

O meu percurso da Creche ao Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Rita Isabel Mariano dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Alzira Maria Rascão Saraiva

Leiria, novembro 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Isabel e Pedro, sem eles não seria possível estar a escrever este documento, sempre me encorajaram a não desistir do meu sonho e me deram forças para continuar a luta.

Ao meu irmão Tiago e à minha avó Quina, sempre me apoiaram com palavras de ânimo e felicitaram pelas pequenas conquistas.

Ao Ruben, pelo suporte que foi ao longo destes 4 anos, pelas vezes que foi o ombro onde eu chorei de cansaço, mas também onde me alegrava nas pequenas vitórias.

Às colegas de curso, Diana Monteiro, Daniela Oliveira, Ana Gonçalves e Paula Brito, pelos bons momentos que vivemos juntas, sem vocês a faculdade não seria tão marcante. Obrigada pelo vosso apoio e carinho.

Aos amigos de sempre, que me encorajavam, me davam abraços revigorantes e cheios de força, vocês ajudaram em muito a não desistir do meu sonho.

Agradeço a Deus, pelo sonho que colocou no meu coração desde muito cedo, por me ter orientado em tantas escolhas da minha vida, por me ter colocado em Leiria onde passei uns dos melhores anos da minha vida, a crescer como pessoa e como profissional, por ter colocado ao meu lado pessoas que gostam de mim e me querem ver feliz.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Apresenta-se dividido em duas partes, a primeira refere-se às vivências em contexto de Creche e a segunda está direcionada para as vivências em contexto de Jardim de Infância.

A parte I é dividida em dois pontos. Em primeiro lugar apresento uma componente reflexiva sobre o meu percurso ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Creche, onde reflito sobre expectativas, ligação com as crianças, dificuldades sentidas, aspetos positivos e mudança de atitude. O segundo ponto consiste na apresentação de um ensaio investigativo intitulado “*Que explorações livres três crianças de idades compreendidas entre os 15 e os 19 meses estabelecem quando manipulam materiais propostos pelo adulto?*”. Os resultados mostram que as crianças participantes no estudo, quando exploravam livremente os materiais faziam classificações, tentavam formar padrões, utilizavam os sentidos e faziam jogos simbólicos.

A parte II é igualmente dividida em dois pontos. Inicialmente dou a conhecer uma dimensão reflexiva onde exponho tudo o que de mais relevante vivenciei no contexto de Jardim de Infância, evidenciando expectativas, observação, intervenção, aspetos positivos, dificuldades e a realidade. Segue-se o trabalho baseado na metodologia de trabalho de projeto, realizado no contexto de Jardim de Infância que tem como título “Os Caracóis”.

Palavras-chave

Classificação, Jogo, Metodologia de Trabalho de Projeto, Padrões, Reflexão, Sentidos.

ABSTRACT

This report was carried out under Practice of Supervised Education from Master on Preschool Education. It is divided in two parts, the first refers the experiences on day care centre context and the second one related with the experiences on kindergarten context.

The part I is subdivided in two points. Firstly I present a reflective component about my distance traveled along the Supervised Teaching Practice in the context of kindergarten, where I reflect about expectations, connection with the children, difficulties felt, positive aspects and changing of attitude. The second point is the presentation of an investigative essay entitled "*What free explorations three children aged between 15 and 19 months set when handling material proposed by adult?*". The results seem to show that children participating in the study, while freely exploring the materials made classifications, formed patterns, used the senses and made symbolic games.

The part II is also divided into two points. Initially I will give to know a reflective dimension where I expose the most relevant experiences related to the expectations, observation, intervention, positive aspects, the difficulties and the reality on Kindergarten context. There is still continuity the work done based on project work methodology done in kindergarten context which is entitled "The Snails".

Keywords

Classification, Game, Patterning, Project work methodology, Reflection, Senses.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice Geral	ix
Índice de Quadros	xi
Índice de Tabelas	xiii
Índice de Fotografias	xv
Índice de Figuras	xxi
Índice de Anexos	xxiii
Introdução	1
Parte I. Contexto de Creche	2
1.1. Dimensão Reflexiva	2
1.2. Ensaio Investigativo: Organização de materiais por crianças entre os 15 e os 19 meses de idade	8
1.2.1. Contexto do estudo, pergunta de partida e objetivos	8
1.2.2. Revisão da Literatura	9
1.2.2.1. Recolha de informação sobre o mundo/ uso dos sentidos ...	9
1.2.2.2. Bebés e o desenvolvimento do conhecimento sobre objetos e espaço	13
1.2.2.3. Brincar: o negócio da primeira infância.....	14
1.2.2.4. Jogo simbólico	18
1.2.2.5. As atividades da criança	20
1.2.2.6. Objetivos de brincar	21
1.2.2.7. Classificações	22
1.2.2.8. Padrões	24

1.2.3. Metodologia	25
1.2.3.1. Introdução	25
1.2.3.2. Participantes	26
1.2.3.3. Descrição do estudo	27
1.2.3.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	32
1.2.3.5. Recolha de dados	33
1.2.3.6. Tratamento e análise de dados	34
1.2.4. Apresentação e discussão dos resultados	37
1.2.4.1. Classificação	37
1.2.4.2. Formação de Padrões	41
1.2.4.3. Utilização dos sentidos	42
1.2.4.4. Jogo simbólico	46
1.2.5. Conclusões do ensaio investigativo	49
Parte II. Contexto de Jardim de Infância	51
2.1. Dimensão Reflexiva	51
2.2. Trabalho de Projeto: “Os Caracóis”	57
2.2.1. Introdução	58
2.2.2. Revisão da Literatura	59
2.2.2.1. Metodologia de Trabalho de Projeto	59
2.2.2.2. O caracol	62
2.2.3. Projeto: “Os Caracóis”	64
2.2.3.1. Situação Desencadeadora	64
2.2.3.2. Fase I – Definição do Problema	65
2.2.3.3. Fase II – Planificação e Desenvolvimento/Lançamento do Trabalho	67
2.2.3.4. Fase III – Execução	69
2.2.3.5. Fase IV – Avaliação/Divulgação do Projeto	81
2.2.4. Conclusão do Projeto	88
Conclusão	91
Bibliografia	92
Anexos	95

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.2.1 – Cronograma do estudo	27
Quadro 1.2.2 – Implementação das tarefas, local e data	34
Quadro 2.2.1 – Ideias prévias das crianças sobre os caracóis	65
Quadro 2.2.2 – Questões levantadas pelas crianças sobre os caracóis	65
Quadro 2.2.3 – Ideias das crianças para a pesquisa	67
Quadro 2.2.4 – Ideias das crianças relativas a propostas educativas	67
Quadro 2.2.5 – Planeamento das propostas educativas	68
Quadro 2.2.6 – Comentários das crianças aquando da observação dos caracóis com lupas	71
Quadro 2.2.7 – Hipóteses formuladas pelas crianças sobre o que poderia acontecer com os alimentos da caixa D	73
Quadro 2.2.8 – Hipóteses formuladas pelas crianças sobre o que poderia acontecer aos alimentos da caixa M	74
Quadro 2.2.9 – Registo das ideias sobre o vídeo	79
Quadro 2.2.10 – Vozes dos pais das crianças da sala 2	82
Quadro 2.2.11 – Vozes das assistentes operacionais	83
Quadro 2.2.12 – Vozes das crianças da sala 1	83
Quadro 2.2.13 – Comentário da educadora da sala 1	84
Quadro 2.2.14 – Ideias das crianças sobre o que gostaram mais de fazer	84
Quadro 2.2.15 – Ideias das crianças sobre o que gostaram menos de fazer	85
Quadro 2.2.16 – Ideias das crianças sobre o que gostavam de ter feito	86

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.3.1 – Classificação: Propriedades por “tarefa” (Criança M)	37
Tabela 1.3.2 - Classificação: Propriedades por “tarefa” (Criança AM)	38
Tabela 1.3.3 - Classificação: Propriedades por “tarefa” (Criança A)	39
Tabela 1.3.4 – Órgãos de sentido utilizados por tarefas (Criança M)	42
Tabela 1.3.5 – Órgãos de sentido utilizados por tarefas (Criança AM)	44
Tabela 1.3.6 – Órgãos de sentido utilizados por tarefas (Criança A)	45
Tabela 1.3.7 – Jogo simbólico utilizado nas tarefas (Criança M)	46
Tabela 1.3.8 – Jogo simbólico utilizado nas tarefas (criança AM)	47
Tabela 1.3.9 – Jogo simbólico utilizado nas tarefas (Criança A).....	48

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1.1 – Materiais da “Tarefa 4”	29
Fotografia 1.2 – Materiais da “Tarefa 5”	29
Fotografia 1.3 – Materiais da “Tarefa 6”	29
Fotografia 1.4 – Materiais da “Tarefa 8”	30
Fotografia 1.5 – Materiais da “Tarefa 9”	30
Fotografia 1.6 – Materiais da “Tarefa 10”	30
Fotografia 1.7 – Material da “Tarefa 11”	31
Fotografia 1.8 – Criança M faz pilha de formas (“Tarefa 12”).....	38
Fotografia 1.9 – Criança M fica com duas peças pequenas verdes na mão (“Tarefa 5”)	38
Fotografia 1.10 – Criança M pega em duas tampas azuis iguais e de tamanho igual(“Tarefa 8”).....	38
Fotografia 1.11 – Criança M tenta encaixar dois rolos de papel de cozinha (“Tarefa 15”)	38
Fotografia 1.12 – Criança AM bate com duas tampas brancas na mesa (“Tarefa 8”)	39
Fotografia 1.13 – Criança AM coloca duas peças verdes grandes na bolsa transparente (“Tarefa 6”).....	39
Fotografia 1.14 – Criança AM coloca rolos de papel higiénico em cima da mesa (“Tarefa 15”).....	39
Fotografia 1.15 – Criança A mexe com 1 garfo amarelo no prato raso amarelo (“Tarefa 1”)	39
Fotografia 1.16 – Criança A colocou um garfo azul no prato de sopa azul (“Tarefa 2”).....	39

Fotografia 1.17 – Criança A encaixa uma peça verde pequena numa peça verde grande (“Tarefa 5”)	39
Fotografia 1.18 - Criança A põe seis cápsulas verdes claras (“Tarefa 11”).....	40
Fotografia 1.19 – Criança A junta dois frascos de 0,10L pela base maior (“Tarefa 10”).	40
Fotografia 1.20 - Criança A tenta encaixar dois rolos de papel higiénico (“Tarefa 15”)..	40
Fotografia 1.21 – Criança M- encaixe de cápsulas preta, verde clara, preta e verde clara (“Tarefa 11”).....	41
Fotografia 1.22 – Criança M espalha as peças com os pés para fazer barulho (“Tarefa 5”)	43
Fotografia 1.23 – Criança M parte um copo branco e separa as suas partes (“Tarefa 7”).	43
Fotografia 1.24 – Criança M roça o fundo da caixa castanha e manifesta-se quando produz som (“Tarefa 9”)	43
Fotografia 1.25 – Bate com frascos um no outro (“Tarefa 10”)	43
Fotografia 1.26 – Criança M bate duas conchas, uma na outra (“Tarefa 13”).....	43
Fotografia 1.27 – Criança M pisa o saco verde com pintas (“Tarefa 14”)	43
Fotografia 1.28 – Criança M bate a tampa da caixa preta (“Tarefa 9”)	43
Fotografia 1.29 – Criança M atira todos os rolos para o chão (“Tarefa 15”)	43
Fotografia 1.30 – Criança AM cheira a concha (“Tarefa 13”)	44
Fotografia 1.31 – Criança AM bate com o prato de sopa azul e o prato de sopa vermelho, um no outro (“Tarefa 2”)	44
Fotografia 1.32 – Criança AM bate com dois iogurtes no chão (“Tarefa 3”)	44
Fotografia 1.33 – Criança AM dispõe três cones vermelhos em fila de pé e bate com o cone do meio no chão (“Tarefa 4”)	44
Fotografia 1.34 – Criança AM bate as peças uma na outra (“Tarefa 5”)	44

Fotografia 1.35 – Criança AM amachuca cinco copos (“Tarefa 7”)	44
Fotografia 1.36 – Criança AM bate com duas tampas brancas na mesa (“Tarefa 8”)	45
Fotografia 1.37 – Criança AM bate com garrafa de 1l na mesa (“Tarefa 10”)	45
Fotografia 1.38 – Criança AM bate uma concha na outra (“Tarefa 13”)	45
Fotografia 1.39 – Criança AM bate com três rolos de papel higiênico na mesa (“Tarefa 15”)	45
Fotografia 1.40 – Criança A arrasta a caixa azul (“Tarefa 3”)	45
Fotografia 1.41 – Criança A mexe no saco branco (americana) (“Tarefa 14”)	45
Fotografia 1.42 – Criança A esmaga um rolo de papel higiênico (“Tarefa 15”)	45
Fotografia 1.43 – Criança M põe a bolsa transparente na cabeça, repete esta ação 3 vezes (“Tarefa 6”)	47
Fotografia 1.44 – Criança M senta-se em cima da caixa preta (“Tarefa 9”)	47
Fotografia 1.45 – Criança M põe o saco do mickey na cabeça 2 vezes (“Tarefa 14”)	47
Fotografia 1.46 – Criança AM pega no prato amarelo com a colher azul finge que mexe a comida (“Tarefa 1”)	47
Fotografia 1.47 – Criança AM finge verter algo do prato azul de sopa para o raso amarelo (“Tarefa 1”)	47
Fotografia 1.48 – Criança AM pega no garfo amarelo e mexe com ele dentro do prato azul (“Tarefa 2”)	47
Fotografia 1.49 – Criança A mexe com um garfo amarelo no prato amarelo, como se comesse (“Tarefa 1”)	48
Fotografia 2.1 – Crianças no recreio com os caracóis na mão	65
Fotografia 2.2 – Desenho inicial do caracol da criança MAD	69
Fotografia 2.3 – Desenho inicial do caracol da criança V	69

Fotografia 2.4 – Desenho inicial do caracol da criança JE	69
Fotografia 2.5 – Duas crianças a observar os caracóis	71
Fotografia 2.6 – Criança a apontar para o caracol	71
Fotografia 2.7 – Três crianças a observar o caracol na lupa	71
Fotografia 2.8 – Criança MAD a desenhar a família do caracol	72
Fotografia 2.9 – Criança JE a desenhar a família do caracol	72
Fotografia 2.10 – Crianças a escolher os caracóis para as caixas	74
Fotografia 2.11 – Crianças a observar os caracóis da caixa D	74
Fotografia 2.12 – Crianças a observar os caracóis da caixa M	74
Fotografia 2.13 – Crianças a observar os pedaços do papel de jornal ruídos	75
Fotografia 2.14 – Crianças a observar as folhas de alface	75
Fotografia 2.15 – Crianças a observar as folhas das árvores	75
Fotografia 2.16 – Criança RAQ a ilustrar a canção do caracol	76
Fotografia 2.17 – Criança DI a pintar as conchas dos caracóis	76
Fotografia 2.18 – Colagem com lã da espiral	76
Fotografia 2.19 – Exposição “O Caracol da Família”	77
Fotografia 2.20 – Criança BEA a pintar a concha do caracol	77
Fotografia 2.21 – Criança RUB a pintar a concha do caracol	77
Fotografia 2.22 – Criança VA a pintar a concha do caracol	77
Fotografia 2.23 – Criança NI a escolher o caracol para colocar na relva	78
Fotografia 2.24 – Crianças a escolher o local para depositar o caracol	78

Fotografia 2.25 – Criança MAD a deixar um caracol nas folhas	78
Fotografia 2.26 – Criança JE a desenhar o caracol	79
Fotografia 2.27 – Criança BR a desenhar o caracol	79
Fotografia 2.28 – Criança MAD a desenhar o caracol	79
Fotografia 2.29 – Criança a pintar a relva para o caracol	80
Fotografia 2.30 – O caracol Kiko	80
Fotografia 2.31 – Crianças a apresentar os cartazes à sala 1	81
Fotografia 2.32 – Criança a mostrar aos colegas da sala 1 o cartaz construído	81
Fotografia 2.33 – Crianças a apresentar a música “O Caracol Zangadinho”	81
Fotografia 2.34 – Crianças a apresentar a música “O Caracol Zangadinho” à comunidade escolar	81
Fotografia 2.35 - Mãe da DI a ver a exposição	81
Fotografia 2.36 – Crianças do 1.º CEB a ver a exposição	81
Fotografia 2.37 – Mãe da criança FI a ver a exposição	82
Fotografia 2.38 – Mãe da criança DAN a ver a exposição	82
Fotografia 2.39 – Desenho inicial do caracol da criança BEA	86
Fotografia 2.40 – Desenho inicial do caracol da criança RAQ	86
Fotografia 2.41 – Desenho inicial do caracol da criança MAT	86
Fotografia 2.42 – Desenho final da criança BEA	87
Fotografia 2.43 – Desenho final do caracol da criança RAQ	87
Fotografia 2.44 – Desenho final do caracol da criança MAT	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Anatomia interna do caracol	63
Figura 2 – Anatomia externa do caracol	64

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Reflexões em contexto de Creche	1
Anexo II – Notas de Campo	6
Anexo III – Reflexões em contexto de Jardim de Infância	26
Anexo IV – Canção “O Caracol Zangadinho”	32
Anexo V – Esquema de algumas partes moldes dos caracóis	33
Anexo VI – Espiral a tracejado	34

INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta da Prática em Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado no ano letivo 2014/2015 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais pertencente ao Instituto Politécnico de Leiria.

O relatório apresenta-se dividido em duas grandes partes, a primeira parte diz respeito ao contexto de Creche e a segunda parte incide sobre o contexto de Jardim de Infância. A primeira parte encontra-se subdividida em dois pontos: a dimensão reflexiva – onde se retrata os acontecimentos mais significativos ao longo do percurso da Prática Pedagógica em contexto de Creche, apoiando-me nos seguintes referentes: expectativas, ligação com as crianças, dificuldades sentidas, aspetos positivos e mudança de atitude. Posteriormente segue-se a apresentação de um ensaio investigativo intitulado “Organização de materiais por crianças entre os 15 e os 19 meses de idade”, realizado neste contexto, onde a investigadora expõe alguns fundamentos da revisão da literatura relativos à temática, dando ainda a conhecer a metodologia utilizada para o ensaio investigativo e por fim, apresentando e discutindo os resultados do ensaio investigativo.

A segunda parte está, tal como a primeira parte do relatório, dividida em dois pontos. A dimensão reflexiva, onde dou a conhecer todos os aspetos mais significativos da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, fazendo alusão aos seguintes referentes: expectativas, observação, intervenção, aspetos positivos, dificuldades e a realidade. De seguida, dou a conhecer o trabalho de projeto realizado com as crianças com as quais desenvolvi a Prática Pedagógica neste contexto tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto, intitulado “Os Caracóis”. Neste ponto apresento a situação desencadeadora do projeto, expondo as quatro fases do projeto e todas as atividades desenvolvidas ao longo do mesmo.

No final do relatório, apresento uma conclusão deste, onde reflito acerca de todo o meu percurso enquanto mestranda no decorrer das Práticas Pedagógicas realizadas durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, expondo aprendizagens a nível pessoal e profissional.

Parte I: CONTEXTO DE CRECHE

A presente componente do relatório inicia-se com uma dimensão reflexiva relativa à prática desenvolvida em contexto de Creche no 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, seguida da apresentação do ensaio investigativo realizado no mesmo contexto, desenvolvido com as crianças selecionadas da prática em questão.

1.1. DIMENSÃO REFLEXIVA

A presente reflexão da prática tem como objetivo refletir e espelhar a minha prestação enquanto mestrande de um mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar. O estágio realizou-se na Creche, Jardim de Infância e CATL “O Ninho”, mais concretamente na sala “Os Rouxinóis”, constituída por um grupo de 14 crianças com idades compreendidas entre os 13 e os 17 meses em Setembro.

A Creche, Jardim de Infância e CATL “O Ninho” situa-se na zona urbana de Leiria, implementado num edifício situado nas traseiras da Sé de Leiria no Largo Cónego Maia, existindo ao seu redor múltiplos serviços à disposição da população, tais como, lojas de vestuário, cafés, serviços médicos, hotéis, entre outros. Esta instituição tenta atender às necessidades dos mais carenciados, possuindo várias salas distribuídas pelas diferentes valências, possuindo ainda espaços exteriores comuns às três valências.

A sala onde realizei a minha Prática Pedagógica em Contexto de Creche, era a sala “Os Rouxinóis”, sala essa bastante ampla, possuindo no solo apenas um tapete na zona da reunião das crianças e três berços. Os materiais disponíveis na sala não se encontravam ao alcance das crianças, tendo de ser sempre o adulto a colocar os materiais à disposição das crianças, para estas explorarem livremente.

Relativamente às crianças da sala “Os Rouxinóis”, estas eram catorze, sendo seis crianças do sexo masculino e oito do sexo feminino. Eram crianças interessadas e curiosas e com gosto em explorar, sendo próprio da idade a exploração com as mãos, boca e todo o corpo. Apenas uma das crianças não utilizava chupeta, as restantes utilizavam-na para a sesta e ainda para alguns momentos do dia quando aparentavam estar carentes. Ao longo da Prática Pedagógica algumas crianças começaram a usar o bacio, pois elas próprias indicavam que queriam fazer as necessidade fisiológicas, e não faziam enquanto não se

lhe tirasse a fralda. Para dormir ou na adaptação à sala, durante a manhã, algumas crianças costumavam utilizar um objeto de conforto, geralmente peluches.

Darei principal destaque nesta reflexão às expectativas, à ligação com as crianças, dificuldades sentidas, aspetos positivos e mudança de atitude.

Expectativas

As expectativas sobre a prática em contexto Creche eram muito grandes, apesar de já ter efetuado uma Prática Pedagógica durante a licenciatura nesta valência, a mesma não correu da forma desejada, por isso senti uma grande preocupação e nervosismo com esta prática. Pretendia não repetir os erros efetuados na anterior prática, mas sim pôr em aplicação aquilo que não tinha efetuado anteriormente.

Todo este sentimento de ansia foi desaparecendo à medida que me embrenhava mais no contexto e na prática, conversando com a educadora e as auxiliares sempre que havia oportunidade. Estas foram conversas que me permitiram exprimir o que sentia e conversar sobre a nossa prática enquanto mediadoras das aprendizagens das crianças. As três intervenientes da sala (educadora e duas assistentes operacionais), foram essenciais para a minha segurança, ajudando-me sempre que necessitava de auxílio, nunca me negando a sua ajuda, fazendo-me sentir parte do contexto e com conhecimentos para partilhar, tal como menciono na seguinte reflexão,

“Nestes primeiros dois dias, posso dizer que me senti bem integrada, útil e vista não como uma estagiária mas como uma colega que precisa de aprender mais e que também tem informações importantes para partilhar” (Anexo I – Reflexão da 1.ª semana em Creche).

Ligação com as crianças

Durante o tempo de observação, o contacto com as crianças foi fulcral para a minha atividade de estagiária, pois esforcei-me para não intervir nos momentos orientados pela educadora de forma a sugar o máximo de informações acerca da sua prática e das estratégias utilizadas pela mesma.

Nas três primeiras semanas de observação e recolha de dados tentei ao máximo estabelecer contacto com as crianças, dando-me a conhecer, estabelecendo uma relação de confiança e afeto para que ao longo do tempo confiassem em mim e também me

tivessem algum respeito, nos momentos em que tivesse de ser mais repreensiva mas sempre com moderação.

Sinto que as semanas de observação foram muito importantes para a relação estabelecida com as crianças, pois quando comecei a intervir individualmente, senti que as crianças me respeitavam. Claro que havia sempre algum tipo de situação em que as crianças me punham à prova mas, eu era sempre assertiva na atuação para com elas e nunca magoei ninguém fisicamente e penso que intelectualmente. É claro que no decorrer de uma situação, há momentos em que temos de falar com as crianças com mais rispidez para lhes transmitir algumas regras de comportamento mas sempre sem sermos agressivos. Ilustro estas ideias com um extrato da minha reflexão

“Tem sido muito importante para mim brincar com as crianças, não só para comunicar com elas mas para conhecê-las individualmente e enquanto grupo, pois na hora de brincar podemos assistir a conflitos entre elas por causa dos brinquedos e a choro quando se aleijam uns aos outros. Tenho estado muito atenta à ação da educadora e das auxiliares nestes momentos pois eu preciso de aprender a lidar com estas situações sozinha mas, neste momento, tendo pouca experiência não quero tomar uma atitude que para mim parece correta mas que pode ser totalmente errada. (...) O carinho oferecido às crianças tem sido constante, fazendo com que as próprias num momento de choro já estiquem os braços para mim sabendo que vão ser acarinhadas naquele momento. Esta ação tem me deixado muito satisfeita com a minha ação e pelo facto de as crianças começarem a confiar em mim e em ter-me como um modelo de conforto” (Anexo I – Reflexão da 2.ª semana em Creche).

Quando havia disputas de objetos, no início da Prática Pedagógica eu deixava que fosse a educadora ou as auxiliares a atuarem e ficava a observar as suas estratégias. Mais tarde, era eu que tentava resolver as disputas, sempre sem tomar partido de nenhuma criança e tentando perceber qual a razão da disputa e quem tinha razão em estar a manifestar-se. Segundo Pereira *et al.* (2011) devemos permitir que as crianças resolvam os seus próprios conflitos, de forma a favorecer o desenvolvimento da autonomia, porém o(a) educador(a) precisa de estar atento(a) para impedir agressões físicas, durante disputas ou interação mais vigorosas.

Dificuldades

Uma situação que dificultou a prática, foi o desconhecimento do trabalho efetuado nesta valência. Houve grandes dificuldades na planificação de atividades e na escolha dos materiais mais adequados para as crianças. A pouco e pouco, fui evoluindo e sendo capaz

de planificar mais atentamente tendo em conta as crianças e aquilo que era suposto elas atingirem com a atividade.

Uma situação que a educadora cooperante refletia bastante connosco, era o facto de termos ido para a prática com a imagem de que só interessava a atividade orientada, e que o resto do dia era apenas dar almoços, mudar fraldas e pouco mais. É certo que a rotina é muito importante para as crianças, como referem Pereira *et al.* (2011) pois a estrutura dos cuidados exige planeamento, preparado pelos educadores do grupo que conhecem as suas crianças e podem prever a sequência mais adequada para o atendimento individual, respeitando o ritmo próprio de cada bebé. A rotina também ajuda os bebés a desenvolverem a capacidade de espera e de previsão, pois rapidamente aprendem quando será a sua vez de serem alimentados ou trocados.

Foi aos poucos que mudei a imagem que tinha do trabalho de uma educadora em Creche. Passei a ver uma educadora em Creche não só como um cuidador mas, alguém que supre as necessidades da crianças, que a compreende pelo seu chorar, que começa a conhecer as suas expressões, mas que também,

“(…) tem o papel de promover o desenvolvimento de uma auto-estima positiva/saúde emocional, desenvolvimento físico e motor, estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social, valorizar a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e, sobretudo, ajudar a construir a atitude básica de ligação ao mundo, crucial ao desenvolvimento de um cidadão emancipado” (Laevens, 2004, citado por Azevedo, 2011).

Os educadores em Creche, infelizmente, continuam a ser vistos apenas como alguém que está o dia inteiro a mudar fraldas, a dar comida, a brincar com as crianças, mas ser educador em Creche é muito mais do que isso, pois

“Os educadores que trabalham em creche necessitam de qualidades muito especiais e de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento. O bem-estar e desenvolvimento das crianças da creche requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (Portugal, 2002, citada por Azevedo, 2011).

Segundo Azevedo (2011), o papel do educador de infância assume particular importância educativa numa época marcada por profundas alterações sociais, que levam a família e a

comunidade a esperar das instituições educativas e, em particular dos educadores, o desempenho de diversas funções.

“Roldão (2008) refere a importância de formar educadores cada vez mais competentes e «capazes de ensinar». Pois como diz Vasconcelos (2004) é fundamental tomar a educação de infância, também, como uma «ocupação ética»” (Azevedo, 2011, p. 14).

Aspetos positivos

Na minha intervenção individual, friso a evolução sentida ao longo desta Prática Pedagógica. Um dos pontos fortes desta foi a evolução da minha postura e da minha segurança enquanto educadora. A princípio, com todo o receio inerente ao mestrado e a uma Prática Pedagógica tão intensiva, a segurança era muito pouca, apesar das conversas com a minha colega Sandy, onde falávamos sobre as nossas inseguranças e as expectativas, tinha pouca segurança de mim própria e daquilo que era capaz de fazer no contexto.

A partir de certo momento, comecei a receber as crianças à entrada na sala. Nos primeiros dias foi um momento de alguma ansiedade, a conversa que ia ter com os pais, os recados para receber, a forma como iria receber a criança e cativar para os colegas que já estavam a brincar na sala, foi algo assustador nos primeiros tempos. Contudo, com o decorrer dos dias esta tarefa foi-se tornando bastante fácil e conseguia receber todos os recados e receber várias crianças ao mesmo tempo dando a atenção devida a cada uma, como se pode ver na reflexão,

“(…) Foi minha iniciativa receber as crianças, momento que correu muito bem, os pais estavam recetivos a ser eu a receber os seus filhos para mais um dia na creche. Gostei deste momento pois senti-me capaz de o fazer sem problemas, tentei sempre cativar a criança que estava a receber chamando-a à atenção para o que os colegas estavam a brincar na sala, criando assim interesse para a sua entrada na sala calmamente. Recebi as notas entregues pelos pais/cuidadores e após a entrega das crianças registei os dados necessários e comuniquei as notas importantes à educadora e às auxiliares” (Anexo I – Reflexão da 7.^a semana em Creche).

Mais tarde, ao fim do dia, comecei a entregar as crianças aos pais/cuidadores enquanto estava na instituição, dando os recados que houvessem ao familiar que viesse buscar a criança e falando um pouco sobre o dia daquela criança, pois

“Assim como cada criança possui seu tempo próprio no processo de adaptação, cada família também tem seu ritmo, que pode levar alguns meses. As famílias precisam ser ouvidas e acolhidas tanto quanto as crianças, devido à ansiedade da separação” (Pereira *et al.* 2011, p. 14).

A certa altura da Prática Pedagógica, com mais segurança e firmeza na atuação, a rotina passou a ser algo muito automático e repetido. Quando nos almoços, por exemplo, havia alguma criança a fazer birra, pedia ajuda a alguma das auxiliares ou à educadora cooperante ficando atenta às estratégias por elas utilizadas. Mais tarde, deixei de pedir ajuda e enfrentei o medo de frente, utilizando estratégias para ajudar a criança a comer, falando com ela, dizendo que era importante comer, que já iria dormir, que os outros meninos estavam a comer, que a comida era muito boa, etc. A utilização destas estratégias aconteceram quando comecei a confiar mais em mim, nas minhas capacidades e assim consegui dominar toda a rotina da sala, receber recados, apontar horários, receber crianças, dar almoços e mediar situações de birra, dar segurança para a sesta, ser assertiva na hora de estar na cama sem se levantar, mudar as fraldas, dar os lanches, sentar no tapete e controlar o grupo. Quando acreditei em mim, fui capaz de fazer todas estas situações, umas sozinhas e outras com o acompanhamento dos outros adultos da sala.

Mudança de atitude

Nas últimas duas semanas de prática, houve uma mudança na minha atitude, passei a planear para todo o dia e não apenas para a atividade orientada. Pensava nos jogos que iria colocar na manta, nas canções, nos livros. Tentava que não houvesse momentos mortos e que as crianças não tivessem a sensação de estarem perdidas sem nada para fazer. Penso que nestas semanas, senti muito mais o que é ser educadora, que não é apenas para fazer coisas bonitas, mas que todos os pormenores têm de estar pensados.

Quero frisar nesta reflexão a forma como fui recebida na instituição, tanto pela diretora, educadora cooperante e auxiliares da sala como por outras funcionárias da instituição. Fui muito bem acolhida, sentia-me como fazendo parte daquele lugar. Não me sentia uma estagiária que estava a ser avaliada, sentia-me parte integrante da sala e, o facto de conversar muito com a educadora cooperante e com as auxiliares ajudou-me a criar uma boa relação entre todos os elementos da equipa educativa.

No fundo, esta prática foi muito intensiva, muito vivida e com muitas aprendizagens realizadas. Quero destacar a minha evolução, o meu trabalho, tudo aquilo que me foi pedido foi realizado, foram tidos em conta todos os conselhos dados, evoluí, ao meu ritmo, mas evoluí.

Percebi que um educador não faz apenas planificações para dizer que faz, mas que as planificações são um instrumento de auxílio ao trabalho do educador e se tudo estiver pensado e planejado será muito mais fácil concretizar a atuação. Contudo, para planificar é necessário ter em conta as características, as necessidades e desejos das crianças para que a prática educativa seja centrada na criança.

1.2. ENSAIO INVESTIGATIVO: ORGANIZAÇÃO DE MATERIAIS POR CRIANÇAS ENTRE OS 15 E 19 MESES DE IDADE

Neste tópico, apresenta-se o estudo realizado durante a Prática Pedagógica em contexto de Creche, na instituição Creche, Jardim de Infância e CATL “O Ninho” na sala “Os Rouxinóis”, com catorze crianças entre os quinze e os dezanove meses de idade (à data do estudo), dividindo-se o grupo em seis crianças do sexo masculino e oito crianças do sexo feminino. Inicialmente dá-se a conhecer o contexto do estudo, a pergunta de partida e os objetivos, seguida da revisão da literatura, a metodologia utilizada no desenvolvimento do ensaio. Seguidamente apresenta-se os resultados e a sua análise, seguida das conclusões relativas ao ensaio investigativo.

1.2.1. Contexto do estudo, pergunta de partida e objetivos

As crianças no seu dia-a-dia brincam a explorar objetos que têm essa mesma função-brincar – mas, não havendo material específico para tal, se encontrarem um objeto com uma determinada funcionalidade dão-lhe determinado uso, podendo dar-lhe o real significado do objeto ou um novo significado. A criança “Brinca com os objetos mais banais, descobrindo uma maneira de os utilizar no seu jogo de manipulação. Uma folha de papel tem para ele tanto ou mais interesse que um brinquedo” (Avô, 1996, p.59).

No contexto da Prática Pedagógica em contexto de Creche onde estive inserida, algumas crianças mostravam diferentes formas de exploração dos objetos, dando-lhes outros significados que, por vezes, nós adultos nem nos lembrávamos de tal.

Para descobrir e analisar como é que as crianças exploram os objetos propostos pelos adultos, foram escolhidos materiais que não punham a segurança das crianças em risco.

A escolha do material teve por base a possibilidade deste poder ser explorado/usado de formas variadas com vista a possibilitar a sua exploração livre pelas crianças.

Definiu-se a seguinte pergunta de partida: “Que explorações livres, três crianças de idades compreendidas entre os 15 e os 19 meses estabelecem quando manipulam materiais propostos pelo adulto?”.

Os objetivos definidos para este estudo foram:

- i. Descrever o modo como as crianças A, AM e M exploram livremente os materiais propostos pelos adultos;
- ii. Identificar as estratégias utilizadas pelas crianças A, AM e M na exploração livre dos materiais propostos pelo adulto;
- iii. Refletir sobre as interações criança – objeto em contexto de Creche.

1.2.2. Revisão da Literatura

Neste tópico do relatório, fazem-se inicialmente algumas considerações de como se recolhe informação, seguido de algumas ideias sobre como os bebés desenvolvem o conhecimento sobre objetos e o espaço que os rodeia. Seguem-se algumas considerações sobre o brincar e sobre as maneiras de brincar. Apresenta-se de seguida algumas ideias sobre o jogo simbólico, seguida de ideias sobre as atividades das crianças, objetivos de brincar, classificações e por fim sobre padrões.

1.2.2.1. Recolha de informação sobre o mundo/uso dos sentidos

De acordo com Post & Hohmann (2011), os bebés e as crianças mais novas recolhem informação a partir de todas as suas ações – olhando para a cara dos pais ou da pessoa que cuida delas. Através da coordenação do paladar, tato, olfato, visão, audição, sentimentos e ações, são capazes de construir conhecimento. Piaget (1952, 1966), citado por Post & Hohmann (2011), utilizou o termo sensório-motor para caracterizar esta abordagem direta e física da aprendizagem, referindo a palavra sensório ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através da ação física, pois

“Os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a ação. No início da vida, as descobertas que os bebés fazem sobre si

próprios e sobre o seu ambiente próximo ocorrem através da ação – mexer os braços, olhar as mãos, dar pontapés (...), agarrar e empurrar objetos (...)” (Post & Hohmann, 2011, pp. 23, 24).

Post & Hohmann (2011) referem que o envolvimento ativo das crianças com adultos atentos respondentes e com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretar o mundo.

Shore (1997), citado por Post & Hohmann (2011), afirma que as explorações e interações precoces dos bebês com pessoas ou com materiais exercitam e fortalecem as sinapses (conexões cerebrais ou vias neuronais) que irão utilizar para o resto das suas vidas. (...) As experiências – positivas ou negativas – que as crianças têm nos primeiros anos de vida influenciam o modo como o «circuito elétrico» se programa nos seus cérebros na idade adulta.

Segundo Post & Hohmann (2011) as crianças pequenas não conseguem resistir a tocar ou explorar qualquer coisa ou qualquer pessoa por quem se sintam atraídas em termos sensorio motores. Ficam fascinados com objetos domésticos e materiais naturais. Gostam particularmente de explorar materiais macios e moles, objetos fáceis de agarrar, materiais que sujem, coisas que possam ter movimento, objetos que as ajudem a colocar-se de pé ou para os quais possam trepar, materiais que façam barulho e

“À medida que os bebês e as crianças mais jovens interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações. O que começa a ser um movimento ocasional – acenar com uma colher de pau e acidentalmente bater com ela num caixote de papelão – conduz a uma descoberta fascinante e é intencionalmente repetida vezes sem conta” (Post & Hohmann, 2011, p. 26).

Segundo os mesmos autores, partindo destas repetições, as crianças ganham um sentido de finalidade e de domínio sobre as coisas, gostam de sentir com todo o seu corpo a rigidez de uma colher de pau e a teimosa resistência do caixote. Mais tarde, a aquisição deste conhecimento experimental conduzi-las-á a sequências cada vez mais complexas, como mexer com uma colher ou empilhar caixas. Para as crianças aprenderem através da ação envolve encontrar e resolver problemas-para-crianças-pequenas – O que fez barulho? Como é que posso voltar a fazê-lo? – e, neste processo, formar ideias sobre o que coisas e pessoas fazem e como respondem às suas ações.

Segundo Post & Hohmann (2011) ao fazerem seleções e tomarem decisões características da sua idade, ganham um sentido de controlo e eficácia pessoal. Num ambiente

desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas, as crianças muito pequenas agem com crescente autonomia e independência, tornam-se curiosas relativamente aos pares e a outros adultos. Ainda de acordo com Post & Hohmann (2011), conforme o tempo passa, as crianças em ambientes de aprendizagem ativa desenvolvem o desejo e a capacidade de agir com persistência e de ter impacto nas pessoas e coisas envolvidas nas suas interações e explorações.

Segundo Fraiberg (1959), citada por Post & Hohmann (2011), tudo no mundo é novidade para bebés e crianças. Estes são motivados pela intensa sede de experiência sensorial, levando-os a exploram objetos para descobrir o que são e o que fazem.

“À medida que os bebés e as crianças pequenas exploram objetos para descobrirem as suas características e o modo como se comportam, envolvem-se nas seguintes experiências-chave: explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz; descobrir a permanência do objeto; explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes” (Post & Hohmann, 2011, pp. 47, 48).

Segundo Hohmann, Banet, & Weikart (1995) os bebés dedicam-se intensamente na aprendizagem perceptiva – gosto, tacto, ouvido, visão – utilizando o que descobrem com os sentidos para distinguir uma coisa da outra. Posteriormente, aprendem que objetos diferentes pedem diferentes ações (um guizo é para ser abanado, uma bola para rebolar), a diferenciação e a aprendizagem perceptiva são essenciais ao desenvolvimento das crianças, porque as ajuda a perceber que nem todas as coisas são iguais e que atributos diferentes pedem diferentes ações, e

“...para conhecer os objectos, o sujeito tem de actuar sobre eles e, portanto, transformá-los: tem de deslocá-los, liga-los, combiná-los, separá-los e reuni-los...” (Piaget, 1970, citado por Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p. 174).

De acordo com os autores referidos anteriormente, à medida que as crianças se vão familiarizando com os objetos que as cercam e continuando as suas experiências com eles, vão-se interessando por juntá-los e utilizá-los em conjunto. As crianças gostam de pôr coisas mais pequenas dentro de coisas maiores, adoram empilhar um conjunto de tachos e caçarolas, este tipo de atividades trazem à criança informações sobre a relação dos objetos entre si e o modo como funcionam em conjunto, pois “A descoberta do modo como se relacionam os objectos que a rodeiam é a forma que a criança tem de estruturar o seu próprio mundo” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 181).

Segundo Pereira (2002) a observação é a base da recolha de dados em situações práticas, esta não deve ser entendida como sinónimo de olhar e não se restringir aos aspetos visuais. A observação implica a utilização de vários sentidos, é importante que as crianças aprendam cedo a ter consciência do que está a observar, a observação deverá ser realizada em várias situações onde elas possam aplicar os vários sentidos.

Conforme Pereira (1992), observar deverá ser talvez o contributo mais básico das Ciências para o desenvolvimento das capacidades das crianças. Observar não é só ver, os outros sentidos dão-nos informações diferentes e complementares sobre os objetos.

“Ouvimos, tacteamos, cheiramos e também provamos. Observar é ainda um exercício de identificação de propriedades objectivas; permite à criança distinguir «o que é» do que «julga que é»”
(Pereira, 1992, p. 34).

Segundo Hohmann, Banet & Weikart (1995) uma criança pequena aprende o que é um objeto, explorando-o, segurando-o, agarrando-o, trepando para cima dele, metendo-se por baixo dele, deixando-o cair, tocando-lhe, vendo-o de ângulos diferentes, cheirando-o, tomando-lhe o gosto, ouvindo-o. Após as crianças terem explorado um objeto e descoberto as suas características, começam a perceber de que modo as suas diferentes partes funcionam e se ajustam, como é que o objeto funciona e qual a sua verdadeira essência, em vez de conhecerem apenas a sua aparência.

“Quando as crianças descobrem que a parte exterior de um ananás é dura e pegajosa e que a parte interior é doce e sumarenta, estão a começar a entender que um objeto pode parecer desagradável mas ser de facto agradável ao paladar. Aprendem-no, descobrindo-o por si próprias e não porque alguém lhes disse”
(Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 178).

De acordo com Dias & Correia (2012), a criança enquanto ser ativo, experimenta através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. Aprende fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos. Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita pessoas e/ou objetos que lhe despertem a atenção. É nesta constante interação com o mundo físico e social que se vai descobrindo e desvendando o seu mundo. Descobre como deslocar-se, como segurar e manipular objetos, como comunicar com as pessoas que a rodeiam, como responder a diferentes estímulos.

1.2.2.2. Bebés e o desenvolvimento do conhecimento sobre objetos e espaço

De acordo com Papalia, Olds, & Feldman (2006), o conceito de objeto – a ideia de que “as coisas” possuem existência, características e localização no espaço próprias independentes – é fundamental para uma visão organizada da realidade física. O conceito de objeto é a base para a consciência das crianças de que elas mesmas existem separadamente dos objetos e das outras pessoas. Ele é essencial à compreensão de um mundo repleto de objetos e acontecimentos.

Papalia, Olds & Feldman (2006) afirmam que Piaget (s.d.) achava que os bebês desenvolviam conhecimento sobre objetos e espaços vendo os resultados das suas próprias ações: pela coordenação de informações visuais e motoras. Antes de poderem movimentar-se por sua conta, os bebês adquirem conhecimento sobre o tamanho e a forma dos objetos, começam a reconhecer quando estão próximos ou distantes e a distinguir as suas posições relativas no espaço. Com a chegada da autolocomoção os bebês podem aproximar-se de um objeto, avaliá-lo e comparar sua localização com a de outros objetos, pois

“Os bebês conseguem acompanhar o olhar da sua mãe ou o seu dedo apontando para um objeto próximo em idade mais precoce do que para um objeto distante. Essa última capacidade parece desenvolver-se entre os 12 e 15 meses, quando a maioria dos bebês começa a caminhar (Butterworth e Jarrett, 1991; Morissette, Ricard e Decarie, 1995). Durante aproximadamente o mesmo período, os bebês tornam-se mais capazes de avaliar a localização de um objeto ou acontecimento em relação a si mesmos (Newcombe, Huttenlocher, Drumme e Wiley, 1998)”, citados por (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 199).

Para Papalia, Olds, & Feldman (2006), um aspecto do conceito de objeto é a permanência do objeto, a compreensão de que um objeto ou uma pessoa continua a existir mesmo quando não se pode vê-lo. Este permite que uma criança cujo pai ou cuja mãe deixou a sala se sinta segura por saber que ele(a) continua existindo e irá voltar.

Para Piaget (s.d.), citado por Papalia, Olds, & Feldman (2006), a permanência do objeto desenvolve-se gradualmente durante o estágio sensório-motor. Inicialmente, os bebês não têm essa compreensão. No terceiro subestágio, aproximadamente dos 4 aos 8 meses, procuram algo que derrubaram, mas se não conseguem vê-lo, agem como se ele não existisse. No quarto subestágio, aproximadamente dos 8 aos 12 meses, procuram um objeto no lugar onde o encontraram pela primeira vez depois de vê-lo escondido, mesmo que posteriormente o tenham visto ser colocado noutro lugar. No quinto subestágio, dos

12 aos 18 meses, não cometem esse erro e procuram um objeto no último lugar em que o viram escondido; entretanto, as crianças não o procuram num lugar onde não o tenham visto ser escondido e “No sexto subestágio, dos 18 aos 24 meses, a permanência do objeto está plenamente estabelecida, e as crianças procuram um objeto mesmo que não o tenham visto ser escondido” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 200).

As crianças por volta dos 11-12 meses de idade, entrega-se a uma intensa experimentação activa. Graças às suas explorações, torna-se capaz de integrar no seu repertório meios conhecidos (atirar), novos recursos (trazer para si um objeto a que está preso aquele sobre o qual se puxa) (Piaget, s.d., referido por Deldime & Vermeulen, 1983).

De acordo com Deldime & Vermeulen (1983), a atividade da criança de conservadora e reprodutora vai-se tornando mais exploratória, sendo isto revelado pelo comportamento da criança que incansavelmente faz cair o mesmo brinquedo, altera de cada vez as condições da queda com o intuito de observar os efeitos produzidos. Contudo,

“A partir da idade de 16 meses, vêm-se surgir soluções súbitas (insight) não precedidas de tentativas. É que a criança começa a combinar mentalmente alguns esquemas: evocar, representar movimentos sem de facto os executar, inventar recursos por uma reflexão-intuição e não mais só pelo tactear, antecipar os resultados de um gesto...” (Deldime & Vermeulen, 1983, p. 47).

De acordo com os autores referidos anteriormente, à medida que as crianças se vão familiarizando com os objetos que as cercam e continuando as suas experiências com eles, vão-se interessando por juntá-los e utilizá-los em conjunto. As crianças gostam de pôr coisas mais pequenas dentro de coisas maiores, adoram empilhar um conjunto de tachos e caçarolas, este tipo de atividades trazem à criança informações sobre a relação dos objetos entre si e o modo como funcionam em conjunto, pois “A descoberta do modo como se relacionam os objectos que a rodeiam é a forma que a criança tem de estruturar o seu próprio mundo” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.181).

1.2.2.3. Brincar: o negócio da primeira infância

Para Papalia, Olds, & Feldman (2006) brincar é o trabalho das crianças, contribuindo para todos os domínios do desenvolvimento. A brincar as crianças estimulam os sentidos, aprendem a utilizar os músculos, coordenam a visão com o movimento, adquirem domínio sobre os seus corpos e novas habilidades. Através do faz-de-conta,

experimentam papéis, emoções desconfortáveis, adquirem compreensão dos pontos de vista das outras pessoas e constroem uma imagem do mundo social.

As crianças “Desenvolvem habilidades de resolução de problemas, experimentam a alegria da criatividade e tornam-se mais proficientes na língua (Bodrova e Leong, 1998; F. Davidson, 1998; Furth e Kane, 1992; Johnson, 1998; Nourot, 1998; Singer e Singer, 1990, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 328).

Para Papalia, Olds, & Feldman (2006), brincar ao faz-de-conta é uma das quatro categorias do brincar que Piaget (s.d.) e outros investigadores identificaram como evidenciando níveis crescentes de complexidade cognitiva (Piaget, 1951; Smilansky, 1968, citados por Papalia, Olds, & Feldman, 2006).

De acordo com Papalia, Olds, & Feldman (2006), a forma mais simples, que começa durante o primeiro ano de vida, é o **jogo funcional**, envolvendo movimentos musculares repetitivos tais como rolar ou chutar uma bola. À medida que as habilidades motoras gerais se aperfeiçoam, as crianças correm, pulam, saltam com um ou os dois pés e atiram objetos.

De acordo com Avô (1996), nos primeiros dois anos de vida, a criança vai aprender que os objetos existem mesmo quando não estão presentes ou perceptíveis, vai perceber que os acontecimentos têm causas e que os objetos têm utilidade distintas e finalmente vai começar a entender que um objeto pode representar outro ou simboliza-lo.

Segundo Avô (1996), aos 9-10 meses, a criança procura um objeto que viu esconder e encontra-o com facilidade nesse local, manipula os objetos ao seu alcance e examina-os detalhadamente, já sem os meter na boca. Verifica que têm diferentes formas, pesos e texturas e atribui-lhes um valor e uma utilidade - percebe que a colher serve para comer, o copo para beber, a campainha para tocar, o carrinho de rodas para empurrar. A criança “Brinca com os objetos mais banais, descobrindo uma maneira de os utilizar no seu jogo de manipulação. Uma folha de papel tem para ele tanto ou mais interesse que um brinquedo” (Avô, 1996, p. 59). Até aos 18 meses a criança descobre o objeto, desde que lhe seja proporcionado observar os vários sítios onde o examinador procurou escondê-lo. Percebe perfeitamente as funções dos objetos mais familiares, reconhece-os rapidamente e brinca com eles (põe o chapéu, penteia-se com a escova, leva o telefone ao ouvido),

pois “A sua capacidade de raciocínio aumenta espetacularmente até aos dois anos de idade” (Avô, 1996, p. 59).

Carr (1902), citado por Bandet & Sarazanas (1973), considera o jogo como agente de crescimento dos órgãos, dado que este estimula a ação do sistema nervoso, tendo no Congresso da UNESCO, em 1968, sido clarificada a ideia, de que o cérebro não tem à nascença a sua estrutura definitiva.

De acordo com Bandet & Sarazanas (1973) é na primeira infância que, enquanto o cérebro aumenta de peso, os nervos se mielinizam e as células nervosas se multiplicam novas relações psíquicas acontecem. O jogo, sendo favorecido pelo desenvolvimento nervoso, auxiliaria esse crescimento e esses mecanismos condicionam o desenvolvimento do indivíduo.

Quais são as características e as finalidades dos jogos das crianças? Segundo Wallon (s.d.), Piaget (s.d.), Chateau (s.d.), Malrieu (s.d.), citados por Bandet & Sarazanas (1973), o jogo aparece como uma atividade mais natural da criança, não se prendem a constrangimentos, em geral desconhecidos nesta idade, em que o sentido de obrigação é ainda ignorado. Para Wallon (s.d.), o jogo é “toda a ocupação sem qualquer outra finalidade que não seja a ocupação em si mesma; é o caso dos exercícios a que se entrega o bebé. Se daí resulta muitas vezes uma aprendizagem, esta é acidental” (Wallon, s.d., citado por Bandet & Sarazanas, 1973, p. 22).

“A finalidade do jogo infantil é, portanto, utilizar todas as forças nascentes, das quais não pode prever a utilização posterior. Poder-se-ia dizer que a criança brinca por não poder nem saber trabalhar. Todos poderão verificar que, sempre que um adulto propõe a uma criança uma tarefa apropriada e da qual ela pode ver resultados, esta se entrega com extrema alegria” (Bandet & Sarazanas, 1973, p. 22).

Segundo Bandet & Sarazanas (1973) não podemos esquecer a importância afetiva do jogo: o jogo é fonte de alegrias, na sua origem a palavra significa riso e barulho. Mas o verdadeiro jogo não é nem desordem nem agitação momentânea, o verdadeiro jogo conduz a resultados que podem ir, desde o simples empilhar cubos ou a confeção de um vestido de bonecas, à montagem delicada de uma construção.

Para Bandet & Sarazanas (1973), o sentido mais profundo dos jogos infantis é todo o ser da criança estar implicado, desde os instintos mal conhecidos, até aos seus atos, os seus

sentimentos e os seus pensamentos, pois “Toda a personalidade da criança transparece nas suas brincadeiras” (Bandet & Sarazanas, 1973, p. 24). Como diz Jean Château (s.d.),

“Seremos nós mesmos, tal é a finalidade do jogo; e seremos nós mesmos é quase sempre superarmos-nos; também o jogo, teste de si próprio, é ainda conquista de si mesmo. O homem não se define pelo que é mais pelo que não desejaria ser” (Château, s.d., citado por Bandet & Sarazanas, 1973, p. 24).

De acordo com Bandet & Sarazanas (1973), o jogo é uma função essencial na vida das crianças, elas exercem-no espontaneamente e sem ajuda, mas podemos saciar a sua necessidade de atividade pondo à sua disposição objetos fundamentais.

Bandet & Sarazanas (1973) questionam-nos se podíamos perguntar se o jogo e os brinquedos se encontram indissolúvelmente ligados de forma a que um não possa existir sem o outro. A criança pode dispensar o suporte material quando se entrega a uma atividade lúdica, o bebé que ri agitando as mãos ou os pés encontra no seu próprio corpo o objeto das suas primeiras brincadeiras. Outros jogos utilizam suportes materiais que não foram criados para esse fim. Quem não viu crianças a brincar com panelas ou utensílios dos seus pais? Os materiais mais comuns estão, por vezes, no começo de brincadeiras muito diversas e cativantes: a terra, a areia, a água, o ar, a luz são utilizados no jogo, bem como componentes naturais, provenientes de plantas e animais; estes últimos são por si mesmos, frequentemente, uma espécie de brinquedos.

“O brinquedo provoca o impulso de atividade que vai converter-se em jogo, ele suporta essa atividade, é função da sua associação com o jogo. Um objeto concebido como brinquedo e que serve para um outro fim, ou que não é utilizado, não é um brinquedo. É a utilização que lhe confere o seu carácter definitivo de brinquedo” (Pinon, s.d., citado por Bandet & Sarazanas, 1973, p.31).

Bergeron (1982) diz-nos, que esta antecedência far-se-á por certo com a ajuda da linguagem e graças, igualmente, aos três espaços de Stern (1924): bucal, próximo, locomotor, mas também pela interferência de três noções essenciais devidas a diversos autores: a noção do próprio corpo, de que a criança toma consciência pouco a pouco; a noção de objeto interior e exterior, constituída pela acomodação dos diversos sentidos, das sensibilidades e do movimento; a noção de outrém, que substitui a confusão primitiva à ligação fisiológica e afectiva com a mãe, a distinção tão importante do eu e do outro.

Segundo Bergeron (1982) por volta de 1 ano e pouco, o tipo lúdico é o atirar; um pouco mais tarde, ela olha ou atira sem que o sentido da direcção seja adquirido antes dos 5 anos. No decorrer do segundo ano, a criança começa a erguer, com cubos, torres cada vez mais

altas, a meter objetos em caixas, a levantar tampas, a rabiscar. Depois dos 2 anos o jogo dramatiza-se.

Bergeron (1982) enumera várias etapas do jogo, sendo elas quatro: jogos funcionais; jogos de ficção, jogos de aquisição e jogos de fabricação, importa apenas referir os jogos funcionais, sendo jogos sensoriais mais elementares; os mais precoces, manipulação do objecto que a criança apalpa, leva à boca, atira ao chão com o fim de fazer barulho, tendências que persistem com tambores, trombetas, apitos; jogos motores, relativamente menos primitivos (1 a 5 anos), idade em que a criança possui grande prazer no movimento, depois de manifestações motoras muito simples.

1.2.2.4. Jogo simbólico

Segundo Piaget (1975), citado por Freitas (2010), a função simbólica consiste na capacidade que a criança adquire de diferenciar significantes e significados. Através das suas manifestações, a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto, acontecimento) através de um significante diferenciado e apropriado para essa representação.

Para Avô (1996), a criança consegue brincar sozinha durante bastante tempo utilizando uns objetos para representar outros, faz papas para as bonecas com bocadinhos de papel, utiliza uma caixa de cartão para servir de garagem para os carrinhos. Este tipo de brincadeira “É o início do jogo simbólico, em que a criança revive imaginariamente o mundo dos adultos” (Avô, 1996, p. 60). A capacidade de identificar objetos ou pessoas ausentes, vem revelar que a criança adquire uma linguagem mental das coisas que percebe. A cada imagem ela associa sinais ou símbolos que passam a representá-la, e que permitem a sua recordação. Esta capacidade simbólica manifesta-se através do jogo, da imitação, do desenho e da linguagem.

Piaget (1975), citado por Freitas (2010), diz-nos que no início do estágio pré-operatório, predomina a forma de pensamento egocêntrico, representado sob uma forma mais pura por meio do jogo, a que o mesmo chamou de jogo simbólico. Evidencia-se neste estágio, o jogo simbólico ou jogo de imaginação e imitação, que se manifesta através de um pensamento individual quase puro, com o mínimo de elementos coletivos, ou seja, o pensamento egocêntrico.

Piaget classifica a evolução do jogo simbólico por fases, na fase I distinguem-se os tipos IA e IB. O tipo IA constitui-se na categoria da projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos, onde a criança passa a atribuir a outrem e às próprias coisas, o esquema que se tornou familiar. Em vez de fazer de conta que dorme, passa a fazer a sua boneca dormir, comer ou tomar um remédio, ou seja, passa a transformar, simbolicamente, uns objetos nos outros. Esses comportamentos demonstram que o símbolo desliga-se do exercício sensório-motor e projeta-se em representação independente. À medida que os esquemas simbólicos se desligam da ação habitual para se aplicarem a outros objetos, produz-se uma dissociação entre o significante e o significado. Exemplos deste tipo são dados por Piaget (1975),

“«J. aos 1;6, diz ‘chora, chora’ ao seu cão e ela própria imita o ruído do choro. Nos dias seguintes, ela faz chorar o seu urso, um pato, etc. Aos 1;7 faz chorar o seu chapéu etc. Ao 1;6 faz caminhar a sua boneca, ‘anda, anda’ e, depois, quaisquer objetos” (Piaget, 1975, p.159 citado por Freitas, 2010, p. 150).

O tipo IB é a projeção de esquemas de imitação em novos objetos, neste caso, tratam-se de esquemas aplicados simbolicamente a novos objetos que substituem os objetos habituais, no entanto, os esquemas foram aplicados por imitação. Piaget (1975) dá exemplos deste tipo, como por exemplo, uma criança finge que telefona, depois faz a sua boneca falar (imitando uma voz de falsete), nos dias seguintes, telefona com quaisquer objetos (folha de papel, enrolada em forma de cone).

“Os dois tipos de jogos, que foram descritos, marcam uma completa dissociação entre o significante e o significado, ou seja, a criança adquire a capacidade de representar um objeto ausente ou um evento não percebido, por meio de símbolos ou signos, isto é, significados diferenciados de seus significantes” (Piaget, 1975, citado por Freitas, 2010, p. 150).

No tipo IIA, é possível verificar uma assimilação simples de um objeto a outro. Esta forma pode ser compreendida através dos exemplos apresentados por Piaget (1975): a criança acaricia os cabelos de sua mãe e diz “bichano, bichano; vê uma concha e diz antecipadamente “xícara”; só então a apanha e faz que bebe. No dia seguinte diante da mesma concha diz “copo”, depois “xícara”, depois “chapéu” e, finalmente, “barco na água.

O tipo IIB consiste numa assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos, é um tipo de jogo que pode ser denominado ‘jogo de imitação’. São exemplos deste tipo de jogo,

“J. ao 1;10 finge que joga de esconde-esconde com um primo ausente há dois meses. Depois, ela própria é o seu primo: «Clive corre, Clive salta, Clive ri» etc., e imita-o saracoteando-se. Essas formas de jogos descritas anteriormente, que assinalaram a fusão da imitação simbolizante e da assimilação lúdica, foram preparadas desde a fase VI do estágio sensório motor até o início do pré-operatório” (Piaget, 1975, p. 163 citado por Freitas, 2010, p. 150).

1.2.2.5. As atividades da criança

Segundo David (1977) no segundo ano de vida a ocupação constante, o jogo favorito, consiste no exercício da motricidade. Conhecemos a alegria da inquietação do primeiro passo (entre os 10 e os 18 meses), a que se seguem explorações cada vez mais arrojadas pelas quais a criança treina incansavelmente os seus jogos manuais e motores. Estas ideias são ilustradas na seguinte citação

“«Miguel, 15 meses, corre a casa toda embora pareça ainda um ‘sempre-em-pé’; ignora os obstáculos e não é capaz nem de os prever nem de os evitar. Agarrar, pegar, transportar, pousar, tornar a agarrar, tentar chegar ao que está alto, esticar-se na ponta dos pés, trepar, descer, esconder-se, fugir, voltar, são jogos permanentes. Quantas tentativas, fracassos, recomeços! E tem nisso um prazer infinito. As suas tentativas vão sendo cada vez mais temerárias, a sua ambição desenvolve-se, os êxitos encorajam-no»” (David, 1977, pp. 60, 61).

Para David (1977) toda esta atividade vai-se enriquecendo, diversificando e organizando: a criança primeiro gosta de tocar, depois de deter, conhece o prazer de ter as coisas junto de si, de tê-las bem em seu poder, de dar para tornar a receber. Depois do primeiro ano este jogo é constante, como mostra a seguinte citação

“« ‘Toma...’, e Miguel estendo o seu cubo na mão, mas espera sorrindo que lho entreguem outra vez. Se demoram, tenta apossar-se dele. Ao princípio, só relativamente se diverte com a brincadeira que consiste em tirarem-lhe o objeto em que ele toca. A sua paciência aumenta à medida que vai ficando mais perito e a sua alegria quando vence é enorme»” (David, 1977, p. 61).

Posteriormente, a criança já não se contenta só em ter, quer explorar e experimentar. “(...) Entretém-se a abrir as portas e sobretudo a fechá-las batendo-as com toda a força, a tocar nos botões elétricos, a abrir caixas, esvaziá-las, a revistar a milagrosa mala de mão, a tirar a louça dos armários, etc” (David, 1977, p. 61).

Segundo Berryman *et al.* (2002), Jean Piaget (s.d.) propôs que o brincar das crianças evolui ao longo de três estádios, devendo-se ao facto de as crianças ficarem mais velhas. O primeiro estágio é o brincar prático: ocorre usualmente nos dois primeiros anos de vida

e envolve a simples repetição de distintas ações para aquilo que Piaget nomeia por “prazer funcional”.

Para Piaget (s.d.), citado por Berryman *et al.* (2002), o uso de diferentes símbolos é a maior conquista do período pré-escolar e uma das principais manifestações disto é o brincar simbólico: o mundo do faz-de-conta e da fantasia. Piaget observou que o brincar de faz-de-conta enrola frequentemente a identificação de um objeto com outro.

“Ele descreve como a sua filha de dois anos, Jacqueline, fazia de conta que um seixo era um cão; um biscoito, um leão; uma escova, empunhada por cima da cabeça era um guarda-chuva, etc. Um pouco mais tarde, por volta dos três anos, as crianças começam a usar partes do seu próprio corpo para se identificarem com outras pessoas ou coisas. (...) À medida que o período pré-escolar avança, as crianças constroem seqüências cada vez mais elaboradas de brincadeira sociodramática” (Berryman *et al.* 2002, pp. 114, 115).

De acordo com Berryman *et al.* (2002) estas brincadeiras sociodramáticas podem ser inteiramente imaginárias e não terem ligação a objetos ou pessoas conhecidas, e podem envolver vários intervenientes. Baseiam-se usualmente em imitações das atividades adultas (ex: professores e alunos ou médicos e doentes).

Conforme Hohmann, Banet & Weikart (1995) o conhecimento que a criança possui das relações entre objetos é adquirido pela experiência direta, reunindo os objetos, tentando meter um dentro do outro, empilhando-os. Através da experiência direta, a criança aprende que uma caixa cabe dentro de outra, que uma torre é mais alta do que outra, descobertas que são a base de uma compreensão da matemática, da lógica, do espaço e do tempo.

1.2.2.6. Objetivos de brincar

Segundo Berryman *et al.* (2002), ao longo do século passado, muitas teorias diferentes foram avançadas para explicar o objetivo de brincar. Spencer (1878), citado por Berryman *et al.* (2002), propôs o que se viria a chamar a teoria do “excesso de energia”, do seu ponto de vista, os humanos e outros animais “superiores” têm uma capacidade sobressalente, ou “excesso de energia”, que é gasto a brincar.

Patrick (1916), citado por Berryman *et al.* (2002), tem um ponto de vista praticamente oposto ao de Spencer (1878), pois este sugere que o brincar surge de um déficit de energia. Segundo o autor, o brincar serve para reabastecer a energia gasta nas vidas das crianças, à medida que efetuam tarefas novas ou desconhecidas: serve para “recarregar baterias”.

Groos (1989,1901), citado por Berryman *et al.* (2002), avançou a chamada teoria do “pré-exercício”. Ele via o brincar como um tipo de ensaio para as aptidões necessárias à sobrevivência numa fase posterior da vida. Freud (s.d.), citado por Berryman *et al.* (2002), via o brincar como um meio pelo qual as crianças podiam compensar as ansiedades e frustrações que encontram no seu quotidiano. A ideia do brincar como uma purificação, como um veículo para a libertação da tensão, é a base da terapia pelo brincar.

“(…) num sentido bastante corrente, podemos ver as preocupações e ansiedades das crianças representadas no seu brincar. A ansiedade da ida ao médico ou de tomar medicamentos pode ser libertada brincando com o urso que tem de ir ao médico ou que tem de tomar uma qualquer dose de uma mistela imaginária” (Berryman *et al.* 2002, p. 120).

Enquanto Freud (s.d.), citado por Berryman *et al.* (2002), sublinhava o conteúdo emocional do brincar, a descrição que Piaget (s.d.) faz o brincar enquadra-se na sua teoria geral do desenvolvimento do pensamento. Os autores atrás referidos afirmam que Piaget (s.d.) via o comportamento brincalhão como aquele que mostra inclinação para a assimilação no equilíbrio entre assimilação e acomodação. Assim,

“Quando as crianças assimilam novos objetos e experiências nos esquemas de pensamento existentes, estão efectivamente a controlar o seu mundo imediato. A realidade é moldada para se adaptar ao pensamento da criança, e isso, para Piaget, é a essência do brincar. A imitação, por outro lado, ocorre quando o mundo controla o pensamento da criança, quando a acomodação predomina sobre a assimilação” (Berryman *et al.* 2002, p. 120).

1.2.2.7. Classificações

De acordo com Pereira (2002), todas as culturas classificam e organizam os materiais, embora possam possuir critérios diferentes de classificação, de acordo com normas e valores culturais próprios dessa cultura. Estamos a classificar quando agrupamos objetos de acordo com pelo menos um critério.

“Por exemplo, as plantas e os animais são classificados pelos biólogos em classes, ordens, famílias, géneros e espécies. Os materiais são muitas vezes classificados de acordo com as propriedades físicas. É o caso dos minerais, que são agrupados segundo a cor, dureza, brilho e clivagem” (Pereira, 2002, p. 47).

Pereira (1992) diz-nos que classificar implica colocar um dado objeto numa categoria já estabelecida de acordo com as propriedades que se lhe encontram.

De acordo com Pereira (2002), para que a criança pequena possa efetuar classificações, é importante saber previamente agrupar objetos de acordo com uma propriedade que outros

objetos a podem ter ou não. As crianças podem ser incentivadas a desenvolverem sistemas úteis de classificação e criarem, elas próprias, os critérios que presidem a uma determinada classificação.

De acordo com Barros & Palhares (1997), classificar por um critério traduz-se na possibilidade de formar tantos conjuntos quantas as propriedades respeitantes a esse critério, a partir da relação de equivalência “tem a mesma cor que”. Há que distinguir critério e propriedade, por critério entende-se a cor, por propriedade, o vermelho, o verde, o azul.

Hohmann & Weikart (2003) dizem que à medida que as crianças vão explorando o seu mundo, recolhem, ordenam e organizam a informação numa tentativa de encontrar o sentido das suas ações e experiências. A classificação

“ (...) que é um processo de agrupamento de coisas de acordo com um atributo ou propriedade comum, constitui uma estratégia básica que as crianças usam para organizar materiais, pessoas e acontecimentos envolvidos nas suas brincadeiras. Através do processo de classificação as crianças começam a construir relações entre coisas semelhantes e a tratar materiais e situações semelhantes de uma forma equivalente” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 679).

Segundo Hohmann & Weikart (2003) a ordenação, uma atividade de classificação básica, ocorre frequentemente nas brincadeiras das crianças, habitualmente como um meio de atingir uma determinada finalidade. Explorar os atributos das coisas, ordenar e estabelecer correspondências são maneiras das crianças pequenas construírem o seu mundo físico e social. A forma das crianças organizarem e comunicarem as suas observações são muito intuitivas e, por vezes, originais.

Hohmann & Weikart (2003) sugerem aos adultos providenciar materiais interessantes às crianças, incluindo creme da barba, papel de alumínio, lixa, papel crepe, pedras, conchas, entre tantos outros materiais.

Segundo Barros & Palhares (1997), a classificação por dois critérios pode conduzir à interseção de dois conjuntos. Mas iremos defrontar-nos com um problema, o mesmo material poderá ter vários critérios pelos quais poderá ser classificado. Por isso, este tipo de classificação torna-se difícil para a criança em idade pré-escolar, já que tem de ter sempre presente os dois critérios em simultâneo, ao fazer a classificação.

1.2.2.8. Padrões

Segundo Barros & Palhares (1997) entende-se padrões como as disposições que têm subjacentes regras lógicas de formação de sequências, estes podem ser repetitivos ou não repetitivos. Os autores, defendem que existem duas formas de desenvolver os padrões no pré-escolar: uma é apresentar os padrões para que as crianças descubram a regra lógica subjacente, outra é a de propor às crianças que desenvolvam padrões da sua própria imaginação.

Segundo Mendes & Delgado (2008), o trabalho com padrões é um dos alicerces do pensamento algébrico, pois a ideia de variável começa a formar-se ao longo da exploração de situações associadas à identificação de regularidades. A oportunidade de estabelecer generalizações, ainda que de uma forma intuitiva, partindo da identificação de padrões, contribui para o desenvolvimento do pensamento algébrico.

“Na generalidade, as atividades com padrões e regularidades contribuem para a compreensão global do número e as operações; evidenciam a importância da matemática na criação de modelos que permitam interpretar fenómenos do mundo real; são importantes para as crianças explorarem e investigarem situações problemáticas em geometria; contribuem para desenvolver intuitivamente a noção de relação funcional, se a criança tiver oportunidade de trabalhar com padrões que possam ser generalizáveis; possibilitam o encontrar padrões e relações com uma estratégia para resolver problemas e desenvolvem competências ao nível da organização do pensamento” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 155).

De acordo com Mendes & Delgado (2008) os padrões possibilitam o estabelecimento de conexões entre diferentes temas da Matemática e, entre estes e situações da vida real. Tendo em conta a necessidade de concretização das crianças, as experiências com padrões devem ser alicerçadas em materiais diversos, tais como: cubos, blocos lógicos, fichas coloridas, palhinhas, utensílios do dia-a-dia e materiais de desperdício (tampas de garrafas, pacotes, caixas de fósforos, papel de embrulho, paus de gelado,...). Também o facto de se poder usar materiais diferentes para representar o mesmo padrão, ajuda à generalização do mesmo.

Também para Moreira & Oliveira (2003), é importante realizar atividades que levem a fazer alguma forma de generalização, podendo partir da exploração de realidades numéricas ou geométricas. Com crianças pequenas pode usar-se materiais manipuláveis e as regularidades numéricas ao serem trabalhadas com estas contribuem para a compreensão global do número e das operações.

“Com crianças mais pequenas o trabalho com padrões deve envolver poucos elementos diferentes, de modo a facilitar a identificação da respectiva regularidade. É importante que, inicialmente, elas tenham oportunidade de observar e descrever padrões (...). Nesta fase, ainda pode ser proposta a continuação dos padrões identificados. Só após a realização de algumas experiências nesse sentido, será adequado incentivar as crianças a completar e a criar um padrão” (Mendes & Delgado, 2008, p. 63).

Conforme Barbosa *et al.* (2011) a palavra padrão é usada quando nos referimos a uma disposição ou arranjo de números, formas, cores ou sons onde se detetam regularidades.

“Os padrões vão muito mais além da exploração de situações de repetição e do campo da geometria. A sua riqueza reside na sua transversalidade, tanto ao nível de conteúdos como das capacidades que promove nos estudantes de qualquer nível e, também na forte ligação que tem com a resolução de problemas, com atividades de exploração e de investigação” (Barbosa *et al.*, 2011, p. 10).

Segundo Barbosa *et al.* (2011), existem vários tipos de padrões a ser explorados em contexto escolar, mas importa apenas referir os padrões de repetição. Este é um padrão no qual há um motivo identificável que se repete de forma cíclica indefinidamente. Este padrão é do tipo A B A B A B A B. É importante que as crianças identifiquem o motivo que se repete neste tipo de padrão, pois é isso que fará com ela seja capaz de distinguir este tipo de padrão dos outros padrões.

1.2.3. Metodologia

Este tópico inicia-se com uma breve introdução onde se caracteriza o contexto em que o ensaio investigativo ocorreu e onde se identifica o tipo de metodologia em que este se baseou. Seguidamente apresenta-se os participantes do estudo e os critérios que se utilizaram para a sua seleção. Apresenta-se seguidamente a descrição do estudo, seguida de algumas considerações sobre instrumentos e técnicas de recolha de dados. Posteriormente apresenta-se a data em que decorreu cada recolha de dados seguida de algumas considerações sobre a forma como se trataram e analisaram os dados recolhidos.

1.2.3.1. Introdução

O ensaio investigativo foi realizado na Creche, Jardim de Infância e CATL “O Ninho” situado em Leiria, implementado nas traseiras da Sé de Leiria, especificamente na sala de Creche “Os Rouxinóis”.

A metodologia utilizada neste ensaio investigativo foi qualitativa, pois segundo Carmo & Ferreira (2008) quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa

tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária. O estudo é também descritivo pois “descreve rigorosa e claramente um dado objecto de estudo na sua estrutura e funcionamento” (Sousa & Baptista, 2011, p. 57). As crianças participantes no estudo foram selecionadas por conveniência pois este método “(...) ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência” (Sousa & Baptista, 2011, p.77).

1.2.3.2. Participantes

Os participantes do estudo foram três crianças com idades compreendidas entre os 15 e os 19 meses de idade pertencentes à mesma sala de Creche. A seleção dos participantes baseou-se no facto de o período mais adequado para a recolha de dados para o ensaio investigativo ser feito entre as 9h e as 9h30, período este que antecedia a hora do lanche da manhã e acontecia enquanto outras crianças chegavam à sala. Assim, do grupo das crianças que chegavam mais cedo à sala selecionaram-se três crianças baseadas nos seguintes critérios:

- Hora de chegada à Creche;
- Capacidade de exploração de materiais;
- Idades (criança mais velha da sala, criança com idade intermédia e criança mais nova da sala).

As crianças selecionadas para este estudo, para manter o seu anonimato, são designadas por letras, recorrendo-se à primeira letra dos nomes próprios das crianças.

A criança A tinha 15 meses de idade à data do início do estudo, era do género masculino e era a criança mais nova da sala. Era uma criança tímida, que apenas tinha confiança em algumas pessoas. Gostava de explorar objetos de formas muito curiosas, daí suscitar a atenção da investigadora para ser um dos participantes do estudo. Era uma criança que precisava de muita atenção e quando algo não corria como ela gostava manifestava-se à sua maneira, por vezes através de choro persistente e mostrava ser uma criança imatura.

A criança M tinha 18 meses à data do início do estudo e era do género feminino. Era uma criança geralmente simpática, bem-disposta, brincalhona, que gostava de explorar a sala, objetos e os colegas. Muitas vezes suscitava conflitos por questões de posse de objetos.

Tinha uma maneira própria de explorar os objetos, por vezes afastava-se das restantes crianças para poder explorar os objetos à vontade sem que ninguém lhos tirasse.

A criança AM tinha 19 meses de idade à data do início do estudo, era do género feminino e era a criança mais velha da sala. Era uma criança geralmente alegre, sempre com um sorriso, conversadora e curiosa. Gostava de explorar os objetos por toda a sala, gostava de interagir com as outras crianças e já tinha a capacidade de inclui-las nas suas brincadeiras.

1.2.3.3. Descrição do estudo

Para dar início ao presente estudo e depois de definir a perguntar de partida, sendo ela “Que explorações livres, três crianças de idades compreendidas entre os 15 e os 19 meses estabelecem quando manipulam materiais propostos pelo adulto?”, foi realizado um cronograma (Quadro 1.2.1) com as fases do estudo.

Quadro 1.2.1 – Cronograma do estudo

Fases do Estudo	Momentos
1. ^a Fase: Pesquisa de informação	1 a 24 de novembro de 2014
2. ^a Fase: Recolha de dados	25 de novembro de 2014 a 13 de janeiro de 2015
3. ^a Fase: Organização e análise de dados	19 de janeiro a 29 de setembro

Na primeira fase pesquisou-se informação considerada pertinente para a realização do ensaio investigativo. Na segunda fase recolheram-se os dados e esta recolha foi realizada durante seis semanas. Os dados foram recolhidos às segundas, terças e quartas-feiras, por serem os dias correspondentes à Prática de Ensino Supervisionada, onde a investigadora era estagiária, num total de 15 dias. Cada recolha de dados foi designada por “Tarefa”.

As “Tarefas 1 e 2”, realizaram-se com os mesmos materiais, a distinção entre as duas atividades foi o local onde ocorreu a “Tarefa”, tendo a “Tarefa 1” tido lugar na sala do grupo de crianças e a “Tarefa 2” no refeitório da instituição. A “Tarefa 1” não decorreu nas melhores condições, pois havia muito ruído na sala e os participantes distraiam-se facilmente, assim, foi decidido alterar o local das realizações das tarefas, e houve necessidade de repetição de materiais na “Tarefa 2” para perceber realmente qual o tipo de exploração as crianças faziam com os materiais apresentados.

Durante a recolha de dados, cada criança foi chamada individualmente, num momento entre as 9h00 e as 9h30, ao refeitório, local silencioso, onde a criança podia estar concentrada e executar a tarefa proposta.

Quanto à organização das tarefas, cada dia foi proposta uma tarefa envolvendo materiais diferentes. O modo como a atividade foi proposta foi igual nas 15 tarefas realizadas. As crianças chegavam ao refeitório e deparavam-se com os materiais, escolhidos pela investigadora, espalhados pelo chão aleatoriamente. Não era pedido às crianças nada específico. A investigadora apenas incentivava as crianças a brincarem com os objetos e enquanto as crianças o faziam a investigadora tirava notas de campo e procedia ao registo fotográfico dos acontecimentos.

Apresenta-se em seguida a descrição do tipo de materiais disponibilizados em cada tarefa. Em cada tarefa a disposição dos materiais foi sempre a mesma para cada uma das crianças participantes no ensaio investigativo.

Tarefa 1 – 25 de novembro de 2014

Materiais utilizados: 2 colheres azuis escuras, 1 colher azul clara, 1 colher vermelha, 2 garfos verdes, 1 garfo amarelo, 1 garfo azul, 1 prato raso azul, 1 prato raso amarelo, 2 pratos de sopa vermelhos, 1 prato de sopa verde, 1 prato de sopa amarelo, 1 prato de sopa azul.

Disposição dos materiais: Os pratos e os talheres foram dispostos no chão em pilha: pratos rasos por baixo, pratos de sopa por cima e todos os talheres no prato de sopa de cima. Quando as crianças chegavam ao local, os materiais já lá se encontravam.

Tarefa 2 – 26 de novembro de 2014

Materiais utilizados: 2 colheres azuis escuras, 1 colher azul clara, 1 colher vermelha, 2 garfos verdes, 1 garfo amarelo, 1 garfo azul, 1 prato raso azul, 1 prato raso amarelo, 2 pratos de sopa vermelhos, 1 prato de sopa verde, 1 prato de sopa amarelo, 1 prato de sopa azul.

Disposição dos materiais: Os pratos e os talheres foram dispostos no chão em pilha: pratos rasos por baixo, pratos de sopa por cima e todos os talheres no prato de sopa de cima. Quando as crianças chegavam ao local, os materiais já lá se encontravam.

Tarefa 3 – 1 de dezembro de 2014

Materiais utilizados: Caixa branca transparente, caixa amarela transparente, caixa azul transparente, 3 iogurtes com tampa, 2 iogurtes sem tampa

Disposição dos materiais: Os iogurtes com tampa e sem tampa e as caixas foram dispostos aleatoriamente no chão. Quando as crianças chegavam ao local, os materiais já lá se encontravam.

Tarefa 4 – 2 de dezembro de 2014

Materiais utilizados: 3 cones amarelos grandes, 3 cones amarelos pequenos, 3 cones vermelhos pequenos, 3 cones cinzentos pequenos, 3 cones rosas pequenos, 1 cone roxo pequeno, 1 cone verde pequeno, 1 cone azul pequeno (Fotografia 1.1).



Fotografia 1.1 – Materiais da “Tarefa 4”



Fotografia 1.2 – Materiais da “Tarefa 5”



Fotografia 1.3 – Materiais da “Tarefa 6”

Disposição dos materiais: Os cones foram espalhados no chão. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Tarefa 5 – 3 de dezembro de 2014

Materiais utilizados: 9 peças grandes rosas com várias formas geométricas, 9 peças grandes verdes com várias formas geométricas, 7 peças pequenas verdes com várias formas geométricas, 8 peças pequenas rosas com várias formas geométricas (Fotografia 1.2).

Disposição dos materiais: As peças foram espalhadas no chão aleatoriamente. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Tarefa 6 – 9 de dezembro de 2014

Materiais disponibilizados: 1 bolsa rosa, 1 bolsa transparente, 1 bolsa branca e 9 peças grandes rosas com várias formas geométricas, 9 peças grandes verdes com várias formas geométricas, 7 peças pequenas verdes com várias formas geométricas, 8 peças pequenas rosas com várias formas geométricas (Fotografia 1.3).

Disposição dos materiais: As peças e as bolsas foram espalhadas no chão aleatoriamente. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Tarefa 7 – 10 de dezembro de 2014

Materiais disponibilizados: 3 copos de plástico laranjas, 3 copos de plástico rosas, 3 copos de plástico azuis, 3 copos de plástico verdes, 3 copos de plástico amarelos, 3 copos de plástico brancos, 3 copos de plástico transparentes.

Disposição dos materiais: Os 18 copos de cor foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão. Durante a exploração dos copos, a investigadora introduziu 3 copos de plástico transparentes, com tamanho maior do que os outros copos.

Tarefa 8 -15 de dezembro de 2014

Materiais disponibilizados: 3 tampas pretas, 2 douradas, 4 verdes, 1 amarela, 4 vermelhas grandes, 1 vermelha intermédia, 3 vermelhas pequenas, 1 laranja grande, 7 laranjas pequenas, 3 brancas grandes, 2 brancas intermédias, 1 branca pequena, 52 tapas azuis de diferentes tamanhos e tonalidades (Fotografia 1.4).



Fotografia 1.4 – Materiais da “Tarefa 8”



Fotografia 1.5 – Materiais da “Tarefa 9”



Fotografia 1.6 – Materiais da “Tarefa 10”

Disposição dos materiais: Todas as tampas foram dispostas aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Tarefa 9 – 16 de dezembro de 2014

Materiais disponibilizados: 1 caixa verde quadrada, 1 caixa verde retangular, 1 caixa verde retangular com uma ovelha na tampa, 1 caixa azul, 1 caixa de várias cores, 1 caixa transparente, 1 caixa cinzenta e preta, 1 caixa castanha, 1 caixa castanha com folhas na tampa, 2 peças grandes rosas, 2 peças grandes verdes, 2 peças pequenas rosas e 2 peças pequenas verdes (Fotografia 1.5).

Disposição dos materiais: As 9 caixas estavam dispostas aleatoriamente no chão do refeitório com as tampas coladas. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão. Durante a exploração das caixas a investigadora introduziu oito peças de vários tamanhos e cores.

Tarefa 10 – 17 de dezembro de 2014

Materiais disponibilizados: 2 garrações de 5 litros, 2 garrafas de 1,5 litros, 1 garrafa de 1litro, 3 garrafas de 0,5 litros, 1 garrafa de 0,33 litros e 5 frascos de 0,10 litros (3 sem rótulo e 2 com rótulo) (Fotografia 1.6).

Disposição dos materiais: Os materiais foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Tarefa 11 – 5 de janeiro de 2015

Materiais disponibilizados: 4 cápsulas de café vermelhas, 4 cápsulas de café verde escuras, 11 cápsulas de café cinzentas, 11 cápsulas de café roxas, 4 cápsulas de café douradas, 16 cápsulas de café pretas, 15 cápsulas de café verde claras, 6 cápsulas de café cremes, 2 cápsulas de café bordeaux, 2 cápsulas de café castanhas, 2 cápsulas de café rosas e 1 cápsula de café castanha escura (Fotografia 1.7).



Fotografia 1.7 – Material da “Tarefa 11”

Disposição dos materiais: Os materiais foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Tarefa 12 – 6 de janeiro de 2015

Materiais disponibilizados: 20 formas e alumínio

Disposição dos materiais: Os materiais foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Tarefa 13 – 7 de janeiro de 2015

Materiais disponibilizados: 58 conchas do mar de vários tamanhos

Disposição de materiais: Os materiais foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Tarefa 14 – 12 de janeiro de 2015

Materiais disponibilizados: Sacos plásticos: branco (Americana), branco com pintas, preto, mickey, roxo, laranja e rosa, azul, verde e verde com pintas

Disposição dos materiais: Os materiais foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Tarefa 15 – 13 de janeiro de 2015

Materiais disponibilizados: 6 rolos de cozinha do mesmo tamanho e 11 rolos de papel higiénico do mesmo tamanho.

Disposição dos materiais: Os materiais foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

1.2.3.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados deste ensaio investigativo foram: a observação direta não participante, observação indireta, registo fotográfico e notas de campo.

A observação direta é aquela em que “O próprio investigador procede directamente à recolha de informações sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt,

2005, p. 164). Neste estudo, a investigadora nunca interferiu com os participantes do estudo, não influenciando em momento algum o seu comportamento.

A observação foi ainda não participante pois “O investigador observa o fenómeno do «lado de fora», não participa no decorrer das ações relacionadas com o mesmo – é um «ator externo» (Sousa & Baptista, 2011, p. 89). Segundo Carmo & Ferreira (2008), este tipo de observação possui características interessantes, tais como: reduzir substancialmente a interferência do observador no observado, permitir o uso de instrumentos de registo sem influenciar o grupo-alvo e possibilitar um grande controlo de variáveis a observar.

A observação indireta refere-se à observação de fotografias tiradas pela investigadora durante a recolha de dados e das notas de campo recolhidos.

As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). As notas de campo permitiram à investigadora analisar a informação da forma mais pura possível, através dos registos relativos a todos os detalhes que a investigadora observou no momento da recolha de notas de campo.

O registo fotográfico, ajudou a investigadora a comprovar o descrito nas notas de campo pois este “permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 184).

1.2.3.5 .Recolha de dados

Os dados deste ensaio investigativo foram recolhidos entre 25 de novembro de 2014 e 13 de janeiro de 2015 (Quadro 1.2.2), de segunda a quarta-feira de todas as semanas. Não foram recolhidos dados no dia 8 de dezembro de 2014 por se tratar de um feriado nacional.

Quadro 1.2.2 – Implementação das tarefas, local e data

Número da Tarefa	Data da implementação da tarefa	Local da realização da tarefa
1	25/11/2014	Sala das crianças
2	26/11/2014	Refeitório
3	1/12/2014	Refeitório
4	2/12/2014	Refeitório
5	3/12/2014	Refeitório
6	9/12/2014	Refeitório
7	10/12/2014	Refeitório
8	15/12/2014	Refeitório
9	16/12/2014	Refeitório
10	17/12/2014	Refeitório
11	5/1/2015	Refeitório
12	6/1/2015	Refeitório
13	7/1/2015	Refeitório
14	12/1/2015	Refeitório
15	13/1/2015	Refeitório

1.2.3.6. Tratamento e análise de dados

Nesta etapa do ensaio investigativo apresenta-se o modo como se analisou os dados recolhidos. Optou-se por fazer uma análise de conteúdo das notas de campo recolhidas aquando da investigação bem como a análise dos registos fotográficos, tendo esta,

“ (...) uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (Sousa, 2009, p.264).

Após analisar os dados obtidos, definiram-se agrupamentos tendo por base as semelhanças. Assim definiram-se as categorias: classificação, formação de padrões, uso dos sentidos e jogo simbólico.

Classificação:

Tendo por base os autores Pereira (2002), Pereira (1992), Barros & Palhares (1997) e Hohmann & Weikart (2003) foram criadas as seguintes subcategorias:

Classificação pela cor: quando a criança participante organiza os materiais tendo em conta a sua cor, por exemplo, a criança seleciona três cones amarelos.

Classificação pela forma: quando a criança participante organiza os materiais tendo em conta a sua forma, por exemplo, a criança encaixa todas as formas formando uma pilha.

Classificação pelo tamanho: quando a criança participante organiza os materiais tendo em conta o seu tamanho, por exemplo, a criança pega em duas peças grandes.

Classificação pela cor e tamanho: quando a criança participante organiza os materiais tendo em conta a sua cor e forma simultaneamente, por exemplo, a criança encaixa uma peça grande rosa com uma peça pequena rosa.

Formação de Padrões:

Tendo por base os autores Barros & Palhares (1997), Mendes & Delgado (2008), Moreira & Oliveira (2003) e Barbosa *et al.* (2011) e atendendo aos dados recolhidos não foram criadas subcategorias:

Padrões de repetição: quando o participante organiza os materiais criando uma repetição da forma, por exemplo, a criança organiza os copos com a ordem: branco, rosa, branco e rosa.

Uso dos sentidos:

Tendo por base os autores Post & Hohmann (2011), Hohmann, Banet, & Weikart (1995), Pereira (1992) e Dias & Correia (2012) foram criadas as seguintes subcategorias:

Olfato: quando o participante faz uso deste sentido para explorar os materiais, por exemplo, a criança cheira a areia;

Visão: quando o participante utiliza este sentido para recolher informações sobre os materiais, por exemplo, a criança observa o objeto de vários ângulos;

Paladar: quando o participante utiliza este sentido para recolher informações sobre os materiais, por exemplo, a criança põe a concha na boca;

Audição: quando o participante utiliza este sentido para recolher informações sobre os materiais, por exemplo, a criança bate com duas garrafas uma na outra.

Tato: quando o participante utiliza este sentido para explorar os materiais, por exemplo, a criança mexe no lápis.

Jogo simbólico:

As subcategorias foram definidas segundo Piaget (1975), citado por Freitas (2010):

Projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos: a criança passa a atribuir a outrem e às próprias coisas, o esquema que se tornou familiar, por exemplo, a criança passa a fazer sua boneca dormir, ou comer, ou tomar um remédio.

Projeção de esquemas de imitação em novos objetos: os esquemas são aplicados simbolicamente a novos objetos que substituem os objetos habituais, por exemplo, a criança finge que telefona, depois faz a sua boneca falar (imitando uma voz de falsete). Nos dias seguintes, telefona com quaisquer objetos (folha de papel, enrolada em forma de cone)

Assimilação simples de um objeto a outro: as assimilações apresentam-se diretas e ocasionam o jogo, por exemplo, a criança acaricia os cabelos de sua mãe e diz “bichano, bichano”; vê uma concha e diz antecipadamente “xícara”; só então a apanha e faz que bebe. No dia seguinte diante da mesma concha diz “copo”, depois “xicara”, depois “chapéu” e, finalmente, “barco na água.”;

Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos: este tipo de jogo que pode ser denominado “jogo de imitação” acontece quando a criança se identifica a outras personagens, por exemplo, a criança finge que joga de esconde-esconde com um primo ausente há dois meses. Depois, ela própria é o seu primo: “Clive corre, Clive salta, Clive ri” etc., e imita-o saracoteando-se”.

Os dados para cada categoria foram organizados em tabelas por criança participante para todas as tarefas realizadas, com exceção da categoria “Formação de Padrões”. Para esta categoria optou-se por apresentar os resultados por criança participante para todas as tarefas realizadas.

Em cada tabela assinalou-se unicamente quando acontecia a ocorrência e não o número de vezes que esta acontecia.

1.2.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto do relatório, apresenta-se os dados obtidos e a interpretação dos mesmos. Assim, revelam-se dados relativos à forma como cada criança explorou os materiais nas diferentes tarefas. Apresenta-se os resultados por categoria criada, no final de cada categoria apresenta-se uma comparação entre as crianças nessa mesma categoria.

1.2.4.1. Classificação

Nesta categoria apresentam-se os dados por criança para todas as “tarefas”. Inicia-se com a apresentação dos dados referentes à criança M, seguida dos dados referentes à AM e por fim a criança A. Finalmente apresenta-se um sumário onde se comparam os dados das 3 crianças participantes no estudo.

Criança M

Tabela 1.3.1 – Classificação: Propriedades por “tarefa” (Criança M)

Tarefas Propriedades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Cor						X	X	X							
Forma	X	X										X			
Tamanho						X				X					X
Cor e tamanho				X	X	X		X							

Os dados da Tabela 1.3.1 mostram que a criança M em 3 de 15 “tarefas” organizou os objetos pela cor, tendo também em 4 das 15 “tarefas” organizado os objetos simultaneamente pela cor e tamanho.

Os dados também mostram que a criança M organizou os objetos pela forma (Fotografia 1.8) e como está ilustrado na evidência “Os talheres que sobram vão para um prato raso” ocorrida na “Tarefa 1” (Anexo II). Nas “Tarefas 4 a 6 e 8”, a criança M organizou os materiais tendo em conta duas propriedades simultâneas, cor e tamanho, como é ilustrado nas Fotografias 1.9 e 1.10 e nas evidências “Fica com três cones amarelos grandes encaixados uns nos outros” ocorrida na “Tarefa 4” (Anexo II) e “Pega em duas peças grandes verdes” ocorrida na “Tarefa 6” (Anexo II).



Fotografia 1.8 – Criança M faz pilha de formas (“Tarefa 12”)



Fotografia 1.9 – Criança M fica com duas peças pequenas verdes na mão (“Tarefa 5”)



Fotografia 1.10 – Criança M pega em duas tampas azuis e de tamanho igual (“Tarefa 8”)



Fotografia 1.11 – Criança M tenta encaixar dois rolos de papel de cozinha (“Tarefa 15”)

Na “Tarefa 15” a criança M organizou os materiais pelo tamanho como é ilustrado na Fotografia 1.11.

Criança AM

Tabela 1.3.2 - Classificação: Propriedades por “tarefa” (Criança AM)

Tarefas Propriedades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Cor								X	X						
Forma		X													
Tamanho															X
Cor e tamanho				X	X	X		X							

Os dados da Tabela 1.3.2 mostram que a criança AM em 2 de 15 “tarefas” organizou os materiais pela sua cor (Fotografia 1.12) e como está evidenciado em “A criança põe uma peça rosa pequena e uma peça rosa grande” ocorrida na “Tarefa 9” (Anexo II).

Em 4 das 15 “tarefas” parece que organizou os materiais pela cor e tamanho simultaneamente (Fotografia 1.13), e como está evidenciado em “Dispõe os três cones vermelhos pequenos em fila no plano vertical” ocorrida na “Tarefa 4” (Anexo II) “Pega em duas peças grandes rosas” ocorrida na “Tarefa 5” (Anexo II) e “Pega em quatro tampas laranjas pequenas” ocorrida na “Tarefa 8” (Anexo II).

Os dados mostram que a criança AM organizou os materiais pela forma como está ilustrado na evidência “Juntou os pratos de sopa todos” ocorrida na “Tarefa 2” (Anexo II).

Na “Tarefa 15” a criança AM organizou os materiais tendo em conta o seu tamanho, tal como ilustra a Fotografia 1.14.



Fotografia 1.12 – Criança AM bate com duas tampas brancas na mesa (“Tarefa 8”)



Fotografia 1.13 – Criança AM coloca duas peças verdes grandes na bolsa transparente (“Tarefa 6”)



Fotografia 1.14 – Criança AM coloca rolos de papel higiênico em cima da mesa (“Tarefa 15”)

Criança A

A Tabela 1.3.3 mostra os dados recolhidos relativamente à criança A em 13 de 15 “Tarefas” em que participou.

Na “Tarefa 6” e “Tarefa 12” a criança A chorou e não interagiu com nenhum material, não tendo sido recolhidos dados.

Tabela 1.3.3 - Classificação: Propriedades por “tarefa” (Criança A)

Tarefas \ Propriedades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Cor	X	X			X	--		X			X	--			
Forma						--						--			
Tamanho						--			X	X		--			X
Cor e tamanho					X	--						--			

Os dados da Tabela 1.3.3 mostram que a criança A em 5 de 13 “tarefas” organizou os materiais tendo em conta a cor, como é ilustrado nas Fotografias 1.15 a 1.18 e na evidência, “Vai buscar uma tampa azul e tenta encaixar na outra tampa azul.” ocorrida na “Tarefa 8” (Anexo II).



Fotografia 1.15 – Criança A mexe com 1 garfo amarelo no prato raso amarelo (“Tarefa 1”)



Fotografia 1.16 – Criança A colocou um garfo azul no prato de sopa azul (“Tarefa 2”)

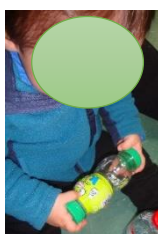


Fotografia 1.17 – Criança A encaixa uma peça verde pequena numa peça verde grande (“Tarefa 5”)

A criança A organizou os materiais tendo em conta o seu tamanho em 3 de 13 “tarefas”, como se ilustra na evidência “A criança põe uma peça verde pequena e uma peça rosa pequena dentro da caixa verde.” ocorrida na Tarefa 9 (Anexo II) e pelas Fotografias 1.19 e 1.20.



Fotografia 1.18- Criança A põe seis cápsulas verdes claras (“Tarefa 11”)



Fotografia 1.19 – Criança A junta dois frascos de 0,10l pela base maior (“Tarefa 10”)



Fotografia 1.20 - Criança A tenta encaixar dois rolos de papel higiénico (“Tarefa 15”)

A criança A organizou os materiais atendendo à cor e tamanho em simultâneo apenas em 1 das 13 “tarefas” como está ilustrado na evidência “A criança pega em duas peças pequenas verdes” ocorrida na “Tarefa 5” (Anexo II).

Os dados da Tabela 1.3.3 mostram que a criança A em nenhuma das 13 “tarefas” propostas em que participou fez uma classificação dos materiais segundo o critério forma.

Sumário Os dados das 3 Tabelas (Tabela 1.31, 1.32 e 1.33) parecem mostrar que a criança M e AM se encontram num estado de desenvolvimento/raciocínio mais avançado que a criança A, porque as duas primeiras crianças fizeram mais classificações envolvendo dois critérios em simultâneo do que a criança A e a classificação por dois critérios em simultâneo é uma classificação difícil para as crianças em idade pré-escolar (Barros & Palhares,1997). Contudo é interessante salientar que as três crianças participantes no estudo na “Tarefa 5”, fizeram classificações envolvendo dois critérios em simultâneo. Este facto parece mostrar que o tipo de material pode facilitar ou não a classificação.

As crianças participantes no ensaio investigativo parecem mostrar conseguir estabelecer relações de semelhança entre vários materiais, conseguindo fazer classificações tendo em conta um ou mais critérios em simultâneo. Este facto sugere que constroem relações entre coisas semelhantes e que tratam materiais e situações semelhantes de uma forma equivalente (Hohmann & Weikart, 2003).

1.2.4.2. Formação de Padrões

Nesta categoria apresenta-se os dados por criança para todas as “tarefas”. Inicia-se com os dados referentes à criança M, seguida da criança AM e depois da criança A. Por fim, apresenta-se um sumário comparativo dos dados das três crianças envolvidas no estudo.

Criança M

A criança M em 15 “tarefas” realizadas em apenas 2 organizou os materiais formando padrões de repetição, como é ilustrado na Fotografia 1.21 e na evidência “Junta novamente todos os copos que estão no chão ficando com a ordem (..) amarelo, verde, amarelo, verde” ocorrida na “Tarefa 7” (Anexo II).



Fotografia 1.21 – Criança M- encaixe de cápsulas preta, verde clara, preta e verde clara (“Tarefa 11”)

Na “Tarefa 7” (Anexo II), a criança M fez uma tentativa de padrão acabando por não o completar como está ilustrado na evidência “Encaixa um copo verde, encaixa um copo amarelo, encaixa um copo verde”.

Na “Tarefa 11” (Anexo II), a criança M não completou a sequência de cores, não tendo formado um padrão como se ilustra na evidência “Encaixa a cápsula preta, roxa, preta”.

Criança AM

A criança AM em nenhuma das 15 “tarefas” propostas organizou os materiais de forma a formar padrões de repetição, ou tentativas de padrão.

Criança A

A criança A organizou o material segundo o critério cor, como é evidenciado em “Encaixa (...) rosa, verde, rosa” ocorrida na “Tarefa 7” (Anexo II). Esta evidência parece mostrar

que esta criança está a realizar uma tentativa de formar um padrão simples do tipo A, B, A, B. Contudo, como é ilustrado na evidência acima mencionada, a criança não consegue terminar o raciocínio inicial. A criança não tentou fazer mais nenhum padrão ao longo das outras 12 “tarefas” em que participou.

Sumário

Os dados das 3 crianças mostram que a criança M parece ter sido a única que conseguiu organizar materiais procurando descobrir padrões, o que sugere que esta criança já possui um raciocínio mais evoluído relativamente às outras duas crianças. Os padrões realizados pela criança M são do tipo padrão de repetição, definido por Barbosa *et al.* (2011), como um padrão no qual há um motivo identificável que se repete de forma cíclica indefinidamente, por exemplo A B A B A B A B.

A criança A parece que na exploração dos objetos, na “Tarefa 7”, por mero acaso iniciou um tipo de exploração que a vai conduzir à descoberta de regularidades.

A criança AM parece ainda não estar motivada por este tipo de organização de materiais o que sugere que esta é das três a que terá mais dificuldades em estabelecer generalização.

1.2.4.3. Utilização dos sentidos

Nesta categoria apresenta-se os dados por criança para todas as “tarefas”. Inicia-se com os dados referentes à criança M, seguida da criança AM e depois da criança A. Por fim, apresenta-se um sumário comparativo dos dados das três crianças envolvidas no estudo.

Criança M

Tabela 1.3.4 – Órgãos de sentido utilizados por tarefas (Criança M)

Tarefas \ Sentidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Olfato															
Visão															
Paladar															
Audição					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tato													X	X	

Os dados apresentados na Tabela 1.3.4 mostram que a criança M em 11 de 15 “tarefas” utilizou a audição na exploração dos materiais e em 2 das 15 “tarefas” utilizou o sentido do tato.

A criança M utilizou a audição nas “Tarefas 5 a 15” na exploração dos materiais como se ilustra nas Fotografias 1.22 a 1.29 e pelas evidências “Abana a bolsa com as peças dentro” ocorrida na “Tarefa 6” (Anexo II), “Espalha o monte de tampas no chão” ocorrida na “Tarefa 8” (Anexo II), “Abana as cápsulas (...) Bate com a cápsula cinzenta na cápsula vermelha” ocorrida na “Tarefa 11” (Anexo II), “Roça duas formas, uma na outra” ocorrida na “Tarefa 12” (Anexo II) e “A criança mexe nos rolos. Bate dois rolos de papel de cozinha um no outro” ocorrida na “Tarefa 15” (Anexo II).



Fotografia 1.22 – Criança M espalha as peças com os pés para fazer barulho (“Tarefa 5”)



Fotografia 1.23 – Criança M parte um copo branco e separa as suas partes (“Tarefa 7”)



Fotografia 1.24 – Criança M roça o fundo da caixa castanha e manifesta-se quando produz som (“Tarefa 9”)



Fotografia 1.25 – Bate com frascos um no outro (“Tarefa 10”)



Fotografia 1.26 – Criança M bate duas conchas, uma na outra (“Tarefa 13”)



Fotografia 1.27 – Criança M pisa o saco verde com pintas (“Tarefa 14”)



Fotografia 1.28 – Criança M bate a tampa da caixa preta (“Tarefa 9”)



Fotografia 1.29 – Criança M atira todos os rolos para o chão (“Tarefa 15”)

A criança utilizou o tato para explorar os materiais nas “Tarefas 13 e 14”, sendo ilustrados nas evidências “A criança mexe no molho de conchas que estão no chão” ocorrida na “Tarefa 13” (Anexo II) e “Abre-o, abana-o e esmaga-o” ocorrida na “Tarefa 14” (Anexo II).

Criança AM

Tabela 1.3.5 – Órgãos de sentido utilizados por tarefas (Criança AM)

Tarefas \ Sentidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Olfato													X		
Visão															
Paladar								X					X		
Audição		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Tato															

Os dados da Tabela 1.3.5 indicam que a criança AM em 13 das 15 “tarefas” utilizou a audição na exploração dos materiais (Fotografias 1.31 a 1.39) e como se ilustra nas evidências “Atira-as ao chão” ocorrida na “Tarefa 6” (Anexo II), “Abana as cápsulas” ocorrida na “Tarefa 11” (Anexo II), “Bate com uma forma na outra” ocorrida na “Tarefa 12” (Anexo II) e “Abana-o, pisa-o, amachaça o saco na mesa” ocorrida na “Tarefa 14” (Anexo II). Tendo apenas utilizado em 1 das 15 “tarefas” o olfato (Fotografia 1.30).



Fotografia 1.30 – Criança AM cheira a concha (“Tarefa 13”)



Fotografia 1.31 – Criança AM bate com o prato de sopa azul e o prato de sopa vermelho, um no outro (“Tarefa 2”)

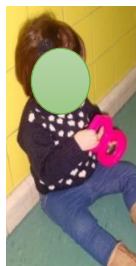


Fotografia 1.32 – Criança AM bate com dois iogurtes no chão (“Tarefa 3”)

Nas “Tarefas 8 e 13”, a criança AM utilizou o paladar para explorar os objetos, como se ilustra nas evidências “põe-na na boca” ocorrida na “Tarefa 13” (Anexo II) e “A criança pega (...) e pô-las na boca” ocorrida na “Tarefa 8” (Anexo II).



Fotografia 1.33 – Criança AM dispõe três cones vermelhos em fila de pé e bate com o cone do meio no chão (“Tarefa 4”)



Fotografia 1.34 – Criança AM bate as peças uma na outra (“Tarefa 5”)



Fotografia 1.35 – Criança AM amachaça cinco copos (“Tarefa 7”)



Fotografia 1.36 – Criança AM bate com duas tampas brancas na mesa (“Tarefa 8”)



Fotografia 1.37 – Criança AM bate com garrafa de 1l na mesa (“Tarefa 10”)



Fotografia 1.38 – Criança AM bate uma concha na outra (“Tarefa 13”)



Fotografia 1.39 – Criança AM bate com três rolos de papel higiênico na mesa (“Tarefa 15”)

Criança A

Tabela 1.3.6 – Órgãos de sentido utilizados por tarefas (Criança A)

Tarefas \ Sentidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Olfato						--						--			
Visão						--						--			
Paladar						--						--			
Audição			X			--						--	X	X	X
Tato						--						--	X	X	X

Na “Tarefa” 6 e “Tarefa” 12 a criança A chorou e não interagiu com nenhum material, não tendo sido recolhidos dados.

Os dados da Tabela 1.3.6 indicam que a criança A em 4 das 13 “tarefas” em que participou utilizou a audição para exploração dos objetos, como é ilustrado na Fotografia 1.40 e nas evidências “Atira-as para o chão” ocorrida na “Tarefa 13” (Anexo II), “Abana o saco” ocorrido na “Tarefa 14” (Anexo II) e “Atira abaixo os rolos” ocorrido na “Tarefa 15” (Anexo II).

Quanto ao tato, as crianças utilizou-o em 3 das 15 “tarefas” como ilustram as Fotografias 1.41 e 1.42 e as evidências “Mexer nas conchas” ocorrido na “Tarefa 13” (Anexo II).



Fotografia 1.40 – Criança A arrasta a caixa azul (“Tarefa 3”)



Fotografia 1.41 – Criança A mexe no saco branco (americana) (“Tarefa 14”)



Fotografia 1.42 – Criança A esmaga um rolo de papel higiênico (“Tarefa 15”)

Sumário

Os dados das 3 crianças mostram que as mesmas utilizaram maioritariamente nas explorações dos materiais os sentidos audição e tato, tendo apenas 1 das 3 crianças utilizado nas suas explorações além dos sentidos acima mencionados, o olfato e o paladar.

As crianças restringiram-se apenas à exploração dos objetos friccionando-os uns nos outros e mexendo neles, o que parece indicar que as crianças estão à procura de informações necessárias para saberem utilizar os materiais e conhecerem as suas características (Shore, 1997, citado por Post & Hohmann, 2011).

Em nenhuma das “tarefas” propostas as crianças utilizaram a visão, como foi definida na subcategoria.

É interessante salientar que a criança AM foi a que utilizou quatro sentidos para recolher informações relativas aos objetos, o que parece mostrar a necessidade de uma intensa interação com os objetos para descobrir as suas características.

1.2.4.4. Jogo simbólico

Nesta categoria apresentam-se os dados por criança para todas as “tarefas”. Inicia-se com a apresentação dos dados referentes à criança M, seguida dos dados referentes à AM e por fim a criança A. Finalmente apresenta-se um sumário onde se comparam os dados das 3 crianças participantes no estudo.

Criança M

Tabela 1.3.7 - Jogo simbólico utilizado nas tarefas (Criança M)

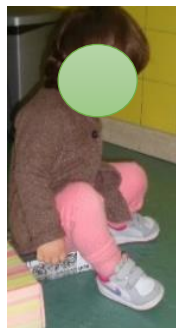
Tarefas	Jogo simbólico														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos															
Projeção de esquemas de imitação em objetos novos						X			X					X	
Assimilação simples de um objeto a outro															
Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos															

Os dados da Tabela 1.3.7 mostram que a criança M nas 15 “tarefas” propostas em apenas 3 fez jogo simbólico, tendo só usado um tipo de jogo, como se ilustra nas Fotografias

1.43 a 1.45 e nas evidências “Põe a bolsa rosa na cabeça a fazer de chapéu” ocorrida na “Tarefa 6” (Anexo II) e “Pega no saco branco com pintas e põe na cabeça” ocorrida na “Tarefa 14” (Anexo II).



Fotografia 1.43 – Criança M põe a bolsa transparente na cabeça, repete esta ação 3 vezes (“Tarefa 6”)



Fotografia 1.44 – Criança M senta-se em cima da caixa preta (“Tarefa 9”)



Fotografia 1.45 – Criança M põe o saco do mickey na cabeça 2 vezes (“Tarefa 14”)

Criança AM

Tabela 1.3.8 - Jogo simbólico utilizado nas tarefas (criança AM)

Tarefas	Jogo simbólico														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos															
Projeção de esquemas de imitação em objetos novos	X	X					X								
Assimilação simples de um objeto a outro															
Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos															

Os dados da Tabela 1.3.8 mostram que a Criança AM fez jogo simbólico em 3 das 15 “tarefas” propostas, tendo realizado sempre o mesmo tipo de jogo, como se ilustra nas Fotografias 1.46 a 1.48 e nas evidências “Finge que bebe do prato” ocorrida na “Tarefa 1” (Anexo II), “Finge que bebe com um copo” ocorrida na “Tarefa 7” (Anexo II).



Fotografia 1.46 – Criança AM pega no prato amarelo com a colher azul e finge que mexe a comida (“Tarefa 1”)



Fotografia 1.47- Criança AM finge verter algo do prato azul de sopa para o raso amarelo (“Tarefa 1”)



Fotografia 1.48 – Criança AM pega no garfo amarelo e mexe com ele dentro do prato azul (“Tarefa 2”)

Criança A

Tabela 1.3.9 - Jogo simbólico utilizado nas tarefas (Criança A)

Tarefas	Jogo simbólico														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos						-						-			
Projeção de esquemas de imitação em objetos novos	X					-						-			
Assimilação simples de um objeto a outro						-						-			
Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos						-						-			

A Tabela 1.3.9 mostra que a Criança A em 13 “tarefas” realizadas só fez um tipo de jogo simbólico numa delas, como se evidência pela Fotografia 1.49.



Fotografia 1.4.9 – Criança A mexe com um garfo amarelo no prato amarelo, como se comesse (“Tarefa”

Sumário

Os dados das 3 crianças participantes parecem sugerir que as mesmas utilizaram apenas a projeção de esquemas de imitação em objetos novos na exploração livre dos materiais, sugerindo uma exploração ainda inicial do jogo simbólico.

As crianças M e AM utilizaram este tipo de jogo em 3 “tarefas” - contrastando com a criança A que apenas fez este tipo de jogo numa “tarefa”.

1.2.5. Conclusões do Ensaio Investigativo

O ensaio investigativo permitiu identificar as estratégias que as 3 crianças participantes no estudo usavam para explorar os materiais propostos pelo adulto.

O ensaio investigativo tinha como pergunta de partida “Que explorações livres três crianças de idades compreendidas entre os 15 e os 19 meses estabelecem quando manipulam materiais propostos pelo adulto?”, a análise dos dados recolhidos permitiu encontrar quatro tipos de explorações que as crianças do estudo utilizaram para a manipulação de materiais.

As crianças exploraram os materiais através dos uso dos sentidos, nomeadamente tato, audição, paladar e olfato, pois de acordo com Dias & Correia (2012), a criança enquanto ser ativo, experimenta através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. (...) Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita pessoas e/ou objetos que lhe despertem a atenção. É nesta constante interação com o mundo físico e social que vai descobrindo como deslocar-se, como segurar e manipular objetos, como comunicar com as pessoas que a rodeiam, como responder a diferentes estímulos.

Relativamente à criança M, no que diz respeito à classificação, esta parece apresentar um estado de raciocínio mais avançado comparada com a criança A, pois fez mais classificações envolvendo dois critérios. Quanto à formação de padrões, a criança M foi a única que conseguiu completar uma sequência de cores, em 2 das 15 “tarefas” propostas, sugerindo já possuir, como referido anteriormente, um raciocínio mais evoluído. Na utilização dos sentidos, a criança M utilizou maioritariamente a audição para a exploração dos materiais fornecidos pelo adulto. No jogo simbólico, a criança realizou Projeção de esquemas de imitação em objetos novos de 3 das 15 “tarefas” propostas, tendo utilizado nas 15 “tarefas” apenas um tipo de jogo simbólico, mostrando haver uma exploração inicial do jogo simbólico.

A criança AM na classificações realizou mais classificações envolvendo dois critérios em simultâneo, fazendo crer que se encontra num estado de desenvolvimento mais avançado que a criança A. Quanto à formação de padrões, a criança AM não conseguiu concluir a sequência das suas tentativas de formação de padrões, não tendo completado nenhum tipo de padrão. Na utilização dos sentidos foi a criança que mais utilizou os sentidos em simultâneo para recolher informações sobre os objetos, chegando a utilizar 3 sentidos na

mesma “tarefa”. Quanto ao jogo simbólico, a AM realizou majoritariamente a projeção de esquemas de imitação em objetos novos, tendo utilizado este jogo em apenas 3 das 15 “tarefas” propostas, mostrando uma ainda inicial exploração do jogo simbólico.

A criança A, quanto às classificações não utilizou mais do que um tipo de classificações em simultâneo na mesma “tarefa”, apenas classificou tendo em conta 3 das 4 subcategorias das classificações. Na formação de padrões, o A, tal como a AM, não conseguiu concluir o seu raciocínio de modo a completar uma sequência de cores, originando um padrão, fez várias tentativas mas nenhuma obteve sucesso. No que diz respeito à utilização dos sentidos, este apenas utilizou 2 dos 5 sentidos categorizados, e apenas os utilizou em 4 das 15 “tarefas” propostas. No jogo simbólico, a criança A realizou projeção de esquemas de imitação em objetos novos de 1 das 15 “tarefas” propostas, tendo utilizado nas 15 “tarefas” apenas um tipo de jogo simbólico, mostrando haver uma exploração inicial do jogo simbólico.

Este ensaio investigativo teve algumas limitações, nomeadamente na realização da “Tarefa 1”, que ocorreu na sala de atividades devido ao ruído que acontecia na sala, as crianças participantes distraiam-se muito facilmente, daí a investigadora sentir a necessidade de mudar o local da recolha dos dados. O local da recolha de dados foi então mudado, passando a ocorrer no refeitório da instituição, local onde de quando em vez algumas pessoas entravam e distraiam as crianças, mas comparando com a sala de atividades, este local era muito mais propício à concentração das crianças nas “tarefas”.

Outra das limitações do ensaio foi a falta de experiência da investigadora neste tipo de recolha de dados, não estando desperta para recolher os dados mais relevantes, recolhendo todos os dados ocorridos aquando das “tarefas”, o que, na hora de organizar e analisar os dados se tornou uma dificuldade para a investigadora, tendo esta sido a maior limitação do ensaio investigativo.

Parte II. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A presente componente do relatório inicia-se com uma reflexão acerca da prática desenvolvida em contexto de Jardim de Infância, no 2.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, seguida da apresentação do trabalho realizado no mesmo contexto tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto, desenvolvido com as crianças da prática em questão e por fim uma conclusão relativa ao trabalho de projeto.

2.1. DIMENSÃO REFLEXIVA

Pretende-se com esta reflexão da Prática Pedagógica, ponderar e refletir sobre a minha prestação enquanto mestranda de um mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar. O estágio realizou-se no Jardim de Infância da Azóia, mais precisamente na sala 2, com um grupo de 19 crianças com idade compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O Jardim de Infância encontrava-se bem organizado, dispondo de duas salas de atividades com hall de entrada, uma cozinha e um gabinete. Ambas as salas de atividades dispunham de materiais didáticos variados, que ajudavam ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As crianças da sala 2 eram bastante autónomas, tinham grande contacto com a linguagem escrita, eram crianças curiosas e comunicativas.

Os principais pontos sobre os quais pretendo refletir são: expectativas, observação, intervenção, aspetos positivos, dificuldades e a realidade.

Desde já enfoco o facto de nunca, antes desta Prática Pedagógica, ter trabalhado no contexto de Jardim de Infância e desconhecer totalmente a realidade ali vivida.

Expectativas

A transição entre a prática em contexto de Creche e a prática em contexto de Jardim de Infância, foi vivida com nervosismo. Fiquei desde logo assustada com o facto de ser um grupo heterogéneo relativamente à idade e, como já referido, nunca tinha estado em tal contexto. Portanto, as expectativas desta Prática Pedagógica eram altas e estava com curiosidade em saber o que se tratava, como era o ambiente, que tipo de trabalho iria desenvolver com as crianças.

Desde cedo nesta Prática Pedagógica, refleti sobre o papel da educação pré-escolar na vida das crianças, tendo chegado à conclusão que é de extrema importância, tal como é referido na seguinte citação:

“(…) com a educação pré-escolar pretende-se contribuir para ajudar a criança a apropriar-se dos seus meios cognitivos, físico-motores e sócio-afectivos, designadamente, a criatividade, a curiosidade, a responsabilidade, a autonomia, o saber situar-se e desenvolver diferentes formas de integração no meio físico, biológico e social, tendo em consideração uma postura de análise crítica e reflexiva sobre o equilíbrio ecológico e os valores sócio-culturais, bem como, desenvolver na criança diferentes formas de comunicação e de expressão” (Azevedo, 2011, p.19).

O tipo de organização do Jardim de Infância era outro aspeto que me deixava preocupada e ansiosa por descobrir. De acordo com Azevedo (2011), o Jardim de Infância deve organizar-se de forma a promover o desenvolvimento da criança, organização essa que passa pela interação entre os diferentes intervenientes educativos: escola, família, meio envolvente e pela própria criança, sendo um espaço privilegiado de interação social que permite a cada criança partilhar e trocar experiências, momentos de grande valor emocional e afetivo, importantes para o desenvolvimento individual, assim como do grupo.

Observação

As duas primeiras semanas de estágio, sendo elas de observação, foram extremamente importantes para a Prática Pedagógica, pois permitiram-me absorver todas as informações possíveis da prática da educadora cooperante, tendo estado muito atenta a todos os pormenores. Tive oportunidade de conhecer o espaço, os materiais disponíveis, a rotina do grupo e a sua organização. Houve ainda possibilidade de conversar com as crianças, conhecê-las e estas apresentaram-se aceitantes da minha presença naquele lugar e curiosas em me conhecer.

Toda a ansiedade sentida por estar presente em tal contexto rapidamente se atenuou, devido à forma como as crianças me receberam e ao modo como o trabalho era efetuado e ainda, a todo o espaço organizado. Assim, pensei logo que iria conseguir uma boa prática e superar dificuldades.

Como o período de observação não foi suficiente para conhecer totalmente as crianças, a recolha de informações e de partilha com estas foi realizada ao longo da Prática

Pedagógica, e este foi um aspeto importante para mim, tendo ao longo da Prática Pedagógica estabelecido uma ligação de amizade e cumplicidade com as crianças.

Intervenção

Um aspeto que me assustava bastante eram as intervenções, pois, como já referido, nunca tinha estado em tal contexto e não sabia bem o que me esperava. Tal como se pode verificar na reflexão,

“Quanto às intervenções, estou um pouco ansiosa para saber como terá de ser a minha postura em frente do grupo, como será controlar o grupo durante as atividades e acima de tudo manter uma ligação entre as atividades de todo o dia, aspeto este que no estágio em creche foi um dos meus pontos fracos” (Anexo III – Reflexão da 2.ª semana em Jardim de Infância).

Quando começámos as intervenções, senti-me bastante perdida e nervosa quanto ao tipo de trabalho a desenvolver com as crianças e ao tipo de postura a adotar perante o grupo de crianças. À medida que o tempo passava, que a comunicação com as crianças era maior, havia partilha de experiências, sentia-me mais à vontade no contacto com o grupo de crianças pois começava a ficar integrada no contexto e sentia que iria ser capaz de controlar a situação aprendendo também com as crianças.

Aspetos positivos

Um dos aspetos positivos alcançados nesta Prática Pedagógica, foi a introdução da “caixa mistério” na nossa rotina diária com as crianças, caixa essa que todas as manhãs da Prática Pedagógica tinha uma pista relacionada com o tema a ser trabalhado naquele dia. A criança que desvendava o segredo era selecionada através da saquinha dos nomes utilizada na sala. As crianças gostaram e aceitaram muito bem a “caixa mistério”, pois os dados parecem mostrar que compreenderam a sua função e ficavam sempre expectantes do que seria que iria haver naquele dia.

A minha expressividade foi um ponto que jogou a meu favor. Senti-me à vontade, conseguia ser expansiva, cativar as crianças com os movimentos, era capaz de utilizar a voz conforme o necessário. Penso que foi um aspeto que ajudou bastante o meu sucesso na Prática Pedagógica, tal como mencionei na 7ª reflexão,

“Penso que a minha atuação está cada vez mais confiante, começo cada vez mais a acreditar que sou capaz, estou mais dramática e mais expressiva, começo a utilizar mais dinâmicas vocais, mexo mais o

corpo, quando sinto necessidade sento-me nos puff's perto das crianças. Acho que estou a melhorar a minha prestação e postura” (Anexo III – Reflexão da 7.ª semana em Jardim de Infância).

A proximidade com as crianças foi outro dos pontos que considero positivo na minha prática. Quando comecei a conhecer melhor as crianças, a ter mais à vontade, passei a conseguir envolvê-las nas propostas educativas de outra forma. Captava a sua atenção criando uma ligação com as crianças de maior proximidade. Senti isto todas as vezes que alguma criança estava triste ou a chorar e me procurava como forma de consolo.

O facto da educadora nos dar dicas todas as semanas para a melhoria da nossa atuação, foi um aspeto muito importante a meu ver. A educadora em dia algum nos obrigou a fazer fosse o que fosse. Deu-nos total liberdade na sala, fosse para mudar a disposição dos materiais na sala, para criar áreas novas, mudar a ordem da rotina. Ajudava-nos a melhorar a nossa prestação dando dicas de aspetos a que deveríamos ter mais atenção, como mencionei nesta minha reflexão individual,

“No fundo, foi uma semana de muita aprendizagem, de dia para dia aprendemos aspetos novos e importantes para a nossa prática. Gosto do facto da educadora nos dar muitas dicas para melhorar o nosso desempenho e não nos criticar, chama-nos antes à atenção para vários aspetos que temos de ter em conta” (Anexo III – Reflexão da 4.ª semana em Jardim de Infância).

Outro aspeto relevante nesta Prática Pedagógica, foram os temas por nós abordados. Eram temas centrados nas crianças, que as ajudaram a desenvolver a sua identidade, a possuir ferramentas, a conhecer e a compreender algumas das suas atitudes em determinados momentos.

“O desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um, quaisquer que estas sejam. O respeito pela diferença, que valoriza a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorece a construção da identidade, a auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento colectivo. Reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas faz também parte do desenvolvimento da identidade” (Ministério da Educação,1997:54).

Os temas abordados sobre as emoções, tipos de pessoas e os tipos de famílias, foram assuntos que deram imenso gozo em trabalhar com as crianças. Durante as explorações destes temas, as crianças mostravam-se motivadas, curiosas e expectantes de saber mais e mais e por isso penso que elas aproveitaram da melhor forma e extraíram o máximo de informação possível dos temas trabalhados, levando na sua bagagem informações sobre,

temas tão importantes e sensíveis como estes, e que não são menos importantes de ser trabalhados com as crianças.

Tenho ainda de frisar o projeto “Os caracóis”, desenvolvido com o grupo de crianças baseado na Metodologia de Trabalho de Projeto, foi outro aspeto relevante desta Prática Pedagógica. Para mim foram vividos momentos únicos com as crianças à volta dos caracóis. As crianças mostravam desejo em conhecer mais e aprender mais sobre os caracóis e as suas características, o que nos dava mais vontade de continuar com o projeto. As crianças estiveram envolvidas do primeiro momento ao culminar do projeto. Foi um projeto muito enriquecedor, tal como alguns pais referiram no livro dos comentários. As crianças até em casa estavam entusiasmadas com os caracóis e onde vissem um caracol mexiam-lhe e partilhavam com os pais o que tinham descoberto. Foi um projeto que envolveu as famílias, mostrando-se estas interessadas nas aprendizagens das crianças adquiridas durante semanas. Foi motivante constatar este envolvimento das famílias, pois

“Para que a família participe no jardim-de-infância é necessário que haja uma boa relação entre a família e a instituição. Neste caso, a instituição tem um papel fundamental no que respeita à ligação com a família e com a comunidade, pois havendo uma boa relação entre a instituição educativa e a família, mais fácil se torna a colaboração e a participação, em atividades, no jardim-de-infância” (Baptista, 2013, p.31).

Durante esta Prática Pedagógica houve outro tipo de partilha entre mim e a minha colega relativamente ao praticado no semestre anterior. No fim do dia partilhávamos ideias, trocávamos comentários relativos a alterações que teríamos feito se estivéssemos no lugar da colega, e acho que isso me ajudou a crescer e a refletir ainda mais sobre a minha atuação. Penso que a minha colega Sandy também beneficiou desta partilha porque tínhamos a opinião da nossa parceira, que estava como nós a ser avaliada e a aprender e esta partilha facilitou o desenvolvimento de competências relacionadas com a heteroavaliação.

Dificuldades

Ao longo da Prática Pedagógica deparei-me com algumas dificuldades, dificuldades essas que por vezes se revelaram difíceis de superar. Tenho a destacar a gestão do tempo, pois foi um dos principais obstáculos na minha atuação. Senti bastante dificuldade em controlar o tempo das atividades. Por vezes não sabia se aquela atividade prevista iria dar para os minutos que faltavam antes do lanche ou da hora de saída. Neste sentido, pude refletir que a minha atuação não estaria provavelmente a ser a mais correta, pois estava

mais preocupada com o meu papel e a minha postura do que com as crianças e as suas necessidades. Ao longo da Prática Pedagógica fui-me centrando nas crianças e fui-me esquecendo de mim, da minha vontade e passei a pensar nas crianças, no que elas queriam e no que elas precisavam. Foi um ponto que levou tempo a trabalhar, mas que no final da Prática Pedagógica senti que estava muito mais à vontade e capaz de me controlar.

O controlo do grupo, foi talvez o ponto mais difícil desta Prática Pedagógica. Desde início senti grande dificuldade em prender as crianças às atividades e às conversas. Depois comecei a conseguir captá-las utilizando o corpo, a voz, a expressividade. A dada altura senti que era capaz de manter as crianças com a atenção desejada e que não havia insubordinação, tal como referido nesta minha reflexão,

“Esta semana senti-me muito mais à vontade, confortável e confiante, penso que finalmente cheguei ao patamar que deveria ter atingido já há algumas semanas, mas finalmente lá cheguei. Sinto-me mais perto das crianças, menos preocupada com a minha prestação e mais preocupada em estar com elas, criar ligações com elas e estar disponível para elas. E essa postura já se reflete com algumas crianças, por exemplo o João que antigamente se levantava a meio de uma atividade para ir para junto da Margarida, agora já o faz mas para vir ter comigo, já encontrou uma amiga em mim, e isso deixa-me muito feliz, quer dizer que tenho um significado especial para ele” (Anexo III– Reflexão da 9.ª semana em Jardim de Infância).

A dado momento da Prática Pedagógica, as crianças começaram a ter comportamentos que ninguém conseguia compreender. Tentei utilizar as estratégias da educadora mas não deram resultado, talvez por inexperiência ou por não as ter adequadas no momento certo. Experimentei outras estratégias mas também não resultaram. Ficava triste quando não conseguia motivar e captar o grupo, mas tudo serve de aprendizagem, espero no futuro conseguir adequar as estratégias ao grupo e no tempo correto, de modo a conseguir trabalhar com o grupo sem que haja insubordinação.

A questão da mobilidade do grupo na sala, foi um dos aspetos negativos no início da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada mas ao longo desta tornou-se num ponto positivo. Tinha alguma dificuldade e nervosismo quando havia várias atividades a decorrer ao mesmo tempo e as crianças tinham de estar em grupo executando diferentes trabalhos. Isso mexia comigo e deixava-me sem saber a quem dar atenção. Mas, mais tarde, comecei a sentir-me mais à vontade e a conseguir dar atenção às crianças, sem me esquecer das diferentes atividades que estavam a acontecer em simultâneo. Este aspeto foi referido na minha reflexão:

“Sinto-me muito mais capaz de controlar o grupo e de fazer várias atividades ao mesmo tempo, essa situação cria uma maior estabilidade no grupo que se reflete num grupo mais calmo e concentrado nas suas tarefas” (Anexo III – Reflexão da 9.ª semana em Jardim de Infância).

A realidade

Foi uma Prática Pedagógica vivida com muita expectativa relativamente ao que iria acontecer, às aprendizagens que iria fazer, mas com algum receio e com pontos menos bons. Sei que falhei em alguns aspetos que deveria ter alcançado ao longo desta Prática Pedagógica, mas cada um tem o seu tempo, não somos todos iguais, e um dia hei-de lá chegar. A melhoria da atuação vem com as experiências, com as derrotas, com trabalho, esforço e com as aprendizagens realizadas ao longo da vida profissional.

Sinto que dei o meu melhor. Dei o que sabia e aprendi muito com cada proposta educativa. Aprendi a refletir sobre a minha intervenção educativa, a pensar antes de agir, a dar espaço às crianças e deixar que fossem elas a comandar o espaço, e eu ser apenas a mediadora das situações de aprendizagem. Apenas mudava aquilo que não fiz, perder o medo de arriscar de modo a experimentar tudo o que faltou. Mas foi uma mais-valia tudo o que aprendi durante a Prática Pedagógica.

Pude experimentar atividades que tinha gosto em experimentar, analisar a sua receção por parte das crianças e, ainda, refletir sobre a sua implementação no futuro.

Esta foi uma vivência que levarei para sempre, pois foram tantas as aprendizagens realizadas, o carinho das crianças, a ligação que estabeleci com elas, as aprendizagens que elas me ensinaram, nomeadamente, a dar-lhes espaço, a ouvi-las e a tê-las em conta nas decisões a tomar. Esta Prática Pedagógica despertou-me para ser uma profissional mais sensível e atenta às necessidades das crianças e não me esquecer do que elas sabem.

2.2. TRABALHO DE PROJETO: “OS CARACÓIS”

Neste ponto do relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar apresenta-se o projeto realizado com crianças do Jardim de Infância da Azóia, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto. Inicia-se com uma introdução onde se apresenta o contexto da realização do projeto, seguida de uma revisão teórica sobre o que se entende por Metodologia de Trabalho de Projeto e sobre os caracóis. Posteriormente apresenta-se o

projeto e o que foi realizado em cada uma das suas fases. Por fim apresenta-se uma conclusão sobre o projeto.

2.2.1. Introdução

A coordenação do Mestrado em Educação Pré-Escolar propôs o desenvolvimento de um projeto, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto, na Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância. Assim, na sala 2 do Jardim de Infância da Azóia decorreu o projeto “Os Caracóis”.

O grupo de crianças com o qual desenvolvi a Prática Pedagógica do 2.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, era um grupo constituído por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo 11 crianças do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Este era um grupo heterogéneo no que concerne à idade, sendo que quatro crianças tinham três anos de idade, sete crianças quatro anos, sete crianças cinco anos e uma criança seis anos.

Nenhuma criança mostrava possuir necessidades educativas especiais. Apesar disso, quatro crianças destacavam-se por problemas de comportamento, distraíndo-se facilmente e destabilizando um pouco o grupo, existindo ainda três crianças com problemas de linguagem.

O grupo caracterizava-se por uma grande autonomia, com crianças curiosas, participativas, comunicativas e aderindo bem às propostas de atividades que lhes eram sugeridas ao longo do dia. Existia uma grande familiarização com a linguagem escrita. A educadora todos os dias trabalhava esta dimensão com as crianças.

As crianças mais velhas eram muito comunicativas, desinibidas, cooperavam e aderiam com prazer nas experiências de aprendizagem. No relacionamento com os outros, nomeadamente na partilha, o grupo interagiu e tinha espírito de interajuda. Eram crianças meigas e não se inibiam de demonstrar gestos de carinho entre elas e para com os adultos. Cooperavam e estavam adaptadas ao meio e à organização da sala, demonstravam autonomia e independência nas rotinas e noutras atividades de carácter lúdico ou que não exigiam tanta orientação por parte do adulto.

Tinham dificuldade em concretizar atividades que implicassem atenção e concentração o que levava a um tempo de permanência na tarefa muito reduzido e pouco investimento pessoal na mesma, por parte de alguns elementos. Existia ainda dificuldade no cumprimento de regras, notório nos momentos de reunião/planeamento/avaliação ou quando da entrada em sala, a frequente interpelação por parte de alguns elementos, desestabilizando o grupo e interrompendo o trabalho.

Para respeitar a confidencialidade das crianças, as respostas/evidências oferecidas por estas, ao longo do projeto “Os caracóis”, são identificadas por letras iniciais dos seus respetivos nomes.

2.2.2. Revisão da Literatura

Este ponto inicia-se com algumas considerações relativas à Metodologia de Trabalho de Projeto, seguida de algumas referências sobre os “caracóis”.

2.2.2.1. Metodologia de Trabalho de Projeto

Segundo Katz *et al.* (1998), a palavra projeto tem origem no verbo latino “*projicere*” e, na sua etimologia, significa “lançar em frente”. Projeto é a “imagem de uma situação ou estágio que se pretender atingir”, é um “esboço de futuro”. Sartre (1960), segundo Katz *et al.* (1998), considera que projeto é a orientação da própria vida, a “afirmação do ser humano pela acção”.

Segundo Vasconcelos *et al.* (2012), e Katz & Chard (1997) acreditam que uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de atividades, poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento, pois “Trata-se de um “método de trabalho” que atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 9).

Lisboa (1943), citada por Vasconcelos *et al.* (2012, p. 9), afirmava que “cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance”. Assim,

“Neste contexto pedagógico específico, o trabalho de projecto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou «um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico» (Katz e Chard, 1989:2) ou, melhor ainda, «uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de

planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados» (Leite, Malpique e Santos, 1989, citados por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 10).

Vasconcelos *et al.* (2012) afirmam que o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, juntamente o dos seus educadores ou professores. As crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender.

Katz *et al.* (1998) consideram, por vezes, que o projeto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou resultando de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade. Para os autores, o educador tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear o projeto, podendo ter dois papéis: apoiar e alargar as propostas das crianças, ou apresentar propostas. O educador terá de ter consciência do papel que desempenha, terá de ponderar sobre as razões e critérios que o levam a decidir e apoiar o desenrolar de determinado projeto, o que implica reconhecer interesses reais de curiosidades momentâneas das crianças.

Segundo Katz *et al.* (1998), para decidir o que é mais importante e relevante, o educador deverá observar as crianças, estando atento ao que dizem e fazem, às suas reações e propostas, às situações que apresentam potencialidades educativas, pois

“Falar de pedagogia de projecto em jardim de infância ou em qualquer outro grau de ensino, é falar numa abordagem pedagógica, centrada em problemas. Segundo K. Popper (1992), é este «o caminho para a ciência ou para a filosofia.» Acreditamos ser também este o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (Katz *et al.* 1998, p. 125).

Segundo Leite, Malpique & Santos (1989), citados por Katz *et al.* (1998), o trabalho de projeto é uma metodologia adotada em grupo que pressupõe um grande envolvimento de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas considerados de interesse pelo grupo. Assim,

“(…) poderemos afirmar que a pedagogia de projecto, para além de uma metodologia de trabalho, é uma atitude, a espinhal medula que perpassa toda a nossa existência. Para um educador poder ensinar e aplicar a pedagogia de projecto tem que deixar que a filosofia de projecto, enquanto atitude sistematicamente questionante face ao saber, perpassa a sua vida toda, incluindo as suas interações não apenas com as crianças, mas com adultos, membros da equipa de trabalho, pais, etc” (Katz *et al.* 1998, p. 132).

Conforme Durand (2012), a metodologia de trabalho de projeto é reconhecida como um dos modelos curriculares para a educação de infância, que consiste numa estratégia de aprendizagem e desenvolvimento com o objetivo de promover aprendizagens significativas às crianças, através da sua interação com o meio envolvente.

Segundo Katz & Chard (1997) um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema, este poderá prolongar-se por dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico.

“Ao contrário da brincadeira espontânea, os projectos envolvem habitualmente as crianças num planeamento avançado e em várias actividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas. Um projecto mais pequeno e imediato pode ser estimulado por um acontecimento inesperado ou por uma visita” (Katz & Chard, 1997, pp. 3, 4).

Alguns autores apresentam as várias fases do trabalho de projeto, apresentando cada um a sua ideia.

Segundo Katz & Chard (1997), o trabalho de projeto tem três fases gerais que se ligam naturalmente umas às outras e são elas:

- ⇒ Fase I – Planeamento e Arranque – nesta fase deve-se estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico;
- ⇒ Fase II – Desenvolvimento do Projecto – é dada ênfase à apresentação de informações novas, o educador nesta fase, possui uma papel muito importante, o de incentivar a utilização independente pelas crianças de capacidades que já possuem;
- ⇒ Fase III – Reflexões e Conclusões – o objetivo principal da terceira fase do trabalho de projeto é ajudar a concluir o projeto com o trabalho de grupo e individual, e resumir o que se aprendeu.

Já Katz *et al.* (1998) e Vasconcelos *et al.* (2012) enumeram as fases do trabalho de projeto como sendo quatro:

- ⇒ Fase I – Definição do Problema – Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se dificuldades a resolver, o assunto a estudar. As

crianças fazem perguntas. Questionam, partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. O papel do adulto é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças;

- ⇒ Fase II – Planificação e Desenvolvimento/Lançamento do Trabalho – as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar, torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer;
- ⇒ Fase III – Execução – nesta fase as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas: visitas de estudo, entrevistas, pesquisa documental. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais;
- ⇒ Fase IV – Avaliação/Divulgação - Nesta fase expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. As crianças devem avaliar o trabalho efetuado, comparam o que aprenderam com as questões que tinham sido formuladas inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre – ajuda.

Pode-se considerar ainda que,

“A abordagem do projecto não é a única resposta ao desafio de envolver as mentes das crianças mais novas. Mas é um meio promissor de estimular predisposições que permanecerão durante toda a vida. Consideramos a abordagem de projecto como suplementar e complementar a outros aspectos do currículo para as crianças mais novas. (...) A abordagem de projecto, da forma como a entendemos, dá aos professores a oportunidade de tomar em consideração tanto o desenvolvimento social como o intelectual” (Katz & Chard, 1997, pp. 265, 268).

2.2.2.2. O caracol

Segundo Formar (1983), o caracol é um molusco gastrópode terrestre que tem o corpo protegido por uma cocha univalve. O caracol é formado pelo saco visceral, que nunca sai da concha, e por uma parte que pode sair e em que se nota à frente a cabeça, a seguir, o pé. Na cabeça, há quatro tentáculos, tendo os dois maiores os olhos na extremidade. O pé apresenta-se pontudo, na extremidade posterior e assenta no solo por uma espécie de palmilha. A boca, situada adiante e abaixo dos tentáculos, continua com a faringe, em

cujo teto há uma massa muscular (língua) coberta por uma rádula. O caracol possui só uma glândula sexual e é hermafrodita.

É um animal invertebrado, ou seja, que não têm vértebras e, por consequente, é desprovido de esqueleto interno. Pertence aos moluscos, que são invertebrados de corpo mole, não segmentado e, dividido em três partes: cabeça (com os órgão dos sentidos), pé (com função motora) e saco visceral (que envolve as vísceras: coração, estômago, glândulas digestivas, rins, gónadas). O saco visceral tem uma prega cutânea (o pálio ou manto), que segrega uma concha univalve (Figura 1).

Segundo Gaspar (2011), os caracóis não ouvem, não têm a visão desenvolvida, vêm manchas claras e escuras e não gostam propriamente do sol. Gostam de dias húmidos e amenos, do crepúsculo e da noite, porque no escuro são menos visíveis pelos predadores. Porque o seu corpo é mole e carnudo não pode ficar seco. Para evitar a desidratação, o caracol tem o corpo envolvido por um muco. O muco impede que o pé toque na superfície por onde passa e permite que este deslize facilmente evitando ferimentos. A concha abriga os órgãos e é uma proteção extra contra a desidratação. Em condições adversas, o caracol recolhe o pé e a cabeça para dentro da concha e pode entrar em dormência. Sela a abertura da concha com muco espesso podendo colar-se a uma superfície. É por isso que os encontramos agarrados aos troncos, folhas, ou muros. A concha do caracol tem ainda outra vantagem: protege-o dos predadores. É dura de partir e é um bom esconderijo quando algum animal o tenta comer.

De acordo com Valero (2007), o caracol costuma medir entre um e oito centímetros. Tem a cabeça bem diferenciada e um pé musculoso ventral. Na cabeça tem dois pares de tentáculos e no extremo dos mais longos ficam os olhos (Figura 2).

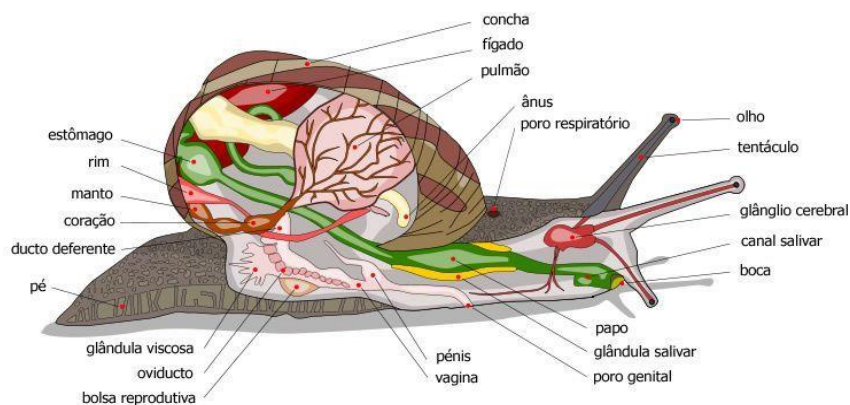


Figura 1 – Anatomia interna do caracol



Figura 2 – Anatomia externa do caracol

2.2.3. Projeto: “Os Caracóis”

Neste ponto apresenta-se o projeto realizado com as crianças da prática em Jardim de Infância, explicitando-se a situação que o desencadeou e a descrição do acontecido nas diferentes fases definidas de acordo com Vasconcelos *et al.* (2012).

2.2.3.1. Situação desencadeadora

O dia em que surgiu o interesse das crianças por esta temática dos caracóis foi a 13 de abril de 2015, aconteceu em situação de recreio, quando uma criança apareceu com dois caracóis na mão e com outros tantos colegas de volta dela a querer ver os caracóis, foi quando nos apercebemos do entusiasmo das crianças e da importância daqueles animais para eles (Fotografia 2.1).

Pedimos à criança para não perder os caracóis de modo a levá-los para a sala. Já dentro da mesma, colocámos os caracóis numa taça transparente e as crianças estavam radiantes com os animais. Queriam ver, tocar, mas, a dado momento os caracóis enfiaram-se dentro da concha, o que deixou as crianças bastante preocupadas. Perguntei, também eu muito preocupada, o que poderia ter acontecido e como poderíamos remediar a situação. As crianças ditaram imensas sugestões, tendo sido a que mais apoiantes teve, a colocação de umas gotinhas de água na taça para ver o que acontecia. Foi o que fizemos. Demos seguimento aos nossos trabalhos e um tempo depois quando demos por isso, os caracóis já tinha saído da concha. As crianças ficaram eufóricas, extremamente entusiasmadas com o acontecimento. Perante o entusiasmo das crianças com os caracóis, percebemos que estes poderiam ser o ponto de partida para desencadear o projeto, solicitado pela coordenação de Mestrado em Educação Pré-Escolar



Fotografia 2.1 – Crianças no recreio com os caracóis na mão

2.2.3.2. Fase I – Definição do Problema

A primeira fase teve início no dia 22 de abril, dia onde fizemos o levantamento das ideias das crianças sobre os caracóis. Questionámos as crianças sobre o que sabiam ou achavam saber sobre os caracóis (Quadro 2.2.1), o que queriam descobrir (Quadro 2.2.2). Apresento de seguida, as ideias prévias das crianças relativamente aos caracóis:

Quadro 2.2.1 – Ideias prévias das crianças sobre os caracóis

O que achamos/pensamos saber sobre os caracóis?	Os caracóis quando não conhecem as pessoas encolhem-se (RAQ);	Eles andam nas folhas, nascem nas folhas e comem nas folhas (MIG e NI)	Comem alface (JE);	Gostam de se esconder (DA);
Eles nascem quando pomos água (RAQ);	Comem salada (RAF);	Bebem leite, água e sumo (MAK);	Comem couves (MAD);	Eles pensam que a salada é uma folha (V);
Quando pegamos no caracol deita baba (V);	Procuram as folhas que querem comer e sobem por um pauzinho (MIG);	Os caracóis têm o pai e a mãe (DI);	Quando gostam de uma coisa vão ver o que é (RAQ);	Gostam de brincar e passear (DAN);
Às vezes os cornos dos caracóis mexem (MAD);	Têm uma carapaça (BRU);	Os caracóis vão para os carros (TI);	Os caracóis andam (BR);	Às vezes os caracóis vão para dentro dos carros e escondem-se (V);
Nós encontramos os caracóis na parede (JE);	Eles saem da carapaça quando não está ninguém ao pé (LU);	A carapaça parece forte (LU);	Os caracóis têm vergonha (BR);	Eles gostam da nossa mão, da nossa pele (NI);
Os caracóis põem ovos (RAQ);	Quando temos os caracóis nas mãos e as lavamos ficamos com as mãos lisas (JE);	Os caracóis estão de costas uns para os outros (DAN);	Eles estão na relva (DIA);	Oc caracóis vão para cima das flores (DU);
		Os caracóis comem ração (DU);		Quando vêm outros bichos escondem-se (LU);

Os dados do Quadro 2.2.1, mostram que perante a questão “o que sabemos/pensamos saber sobre os caracóis?”, as crianças apresentaram ideias sobre o tema e mostraram possuir alguns conhecimentos efetuados através das suas vivências sobre os caracóis. Algumas crianças evidenciaram possuir conhecimentos relativamente a características físicas dos caracóis, tais como, “têm uma carapaça” (BR), “quando pegamos no caracol deita baba” (V), “os caracóis andam” (BR) e “a carapaça parece forte” (LU). Muitas crianças referiram conhecimentos ligados à sua experiência com o contacto com caracóis, nomeadamente, “os caracóis quando não conhecem as pessoas encolhem-se” (RAQ), “às vezes os caracóis vão para dentro dos carros e escondem-se” (V) e “eles saem da carapaça quando não está ninguém ao pé” (LU).

No decorrer da conversa, questionámos as crianças sobre “o que queremos descobrir sobre os caracóis?” (Quadro 2.2.2). As ideias das crianças foram registadas em papel de cenário e afixadas na janela da zona de reunião da sala.

Quadro 2.2.2 – Questões levantadas pelas crianças sobre os caracóis

O que queremos descobrir sobre os caracóis?	O que está por dentro dos caracóis? (RAQ);	Eles têm cérebro? (DU);	Como os caracóis nascem? (DI);	De que é feita a carapaça? (DU);
Quero saber se têm olhos? (V);	Como é que conseguem subir para a parede? (DA);	Como põe ovos? (JE);	Como é que os caracóis comem? (JE)?	Onde os caracóis vivem? (DI);
Como é que encolhem os olhos para dentro da cabeça? (DU);	Como é que saem da carapaça? (NI);	Os caracóis têm pescoço? (V);	Quero saber se têm coração (JE);	Como é que eles se chamam? (DA);
Se têm nariz? (V);	Se têm dentes? (V);	Os caracóis têm carapaça? (RAF);	Os caracóis têm pés? (DU);	Eles vão para dentro das coisas? (DU);
Os caracóis têm boca? (V);				

Os dados do Quadro 2.2.2 mostram as questões das crianças relativamente aos caracóis que gostariam de investigar. A maioria das questões estão relacionadas com as características físicas internas dos caracóis, como por exemplo, “O que está por dentro dos caracóis?” (RAQ), “Eles têm cérebro?” (DU), “Quero saber se têm coração” (JE), enquanto outras se prendiam com as características físicas externas, nomeadamente “Se têm nariz?” (V), “Os caracóis têm boca?” (V), “Quero saber se têm olhos?” (V). Outras

questões estavam relacionadas com a curiosidade sobre estes animais e as suas vivências, tais como, “Como é que eles se chamam?” (DA), “Eles vão para dentro das coisas?” (DU).

2.2.3.3. Fase II – Planificação e Desenvolvimento/Lançamento do Trabalho

Ainda no mesmo dia, 22 de abril, colocou-se a questão onde poderíamos pesquisar a informação (Quadro 2.2.3), ao que as crianças responderam,

Quadro 2.2.3 – Ideias das crianças para a pesquisa

Onde vamos pesquisar?	Aos livros (MAD);	No tablet (BEA);	No computador (JE);
No jornal ou revista (DAN)	Na rádio (DU);	Perguntar aos pais	Na televisão (DU);

Apenas seis crianças deram ideias de onde poderíamos pesquisar para encontrar as respostas às questões colocadas, tendo a estagiária sugerido perguntar aos pais, visto as crianças não terem lançado essas ideias e ser um mote para o envolvimento dos pais no projeto.

As crianças sugeriram a utilização de meios de comunicação escritos para recolher informações, tais como “Aos livros” (MAD), “No jornal ou revista” (DAN), bem como de meios de comunicação audio e audiovisuais “Na rádio” (DU) e “Na televisão” (DU), sugeriram ainda utilizar instrumentos de comunicação tais como “No tablet” (BEA) e “No computador” (JE).

Ainda no mesmo dia, perguntou-se às crianças que atividades gostariam de fazer relacionadas com os caracóis (Quadro 2.2.4), tendo havido apenas quatro sugestões de atividades.

Quadro 2.2.4 – Ideias das crianças relativas a propostas educativas

O que queremos fazer?	Um desenho (MIG);	Pintar um caracol (DIA);
Fazer com plasticina (BEA);	Com massa de cor fazer caracóis (BRU);	

As atividades propostas pelas crianças estavam totalmente ligadas à área da Expressão Plástica, área que elas muito privilegiavam.

As propostas das crianças orientaram as nossas planificações das atividades, tendo sido dado relevo a atividades que fossem ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças. As atividades sugeridas da plasticina e da massa de cor não foram concretizadas por falta de tempo, contudo, foram realizadas atividades não sugeridas pelas crianças, mas que foram consideradas importantes para que estas obtivessem respostas às suas interrogações/questões.

Terminado o levantamento de ideias das crianças, começámos por planear as atividades a realizar (Quadro 2.2.5).

Quadro 2.2.5 – Planeamento das propostas educativas

PLANEAMENTO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS	
29 de abril	Desenho inicial do caracol; Observação de caracóis através da lupa; Aprender, cantar e mimar canção “o caracol zangadinho”.
5 de maio	Observar semelhanças e diferenças nos caracóis existentes na sala; Observar uma concha vazia; O que comem os caracóis? (colocar alimentos diferentes em taças diferentes à disposição dos caracóis);
6 de maio	Desenho criativo “onde está o caracol?” Observação dos alimentos da experiência “o que comem os caracóis?” História “a maior casa do mundo”; Pintar e recortar imagens de caracóis e colá-los por ordem decrescente de tamanho; Construção de um origami de caracol.
12 de maio	Desenho criativo “a família do caracol”; Verificação de hipóteses sobre a alimentação dos caracóis.
13 de maio	Observação dos alimentos da segunda experiência sobre a alimentação dos caracóis; Contorno de uma espiral com o dedo, lápis e lã; Montar a exposição “o caracol da família” (caracóis que as crianças construíram com a sua família); Ilustração da canção “o caracol zangadinho”;
18 de maio	Desenho de conchas História “que susto!”; Dramatização da história em pequenos grupos; Observação de uma imagem com o interior do caracol.
26 de maio	Pintar conchas vazias de caracóis (trazidas pelas crianças); Devolver os caracóis ao meio.
27 de maio	Visualização de um vídeo sobre os caracóis; Desenho final caracol; Construção do caracol “kiko”.
2 de junho	Preparação dos registos e ensaio final da canção para a divulgação às crianças da sala 1. Construção de um convite para entregar às crianças da sala 1.
3 de junho	Partilha de conhecimentos e experiências sobre o projeto com as crianças da sala 1.
8 de junho	Avaliação do projeto com as crianças.

2.2.3.4. Fase III – Execução

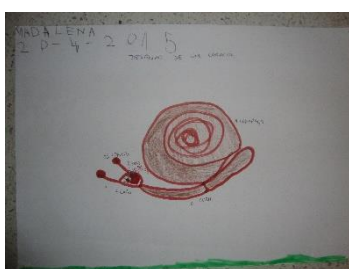
Nesta fase do projeto, demos início à execução das propostas educativas sugeridas pelas crianças. Ao longo das seis semanas de duração do projeto, proporcionámos às crianças toda uma diversidade de atividades de todos as áreas de conteúdo, tendo sido um projeto rico em diversidade de domínios.

Quanto à participação dos pais no projeto, este aconteceu em certo momento num pedido de auxílio de recolha de conchas vazias de caracóis. Pedimos, ainda a criação de um “caracol da família” para expor aquando do dia da família (15 de maio). Pedimos ainda, que realizassem pesquisas com os filhos sobre os caracóis e que estes as trouxessem para o Jardim de Infância. Infelizmente apenas uma criança fez pesquisas com os pais e trouxe juntamente com o caracol construído com a ajuda dos pais.

De todas as propostas educativas realizadas pelo grupo de crianças, decidi apresentar e analisar aquelas que foram realizadas nas minhas semanas de intervenção individual.

PROPOSTA EDUCATIVA: DESENHO DO CARACOL

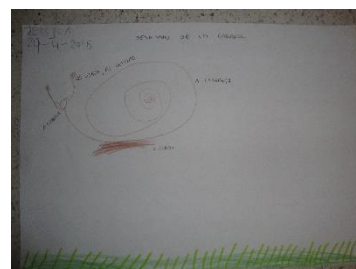
A primeira atividade foi o desenho do caracol com as características que as crianças conheciam. Esta teve lugar no dia 29 de abril, e teve como objetivo conhecer as ideias que as crianças tinham de um caracol, mais propriamente as suas características físicas externas.



Fotografia 2.2 – Desenho inicial do caracol da criança MAD



Fotografia 2.3 – Desenho inicial do caracol da criança V



Fotografia 2.4 – Desenho inicial do caracol da criança JE

Nos desenhos apresentados das três crianças, podemos observar que os seus conhecimentos sobre a anatomia externa do caracol não estão muito longe do real. As crianças apresentam alguns elementos da anatomia externa do caracol tais como, olhos, boca, corpo e concha mas nem sempre no sítio adequado ou com os nomes cientificamente corretos, como é o caso das “antenas”, mas apesar disso só umas das três

crianças é que desenhou o caracol com uma forma diferente da real, tendo os outros dois desenhos representações mais parecidas com a forma real do caracol (Fotografias 2.2 a 2.4).

Quanto às competências, no que respeita à área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças desenharam como forma de registo escrito e expressaram-se oralmente sobre o seu desenho, nomeadamente as partes do caracol que tinham desenhado. No que respeita à área do conhecimento do mundo, as crianças tiveram de pensar sobre o caracol e conseguir transmitir o seu pensamento através de um desenho, logo, na área da expressão e comunicação, no domínio da expressão plástica as crianças utilizaram os lápis e as canetas como materiais de auxílio para a expressão.

PROPOSTA EDUCATIVA: OBSERVAÇÃO DE CARACÓIS COM LUPAS

No mesmo dia, 29 de abril, a segunda atividade foi a observação de caracóis com o auxílio de lupas. Teve como objetivo dar oportunidade às crianças de observar os caracóis mais de perto podendo partilhar o que observavam. Enquanto as crianças observavam os caracóis fizemos alguns registos do que as crianças diziam (Quadro 2.2.6) e tirámos algumas fotografias (Fotografias 2.5 a 2.7).

Quadro 2.2.6 – Comentários das crianças aquando da observação dos caracóis com lupas

MIG – “a casca é preta”, “antenas e olhos”, “tem um rolinho na carapaça”	MAK – “as antenas”, “a carapaça”, “o líquido”, “o rabo”	JE – “a carapaça”, “os olhos na pontinha das antenas”, “a boca”	MAT – “um caracol”, “tem uma carapaça”, “o caracol a andar”, “os corninhos”;
FI – “vejo um caracol”	NI – “vejo o corpo”, “antenas e outras antenas, 4 antenas”, “a carapaça”;	DI – “as antenas a mexer”, “as bolinhas na ponta das antenas”	RAQ – “tem um bocadinho da carapaça partida”, “tem baba para escalar e não cair”, “os caracóis quando tocam em alguma coisa encolhem o corpo”
DUA – “ele mexe a cauda”, “tem boca e nariz”, “tem 4 antenas”, “tem rabo”, “mexe a cauda”, “tem um buraquinho”	VA – “ele tem pescoço”, “tem 4 antenas”, “mexe a antena – o olho”, “se sentirem uma coisa na antena encolhem-se”;	LU – “ele anda”, “está a esticar-se a andar”, “está a mexer as antenas”	MAD – “vejo o rabo”;
BEA – “oh que grande”, “tem riscas pretas”, “a carapaça é diferente das outras”	RAF – “tem carapaça”, “tem baba”, “a cabeça dele”, “a coisa atrás para andar”, “as antenas, olha ali tão grande”;	DAN – “a carapaça está assim” (faz gestos circulares com a mão);	BR – “vejo o caracol”, “vejo a carapaça”, “é assim redonda”, “a carapaça está pintada”, “tem bolinhas nas pontinhas das antenas”, “as orelhas”, “são fininhas as antenas”;
<p>JO – “uma roda”, “uma coisa amarela por baixo da roda que está presa”, “está quase como um planeta, o sol ou a lua”, “está a mexer as antenas”;</p>			



Fotografia 2.5 – Duas crianças a observar os caracóis



Fotografia 2.6 – Criança a apontar para o caracol



Fotografia 2.7 – Três crianças a observar o caracol na lupa

No geral, as crianças comentavam as características físicas externas possíveis de observar, tais como, “as antenas a mexer” (DI), “tem riscas pretas” (BEA), “os olhos na pontinha das antenas” (JE), “tem um rolinho na carapaça” (MIG), “tem baba para escalar e não cair” (RAQ), “tem boca e nariz” (DU), “são fininhas as antenas” (BR) e “está a mexer as antenas” (JO). As crianças ficavam muito admiradas com a forma de locomoção dos caracóis “está a esticar-se a andar” (LU), bem como do modo como mexiam os tentáculos, como se pode ver nos seguintes comentários “se sentirem uma coisa na antena encolhem-se” (VA), “as antenas, olha ali tão grande” (RAF), “mexe a antena –o olho” (VA).

Quanto às competências, no que respeita à área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, as crianças expressaram-se oralmente sobre o que observavam com as lupas. No que concerne à área do conhecimento do mundo, as crianças desenvolveram a capacidade de observação, observando atentamente com o auxílio de um instrumento aumentativo, a lupa, os caracóis. Assim tiveram contacto com um instrumento utilizado na investigação, aprendendo que os nossos olhos têm limitações.

PROPOSTA EDUCATIVA: CANÇÃO “O CARACOL ZANGADINHO”

Ainda no mesmo dia, 29 de abril, ensinámos às crianças uma canção sobre o caracol, canção essa que passou a fazer parte da rotina das crianças quando falávamos sobre caracóis. As crianças aprenderam a música rapidamente, e foi então que criámos gestos para a canção. Os gestos foram definidos através das ideias das crianças sobre a parte da letra que representava (Anexo IV).

Quanto às competências, no que respeita à área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, as crianças expressaram oralmente as suas ideias sobre os gestos a definir para a canção. Na área da expressão e comunicação, no domínio da expressão musical as crianças utilizaram a voz como instrumento e aprenderam uma canção nova, no domínio da expressão dramática, as crianças criaram gestos representativos da canção.

PROPOSTA EDUCATIVA: A FAMÍLIA DO CARACOL

Com a aproximação da comemoração do dia da família (15 de maio), no dia 12 de maio conversámos um pouco sobre os tipos de família, e questionámos as crianças se os animais teriam família, tendo prontamente as mesmas respondido que sim inclusive os caracóis. Posto isto, sugerimos às crianças que desenhassem a família do caracol (Fotografias 2.8 e 2.9).



Fotografia 2.8 – Criança MAD a desenhar a família do caracol



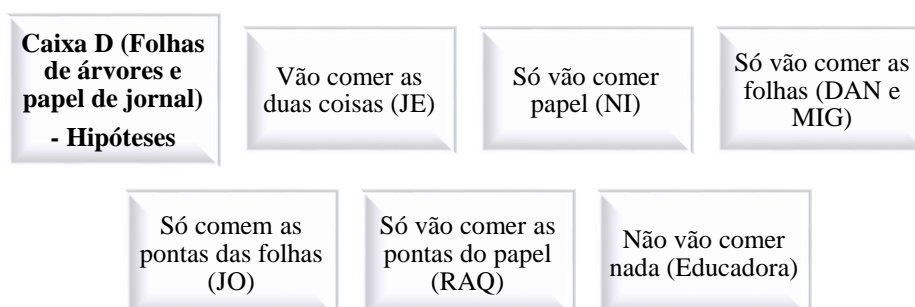
Fotografia 2.9 – Criança JE a desenhar a família do caracol

Quanto às competências, no que respeita à área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, as crianças expressaram-se oralmente sobre o que tinham desenhado. No domínio da expressão plástica, as crianças utilizaram vários materiais riscadores para representarem o desenho e desenvolverem a sua criatividade e gosto pela arte. Na área de formação pessoal e social, as crianças mostraram possuir conhecimentos sobre os graus de parentesco, pois quando desenharam a família do caracol, muitas representaram o pai, a mãe, os irmãos, os tios e os avós dos caracóis.

PROPOSTA EDUCATIVA: ESCOLHA DE ALIMENTOS PARA DIVIDIR POR TAÇAS PARA OS CARACÓIS COMEREM

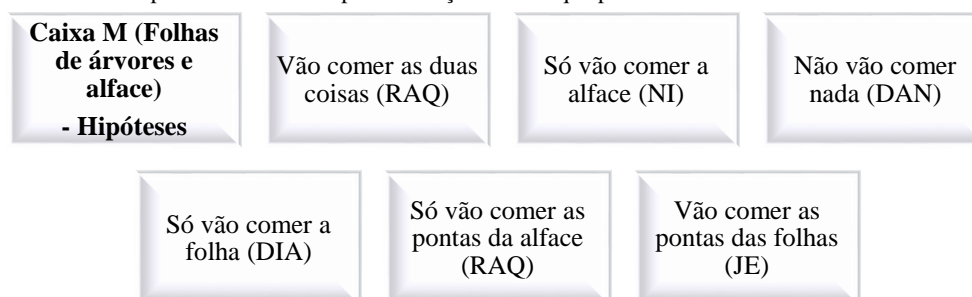
Após o questionamento às crianças sobre que alimentos os caracóis comiam, as crianças sugeriram alguns alimentos que gostavam de saber se os caracóis comiam, entre eles, folhas de jornal, folhas das árvores e alface. Houve então dois momentos distintos para esta tarefa, os dias 5 e 12 de maio. Posto isto, no dia 12 de maio, foi a altura de fazermos a experiência com alguns dos alimentos que as crianças sugeriram, e com a ajuda da saquinha com os nomes das crianças, definimos duas letras para o nome das caixas que iriam ter os alimentos. Escolhemos então a letra D e M, tendo a caixa D ficado com as folhas de jornal e as folhas das árvores, que duas crianças apanharam no recreio para fazermos a experiência. A caixa M ficou com folhas de alface e ainda folhas das árvores iguais às da caixa D. As crianças selecionaram alguns caracóis (Fotografia 2.10) para ficarem nas caixas e colocaram hipóteses sobre o que poderia acontecer aos alimentos (Quadro 2.2.7). As crianças envolveram-se muito nesta proposta educativa e mal colocaram os possíveis alimentos nas caixas começaram a observar atentamente o comportamento dos caracóis (Fotografias 2.11 e 2.12).

Quadro 2.2.7 – Hipóteses formuladas pelas crianças sobre o que poderia acontecer com os alimentos da caixa D



As crianças levantaram algumas hipóteses do que poderia acontecer aos alimentos colocados na caixa D, a hipótese “só vão comer as folhas” teve dois apoiantes, tendo as outras hipóteses tido apenas um apoiante cada. Uma criança achava que os caracóis iam comer tanto as folhas das árvores como o papel de jornal, já outra criança achava que só iam comer o papel de jornal. Uma criança levantou a hipótese de que os caracóis apenas iam comer as pontas das folhas das árvores, enquanto outra criança achou que os caracóis apenas iam comer as pontas do papel de jornal. A educadora levantou ainda a hipótese de que os caracóis não comeriam nenhum dos alimentos colocados na caixa D.

Quadro 2.2.8 – Hipóteses formuladas pelas crianças sobre o que poderia acontecer aos alimentos da caixa M



Relativamente à caixa M, as crianças levantaram seis hipóteses do que poderia acontecer aos alimentos que estavam dentro da caixa (Quadro 2.2.8). Uma criança achava que iam comer as duas coisas (folhas de árvore e alface), outra criança achava que os caracóis não iam comer nada. Uma criança levantou a hipótese de que os caracóis só comeriam a folha das árvores, enquanto outra criança achava que só iam comer a alface. Uma criança ainda achava que os caracóis só iam comer a ponta da alface, enquanto outra criança achava que os caracóis só iam comer as pontas das folhas das árvores.



Fotografia 2.10 – Crianças a escolher os caracóis para as caixas



Fotografia 2.11 – Crianças a observar os caracóis da caixa D



Fotografia 2.12 – Crianças a observar os caracóis da caixa M

As crianças desenvolveram competências na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, ao expressarem oralmente as suas ideias e opiniões. Na área de formação pessoal e social, as crianças trabalharam em grupo, ouviram e aceitaram as ideias dos colegas e negociaram ideias. Na área do conhecimento do mundo as crianças

trabalharam o processo da ciência “formulação de hipóteses” quando comunicaram o que elas supunham que o caracol iria comer.

PROPOSTA EDUCATIVA: OBSERVAÇÃO DAS TAÇAS COM OS ALIMENTOS

No dia seguinte de manhã, a 13 de maio foi a altura de observar o que tinha acontecido aos alimentos colocados nas caixas no dia anterior. Para nosso espanto, os caracóis da caixa D, que continha folhas de jornal e folhas das árvores, comeram o papel de jornal e apenas comeram a ponta da folha das árvores. Já na caixa M – alface e folhas de árvores – comeram a alface mas não comeram a folha das árvores e deixaram o rasto por onde passaram (Fotografias 2.13 a 2.15).



Fotografia 2.13 – Crianças a observar os pedaços do papel de jornal ruídos



Fotografia 2.14 – Crianças a observar as folhas de alface



Fotografia 2.15 – Crianças a observar as folhas das árvores

As crianças desenvolveram competências na área de formação pessoal e social, quando trabalharam em grupo, ouviram e aceitaram as ideias dos colegas e negociaram ideias. Na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, quando expressaram oralmente os seus comentários acerca do que tinha acontecido aos alimentos colocados na caixa no dia anterior e quando se fez o registo escrito do acontecido com os alimentos das caixas, as crianças indicaram as instruções corretas dos acontecimentos para a estagiária registar.

PROPOSTAS EDUCATIVAS: ILUSTRAR A CANÇÃO, DESENHAR CONCHAS E COLAR LÃ EM FORMA DE ESPIRAL

No mesmo dia, 13 de maio, ocorreram várias atividades em simultâneo. Numa das atividades, as crianças criaram a sua ilustração da canção do caracol (Fotografia 2.16), noutra proposta educativa, foi-lhes dada uma folha (Anexo V) com o desenho de algumas partes moles dos caracóis, na qual as crianças tinham de desenhar a concha em cada um dos esquemas da parte molde do caracol (Fotografia 2.17). Houve ainda a colagem de lã num esquema em espiral (Anexo VI) que tentava representar a concha de um caracol (Fotografia 2.18). As crianças começaram por seguir o tracejado da espiral com o dedo, de seguida com o lápis de carvão e posteriormente colaram a lã por cima do tracejado, tendo depois desenhado o pé do caracol.



Fotografia 2.16 – Criança RAQ a ilustrar a canção do caracol



Fotografia 2.17 – Criança DI a pintar as conchas dos caracóis



Fotografia 2.18 – Colagem com lã da espiral

Nestas atividades, as crianças desenvolveram competências na área de formação pessoal e social, ao trabalhar individualmente, tendo respeitado o espaço do outro e o seu tempo. Na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral as crianças comunicaram oralmente as suas ideias quanto ao seu desenho da canção, as dificuldades em colar a lã em espiral bem como, a sua satisfação em conseguir fazer uma espiral. No domínio da expressão plástica, as crianças desenvolveram o interesse pela arte e pela criatividade, expressando-a através da ilustração da canção. Quanto à colagem de lã em espiral e ao desenho das conchas dos caracóis, as crianças desenvolveram a sua motricidade fina e o desenho da espiral.

PROPOSTA EDUCATIVA: O CARACOL DA FAMÍLIA

Na mesma semana, no dia 13 de maio, solicitámos aos pais a procura de conchas de caracóis vazias, a pesquisa de elementos sobre os caracóis e a criação de um caracol que seria apelidado de “O caracol da família”, para expormos no Jardim de Infância, alusivo ao projeto e ao dia da família.

Fiquei muito satisfeita com as criações das crianças e suas famílias. Mostraram muita criatividade e imaginação, e pudemos desta forma envolver as famílias num projeto que tanto entusiasmo e interesse despoletou nas crianças. A Fotografia 2.19 mostra os caracóis construídos pelas crianças com os seus familiares.



Fotografia 2.19 –
Exposição “O Caracol da
Família”

PROPOSTA EDUCATIVA: PINTURA DE CONCHAS DE CARACÓIS

Na sequência do pedido feito aos pais para a recolha de conchas vazias de caracóis, no dia 26 de maio as crianças pintaram as conchas para mais tarde construir o caracol da sala (Fotografias 2.20 a 2.22).



Fotografia 2.20 – Criança BEA a
pintar a concha do caracol



Fotografia 2.21 –
Criança RUB a pintar a
concha do caracol



Fotografia 2.22 –
Criança VA a pintar a
concha do caracol

As crianças desenvolveram competências na área de formação pessoal e social, ao trabalhar individualmente, tendo cada uma esperada pela sua vez, respeitando a vez do outro. Na área da expressão e comunicação, no domínio da expressão plástica, as crianças contactaram com as tintas e experimentaram novos suportes de pintura, as conchas dos caracóis.

PROPOSTA EDUCATIVA: DEVOLVER CARACÓIS AO SEU HABITAT

Nesse mesmo dia, 26 de maio, fomos devolver os caracóis ao exterior, pois já não iríamos necessitar mais da sua presença na sala para pesquisa e para estes regressarem ao seu habitat natural (Fotografias 2.23 a 2.25).



Fotografia 2.23 – Criança NI a escolher o caracol para colocar na relva



Fotografia 2.24 – Crianças a escolher o local para depositar o caracol



Fotografia 2.25 – Criança MAD a deixar um caracol nas folhas

As crianças desenvolveram competências na área de formação pessoal e social, ao trabalhar em grupo, respeitando a sua vez de escolher o caracol e colocá-lo no solo. Na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, as crianças expressaram-se oralmente sobre quando seria a sua vez de pegar no caracol. Na área do conhecimento do mundo as crianças desenvolveram atitudes positivas relativamente ao respeito que se deve ter pelos outros seres vivos e pelo meio que as rodeia.

PROPOSTA EDUCATIVA: VISUALIZAÇÃO DE UM VÍDEO SOBRE CARACÓIS

No dia 27 de maio, visualizou-se um vídeo sobre os caracóis, relativamente à forma de locomoção, alimentação e reprodução. As crianças ficaram muito entusiasmadas com o vídeo e ficaram surpreendidas com as descobertas realizadas com o auxílio do vídeo, nomeadamente a sua forma de comer. Este foi um dos aspetos que mais referiram desse dia e em dias posteriores. Fizemos o registo das ideias que as crianças absorveram com o vídeo (Quadro 2.2.9).

Quadro 2.2.9 – Registo das ideias sobre o vídeo

Os caracóis põe ovos que 3 semanas depois eclodem (DAN);	Em França há um caracol maior que todos (JE);
O caracol tem os dentes na língua – que se chama rádula;	O caracol usa as antenas pequenas para se orientar (MAD);

As crianças desenvolveram competências na área de formação pessoal e social, ao trabalhar em grupo, respeitando a sua vez de fazer um comentário ou dar uma ideia. Na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, as crianças expressaram-se oralmente sobre o visionamento do vídeo. No que diz respeito à área de conhecimento do mundo as crianças contactaram com um recurso menos usual, o vídeo, vídeo esse onde as crianças puderam ver o caracol em movimento, a comer com todo o pormenor e, ainda, o caracol a pôr ovos, aspetos que se não fosse o vídeo as crianças não teriam possibilidade de observar a olho nú ou apenas com a observação de caracóis. Além disso as crianças adquiriram novo vocabulário, nomeadamente os conceitos de eclodir e rádula.

PROPOSTA EDUCATIVA: DESENHO FINAL DO CARACOL

Ainda no mesmo dia, 27 de maio, as crianças desenharam (Fotografias 2.26 a 2.28), à semelhança do dia 29 de abril, o caracol com o objetivo de se poder constatar a evolução dos conhecimentos sobre a anatomia externa do caracol, bem como a nomenclatura utilizada pelas crianças.



Fotografia 2.26 – Criança JE a desenhar o caracol



Fotografia 2.27 – Criança BR a desenhar o caracol



Fotografia 2.28 – Criança MAD a desenhar o caracol

As crianças desenvolveram competências na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, ao expressar oralmente no seu desenho, o nome dos constituintes do caracol desenhado. No domínio da expressão plástica, as crianças utilizaram materiais riscadores para desenhar os caracóis expressando os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto. Na área do conhecimento do mundo, as crianças expressaram os seus conhecimentos, através do desenho as características físicas do caracol, mostrando os conhecimentos adquiridos sobre o tema ao longo do projeto.

PROPOSTA EDUCATIVA: O CARACOL KIKO

Com as conchas recolhidas pelos pais e depois de pintadas pelas crianças procedemos à colagem das conchas num cartão, conchas essas que foram colocadas em forma de espiral de modo a criar a concha para o caracol. As crianças pintaram a relva, o sol e a nuvem. Colámos papel crepe castanho para representar o pé do caracol, e com navalheiras criámos os dois tentáculos grandes com dois olhos de plástico nas extremidades, com pequenos fios de arame criámos os tentáculos mais pequenos (Fotografias 2.29 e 2.30).

Foi também importante a escolha de um nome para o caracol. Após algumas sugestões das crianças, entre pai, pantufa e outros, o nome escolhido foi Kiko.



Fotografia 2.29 – Criança a pintar a relva para o caracol



Fotografia 2.30 – O caracol Kiko

As crianças desenvolveram competências na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral, ao expressar oralmente as suas opiniões e ideias para o nome do caracol. No domínio da expressão plástica, as crianças contactaram com diferentes tipos de materiais para a construção do Kiko, entre eles, tinta, cola, papel crepe, concha de navalheiras e arame. Na área de formação pessoal e social, as crianças trabalharam em grupo, respeitando a sua vez de fazer um comentário ou dar uma ideia e de intervir na construção do Kiko.

2.2.3.5. FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO DO PROJETO

Nesta fase do projeto, as crianças da sala com o auxílio dos adultos criaram cartazes com o registo das aprendizagens feitas sobre o caracol para a divulgação do projeto às crianças da sala 1 do Jardim de Infância da Azóia.

A divulgação às crianças da sala 1 teve lugar no dia 3 de junho da parte da tarde, onde se juntaram as crianças da sala 1, bem como educadoras e auxiliares, para assistirem à divulgação do projeto “Os Caracóis” (Fotografias 2.31 a 2.33).



Fotografia 2.31 – Crianças a apresentar os cartazes à sala 1



Fotografia 2.32 – Criança a mostrar aos colegas da sala 1 o cartaz construído



Fotografia 2.33 – Crianças a apresentar a música “O Caracol Zangadinho”

Outra forma de divulgação do nosso projeto foi durante a festa de final de ano letivo, que teve lugar no dia 12 de junho e que contou com a presença dos pais das crianças, dos alunos do 1.º ciclo e seus familiares.

Houve a exposição do “Caracol da Família”, já referido anteriormente, e a apresentação da música “O Caracol Zangadinho” (Fotografia 2.34) para toda a comunidade escolar. A exposição foi apreciada por familiares (Fotografia 2.35) e por crianças do 1.º CEB (Fotografia 2.36).



Fotografia 2.34 – Crianças a apresentar a música “O Caracol Zangadinho” à comunidade escolar



Fotografia 2.35 - Mãe da DI a ver a exposição



Fotografia 2.36 – Crianças do 1.º CEB a ver a exposição

No hall de entrada da sala 2, esteve patente a exposição de todo o projeto, desde as ideias iniciais das crianças sobre os caracóis, as atividades realizadas e aprendizagens conseguidas. Os pais tiveram a oportunidade de ver a exposição no hall de entrada (Fotografias 2.37 e 2.38) e tiveram à sua disposição um caderno onde puderam deixar as suas opiniões e comentários sobre o trabalho desenvolvido ao longo do projeto “Os Caracóis” (Quadro 2.2.10).



Fotografia 2.37 – Mãe da criança FI a ver a exposição



Fotografia 2.38 – Mãe da criança DAN a ver a exposição

Quadro 2.2.10 – Vozes dos pais das crianças da sala 2

Comentários dos pais das crianças da sala 2

- “É lindo aprender como podemos ajudar os caracóis a sobreviver neste planeta” (Mãe de RU.)
- “Gostei muito da ideia dos caracóis e eles adoram fazer os caracóis. Estão de parabéns” (Mãe de FI.)
- “Eu gostei muito e confesso que também aprendi coisas que não sabia achei muito interessante, e a NI também” (Mãe de NI.)
- “Gostei imenso da exposição, os miúdos comentaram muito e adoraram a ideia. Obrigada pelo vosso empenho” (Pai de TI.)
- “Foi muito interessante ver o modo como as crianças se aplicaram para aprender quase tudo o que havia a saber sobre caracóis. Como ponto negativo, agora passo a vida a encontrar caracóis por todos os cantos da casa” (Pai de RA.)
- “Gostei muito da exposição. Todos se empenharam na construção dos caracóis. Vê-se que as crianças aprenderam muito na exploração deste tema, pois falam muito sobre os caracóis e tudo o que é relacionado com eles” (Mãe de BE.)

Os pais das crianças espelharam nos seus comentários o envolvimento das crianças no projeto, relatando que estes mostravam interesse no tema até fora das portas do Jardim de Infância, pois continuavam a falar e a procurar caracóis.

Também se fez o levantamento dos comentários realizados pelas assistentes operacionais do Jardim de Infância da Azóia (Quadro 2.2.11).

Comentários das assistentes operacionais

- “Acho que foi um tema que despertou bastante interesse e que as crianças aprenderam muito e eu também fiquei a ter mais conhecimentos sobre os caracóis” (Assistente operacional sala 1).
- “A exposição que foi exposta na sala 2 foi muito interessante e enriquecedora, pois aprendi muita coisa sobre os caracóis, pois não sabia que eles tinham os dois sexos, que colocavam os ovos debaixo da terra, que demoravam 3 semanas a eclodir, que tem uma língua com pequenos dentes” (Assistente operacional sala 2).

As assistentes operacionais, principalmente a da sala 2, acompanharam o desenrolar de todo o projeto, e observaram o interesse das crianças ao longo do mesmo e elas próprias afirmam que aprenderam “coisas” que até então desconheciam.

As crianças da sala 1 assistiram à partilha de aprendizagens das crianças da sala 2 sobre os caracóis. Mais tarde, enquanto a exposição do projeto esteve patente no hall de entrada da sala 2, as crianças da sala 1 foram ver de novo os cartazes e as fotografias. Posteriormente a educadora da sala 1 fez a recolha dos comentários das crianças sobre o projeto e a exposição (Quadro 2.2.12).

Comentários das crianças da sala 1

- “Eu gostei de ver os caracóis, eram uma carapaça” (I.)
- “Vi os caracóis...que é que “comiem”... comem as plantas” (S.)
- “Eles comem alface... eles estão num ovinho na terra” (D.)
- “Gostei de ver o caracol na exposição e gostei de ver o caracol da RA” (F.)
- “Vi o caracol a comer cenoura” (A.)
- “Vi o caracol com os olhos nas antenas e era verdadeiro” (T.)
- “Eu aprendi os caracóis têm 2 antenas em baixo para andarem” (N.)
- “Descobri um caracol grande tinha conchas de caracol” (R.)
- “Vi a exposição dos caracóis, gostei dos caracóis” (M.)
- “Comi caracóis em casa” (A.)
- “Os caracóis comeram banana... a casca das bananas” (S.)
- “Comeram Maçã” (D.)
- “Eu vi os caracóis e comerem os papeis de jornal” (IA.)
- “Eu gosto muito ver cacóis” (E.)
- “Vi os caracóis” (B.)
- “Eles eram bonitos” (E.)
- “Eu vi os caracóis eles tinham as antenas” (P.)
- “Gostei de ver os caracóis porque eles comiam casca de banana” (DA.)
- “Eu vi o caracol... um caracol pequeno e vi um grande” (D.)
- “Vi os «taratóis»” (K.)

A Educadora da sala 1, também acompanhou o desenrolar do projeto e teve a oportunidade de ver o entusiasmo das crianças da sala 2 sobre o mesmo, tanto que nos

intervalos as crianças da sala 1 apareciam com caracóis na mão juntamente com as crianças da sala 2, mostrando a partilha de conhecimentos de uma sala para a outra. A educadora vendo o interesse das crianças da sua sala, introduziu no seu projeto “A quinta” um caracol. No Quadro 2.2.13 mostra-se o comentário que a educadora da sala 1 fez sobre o projeto “Os caracóis”.

Quadro 2.2.13 – Comentário da educadora da sala 1

Comentário da educadora da sala 1

- “O projecto “os caracóis” desenvolvido pelo grupo da sala 2 com o apoio dos adultos foi muito motivador para as crianças que o realizaram. O meu grupo (sala 1) visitou a exposição e participou com muito interesse na apresentação do projecto. Foi até contagiante para o nosso projecto “A quinta”. Traduziu-se numa articulação muito positiva”.

A avaliação do projeto também foi realizada após todas as atividades e formas de divulgação do mesmo, em conversas com as crianças. Foi ainda realizada a avaliação do projeto através de três questões: “o que gostaram mais?”, “o que gostaram menos?” e “o que gostavam de ter feito?”

Fez-se o registo das ideias dadas pelas crianças sobre o que mais tinham gostado de fazer (Quadro 2.2.14).

Quadro 2.2.14 – Ideias das crianças sobre o que gostaram mais de fazer

O que gostaram mais

- Eu gostei de apresentar com o MI. O que nós descobrimos, que os caracóis têm ovos. (V.)
- Gostei de apresentar a música com a MAD. (DA.)
- Gostei de fazer o Kiko (RA.)
- Gostei de descobrir que poem ovos (DU.)
- Gostei de pintar a espiral e fazer o caracol Kiko. (MAD.)
- Gostei de aprender a fazer a espiral (DU.)
- Gostei de pintar as conchas, gostei de pintar desenhos do caracol e de fazer o Kiko (DI.)
- Gostei de cantar (MAT.)
- Gostei de fazer a espiral (MAK.)
- Gostei de ver caracóis de muitas cores e riscas (BR.)
- De fazer o Kiko (TI.)
- Gostei de descobrir que os caracóis poem ovos (JO.)
- Gostei de descobrir coisas dos caracóis (JO.)
- Gostei de pintar as conchas (JE.)
- Gostei de descobrir que o maior caracol é o de França (DAN.)
- Gostei de fazer o Kiko (RU.)
- De ver o caracol de França (RAF.)
- Gostei de aprender onde os caracóis vivem (MI.)
- Gostei de fazer as conchas (TI.)
- Gostei de saber que tem os olhos na ponta das antenas (NIC.)
- Gostei de saber que tem coração (JE.)

Os dados do Quadro 2.2.14 mostram que as crianças gostaram de descobrir que o caracol põe ovos e de construir o caracol Kiko, “gostei de fazer o Kiko (RA.)”, “gostei de fazer o Kiko” (RU), “gostei de descobrir que os caracóis põem ovos” (JO) e “gostei de descobrir que põem ovos” (DU). Três crianças referiram que gostaram de aprender a fazer a espiral “Gostei de pintar a espiral” (MAD.), “Gostei de aprender a fazer a espiral” (DU) e “gostei de fazer a espiral” (MAK). Outras crianças referiram ter gostado de aprender sobre algumas características físicas internas e externas dos caracóis, tais como, “Gostei de saber que têm coração” (JE) e “Gostei de saber que tem os olhos na ponta das antenas” (NIC).

As crianças também se manifestaram quanto ao que tinham gostado menos de fazer (Quadro 2.2.15).

Quadro 2.2.15 – Ideias das crianças sobre o que gostaram menos de fazer

O que menos gostaram

- Eu não gostei assim tanto de fazer o Kiko porque tinha a carapaça às cores (DU.)
- Não gostei muito de escrever aqueles papelinhos (legendas para a divulgação) (MAD.)
- Não gostei de um bocadinho do vídeo, a parte em que eles estavam lá a andar (LU.)
- Não gostei de ver o rasto (V.)
- Não gostei de ver o vídeo (RUB.)

Apenas cinco crianças se pronunciaram quanto ao que menos gostaram de fazer. Duas crianças referiram não terem gostado de ver o vídeo, uma delas foi mais específica “(...) a parte em que eles estavam lá a andar” (LU). Uma criança disse que não gostou de fazer o Kiko, uma criança referiu não ter gostado de ver o rasto (deixado pelos caracóis em alguns alimentos) e uma criança que participou na elaboração das legendas para os cartazes de divulgação do projeto, referiu “Não gostei muito de escrever aqueles papelinhos” (MAD).

Através dos relatos mencionados pelo grupo de crianças, evidencia-se o facto de terem gostado do projeto, pois indicaram mais propostas educativas de que gostaram do que as que não gostaram.

Também se registou o que as crianças gostariam de ter realizado (Quadro 2.2.16).

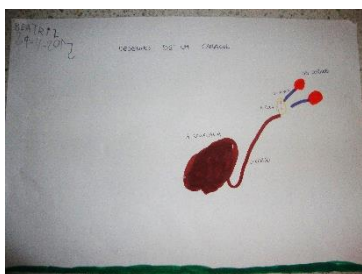
Quadro 2.2.16 – Ideias das crianças sobre o que gostavam de ter feito

O que gostavam de ter feito

- Um livro sobre caracóis (DI.)
- Gostava de ter feito casinhas para os caracóis (RA.)
- Saber se os caracóis gostam de comer mais coisas (V.)
- Gostava de fazer uma lengalenga sobre caracóis (DAN.)
- Eu gostava de fazer uma casa gigante para por os caracóis la dentro (LU.)
- Eu gostava de fazer um caracol e colávamos numa folha com cola e púnhamos la fora (DI.)

Quanto ao que gostariam de ter feito, as crianças sugeriram atividades que não tinham indicado aquando da chuva de ideias sobre o que vamos fazer para descobrir as respostas. Este facto parece sugerir que as crianças gostariam de ter continuado com o projeto por mais tempo, mas tal não foi possível devido ao término da Prática Pedagógica.

Para se perceber se as crianças tinham alterado as suas ideias sobre os caracóis fez-se uma comparação entre os desenhos feitos por estas antes de se iniciar o projeto (29 de abril) e os desenhos realizados no término do mesmo (27 de maio). Seleccionaram-se três crianças, BEA, RAQ e MAT e os seus registos para analisar a evolução dos seus conhecimentos:



Fotografia 2.39 – Desenho inicial do caracol da criança BEA



Fotografia 2.40 – Desenho inicial do caracol da criança RAQ



Fotografia 2.41 – Desenho inicial do caracol da criança MAT

Analisando os três registos pictóricos realizados a 29 de abril (Fotografias 2.39 a 2.41), no geral as crianças apresentam algumas características físicas dos caracóis, tais como, olhos, boca e corpo, não no sítio correto, mas a forma anatómica do caracol está perto da real. Registou-se em cada registo pictórico os nomes dos elementos que as crianças desenharam tendo sido os nomes dados pelas mesmas.

A criança BEA desenhou a “carapaça”, o “corpo”, a “boca”, os “olhos” e os “cornos”. A “carapaça”, o “corpo”, a “boca” e os “cornos” apresentavam-se nos sítios adequados. No caso dos olhos, estes apareciam na cara do caracol e não nos tentáculos, a concha aparecia como uma mancha castanha, ovalizada e sem espiral.

A criança RAQ representou a concha numa dimensão bem grande, preenchendo praticamente toda a folha A4, desenhou os “corninhos”, a “parte mole do caracol” e a “boca”. Quanto à disposição dos elementos desenhados, a “carapaça” foi desenhada em forma de espiral apesar de disfarçada, os “corninhos”, a “boca” e a “parte mole do caracol” foram desenhados no local correto.

A criança MAT desenhou os “corninhos”, os “olhos”, a “cabeça” e a “carapaça”. A cabeça e os “corninhos” eram os únicos elementos desenhados no local indicado. Os olhos foram desenhados na cabeça, e não na extremidade dos tentáculos maiores, quanto à concha, esta fora desenhada por cima do corpo mas praticamente em forma retangular e longe de ser uma espiral.

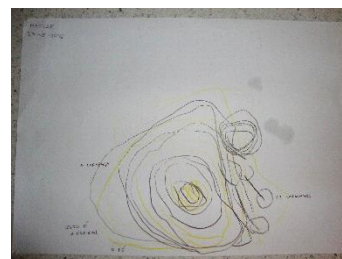
No dia 27 de maio, foi solicitado às crianças que voltassem a desenhar o caracol. As Fotografias 2.42 a 2.44 referem-se aos registos pictóricos realizados pelas mesmas três crianças apresentadas anteriormente:



Fotografia 2.42 – Desenho final da criança BEA



Fotografia 2.43 – Desenho final do caracol da criança RAQ



Fotografia 2.44 – Desenho final do caracol da criança MAT

No caso da criança BEA, esta desenhou quatro elementos: “carapaça”, “olhos”, “antenas” e o “pé”. A concha foi desenhada em forma de espiral e pintada com cores distintas, amarelo e preto, pormenor que não aconteceu no primeiro desenho do caracol. A criança desenhou o pé e na sua extremidade as “antenas”, desenhando os tentáculos maiores com os olhos nas suas extremidades. Comparando com o primeiro desenho, a BEA, conseguiu assimilar a forma da concha, a forma do pé e o local dos olhos, bem como um nome diferente para os “cornos”.

A criança RAQ, desta vez fez um registo pictórico numa dimensão menor, comparando com o primeiro registo, mas nem por isso com menos importância. Representou a concha em forma de espiral e com cores distintas, desenhou a língua com os dentes, as “antenas” maiores com os olhos nas suas extremidades e ainda a “baba do caracol”. No segundo

desenho, a criança desenhou com mais pormenor, desenhando a baba do caracol com uma cor amarelada, e na zona da boca tentou imitar a rádula.

A criança MAT no registo pictórico final, desenhou a “carapaça”, a “espiral”, o “pé” e os “corninhos”. Mostrou evolução quanto à forma da concha, desenhando-a em forma de espiral, quanto ao nome “corninhos” a criança mostrou não ter assimilado o nome mais correto. Uma evolução no registo de MAT, foi que no primeiro registo, a criança desenhou mais elementos na folha, não os identificando como sendo o caracol, no segundo desenho, a folha tinha apenas desenhado o caracol.

Nos desenhos apresentados pelas três crianças e comparando-os com os desenhos iniciais, podemos observar que as crianças adquiriam novos conhecimentos sobre características físicas do caracol que desconheciam até então, como por exemplo, a concha em forma de espiral. Outra evolução a apontar, é o posicionamento corretos dos elementos físicos do caracol, os olhos era um dos elementos físicos que não estava desenhado no local adequado e no registo pictórico final pode-se observar a evolução quanto a este aspeto.

A Fase IV foi muito importante pois as crianças puderam pensar sobre os conhecimentos adquiridos e partilhá-los com os colegas do Jardim de Infância, com os pais e com outros elementos da comunidade escolar, nomeadamente os alunos do 1.ºCEB e as suas famílias. Nesta fase do projeto era visível a satisfação das crianças sobre o que tinham aprendido, pois em conversas informais com outras crianças, falavam com orgulho do que sabiam sobre os caracóis, passando a ser um tema de conversa muito frequente durante todo o dia escolar.

2.2.4. Conclusão do projeto

Em retrospetiva sobre todo o trabalho realizado em contexto de Jardim de Infância, mais propriamente no que diz respeito ao projeto “Os Caracóis”, considero ter realizado propostas com as crianças das mais variadas áreas e domínios, tendo-lhes proporcionado um vasto tipo de atividades que foram do agrado de todas as crianças. Melhorei a minha capacidade de reflexão pessoal enquanto profissional da educação e fiquei mais desperta a dar espaço, voz e vez às crianças, pois estas são seres pensantes que têm ideias próprias e que nós, educadores, devemos dar-lhes todo o mérito e oportunidade de partilhar as suas ideias. É importante as crianças sentirem-se valorizadas, ouvidas, habituarem-se a partilhar ideias e tomarem decisões sózinhas ou em grupo. É fundamental privilegiar o

papel ativo das crianças na sociedade, não olhando para elas como seres desprotegidos e sem ideias próprias.

Reflito, ainda, sobre o papel do educador, devendo este ser um mediador de experiências e não um transmissor de conhecimentos, tendo sempre em atenção as necessidades e vontades das crianças e por isso, destaco a importância de o tema do projeto surgir do interesse das crianças, considerando que torna o seu desenvolvimento muito mais rico e sempre com novas perguntas e novos interesses manifestados pelas crianças.

Houve duas propostas educativas que me marcaram mais em todo o projeto, “O Caracol da Família”, foi uma proposta que envolveu não só as crianças, no seu espaço de sala de atividades dentro do Jardim de Infância, mas também a comunidade familiar das mesmas, ao terem tido o apoio de pais, irmãos e avós. Isto deixou-me emocionada pelo facto de haver famílias sensíveis ao que se passa nos Jardins de Infância das suas crianças. Possivelmente estas famílias terão uma visão aberta de que o Jardim de Infância não é um espaço onde se deixa a criança para passar o tempo e se vai buscá-la no fim do dia de trabalho, mas é um lugar onde lhes são proporcionadas experiências que os podem marcar para a vida. A segunda proposta educativa que me marcou foi a experiência com os alimentos do caracol, porque a ideia partiu das crianças, foram elas que sugeriram que alimentos colocar na taça. Pude eu própria enquanto adulta, tal como as crianças, descobrir coisas sobre as quais nunca tinha pensado, como por exemplo os caracóis comerem papel de jornal.

Foi o meu primeiro projeto com este tipo de metodologia que sem sombra de dúvidas me marcará para o resto da vida, porque eu, tal como as crianças estava a descobrir e a viver os acontecimentos pela primeira vez, estando eu também entusiasmada com o desenrolar do projeto e das descobertas realizadas. A meu ver as crianças ficaram muito satisfeitas com as aprendizagens realizadas. Espero que tenha sido um projeto marcante nas suas vidas e que daqui a muitos anos ainda se lembrem dele.

O projeto teve alguma dificuldade em começar, pois estavam a ser tratados outros assuntos na altura que eram também interessantes, mas não tinham partido do interesse das crianças e por isso optámos por não enveredar por essa problemática. Quando o projeto arrancou, houve alguns momentos em que tive dúvidas se aquele seria o projeto certo, se se iria encaixar no pretendido, mas com determinação e força de vontade, o

projeto teve asas para voar e foi de vento em popa. A dada altura do projeto, este enfraqueceu um pouco dado ao pouco número de atividades que as crianças sugeriram gostar de fazer relacionado com o tema. Quando solucionámos a questão, o projeto correu melhor do que inicialmente esperado e na minha opinião teve ótimos resultados e pude observar como uma coisa tão simples prendeu as crianças e os restantes elementos da comunidade escolar.

CONCLUSÃO

Fazendo uma retrospectiva de todo o trabalho que foi realizado ao longo deste tempo no âmbito das Práticas Pedagógicas nos contextos de Creche e Jardim de Infância, penso que cresci muito como pessoa, e principalmente como educadora, mudando a minha visão do tipo de trabalho que pode ser realizado com as crianças destes contextos.

Toda a reflexão feita ao longo do Mestrado, quer com a orientadora do relatório, quer com as educadoras cooperantes, fez-me pensar na minha atuação e colocou em mim uma vontade constante de melhorar a minha atuação e a minha prática com as crianças, pensando sempre nelas, nos seus desejos e nas suas necessidades. Estas reflexões mostraram que ainda tenho muito que aprender, que apesar de ter formação na área, no dia-a-dia vou encontrar questões às quais não saberei responder e terei de investir na minha constante formação.

Considero que o ensaio investigativo realizado no contexto de Creche, foi uma mais valia enquanto profissional da educação, pois a problemática que escolhi sempre me cativou e me interessou. Gostei do que aprendi com as leituras realizadas dos autores e das descobertas que fiz com as situações vividas com as crianças aquando da recolha de dados.

Quanto ao contexto de Jardim de Infância, mais propriamente o Projeto “Os Caracóis” aprendi que devemos ter sempre em consideração as ideias e curiosidades das crianças. O projeto cativou crianças e adultos do primeiro ao último momento e foram muito importante todas as descobertas realizadas. Todo este projeto, levou-me a pensar na postura que quero adotar enquanto futura educadora, quero ser uma educadora dinâmica, sempre pronta para descobrir novas coisas com as crianças, estar atenta às suas necessidades mas também às suas curiosidades, pois se o meu trabalho é para elas, é sobre elas que me devo debruçar na exploração das atividades.

Sobre o futuro quero referir que ambiciono ser uma educadora que transborda confiança quer às crianças, quer aos pais, quero ser meiga, carinhosa, brincalhona, quero educar para os valores, ser amiga das crianças e também quero ser criança para poder aproveitar a vida tal como elas a aproveitam.

BIBLIOGRAFIA

- Avô, A. (1996). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, S. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Politécnico de Castelo Branco.
- Bandet, J., & Sarazanas, R. (1973). *A Criança e os Brinquedos*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Baptista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim-de-infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Relatório Final, Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Barbosa, A., Barbosa, E., Borralho, A., Cabrita, I., Fonseca, L., Pimentel, T. & Vale, I. (2011). *Padrões em Matemática. Uma proposta didática no âmbito do novo programa para o ensino básico*. Lisboa: Texto Editores.
- Barros, M. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bergeron, M. (1982). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança - Da primeira infância à adolescência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Berryman, J., Hargreaves, D., Herbert, M., & Taylor, A. (2002). *A Psicologia do Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- David, M. (1977). *A Crianças dos 0 aos 6 anos - Vida afectiva, problemas familiares*. Lisboa: Moraes Editores.

Deldime, R., & Vermeulen, S. (1983). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Porto: ASA Editores.

Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*.1681-5653, Acedido a junho 27, 2015, em <http://www.rioei.org/deloslectores/4418Dias.pdf>.

Durand, T. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Faro: Universidade do Algarve.

Formar (1983). *Dicionário de Zoologia Ilustrador*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Freitas, M. (2010). A evolução do jogo simbólico na criança. *Ciências e Cognição*. 1806-5821, Acedido a setembro 29, 2015, em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/343/240>

Gaspar, R. (2011). À Descoberta dos Bichos: Os Caracóis. *PAIS & Filhos*. Acedido a abril 23, 2015, em http://www.viveraciencia.org/index/files/bichos_jan%20pais%20e%20filhos.PDF

Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

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

Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, A., Autuori, C., Pulino, L., Peralta, M., Martins, M., Almeida, O., Kebach, P., Aragão, R., Mendes, R., Simonstein, S., Pereira, S. & Oliveira, Z. (2011). *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador*. Brasília: Gerdau.

Pereira, M. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Piaget, J. (1975). *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

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

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissestações, teses e relatórios - Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Valero, M. (2007). *365 curiosidades de Animais*. Sintra: Girassol Edições.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: DGE.

Vayer, P., & Roncin, C. (1993). *A Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXOS

Anexo I – Reflexões em contexto de Creche

Reflexão da 1.^a semana

Para esta Prática Pedagógica de mestrado fui com bastante expectativa, pois é um momento determinante para a nossa aprendizagem enquanto futuras educadoras.

Estava um pouco ansiosa, pois já tinha tido uma prática pedagógica em creche que não correu como o esperado por vários motivos, e isso pôs-me um pouco mais hesitante mas ao mesmo tempo com vontade de aprender com os erros do passado.

Espero que esta prática me prepare para o mundo do trabalho e me transporte o mais próximo da realidade do mundo de uma educadora de infância e toda a sua importância e responsabilidade para com as crianças.

Segundo Portugal (1998) “O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional”.

No primeiro dia de prática fomos muito bem recebidas pela educadora Hélia e pelas auxiliares Alice e Dília. Foi muito importante o primeiro contacto com as crianças pois é naquele momento que se estabelecem ligações entre os cuidadores e as crianças.

Segundo Portugal (1998), citado por Azevedo (2011), “A creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos. A maior parte das pessoas são unânimes quando dizem que a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo”.

Segundo Formosinho & Araújo (2004), citado por Sousa (2013), “Para obter uma atitude mais autónoma e não tão dependente do adulto na descoberta do mundo, a criança necessita primeiro de se identificar com este e aceitar o seu sistema de valores, pois só assim tem uma referência para poder avaliar a importância e o valor do que está a tentar descobrir em cada momento”.

Katz (2007), citado por Sousa (2013), aponta “a importância dos primeiros contatos entre o educador e a criança que frequenta a primeira vez o jardim de infância, visto que criança é um ser que se relaciona com os outros por laços predominantemente afetivos. Assim para que o processo de adaptação ocorra de forma estável a criança deve encontrar uma relação afetiva semelhante à que desenvolve com os seus pais”.

Em geral, as crianças reagiram bem à nossa presença, não estranharam e rapidamente comunicaram connosco.

Neste primeiro dia tentei ao máximo estabelecer contacto com as crianças e comunicar com a educadora e as auxiliares. Ao longo do dia, quando surgia uma situação que me despoletava dúvida não hesitei em perguntar e ser esclarecida. Participei ativamente no almoço, no lanche e em alguns momentos de higiene bem como no momento da sesta.

Gostei de logo desde o primeiro momento ter ajudado em algumas tarefas que a educadora e auxiliares não pensavam que quiséssemos ou pudéssemos ajudar, tendo as mesmas ficado muito agradadas pela disponibilidade em ajudar.

Já no segundo dia, também participei nos momentos em que foi possível. Gostei muito do tempo em que educadora, auxiliares e estagiárias estiveram na zona da manta a conversar e a brincar com as crianças, achei um bom momento de partilha.

Aproveitei a hora da sesta para recolher informações da sala através de grelhas de observação construídas pelo grupo previamente.

Nestes primeiros dois dias, posso dizer que me senti bem integrada, útil e vista não como uma estagiária mas como uma colega que precisa de aprender mais e que também tem informações importantes para partilhar.

Bibliografia:

Azevedo, S. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto do jardim-de-infância*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação, Portugal.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Trabalho Apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial-Intervenção Precoce na Infância. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Reflexão da 2.^a semana

A segunda semana de prática pedagógica em creche foi vivida muito intensamente, pois na primeira semana ainda estava a conhecer a sala, as crianças, as rotinas e na segunda semana já conhecia um pouco de tudo e pude participar mais ativamente no dia a dia da sala.

Posto isto, estando mais integrada na sala, consegui nos almoços e nos lanches dar a comida às crianças com mais segurança. Quando alguma chorava ou fazia birra ainda fico atrapalhada sem saber o que fazer, se devo insistir para que coma ou se não. Nesses momentos peço ajuda à Educadora Hélia ou às auxiliares Alice e Dília para saber o que fazer, acabando elas por continuar a dar comida às crianças, insisitindo até que comam tudo pois têm mais experiência e segurança nestes momentos.

“A organização dos cuidados exige planeamento, preparado pelos educadores do grupo que conhecem suas crianças e podem prever a sequência mais adequada para o atendimento individual, respeitando o ritmo próprio de cada bebê. A rotina também ajuda os bebês a desenvolverem a capacidade de espera e de previsão, pois rapidamente aprendem quando será sua vez de serem alimentados, trocados ou banhados.” (Pereira *et al.*, 2011, p.64).

Pude mudar a fralda algumas vezes nos três dias, primeiro por convite da auxiliar Alice, pois tinha conversado com a mesma sobre a muda da fralda e tinha estado atenta a esse processo e a tirar dúvidas, a segunda vez por iniciativa própria, pois é algo muito importante para a saúde das crianças e a sua higiene e eu como futura educadora tenho de me sentir à vontade com todos os momentos do dia a dia das crianças.

“Uma troca de fraldas pode demonstrar o cuidar e o educar, quando demonstra respeito, carinho; quando existem trocas de olhares, sorrisos, estímulos e brincadeiras. Mas pode também ser violenta, quando ignora o sujeito que está ali, quando coisifica a criança. É por isso que o trabalho com bebês necessita de profissionais que tenham, além da formação específica, o desejo de trabalhar com essa faixa etária. Não basta ser profissional para trabalhar com bebês. É preciso ter um olhar aguçado capaz de perceber as possibilidades de educar, articuladas aos cuidados físicos que tomam quase todo o tempo em que as crianças estão acordadas.” (Pereira *et al.*, 2011, p.91).

Na hora da sesta, já por iniciativa própria ajudei a deitar algumas crianças e a mantê-las no lugar, em algumas situações as crianças tentam resistir ao sono através de uma birra ou de estarem constantemente a levantarem-se, nessas alturas insisto para que se deitem, não de uma forma brusca mas de modo a que percebam que têm de se deitar e dormir. Por vezes, deixo que seja a educadora ou as auxiliares a deitarem a criança que está a resistir de modo a que eu possa observar a sua estratégia.

Têm sido muito importante para mim brincar com as crianças, não só para comunicar com elas mas para conhecê-las individualmente e enquanto grupo, pois na hora de brincar podemos assistir a conflitos entre elas por causa dos brinquedos e a choro quando se aleijam uns aos outros. Tenho estado muito atenta à ação da educadora e das auxiliares nestes momentos pois eu preciso de aprender a lidar com estas situações

sozinha mas, neste momento, tendo pouca experiência não quero tomar uma atitude que para mim parece correta mas que pode ser totalmente errada.

“Frequentemente, as pessoas subestimam a importância do brincar no desenvolvimento das crianças. Isso pode ser atribuído à dificuldade de os adultos controlarem as brincadeiras, e muitos deles ficam frustrados por isso. Mas, se eles têm de contribuir para a educação das crianças, também precisam oferecer-lhes o tempo e o espaço necessários ao seu desenvolvimento. Para isso, brincar é uma excelente ferramenta, pela relação que tem, sobretudo, com o desenvolvimento dos pilares da resiliência.” (Pereira *et al.*, 2011, pp. 97 e 98).

O carinho oferecido às crianças tem sido constante, fazendo com que as próprias num momento de choro já estiquem os braços para mim sabendo que vão ser acarinhadas naquele momento. Esta ação tem me deixado muito satisfeita com a minha ação e pelo facto de as crianças começarem a confiar em mim e em ter-me como um modelo de conforto.

“Longe de seus pais, o bebê está mais vulnerável, inseguro e sem os apoios já conhecidos. É por isso mesmo que todos os gestos, as palavras e as atenções que o(a) cuidador(a) lhe dirige na creche têm tanta importância. O facto de a criança de qualquer idade ser sensível a tudo o que lhe acontece – ela sente, observa, grava e compreende as coisas, ou as compreenderá, se lhe for dada tempo e oportunidade – imprime importância fundamental à relação que se estabelece com os adultos que cuidam dela. O bebê só consegue desenvolver plenamente suas potencialidades, se puder vivenciá-las e explorá-las no contexto de vínculos seguros e afetuosos com os adultos que o rodeiam.” (Pereira *et al.*, 2011, p.63).

Esta semana tentei ao máximo participar na rotina das crianças, brincar com elas, conhecê-las mas, ao mesmo tempo, deixar a educadora e as auxiliares atuarem em determinado momento que poderia ser eu a atuar mas, para saber como reagir corretamente fico a observar a minha possível atitude no futuro.

Tenho dado muita importância às conversas que tenho tido com a educadora, pois tem sido enriquecedor conversar sobre o que se passou durante o dia, sobre dúvidas e as dicas que a mesma nos tem dado.

Espero evoluir de semana para semana e indo ultrapassando medos e barreiras de modo a crescer profissionalmente.

Bibliografia:

Pereira, A. C. *et al.* (2011). *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador*. Volume III . Brasília: GERDAU

Reflexão da 7.^a semana

Na semana de 10 a 12 de novembro a interveniente principal fui eu, após ter estado doente e sabendo de todas as sugestões dadas pela professora orientadora decidi mudar de atitude. Posto isto, logo na segunda-feira foi minha iniciativa receber as crianças, momento que correu muito bem, os pais estavam recetivos a ser eu a receber os seus filhos para mais um dia na creche. Gostei deste momento pois senti-me capaz de o fazer sem problemas, tentei sempre cativar a criança que estava a receber chamando-a à atenção para o que os colegas estavam a brincar na sala, criando assim interesse para a sua entrada na sala calmamente. Recebi as notas entregues pelos pais/cuidadores e após a entrega das crianças registei os dados necessários e comuniquei as notas importantes à educadora e às auxiliares.

No momento do lanche da manhã, consegui facilmente captar a atenção das crianças para se sentarem e colocarmos os babetes, batia na taça da fruta de modo a chamá-las à atenção para a hora de comer a fruta e de estar sentado. Conforme entregava a fruta dizia o nome de cada criança e incentivava-as a comer dizendo que era muito boa e era importante para crescer.

Quando as minhas colegas começaram a dar as águas e a limpar as mãos fui buscar a caixa que continha as folhas de embrulho e comecei a bater na mesma, assim que usei uma voz teatral todas as crianças olharam para mim e ficaram concentradas na caixa que eu tinha. Comecei por abrir a caixa e fazer um pouco de teatro com o que estava dentro da caixa. Mexi nos papéis enquanto estavam dentro da caixa, enfatizava que tinha som.

Segundo Hohmann e Post, (2011), é através da coordenação do paladar, tato, olfato, visão, audição, sentimentos e ações que as crianças são capazes de construir conhecimento. Não conseguem resistir a tocar ou explorar objetos ou pessoas por que se sintam atraídas em termos sensoriomotores. Ficam fascinadas com objetos domésticos e materiais naturais.

Para as crianças, aprender através da ação envolve encontrar e resolver problemas-para-crianças-pequenas – *O que fez barulho? Como é que posso voltar a fazê-lo?* – e, neste processo, formar ideias sobre o que coisas e pessoas fazem e como respondem as suas ações.

Tudo no mundo é novidade para as crianças, são motivados pela intensa sede de experiência sensorial, exploram objetos para descobrir o que são e o que fazem, começando por bater e dar pontapés a coisas por acaso, aos poucos alargam as suas ações exploratórias e organizam as suas descobertas em conceitos básicos de funcionamento.

Retirei um papel dentro da caixa e entreguei um a cada criança dizendo sempre o seu nome, após a exploração em grupo houve uma exploração individual onde eu tapava as crianças com os papéis.

Quando conversei com a professora apercebi-me que tinha demorado muito tempo a entregar os papéis e as crianças que ainda não as tinham já tinham visto como explorar e perderam o interesse.

No dia 11 de novembro, houve dificuldade na reunião do grupo para a hora do lanche, pois as crianças estavam muito agitadas, havia crianças a chorar e foi então que chamei à atenção para a banana que iam comer, comecei por descascar a banana à frente deles e isso acalmou o grupo. Enquanto bebiam água e limpavam as mãos, mostrei a caixa que continha as folhas e batia na mesma chamando-os à atenção, metia a mão dentro da caixa e fazia uma cara de surpreendida, metia novamente a mão dentro da caixa e mexia nas folhas de modo a fazerem som, abri a caixa e entreguei uma a cada crianças dizendo o seu nome, incentivava-as a rasgar as folhas e a pisá-las para ouvir o som produzido.

Segundo Formosinho e Araújo (2013) uma das condições que deve ser proporcionada à criança é a exploração direta de elementos naturais, valorizando uma abordagem multissensorial à aprendizagem. Referem que “isto implica a criação de uma gramática sensorial rica que integre diversas experiências com as cores, texturas, odores, sabores e sons da natureza.” (p.22)

A exploração demorou pouco tempo porque estava combinado juntarmo-nos à sala dos coelhinhos para ver um ramo de castanheiro e, as auxiliares da nossa sala quiseram terminar a atividade rapidamente não dando espaço suficiente às crianças para explorarem pois tínhamos de ir para a outra sala.

Quando dei por terminada a exploração pedi auxílio às crianças para me ajudarem a apanhar as folhas e a pô-las no lixo, este momento da arrumação está a ganhar cada vez mais impacto no grupo e mais adeptos da arrumação.

No dia 12, quando as crianças entraram na sala já estava presente a mesa, enquanto limpavam as mãos, eu mostrei o que íamos explorar de seguida, tirei um pedaço de gelatina e com o mesmo na minha mão mostrei às crianças. A Sandy ficou na zona da manta com uma parte do grupo e com um jogo enquanto eu ficava com quatro crianças a explorar a gelatina. Foi uma exploração muito interessante pois, crianças mostraram muito interesse na mesma e vontade de descobrir o que era, outras mostraram-se totalmente à vontade por vezes até a comendo. Outras mostravam vontade de tocar e de explorar mas a apreensão tomava conta delas, enquanto que outras não se aproximavam da mesa, ficavam apenas longe a observar.

Segundo Ferland (2006), citado por Ferra (2013), relativamente à componente sensorial da criança, o facto de esta poder observar e manipular objetos, faz com que possa registar as suas características sensoriais (forma, cor, dimensão, textura) e ainda desenvolver a sua perceção. Este tipo de situações oferece à criança “uma estimulação visual, táctil e até auditiva, que a ajuda, entre outras coisas, a desenvolver a sua perceção das formas e das dimensões”.

Gostei muito de poder explorar com elas as propriedades da gelatina, pude incentivá-las a tocar, dando o exemplo, punha a gelatina na minha mão mostrando que não havia problema, mexia com os meus dedos para lhes dar o exemplo de que não ia fazer mal. Foi muito interessante e enriquecedora esta atividade. Pude estar atenta a vários aspetos e explorar com cada criança um elemento que talvez muitas delas nunca tivessem visto e puderam contactar com a sua textura, temperatura e por vezes paladar.

Olhando para a minha postura desde o primeiro dia até a este momento, vejo que fiz grandes evoluções, estou totalmente enquadrada na sala, as crianças não fazem distinção entre mim ou a educadora, estou à vontade em qualquer momento da rotina, sei desempenhar qualquer função que seja necessária na rotina, estou segura da minha posição na sala, consigo receber as crianças sem quaisquer problemas, consigo cativar o grupo quando necessário, enfim, a minha prestação têm sido a de evolução e estou muito contente comigo.

Bibliografia:

Ferra, F. (2013). *Brincar na Creche e no Jardim de infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo II – Notas de Campo

Tarefa 1

Data: 25 de novembro de 2014

Local: Sala “Os Rouxinóis”

Material: 2 colheres azuis escuras, 1 colher azul clara, 1 colher vermelha, 2 garfos verdes, 1 garfo amarelo, 1 garfo azul, 1 prato raso azul, 1 prato raso amarelo, 2 pratos de sopa vermelhos, 1 prato de sopa verde, 1 prato de sopa amarelo, 1 prato de sopa azul

Disposição dos materiais: Os pratos e os talheres foram dispostos no chão em pilha: pratos rasos por baixo, pratos de sopa por cima e todos os talheres no prato de sopa de cima. Quando as crianças chegaram ao local, os materiais já lá se encontravam.

Criança M

Duração da interação: 10 minutos

A criança tirou os talheres do prato de cima, voltou a coloca-los no prato de cima. Os pratos estão em pilha. Deita os talheres fora dos pratos. Desmancha a pilha de pratos. Volta a pô-los em pilha. Põe os talheres em cima dos pratos de sopa. Deita fora os talheres. Dispõe um talher por cada prato de sopa. Os talheres que sobram vão para um prato raso. Vai trocando os talheres de prato. Deixa o prato raso azul de parte. Mais tarde pega no prato e coloca um talher nele.



Fotografia 1 – Tira os talheres do prato de cima (Criança M)



Fotografia 2 - Dispõe um talher por cada prato de sopa. (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 8 minutos

A criança desmanchou a pilha de pratos, agarrou os pratos de sopa, deita fora um a um. Pega em dois pratos de sopa e coloca um prato numa colher. Pega no prato amarelo com a colher azul finge que mexe a comida. Repete com o prato vermelho. Pega em quatro pratos de sopa. Empilha cinco pratos de sopa e deixa-os cair. Repete três vezes a situação. Espalha os pratos. Coloca a colher no prato raso. Finge que bebe do prato. Pega num garfo, depois na colher vermelha para mexer no prato de sopa azul, finge verter algo do prato azul de sopa para o raso amarelo.



Fotografia 3 – Desmancha a pilha de pratos (Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 4 minutos

A criança desmancha a pilha de pratos. Mexe com um garfo amarelo no prato raso amarelo, como se comesse. Só se interessa pelos talheres. Garfo azul no prato de sopa azul. Junta numa mão os talheres que consegue agarrar.



Fotografia 4 - Garfo azul no prato de sopa azul (Criança A)

Tarefa 2

Data: 26 de novembro de 2014

Local: Refeitório

Material: 2 colheres azuis escuras, 1 colher azul clara, 1 colher vermelha, 2 garfos verdes, 1 garfo amarelo, 1 garfo azul, 1 prato raso azul, 1 prato raso amarelo, 2 pratos de sopa vermelhos, 1 prato de sopa verde, 1 prato de sopa amarelo, 1 prato de sopa azul

Disposição dos materiais: Os pratos e os talheres foram dispostos no chão em pilha: pratos rasos por baixo, pratos de sopa por cima e todos os talheres no prato de sopa de cima. Quando as crianças chegaram ao local, os materiais já lá se encontravam.

Criança M

Duração da interação: 13 minutos

A criança pega em 3 talheres e volta a pô-los no prato. Tira e põe 1 colher num prato. Pega em 2 garfos, fica com o amarelo na mão, com a outra mão mexe nos outros talheres. Tira o prato que tem os talheres. Tira todos os pratos da pilha 2 a 2. Deixa um prato sem talheres. Vai trocando os talheres de prato. Todos os pratos têm talher. Uma colher azul fica de fora. Tira um prato debaixo de outro e põe um talher. Troca talheres. Há dois pratos sem talher. Pega na colher de fora e põe no prato. Há um prato sem talher. Separa todos os pratos, todos têm talher. Troca os talheres de prato. Pega na colher azul clara e não sabe onde a pôr. Troca talheres de prato. Deixa três talheres de fora, um prato sem talher. Empilha os pratos. Separa-os.



Fotografia 5 – Com o garfo amarelo na mão esquerda, mexe com a mão direita noutros talheres (Criança M)



Fotografia 6 – Troca os talheres de prato (Criança M)



Fotografia 7 – Troca os talheres de prato (Criança M)



Fotografia 8 – Dois pratos não têm talher (Criança M)



Fotografia 9 – Deixa o prato vermelho de sopa sem talher (Criança M)



Fotografia 10 – Empilha os pratos (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 8 minutos

A criança pegou nos talheres e largou um a um. Deixou cair os pratos. Pegou nos pratos de sopa e nos rasos. Um em cada mão. Dispõe os pratos de sopa uns em cima dos outros e largou-as para caírem. Juntou os pratos de sopa todos, tirou um de cada vez. Pegou nos rasos, largou-os, pegou nos talheres e largou-os. Voltou a separar os pratos de sopa. Pegou no garfo amarelo e na colher verde e mexeu neles dentro do prato de sopa azul. Bate com o prato de sopa azul e o prato de sopa vermelho, um no outro.



Fotografia 11 – Larga os pratos para caírem (Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 3 minutos

A criança pegou num garfo e deitou todos os pratos fora. Colocou um garfo azul no prato azul, um garfo amarelo no prato azul. Separou os pratos, pegou no prato azul e garfo amarelo.



Fotografia 12 – Colocou um garfo amarelo no prato azul (Criança A)

Tarefa 3

Data: 1 de dezembro de 2014

Local: refeitório

Material: Caixa branca transparente, caixa amarela transparente, caixa azul transparente, 3 iogurtes com tampa, 2 iogurtes sem tampa

Disposição dos materiais: Os iogurtes com tampa e sem tampa e as caixas foram dispostos aleatoriamente no chão. Quando as crianças chegaram ao local, os materiais já lá se encontravam.

Criança M

Duração da interação: 10 minutos

A criança pega num iogurte com tampa, roda-o. Pega noutro e põe dentro de uma caixa. Pega noutro iogurte e põe dentro da mesma caixa. Fica com três iogurtes dentro da mesma caixa. Tira um iogurte e põe dentro de outra caixa. Tem quatro iogurtes na mesma caixa. Fica um iogurte de fora. Troca de iogurte. Fica com dois iogurtes de fora. Tenta tirar a tampa. Fica com quatro iogurtes na caixa branca. Despeja da caixa amarela para a branca. Põe quatro iogurtes numa caixa. Tenta despejar os iogurtes noutra caixa. Ignora a caixa azul. Coloca um iogurte na caixa branca, um iogurte na caixa amarela. Troca os iogurtes de caixa. Dois iogurtes na caixa branca, dois iogurtes na caixa amarela. Vai trocando os iogurtes de caixa em caixa. Tira e põe os iogurtes. Deita fora e volta a pôr. Encaixa a caixa branca na amarela. Espalha os iogurtes. Pega na caixa azul. Põe um iogurte em cima da caixa azul. Mexe na caixa. Pega nas outras caixas e separa-

as. Volta a pôr um iogurte em cima da caixa azul. Põe esse iogurte e outro na caixa amarela e despeja-os na caixa azul. Põe a caixa amarela em cima da caixa azul. Põe um iogurte na caixa amarela e despeja-a.



Fotografia 13 – Coloca um iogurte na caixa branca e um iogurte na caixa amarela (Criança M)



Fotografia 14 – Dois iogurtes na caixa branca e dois iogurtes na caixa amarela (Criança M)



Fotografia 15 – Encaixa a caixa branca dentro da caixa amarela (Criança M)



Fotografia 16 – Põe um iogurte em cima da caixa azul (Criança M)



Fotografia 17 - Põe a caixa amarela em cima da caixa azul (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 10 minutos

A criança pega num iogurte sem tampa, pega noutro iogurte sem tampa. Põe um iogurte na caixa. Um iogurte em cada caixa – caixa amarela com iogurte sem tampa – caixa transparente – iogurte sem tampa – caixa azul – iogurte com tampa. Empilha a caixa amarela com dois iogurtes sem tampa em cima da caixa branca sem iogurtes. Desmancha a pilha. Abana a caixa. Esconde os dois iogurtes atrás das costas. Bate com eles no chão. Volta a pôr os dois iogurtes sem tampa na caixa amarela e abana-a. Tira os iogurtes. Pega noutro iogurte. Deita-o fora. Volta a pegar nos dois iogurtes sem tampa e põe-nos na caixa amarela. Empurra a caixa amarela. Não toca nas outras caixas e iogurtes. Tira os iogurtes sem tampa e tenta encaixá-los. Continua a tentar encaixar. Põe dentro da caixa amarela. Pega noutro iogurte mas deita-o fora. Pega na caixa branca, põe-na dentro da amarela e deixa cair tudo. Põe os dois iogurtes sem tampa na caixa amarela e abana-a. Tira outra vez os iogurtes. Põe-nos em pé. Pega nos dois iogurtes sem tampa e bate com eles na parede.



Fotografia 18 – iogurtes dentro de caixas (Criança AM)



Fotografia 19 - Empilha os iogurtes nas caixas (Criança AM)



Fotografia 20 – Tira os iogurtes sem tampa de dentro da caixa amarela e tenta encaixá-los (Criança AM)



Fotografia 21 – Caixas empilhadas com iogurtes (Criança AM)



Fotografia 22 – Bate com dois iogurtes sem tampa na parede (Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 6 minutos

A criança pega num iogurte com tampa e põe-no dentro da caixa amarela. Espalha os outros iogurtes e caixas. Vira a caixa azul e amarela ao contrário e arrasta-as. Põe a caixa azul em cima da mesa.



Fotografia 23 – Põe um iogurte com tampa dentro da caixa amarela (Criança A)



Fotografia 24 –Põe a caixa azul em cima da mesa (Criança A)

Tarefa 4

Data: 2 de dezembro de 2014

Local: refeitório

Material: 3 cones amarelos grandes, 3 cones amarelos pequenos, 3 cones vermelhos pequenos, 3 cones cinzentos pequenos, 3 cones rosas pequenos, 1 cone roxo pequeno, 1 cone verde pequeno, 1 cone azul pequeno

Disposição dos materiais: Os cones foram espalhados no chão. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Criança M

Duração da interação: 13 minutos

A criança encaixa um cone vermelho pequeno num cone amarelo grande e roda-os. Deixa-os cair. Volta a encaixar. Troca de cone amarelo. Encaixa o vermelho no amarelo. Encaixa quatro – três amarelos grandes e um vermelho pequeno. Tira todos. Fica com um amarelo. Pega num vermelho que está longe e põe junto dos outros. Pega em dois amarelos grandes e enfia-os. Roda-os. Pega noutra amarelo grande e enfia - fica com três cones amarelos grandes encaixados uns nos outros. Pega num cone rosa e encaixa no molho dos três cones amarelos grandes. Pega num amarelo pequeno e enfia-o na pilha anteriormente feita. Encaixa dois cones rosas na mesma pilha. Tira um cone rosa. Separa os cones amarelos grandes. Tira o rosa e o amarelo pequeno. Separa todos. Pega num cone amarelo grande. A investigadora coloca cones à frente da criança e ela coloca-os atrás. A investigadora afasta os amarelos e coloca cones de outras cores perto. A criança pega no cone cinzento e coloca-o no rosa.



Fotografia 25 - Encaixa quatro cones (Criança M)



Fotografia 26 – Encaixa um cone rosa pequeno no molho de três cones amarelos grandes (Criança M)



Fotografia 27 – Pega no cone cinzento (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 9 minutos

A criança pega em dois cones vermelhos e bate com eles no chão. Vai buscar outro vermelho. Dispõe os três cones vermelhos em fila no plano vertical. Bate com o cone do meio no chão. Bate com os outros no chão. Enfia dois cones vermelhos pelo canto maior e um cone rosa. Enfia um verde num cone amarelo grande. Atira um cone vermelho e vai busca-lo. Põe em cima da mesa o mesmo cone vermelho. Atira-o para o chão. Põe na mesa dois cones vermelhos, um rosa e um amarelo grande. Atira os quatro para o chão. Empilha um cone roxo, um cone rosa e um cone amarelo grande. Tenta encaixar um cone vermelho noutro cone vermelho pela entrada mais pequena. Encaixa esses dois cones vermelhos em dois cones amarelos grandes. Põe-nos em cima da mesa enfiados uns nos outros.



Fotografia 28 - Enfia dois cones vermelhos pelo canto maior e um cone rosa (Criança AM)



Fotografia 29 - Tenta encaixar um cone vermelho noutro cone vermelho pela entrada mais pequena (Criança AM)



Fotografia 30 - Encaixa dois cones vermelhos em dois cones amarelos grandes (Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 2 minutos

A criança encaixa cones de várias cores uns nos outros. Desmancha o encaixe. Encaixa um amarelo grande com um verde pela entrada maior. Tira e põe o verde no amarelo.



Fotografia 31 - Encaixa cones (Criança A)

Tarefa 5

Data: 3 de dezembro de 2014

Local: Refeitório

Material: 9 peças grandes rosas com várias formas geométricas, 9 peças grandes verdes com várias formas geométricas, 7 peças pequenas verdes com várias formas geométricas, 8 peças pequenas rosas com várias formas geométricas.

Disposição dos materiais: As peças foram espalhadas no chão aleatoriamente. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Criança M

Duração da interação: 7 minutos

A criança pega numa peça rosa grande e volta a pô-la no monte das peças. Pega no monte e puxa-o para perto dela. Pega em peças e põe umas do seu lado direito e outras do lado esquerdo. Encaixa uma peça grande rosa com uma peça pequena verde e vice-versa. Encaixa uma peça grande rosa com uma peça pequena rosa. Vai pegando em várias peças. Fica com duas peças verdes pequenas na mão, atira as duas

peças para o chão. Espalha as peças com os pés. Pega em duas peças pequenas rosas e deixa-as cair. Espalha as peças com os pés.



Fotografia 32 – Puxa o monte de peças (Criança M)



Fotografia 33 – Distribui peças à sua direita e à esquerda (Criança M)



Fotografia 34 – Encaixe de peças (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 14 minutos

A criança mexe numa peça rosa pequena. Mexe noutra peça rosa pequena. Mexe numa peça verde pequena. Pega em duas peças grandes rosas e bate uma na outra. Larga uma peça rosa e vai buscar outra. Tenta encaixar uma peça verde pequena dentro de uma peça grande rosa. Não consegue encaixar mas vai tentando encaixar as peças. Tenta com outra peça pequena verde. Pega em duas peças grandes rosas. Pega em duas peças pequenas (uma rosa e uma verde), põe em cima do caixote do lixo. Põe outra peça pequena rosa em cima do caixote, fica com três peças em cima do caixote. Mexe nas peças. Bate com as duas peças rosas pequenas no caixote. Vai deixando cair as três peças e apanha-as. Pega em duas peças rosas, uma grande e uma pequena e põe em cima do caixote. Encaixa a peça pequena rosa dentro da peça grande rosa várias vezes. Põe as duas peças em cima da mesa, encaixa a peça pequena rosa dentro da peça grande rosa.



Fotografia 35 – Tenta encaixar uma peça pequena verde dentro de uma peça grande rosa (Criança AM)



Fotografia 36 – Põe duas peças em cima do caixote (Criança AM)



Fotografia 37 - Encaixa a peça pequena rosa dentro da peça grande rosa (Criança AM)



Fotografia 38 – Põe as peças em cima da mesa (Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 3 minutos

A criança pega em duas peças pequenas verdes. Vai buscar uma peça grande verde. Encaixa uma peça verde pequena na peça grande verde. Tenta encaixar a outra peça pequena verde na peça grande verde. Pega numa peça pequena rosa e tenta encaixar por cima da peça verde pequena que já está encaixada. Tira a peça pequena verde de dentro da grande verde e tenta encaixar a peça rosa pequena na peça grande verde. Pega novamente numa peça verde pequena e encaixa dentro da peça grande verde.



Fotografia 39 – Criança a ir buscar peças (Criança A)



Fotografia 40 – Tenta encaixar uma peça rosa pequena numa peça grande verde (Criança A)



Fotografia 41 – Encaixa a peça rosa pequena na peça verde grande (Criança A)

Tarefa 6

Data: 9 de dezembro de 2014

Local: Refeitório

Material: Uma bolsa rosa, uma bolsa transparente, uma bolsa branca e 9 peças grandes rosas com várias formas geométricas, 9 peças grandes verdes com várias formas geométricas, 7 peças pequenas verdes com várias formas geométricas, 8 peças pequenas rosas com várias formas geométricas.

Disposição dos materiais: As peças e as bolsas foram espalhadas no chão aleatoriamente. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Criança M

Duração da interação: 11 minutos

A criança mexe nas peças que estão no chão. Tenta encaixar uma peça pequena rosa numa peça grande verde. Mexe novamente no molho das peças. Põe uma peça grande rosa dentro da bolsa rosa. Mexe em várias peças grandes verdes. Tenta encaixar uma peça pequena verde dentro de uma peça grande verde. Pega na bolsa transparente e põe uma peça grande rosa e uma peça grande verde dentro dela. Pega nas duas bolsas com peças dentro e vira as bolsas ao contrário. Põe a bolsa transparente na cabeça a fazer de chapéu e repete esta ação três vezes. Via buscar a bolsa branca, põe várias peças dentro, mas só peças verdes. Vira a bolsa ao contrário para as peças caírem. Pega na bolsa branca, põe-na de lado. Pega na bolsa rosa e sacode-a. Põe a bolsa rosa na cabeça a fazer de chapéu. Pega na bolsa transparente, põe uma peça grande verde e uma peça grande rosa dentro dela. Abana a bolsa com as peças dentro. Tira as peças de dentro da bolsa transparente. Volta a pôr as peças que tirou da bolsa dentro da bolsa transparente. Pega em duas peças grandes verdes, mexe nelas, deixa cair uma a uma. Pega na bolsa branca, espreita para dentro dela. Põe a mão dentro da bolsa. Pega numa peça grande rosa e numa peça grande verde.



Fotografia 42 – Tenta encaixar peça pequena rosa dentro de peça grande verde (Criança M)



Fotografia 43 – Coloca uma peça grande rosa dentro da bolsa rosa (Criança M)



Fotografia 44 – Coloca na bolsa transparente várias peças (Criança M)



Fotografia 45 – Põe várias peças dentro da bolsa branca (Criança M)



Fotografia 46 – Põe a bolsa rosa na cabeça (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 8 minutos

A criança pega numa peça grande rosa e põe dentro da bolsa rosa. Pega em quatro peças pequenas verdes e atira-as ao chão. Enche a bolsa rosa com peças grandes e pequenas verdes e rosas, pega na bolsa e vira-a ao contrário. Larga a bolsa. Pega na bolsa transparente e põe 2 peças grandes verdes. Pega na bolsa branca, põe uma peça grande rosa, uma peça grande verde e uma peça pequena rosa dentro da bolsa branca. Vira a bolsa branca ao contrário. Despeja as peças que estão dentro da bolsa transparente para a bolsa rosa virando

a bolsa transparente ao contrário. Pega nas peças que caíram dentro da bolsa rosa e volta a pô-las na bolsa transparente. Pega em duas peças grandes verdes e põe dentro da bolsa transparente. Vira a bolsa transparente ao contrário. Põe a bolsa transparente em cima da mesa e mexe no fecho.



Fotografia 47 – Pega em várias peças verdes (Criança AM)



Fotografia 48 – Coloca várias peças dentro da bolsa rosa (Criança AM)



Fotografia 49 – Coloca várias peças na bolsa transparente (Criança AM)



Fotografia 50 – Coloca várias peças na bolsa branca (Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 1 minuto

A criança pega em várias peças.

Tarefa 7

Data: 10 de dezembro de 2014

Local: Refeitório

Material: 3 copos de plástico laranjas, 3 copos de plástico rosas, 3 copos de plástico azuis, 3 copos de plástico verdes, 3 copos de plástico amarelos, 3 copos de plástico brancos, 3 copos de plástico transparentes.

Disposição dos materiais: Os 18 copos de cor foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão. Durante a exploração dos copos, introduzi 3 copos de plástico transparentes, pois estes tinham um tamanho maior que os outros copos.

Criança M

Duração da interação: 10 minutos

A criança encaixa dois copos, um no outro (rosa e amarelo), pega num copo branco que deixa cair e encaixa nos outros dois copos, encaixa um copo azul, por esta ordem. Encaixa um copo branco por baixo do primeiro copo rosa, encaixa três copos laranjas (um a um) por cima do copo azul, encaixa um copo amarelo por cima dos copos laranjas, encaixa um copo verde, encaixa um copo amarelo, encaixa um copo verde. Deixa cair o molho de copos que formou, dividindo-se o molho em dois. Põe e tira copos do molho que caiu, não mexendo no molho com os copos laranjas. Junta novamente todos os copos que estão no chão ficando com a ordem – amarelo, branco, azul, rosa, três laranjas, amarelo, verde, amarelo, verde, rosa e branco. A investigadora introduziu os três copos transparentes. A criança amachuca um copo transparente e tenta enfiar o mesmo na pilha de copos que formou anteriormente. Tira alguns copos da pilha que formou. Amachuca o copo amarelo. Tenta encaixar dois copos transparentes, um no outro. Parte um copo branco. Amachuca o copo branco, amarelo e transparente com as pernas. Parte outro copo branco, separa as partes partidas. Esmaga um copo transparente. Pega em dois molhos de copos que estão no chão e põe-nos em cima da mesa. Vai buscar outros copos e separa um a um em cima da mesa.



Fotografia 51 – Encaixa vários copos, uns nos outros (Criança M)



Fotografia 52 – Deixa cair o molho de copos que criou (Criança M)



Fotografia 53 – Junta o molho de copos que se formou quando caiu o molho inicial (Criança M)



Fotografia 54 – Coloca copo transparente no molho de copos formado (Criança M)



Fotografia 55 – Desmancha a pilha de copos que formou (Criança M)



Fotografia 56 – Tenta encaixar dois copos transparentes (Criança M)



Fotografia 57 – Coloca copos em cima da mesa (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 8 minutos

A criança encaixa quatro copos - azul, verde, laranja e rosa. Tira e põe os copos do molho que criou. Roça os copos uns nos outros. Tenta encaixar outro copo laranja na pilha que criou pela extremidade maior, mas encaixa pela extremidade menor. Encaixa um copo branco na pilha. Bate com a pilha na mesa. Troca os copos de posições. Tira os copos dois a dois e volta a fazer uma pilha. Finge que bebe com um copo. Amachuca cinco copos – rosa, azul, dois laranja e um verde. Pega no copo branco e aperta-o várias vezes produzindo som. Atira os copos que estão em cima da mesa para o chão. A investigadora introduziu os três copos transparentes. A criança amachucou dois copos transparentes. Atira-os para o chão. Pega num copo amarelo e amachuca-o.



Fotografia 58 – Encaixa quatro copos (Criança AM)



Fotografia 59 – Roça os copos uns nos outros (Criança AM)



Fotografia 60 – Bate com a pilha de copos na mesa (Criança AM)



Fotografia 61 – Troca os copos de posições (Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 6 minutos

A criança encaixa três copos – rosa, verde e amarelo. Tenta separar os três copos que juntou. Encaixa dois copos rosa um no outro e encaixa um copo verde nos dois rosas. Faz o seguinte encaixe de copos – amarelo, rosa, rosa, verde, amarelo, laranja, branco, azul, amarelo. Separa o molho de copos que fez. Separa os copos rosa, ficando um copo rosa com um copo verde e outro copo rosa com um copo amarelo. Encaixa de novo os copos que separou por esta ordem – amarelo, laranja, branco, azul, amarelo, amarelo, rosa, verde, rosa. Troca os copos de posições, ficando com a seguinte ordem – azul, amarelo, amarelo, rosa, verde, rosa, branco, laranja, amarelo, branco, azul e laranja. Introduzi os três copos transparentes. Pega noutro copo verde. Separa a pilha de copos que fez anteriormente



Fotografia 62 – Encaixa vários copos uns nos outros (Criança A)



Fotografia 63 – Encaixa os copos numa sequência (Criança A)



Fotografia 64 – Separa o molho de copos que fez (Criança A)



Fotografia 65 – Troca os copos de posição (Criança A)



Fotografia 66 – Encaixa os copos por uma nova ordem (Criança A)



Fotografia 67
– Continua a
colocar copos
na pilha
(Criança A)

Tarefa 8

Data: 15 de dezembro de 2014

Local: Refeitório

Material: 3 tampas pretas, 2 douradas, 4 verdes, 1 amarela, 4 vermelhas grandes, 1 vermelha intermédia, 3 vermelhas pequenas, 1 laranja grande, 7 laranjas pequenas, 3 brancas grandes, 2 brancas intermédias, 1 branca pequena e 52 tapas azuis de diferentes tamanhos e tonalidades.

Disposição dos materiais: Todas as tampas foram dispostas aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Criança M

Duração da interação: 7 minutos

A criança pega em duas tampas azuis diferentes e tenta encaixar uma tampa na outra. Pega noutra tampa azul. Larga as tampas uma a uma. Espalha o monte de tampa no chão. Pega novamente em duas tampas azuis, desta vez iguais. Deixa-as cair. Põe as tampas que têm à frente num cantinho ao seu lado. Volta a pegar em duas tampas iguais e tenta encaixá-las uma na outra. Pega numa tampa azul e numa laranja pequena, larga a tampa laranja e vai buscar uma tampa azul. Pega noutra tampa azul, larga as três tampas que têm na mão uma a uma. Pega em duas tampas azuis e larga uma a uma.



Fotografia 68 –
Pega em tampas
(Criança M)



Fotografia 69 – Espalha o monte de
tampas (Criança M)



Fotografia 70 –
Coloca tampas ao
seu lado num canto
(Criança M)



Fotografia 71 –
Pega em tampas
azuis (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 10 minutos

A criança pega em duas tampas laranjas pequenas e põe-las na boca. Pega em quatro tampas laranjas pequenas. Dispõe-las à sua frente em fila e com espaçamento entre elas. Junta as quatro tampas num cantinho. Põe a quatro tampas laranjas pequenas em fila e vai buscar as outras tampas laranjas pequenas. Junta seis tampas laranjas pequenas. Procura outra tampa laranja no molho, encontra-a e diz “Tá aqui”. Junta a tampa que encontrou ao molho que já tinha formado. Pega em três tampas pequenas laranjas e põe em cima da mesa com a entrada para a garrafa virada para cima. Vira as três tampas ao contrário. Junta as três tampas laranjas pequenas, anda com elas pela mesa. Põe as três tampas laranjas pequenas em cima da cadeira e atira-as para o chão uma a uma. Pega nas mesmas três tampas laranjas pequenas e volta a pô-las na mesa. Larga as três tampas no monte das outras tampas. Pega numa tampa branca e põe em cima da mesa, bate com a tampa na mesa, larga a tampa branca no monte das tampas. Pega em duas tampas brancas e bate com as duas tampas na mesa. Atira as duas tampas brancas para o chão.



Fotografia 72 –
Dispõe quatro
tampas laranjas à
sua frente (Criança
AM)



Fotografia 73 – Junta
seis tampas laranjas
pequenas (Criança
AM)



Fotografia 74 – Coloca três
tampas laranjas em cima da
mesa (Criança AM)



Fotografia 75 –
Coloca três tampas
na cadeira
(Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 9 minutos

A criança pega numa tampa branca, numa tampa laranja pequena e numa tampa branca. Tenta encaixar a tampa laranja pequena na tampa branca. Vai buscar uma tampa azul e tenta encaixar na tampa laranja pequena. Larga a tampa laranja pequena e vai buscar a tampa branca. Vai buscar uma tampa azul e tenta encaixar na outra tampa azul. Larga a tampa azul e vai buscar a tampa branca para tentar novamente encaixar na tampa azul. Mantém a tampa branca mas larga a tampa azul e vai buscar a outra tampa azul. Volta a largar a tampa azul e vai buscar a outra tampa azul para encaixar com a tampa branca. Vai buscar outra tampa azul e tenta encaixar com a tampa branca. Pega numa tampa azul e tenta encaixar com a tampa azul inicial. Pega numa tampa preta e tenta encaixar com a tampa branca. Vai buscar uma tampa vermelha grande e tenta encaixar com a tampa azul. Põe a tampa branca no meio das anteriores, ficando com a tampa branca e azul na mão direita.



Fotografia 76 –
Criança com
tampa laranja e
branca na mão
(Criança A)



Fotografia 77 –
Tenta encaixar
tampa branca
com tampa azul
(Criança A)



Fotografia
78 – Tenta
encaixar
duas tampas
azuis
(Criança A)



Fotografia 79 –
Fica com uma
tampa azul e
uma branca na
mão direita
(Criança A)

Tarefa 9

Data: 16 de dezembro de 2014

Local: Refeitório

Material: Uma caixa verde quadrada, uma caixa verde retangular, uma caixa verde retangular com uma ovelha na tampa, uma caixa azul, uma caixa de várias cores, uma caixa transparente, uma caixa cinzenta e preta, uma caixa castanha, uma caixa castanha com folhas na tampa, duas peças grandes rosas, duas peças grandes verdes, duas peças pequenas rosas e dois peças pequenas verdes.

Disposição dos materiais: As nove caixas foram dispostas aleatoriamente no chão do refeitório com as tampas coladas. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão. Durante a exploração das caixas a investigadora introduziu oito peças de vários tamanhos e cores.

Criança M

Duração da interação: 10 minutos

A criança mexe em várias caixas. Bate na tampa da caixa preta e cinzenta, da caixa azul e da caixa rosa. Bate novamente na tampa da caixa preta e cinzenta. Senta-se na caixa preta e cinzenta e na azul. A investigadora introduz as peças. Mexe nas peças. Bate na tampa da caixa castanha e na caixa de várias cores. Tira a tampa à caixa retangular verde e à caixa castanha. Nesta última, roça o fundo da caixa manifestando-se quando ouve o som produzido. Tira a tampa à caixa castanha com flores na tampa, tenta pôr a tampa mas esta está na posição errada.



Fotografia 80 – Tira a tampa à caixa retângular verde (Criança M)



Fotografia 81 – Tenta encaixar a tampa mas esta está na posição errada (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 9 minutos

A criança pegou na caixa azul. Tirou a tampa à caixa castanha com folhas na tampa, tirou a tampa à caixa preta e cinzenta e disse “não tem”. Pegou na caixa azul e tirou-lhe a tampa. Tirou a tampa à caixa de várias cores, tirou a tampa à caixa verde retangular. Não conseguiu abrir a caixa transparente, largou-a. Tirou a tampa da caixa castanha, tirou a tampa à caixa verde quadrada. Foi buscar a casa azul sem tampa que está em cima da mesa. A investigadora introduziu as peças. A criança põe uma peça rosa pequena e uma peça rosa grande dentro da caixa castanha assim como a tampa da caixa verde retangular. Põe ainda uma parte da caixa de várias cores dentro da caixa castanha. Tira a tampa à caixa verde com a ovelha na tampa.



Fotografia 82 – Tira a tampa à caixa castanha (Criança M)



Fotografia 83 – Tira a tampa à caixa preta e diz “Não tem” (Criança AM)



Fotografia 84 – Coloca peças rosas e a tampa verde dentro da caixa castanha (Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 4 minutos

A criança tira a tampa à caixa verde com a ovelha na tampa. Tenta encaixar a tampa. A investigadora introduz as peças. A criança põe uma peça verde pequena e uma peça rosa pequena dentro da caixa verde da ovelha e tenta pôr a tampa. Põe uma peça uma peça verde pequena e uma grande e uma peça rosa pequena dentro da caixa e fecha a caixa com a tampa.



Fotografia 85 – Tira a tampa à caixa verde com a ovelha na tampa (Criança A)



Fotografia 86 – Coloca duas peças dentro da caixa verde (Criança A)



Fotografia 87 – Fecha a caixa verde com peças lá dentro (Criança A)

Tarefa 10

Data: 17 de dezembro de 2014

Local: Refeitório

Material: 2 garrações de 5 litros, 2 garrafas de 1,5 litros, 1 garrafa de 1litro, 3 garrafas de 0,5 litros, 1 garrafa de 0,33 litros e 5 frascos de 0,10 litros (3 sem rótulo e 2 com rótulo).

Disposição dos materiais: Os materiais foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Criança M

Duração da interação: 6 minutos

A criança pega numa garrafa de 0,33L e numa garrafa de 0,50L. Atira as garrafas para o chão. Pega num frasco de 0,10 L sem rótulo, abana o frasco e depois larga-o. Pega numa garrafa de 1,5L e numa garrafa de 0,5 L, tenta pô-las na vertical. Pega em dois frascos de 0,10L um com rótulo e outro sem rótulo. Deita fora o frasco sem rótulo e vai buscar um frasco com rótulo. Bate com os frascos um no outro. Atira-os para o chão. Dá pontapés aos materiais que estão no chão.



Fotografia 88
– Abana o frasco de 0,10L (Criança M)



Fotografia 89 – Pega em duas garrafas (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 8 minutos

A criança pega num frasco de 0,10L sem rótulo e abana-o. Pega numa garrafa de 0,10L e roda-o. Tenta tirar a tampa da garrafa de 1L. Deixa cair a garrafa no chão, apanha-a e bate com ela na mesa com várias intensidades e em vários locais da mesa. Deixa cair a garrafa no chão. Pega numa garrafa de 1,5L bate com ela no chão e na mesa, tenta tirar-lhe a tampa, atira-a para o chão e diz “caiu”. Apanha a garrafa de 1L utilizada anteriormente, bate com a garrafa na mesa novamente, tenta tirar-lhe a tampa, bate com a garrafa na cadeira, bate com a garrafa na cadeira e bate novamente com a garrafa na mesa. Atira uma garrafa de 1,5L para mais longe. Pega na garrafa de 1L e bate com ela novamente na mesa, roda a garrafa.



Fotografia 90
– Abana frasco (Criança AM)

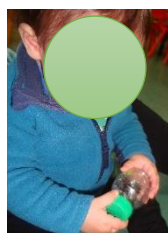


Fotografia 91 – Bate com garrafa na cadeira (Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 5 minutos

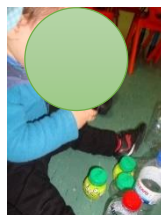
A criança pega num frasco de 0,10L sem rótulo e roda-o. Larga esse frasco e vai buscar um frasco com rótulo. Pega na garrafa de 0,33L e põe-na tampa com tampa com o frasco com rótulo. Larga a garrafa de 0,33L e pega no frasco de 0,10L sem rótulo e põe os dois frascos de 0,10L juntos pela extremidade maior (base). Roda o frasco com rótulo no chão. Pega no frasco de 0,10L sem rótulo e roda-o na mão e depois no chão.



Fotografia 92 – Pega num frasco de 0,10L (Criança A)



Fotografia 93 – Põe o frasco e a garrafa tampa com tampa (Criança A)



Fotografia 94 – Roda o frasco na mão (Criança A)

Tarefa 11

Data: 5 de janeiro de 2015

Local: Refeitório

Material: 4 cápsulas de café vermelhas, 4 cápsulas de café verde escuras, 11 cápsulas de café cinzentas, 11 cápsulas de café roxas, 4 cápsulas de café douradas, 16 cápsulas de café pretas, 15 cápsulas de café verde claras, 6 cápsulas de café cremes, 2 cápsulas de café bordeaux, 2 cápsulas de café castanhas, 2 cápsulas de café rosas e 1 cápsula de café castanha escura.

Disposição dos materiais: Os materiais foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Criança M

Duração da interação: 7 minutos

A criança mexe no molho das cápsulas de café. Tenta encaixar pela abertura maior uma cápsula verde escura e uma cápsula preta. Tenta encaixar pela abertura maior uma cápsula creme e uma cápsula preta. Puxa as cápsulas para si. Encaixa uma cápsula cinzenta dentro de uma cápsula verde clara. Encaixa cápsula preta, verde clara, preta e verde clara. Desmancha o molho de cápsulas que acabou de encaixar. Abana as cápsulas que juntou para produzirem som. Bate com a cápsula cinzenta na cápsula vermelha. Encaixa cápsula preta, roxa, preta, creme. Atira as cápsulas para o chão. Mexe nas cápsulas que estão no chão. Põe uma cápsula verde clara em cima do sapato.



Fotografia 95 – Encaixe da cápsula verde escura e a preta (Criança M)



Fotografia 96 – Encaixe da cápsula creme e a preta (Criança M)



Fotografia 97 – Encaixe da cápsula cinzenta na cápsula verde clara (Criança M)



Fotografia 98 – Encaixe de cápsulas preta, roxa, preta e creme (Criança M)



Fotografia 99 – Cápsula verde clara em cima do sapato (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 8 minutos

A criança pega numa cápsula de café verde. Encaixa várias cápsulas: preta, creme, roxa e vermelha. Abana as cápsulas. Deixa-as cair. Faz novo molho de cápsulas: roxa, verde clara, preta, verde clara e bordeaux. Tira as cápsulas uma a uma. Encaixa várias cápsulas. Põe as cápsulas que utilizou anteriormente aleatoriamente na mesa – preta, castanha, roxa, verde clara e verde clara. Tira as cápsulas uma a uma do molho que formou. Bate com a cápsula castanha na mesa. Põe as cápsulas viradas ao contrário em cima da mesa. Volta a encaixar as cápsulas em cima da mesa – roxa, verde clara, verde clara, castanha e preta. Abana as cápsulas.



Fotografia 100 – Encaixe das cápsulas roxa, verde clara, preta, verde clara e bordeaux (Criança AM)



Fotografia 101 – Põe na mesa as cápsulas preta, castanha, roxa, verde clara e verde clara (Criança AM)



Fotografia 102 – Cápsulas viradas em cima da mesa (Criança AM)



Fotografia 103 – Encaixe das cápsulas roxa, verde clara, verde clara, castanha e preta (Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 8 minutos

A criança encaixa as cápsulas pela seguinte ordem: verde clara, roxa, preta, preta, verde escura, roxa, dourada, preta, preta, preta, vermelha e dourada. Desmancha a pilha de cápsulas que formou. Encaixa as cápsulas pela seguinte ordem: verde clara, roxa, dourada, preta, roxa, vermelha, verde escura, dourada, verde clara e verde clara. Roda as cápsulas. Pega na cápsula castanha e larga o molho de cápsulas que fez. Pega em vários molhos e junta-os. Põe seis cápsulas verdes claras, procura mais cápsulas verdes. Tira e põe no molho as cápsulas verdes claras. Pega nas cápsulas pretas mas não as encaixa no molho. Pega nas cápsulas verdes claras. Faz molhos de cápsulas com as cápsulas verdes claras.



Fotografia 104 - Encaixe das cápsulas: verde clara, roxa, preta, preta, verde escura, roxa, dourada, preta, preta, preta, vermelha e dourada (Criança A)



Fotografia 105 – Encaixa cápsulas de várias cores (Criança A)



Fotografia 106 - Pega nas cápsulas pretas mas não as encaixa no molho (Criança A)

Tarefa 12

Data: 6 de janeiro de 2015

Local: Refeitório

Material: 20 formas de alumínio

Disposição dos materiais: Os materiais foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Criança M

Duração da interação: 10 minutos

A criança encaixa todas as formas, formando uma pilha de formas. Atira a pilha de formas que formou ao chão. Volta a empilhar os conjuntos de formas formadas pela queda. Atira para o chão as formas novamente. Roça duas formas, uma na outra. Esmaga quatro formas. Manda as formas que esmagou para o chão. Esmaga todas as formas. Põe as formas esmagadas num monte. Abre três formas que esmagou anteriormente. Encaixa-as. Abre mais uma forma. Encaixa nas outras três formas. Abre mais duas formas. Encaixa nas outras quatro formas. Abre mais uma forma e encaixa nas seis formas encaixadas anteriormente. Abre mais duas formas, rasga uma forma. Põe mais uma forma no molho.



Fotografia 107 – Pilha de formas deitada no chão (Criança M)



Fotografia 108 – Encaixa os conjuntos de formas formados pela queda (Criança M)



Fotografia 109 – Abre as formas que esmagou (Criança M)



Fotografia 110 – Encaixa as formas que abre (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 8 minutos

A criança encaixa duas formas. Bate com uma forma na outra. Tira e põe as formas uma na outra. Deixa cair as duas formas. Esmaga duas formas. Tem as duas formas esmagadas na mão esquerda. Pega noutra

forma sem estar esmagada com a mão direita, põe as três formas que têm nas mãos em cima da mesa. Esmaga a forma que estava aberta em cima da mesa. Esmaga outra forma. Põe mais três formas na mesa. Esmaga-as. Fica com seis formas esmagadas em cima da mesa. Vai buscar mais três formas, esmaga-as. Fica com nove formas em cima da mesa. Encaixa três formas. Põe uma forma esmagada na forma de cima das três formas que acabou de encaixar.



Fotografia 111 –
Encaixa duas
formas (Criança
AM)



Fotografia 112 –
Duas formas
esmagadas na mão
esquerda, uma
forma aberta na
mão direita
(Criança AM)



Fotografia 113 - Nove
formas em cima da
mesa (Criança AM)



Fotografia 114 –
Encaixa três formas
(Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 3 minutos

A criança não mexeu em nenhuma forma, apenas chorou.

Tarefa 13

Data: 7 de janeiro de 2015

Local: Refeitório

Material: 58 conchas do mar de vários tamanhos e cores

Disposição dos materiais: Os materiais foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Criança M

Duração da interação: 7 minutos

A criança mexe no molho de conchas que estão no chão. Bate com duas conchas, uma na outra e no chão. Mexe com os pés nas conchas que estão no chão. Pega em duas conchas e larga-as. Junta um monte de conchas.



Fotografia 115 –
Mexe nas
conchas que
estão no chão
(Criança M)



Fotografia 116 –
Mexe com os pés
nas conchas
(Criança M)



Fotografia
117 – Junta
um monte de
conchas
(Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 9 minutos

A criança pega numa concha. Põe uma concha dentro da primeira concha. Bate uma concha na outra, repetidas vezes. Mexe no interior de várias conchas. Segura quatro conchas numa mão. Cheira uma concha, põe-na na boca. Pega noutra concha e bate as duas, uma na outra. Põe três conchas em cima da mesa. Vai buscar mais conchas. Fica com nove conchas em cima da mesa. Bate com uma concha na mesa. Pisa as

conchas. Dá pontapés nas conchas. Pega numa concha e diz “patiu” e põe-na na mesa. Atira as conchas que estão na mesa para o chão.



Fotografia 118 –
Põe nove
conchas em
cima da mesa
(Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 12 minutos

A criança faz um montinho de conchas na mão. Larga as conchas. Muda as conchas de sítio. Atira as conchas. Atira uma concha para longe e vai buscá-la. Atira outras conchas. Vai buscar as conchas que estão longe. Afasta as conchas. Pega em conchas e atira-as para o chão. Mexe nas conchas, atira-as para o chão e vai buscá-las. Faz um montinho de conchas na mão. Manda as conchas. Faz outro monte de conchas na mão. Atira-as para o chão.



Fotografia 119 –
Faz um
montinho de
conchas na mão
(Criança A)



Fotografia 120 –
Apanha a concha
que mandou
(Criança A)



Fotografia 121 – Faz
um montinho de
conchas na mão
(Criança A)

Tarefa 14

Data: 12 de janeiro de 2015

Local: Refeitório

Material: Sacos plásticos: branco (Americana), branco com pintas, preto, mickey, roxo, laranja e rosa, azul, verde e verde com pintas.

Disposição dos materiais: Os materiais foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Criança M

Duração da interação: 9 minutos

A criança mexe no saco roxo. Mexe no saco do mickey, abre-o, abana-o e esmaga-o. Põe na cabeça, duas vezes. Abana o saco do mickey. Pega no saco verde com pintas, abana-o, pisa-o. Mudam os seguintes sacos de lugar: laranja e rosa, verde, preto, roxo, mickey, branco (Americana) e verde com pintas – põe os sacos num monte. Pisa o monte de sacos. Abre o saco azul. Faz outro monte com os sacos. Abana os pés, pisa os sacos. Pega no saco branco com pintas e põe na cabeça. Faz outro monte com os sacos.



Fotografia 122 –
Abre o saco do
mickey (Criança M)



Fotografia 123 – Muda os sacos
de lugar e pisa-os (Criança M)



Fotografia 124 –
Abre o saco azul
(Criança M)



Fotografia 125 – Faz outro monte
com os sacos (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 10 minutos

A criança pega nos sacos verde e preto. Pega no saco branco com pintas e abana-o. Pega no saco do mickey, abana-o, põe-no em cima da mesa. Aponta para o mickey e diz “Iac”. Põe o saco laranja e rosa na mesa. Vai mexendo no saco e virando-o. Pega no saco do mickey e abre-o. Vira o saco para ver se cai alguma coisa. Pega no saco rosa e laranja e abana-o, pisa-o, amachuca o saco na mesa.



Fotografia 126 –
Abana o saco
branco com pintas
(Criança AM)



Fotografia 127 – Põe o saco do
mickey em cima da mesa, aponta
para o mickey e diz “Iac” (Criança
AM)



Fotografia 128 –
Abre o saco do
mickey (Criança
AM)



Fotografia 129– Pisa
o saco laranja e rosa
(Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 4 minutos

A criança abre o saco do mickey. Abre o saco laranja e rosa. Mexe no saco branco (americana).



Fotografia 130 – Abre o
saco do mickey (Criança A)



Fotografia 131 – Abre o
saco laranja e rosa
(Criança A)

Tarefa 15

Data: 13 de janeiro de 2015

Local: Refeitório

Material: 6 rolos de cozinha, 11 rolos de papel higiénico.

Disposição dos materiais: Os materiais foram dispostos aleatoriamente no chão do refeitório. Quando as crianças chegaram ao refeitório os materiais já estavam no chão.

Criança A

Duração da interação: 9 minutos

A criança mexe nos rolos. Bate dois rolos de papel de cozinha, um no outro. Tenta encaixar os dois rolos de papel de cozinha. Equilibra um rolo de papel higiénico e um rolo de papel de cozinha no chão. Esmaga três rolos de papel de cozinha e dois rolos de papel higiénico. Tenta encaixar um rolo de papel higiénico

num rolo de cozinha. Equilibra em cima da mesa, três rolos de papel de cozinha e quatro rolos de papel higiênico, vai buscar mais seis rolos de papel higiênico e equilibra-os em cima da mesa. Vai buscar mais oito rolos de papel higiênico e dois rolos de papel de cozinha e põe-nos em cima da mesa. Põe todos os rolos em cima da mesa na posição vertical. Atira todos os rolos para o chão.



Fotografia 132 – Tenta encaixar dois rolos de papel de cozinha (Criança M)



Fotografia 133 – Equilibra um rolo de papel higiênico e um rolo de papel de cozinha no chão (Criança M)



Fotografia 134 - Tenta encaixar um rolo de papel higiênico num rolo de cozinha (Criança M)

Criança AM

Duração da interação: 10 minutos

A criança põe um rolo de papel higiênico em cima de outro. Põe cinco rolos de papel higiênico em cima da mesa, na posição vertical. Bate com um rolo de papel de cozinha na mesa. Atira todos os rolos que estão em cima da mesa para o chão. Tenta encaixar um rolo de papel higiênico num rolo de papel de cozinha. Bate com três rolos de papel higiênico na mesa. Põe três rolos de papel higiênico e um rolo de papel de cozinha em cima da cadeira e vira a cadeira, para os rolos caírem. Repete três vezes. Tenta encaixar um rolo de papel higiênico num rolo de papel de cozinha. Bate com os dois rolos na mesa.



Fotografia 135 - Tenta encaixar um rolo de papel higiênico num rolo de papel de cozinha (Criança AM)



Fotografia 136 - Põe três rolos de papel higiênico e um rolo de papel de cozinha em cima da cadeira (Criança AM)



Fotografia 137 - Tenta encaixar um rolo de papel higiênico num rolo de papel de cozinha (Criança AM)



Fotografia 138– Bate com o rolo de papel higiênico e o rolo de papel de cozinha na mesa (Criança AM)

Criança A

Duração da interação: 6 minutos

A criança tenta encaixar dois rolos de papel higiênico, três vezes. Esmaga um rolo de papel higiênico. Atira abaixo os rolos que estão na posição vertical.

Anexo III – Reflexões em contexto de Jardim de Infância

Reflexão da 2.^a semana

A segunda semana de prática pedagógica foi vivida com menos nervosismo, pois na primeira semana pude observar atentamente as rotinas das crianças e conhecê-las um pouco, e assim pude participar mais ativamente no dia a dia da sala.

Posto isto, estando mais integrada na sala, consegui me desligar um pouco da observação e recolha de dados e estive mais presente em todos os momentos do dia. Dando sempre privilégio à educadora na resolução de conflitos, para deste modo observar a sua forma de intervenção nestas situações, para mais tarde saber como agir em situações idênticas.

“Permitir que as crianças resolvam seus próprios conflitos, é uma forma de favorecer o desenvolvimento da autonomia, porém o(a) professor(a) precisa estar atento(a) para impedir agressões físicas, durante disputas ou interação mais vigorosas” (Pereira *et. al.*, 2011, p.17).

Mas, ao mesmo tempo um educador deve ser afetivo para com as crianças, é claro que deve impor respeito mas deve dar carinho às crianças, porque sem ele as mesmas acabam por não estabelecer uma ligação com o educador e podem não confiar nele, se este apenas os chamar à atenção por alguma coisa menos correta que a criança fez.

“Os adultos autoritários, que abusam frequentemente de punições, ameaças e castigos físicos, ou adultos permissivos, incapazes de impor limites e regras, determinam crianças inseguras, com baixa autoestima, manifestando comportamentos agressivos na sua relação com os outros. Pelo contrário, adultos afetuosos e participativos nos interesses e necessidades das crianças, reflexivos e diferentes na forma de atuar desenvolvem nas crianças uma autoestima positiva, pautada pelo sentido de responsabilidade, presente nas atividades que dinamizam” (Sá, 2000 & Pleux, 2000 citado por Sousa, 2013).

Com esta observação atenta de todos os pormenores, já consegui perceber as reações de algumas crianças, por vezes já não dando tanto importância e atenção como fazia na primeira semana.

Durante a semana já me sentei mais perto do tapete, tentando sempre não intrometer na atuação da educadora, mas quando o assunto permitia eu intervinha na conversa.

Penso que as crianças estão à vontade comigo, apesar de sentir que as que tem mais problemas de comportamento ainda não aceitaram muito bem as minhas “ordens” quando por exemplo é hora de fazer o comboio, ou queremos silêncio para entrar na sala.

Espero com o tempo conseguir cativar a sua atenção e respeito por mim de modo a que consiga desenvolver as atividades e tarefas planeadas sem muitas interrupções.

Durante os intervalos, tenho estado disponível para conversar com as crianças e conhecê-las melhor. Quando tenho alguma dúvida não exito em questioná-los sobre algo que eles me poderão responder.

Quanto às intervenções, estou um pouco ansiosa para saber como terá de ser a minha postura em frente do grupo, como será controlar o grupo durante as atividades e acima de tudo manter uma ligação entre as atividades de todo o dia, aspeto este que no estágio em creche foi um dos meus pontos fracos.

Já dei apoio durante os lanches, na distribuição das bolachas e no controlo do grupo. Sempre que foi possível tentei participar nas atividades e nas conversas com as crianças.

Espero evoluir de semana para semana e indo ultrapassando medos e barreiras de modo a crescer profissionalmente.

Bibliografia:

Pereira, A. C. *et al.* (2011). *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador*. Volume III. Brasília: Gerdau.

Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Trabalho para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial-Intervenção Precoce na Infância, Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Reflexão da 7.^a semana

Nesta semana de intervenção, a interveniente principal fui eu, debrucei-me na temática “Eu e os outros”, com enfoque nos países da Ásia, Rússia e Índia e na temática da identidade das crianças.

Na segunda-feira começámos por explorar os bilhetes de identidade de vários países (Espanha, França, Reino Unido e Brasil) e um português. Expliquei para que serve aquele documento, que todas as pessoas têm de ter, falei um pouco dos componentes apresentados no cartão e explorámos a questão das alturas. Medi todas as crianças, no fim das medições fizemos algumas comparações, a criança mais alta com a criança mais pequena, lado a lado, e ir fazendo perguntas “quem é a mais alta?, quem é o mais baixo? A ... é mais baixa do que ...”. As crianças mostraram uma grande compreensão e entendimento na comparação das alturas, conseguiram identificar a criança mais alta, a mais baixa e quando as crianças tinham a mesma altura, que nenhuma era mais alta ou mais baixa.

Criámos um bilhete de identidade para cada criança, com a sua impressão digital, fotografia e informações adicionais.

“O desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um, quaisquer que estas sejam. O respeito pela diferença, que valoriza a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorece a construção da identidade, a auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento colectivo. Reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas faz também parte do desenvolvimento da identidade” (Ministério da Educação, 1997:54).

Enquanto eu estava com cada criança individualmente, o resto do grupo estava a pintar uns desenhos impressos por mim previamente. Mais tarde, foi conversado com a educadora que esses desenhos não tinham sido escolhidos da melhor forma e poderia ter pedido que dentro dos desenhos as crianças pintassem de outra forma.

Na terça-feira continuei o tema iniciado pela minha colega Sandy na semana anterior dos países asiáticos, falei então da Rússia. Apresentei várias imagens de características do país (comida, roupa típica, bandeira). As crianças mostraram-se muito curiosas e participativas na exploração das imagens. Partilhei um vídeo de uma dança típica e ensinei uma música russa às crianças.

O grupo durante a exploração da canção mostrou-se muito satisfeito e feliz com a aprendizagem de uma nova música e com a agravante de ser de outro país. Durante o resto do dia e em diversas situações ouvi as crianças a cantarem a música, o que significa que foi algo significativo para elas.

Da parte da tarde, construímos uma matrioska fantoche, relativa à Rússia. As crianças gostaram muito do resultado final.

Na quarta-feira, abordei a Índia, as suas características (vestuário, comida, dança, música). Mostrei um vídeo ao grupo de uma dança indiana, as crianças ficaram muito entusiasmadas e queriam ver outra vez, então a educadora sugeriu que dançássemos por grupos enquanto ouvíamos a música do vídeo mostrado anteriormente.

As crianças estavam muito entusiasmadas com a dança e a divertiram-se muito. Nesse momento, deixei que fosse a educadora a liderar o grupo, visto ter sido ela a sugerir a dança em grupos. Da parte da tarde, as crianças rasgaram papel crepe e fizeram bolinhas com os pedaços de papel, para colarem no corpo de uma vaca, impressa em papel, pintando o resto do corpo com lápis de cor e canetas.

Penso que a minha atuação está cada vez mais confiante, começo cada vez mais a acreditar que sou capaz, estou mais dramática e mais expressiva, começo a utilizar mais dinâmicas vocais, mexo mais o corpo, quando sinto necessidade sento-me nos puffs perto das crianças. Acho que estou a melhorar a minha prestação e postura.

Avaliação das crianças:

Na segunda-feira, a criança avaliada foi a JE, a JE consegue identificar-se a si própria e aos outros, chamando os colegas pelos nomes respetivos.

A JE demonstra perceber que todas as pessoas possuem características próprias que as distinguem dos outros, dizendo que todas as pessoas têm de ter um cartão de cidadão e todos são diferentes.

A criança avaliada consegue comparar a altura dos colegas, quando questionada sobre qual o colega maior/menos relativamente a outro, indicou sem problemas o correto.

Na terça-feira a criança avaliada foi a V. A criança mostra interesse no conhecimento de outras línguas quando lhe é apresentada uma palavra nova, a criança conta as suas sílabas e o número de letras autonomamente.

A criança avaliada, mostra conhecimentos sobre a cultura explorada, quando é feito o registo das ideias do grupo sobre o país explorado, a criança participa ativamente na conversa e expõe as ideias por si recolhidas e entendidas.

Na quarta-feira a criança avaliada foi a BE. A criança não pôde mostrar interesse no conhecimento de outras línguas, pois este conteúdo não foi abordado. A criança mostrou pouco conhecimentos sobre a cultura explorada, quando foi questionada sobre a mesma, aquando do registo das ideias, a criança não partilhou nenhuma ideia com o grupo, apesar de ter sido questionada várias vezes sobre o mesmo.

Bibliografia:

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

Reflexão da 4.^a semana

Esta semana, a interveniente principal foi a minha colega Sandy. Debruçámo-nos durante esta semana sobre o tema do dia do pai e da semana da leitura.

Na segunda-feira começámos por falar sobre o dia do pai, ler uma história, registar as ideias das crianças sobre o pai, começámos a fazer a prenda do pai (um postal em forma de camisa com uma gravata pintada através da técnica de pintura soprada e um desenho do seu pai).

O dia correu sem problemas, as crianças aceitam bem as nossas indicações, apesar de as crianças com problemas de comportamento se mostrarem mais resistentes às nossas orientações.

No geral, acho que o desempenho da minha colega foi bastante positivo, apesar de apresentar ainda algumas dificuldades no controlo do grupo, algo que é normal pois foi a sua primeira semana de intervenção sozinha, penso que com o tempo a Sandy consiga arranjar estratégias para controlar o grupo sem ter de estar sempre a elevar a voz.

Relativamente aos tempos, questão onde sentimos alguma dificuldade na semana anterior, foi melhor conseguida esta semana. Conseguimos controlar melhor os tempos de cada atividade/momento do dia e cumprir os horários estipulados.

Na terça-feira, falámos sobre o livro, a sua importância, explorámos vários tipos de suportes (revistas, jornais, revistas de culinária, panfletos), fizemos vários trava línguas e lengalengas e as crianças imaginaram que eram ilustradoras e desenharam a capa do seu livro.

Durante este dia, as crianças apresentaram-se muito agitadas, devido ao facto do tempo estar chuvoso e de não terem ido à rua brincar e penso que também por todas a excitação do dia do pai. Foi um pouco difícil conseguir controlar e captar a tenção do grupo, mas todos nós temos dias menos bons.

A Sandy consegue falar durante bastante tempo sobre uma temática, as crianças participam na sua conversa e estão atentas, à exceção das crianças que estavam bastante inquietas.

Na quarta-feira demos continuação à celebração da semana da leitura, explorámos a palavra livro em várias línguas, fizemos um jogo exploratório, e terminámos as prendas para o dia do pai.

Durante a exploração no tapete da palavra livro em várias línguas, as crianças estavam muito atentas e participativas, o que deu a sensação de que foi um assunto interessante e do qual gostaram.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.

Para além dos livros de literatura infantil são indispensáveis outros tipos de livros como dicionários, jornais, revistas, entre outros.

As crianças mostraram-se muito empenhadas na realização das prendas do pai e satisfeitas com o resultado final.

Durante o jogo exploratório, realizado na rua, as crianças estavam muito agitadas e inquietas e devido ao seu comportamento não realizámos todos os momentos que tínhamos planeado.

No fundo, foi uma semana de muita aprendizagem, de dia para dia aprendemos aspetos novos e importantes para a nossa prática. Gosto do facto da educadora nos dar muitas dicas para melhorar o nosso desempenho e não nos criticar, chama-nos antes à atenção para vários aspetos que temos de ter em conta.

Bibliografia:

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

Reflexão da 9.^a semana

Nesta semana de atuação individual a interveniente principal fui eu. Debrucei-me sobre a temática do dia da mãe e do projeto a ser realizado com as crianças sobre os caracóis.

Na segunda-feira, da parte da manhã foi explorado o fim de semana das crianças, houve uma conversa em grupo e registo do que fizeram no fim de semana e de seguida representaram o seu fim de semana através do desenho.

Após o lanche, houve apenas tempo para o levantamento de ideias sobre as mães, os utensílios que utilizam, características físicas, etc. Da parte da tarde, as crianças desenharam as suas mães numa folha A3, enquanto outras crianças estavam comigo a fazer o placard para o dia da mãe.

Foi um dia muito preenchido em que as atividades planeadas acabaram por acontecer noutros momentos do dia, e houve até uma atividade que não houve tempo de se realizar.

Foi um dia que funcionou muito bem devido à divisão das crianças em vários pequenos grupos, cada grupo estava a fazer determinado trabalho a dada altura as crianças trocavam de trabalho.

Acho que o dia correu muito bem, consegui controlar o grupo com maior facilidade, estive mais envolvida com as crianças e perto delas.

Na terça-feira, ensinei às crianças uma música para cantarmos sobre o dia da mãe e fizeram os recortes das revistas sobre os utensílios que as mães usam, contei uma história e terminámos o placard e as prendas para a mãe.

Mais uma vez senti que consegui agarrar melhor o grupo, visto este ter sido dividido novamente em vários grupos. É uma estratégia facilitadora para os adultos, conseguimos controlar melhor as crianças, e elas próprias estão mais calmas.

Na quarta-feira, foi o dia dedicado ao projeto dos caracóis, primeiramente as crianças fizeram o seu desenho do caracol, com o seu conceito, e registámos em cada desenho o que as crianças desenharam em cada caracol. Depois, a planificação teve de ser alterada e passou-se à frente a parte da história, dando prioridade à observação dos caracóis com lupas. Foi muito gratificante ver o entusiasmo das crianças a observarem os caracóis e a descobrirem coisas que desconheciam existir. Iam contar uns aos outros o que tinham visto e estavam muito empolgados.

Segundo Luís (2013) o envolvimento entre a criança e o animal proporciona a descoberta de determinadas capacidades, mobilizando processos essenciais para a aquisição do saber e do conhecimento. O animal torna práticas as competências base (emoções, interações, relações sociais, construção cognitiva, imaginação e criatividade), que servem de suporte ao seu desenvolvimento e à normalização destas competências.

Quando as crianças tenham essa reação eu fazia com eles uma grande festa pela sua descoberta para os entusiasmar ainda mais.

Na parte da tarde, fizemos o levantamento das descobertas do dia, através o registo e acabámos com comparar as descobertas com as perguntas iniciais e conseguimos encontrar resposta a quatro perguntas. Houve ainda tempo para ensinar às crianças uma música sobre o caracol.

Esta semana senti-me muito mais à vontade, confortável e confiante, penso que finalmente cheguei ao patamar que deveria ter atingido já à algumas semanas, mas finalmente lá cheguei. Sinto-me mais perto das crianças, menos preocupada com a minha prestação e mais preocupada em estar com elas, criar ligações com elas e estar disponível para elas. E essa postura já se reflete com algumas crianças, por exemplo o João que antigamente se levantava a meio de uma atividade para ir para junto da Margarida, agora já o faz mas para vir ter comigo, já encontrou uma amiga em mim, e isso deixa-me muito feliz, quer dizer que tenho um significado especial para ele.

Sinto-me muito mais capaz de controlar o grupo e de fazer varias atividades ao mesmo tempo, essa situação cria uma maior estabilidade no grupo que se reflete num grupo mais calmo e concentrado nas suas tarefas.

“Os educadores devem, tanto quanto possível, ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, respeitando a sua maturidade, o seu pensamento e a sua individualidade. A relação do educador com o grupo de crianças e com cada uma delas em particular é constante e dá-se no decurso de cada dia letivo, tanto na sala de aula como no recreio. É em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção do conhecimento” (Sousa, 2013, p.34).

Segundo Poeydomenge, 1994, citado por Sousa, 2013, considera que a função do educador tem vindo a ser substituída, exigindo do docente competências profissionais que ultrapassam a transmissão de saberes estipulados num programa, devendo o educador ter qualidades de escuta; de atenção positiva; de confiança recíproca; de acolhimento; de diálogo, que se acompanham do respeito mútuo e da tolerância.

Avaliação das crianças:

Na segunda-feira a criança avaliada foi a RAQ. A criança desenhou como forma de escrita, na representação do seu fim-de-semana graficamente. A criança mostrou interesse em cantar aquando da aprendizagem da canção para o dia da mãe. A criança avaliada participou ativamente nas conversas em grupo, partilhando ideias e a sua opinião sobre o assunto tratado.

A criança avaliada na terça-feira foi o MI, esta criança por vezes participa ativamente nas conversas de grupo outras vezes não partilha ideias com o grupo, quanto à história, a criança divagava na conversa sobre a história, falando sobre aspetos não pertinentes para a altura.

Na quarta-feira a criança avaliada foi o JO, este conseguiu distinguir os caracóis dos outros animais apresentados na folha, pintando apenas os caracóis e na observação através da lupa dos caracóis a criança falava com entusiasmo o que observava.

Bibliografia

Luís, D. (2013). *Estudo do Meio: os animais no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.

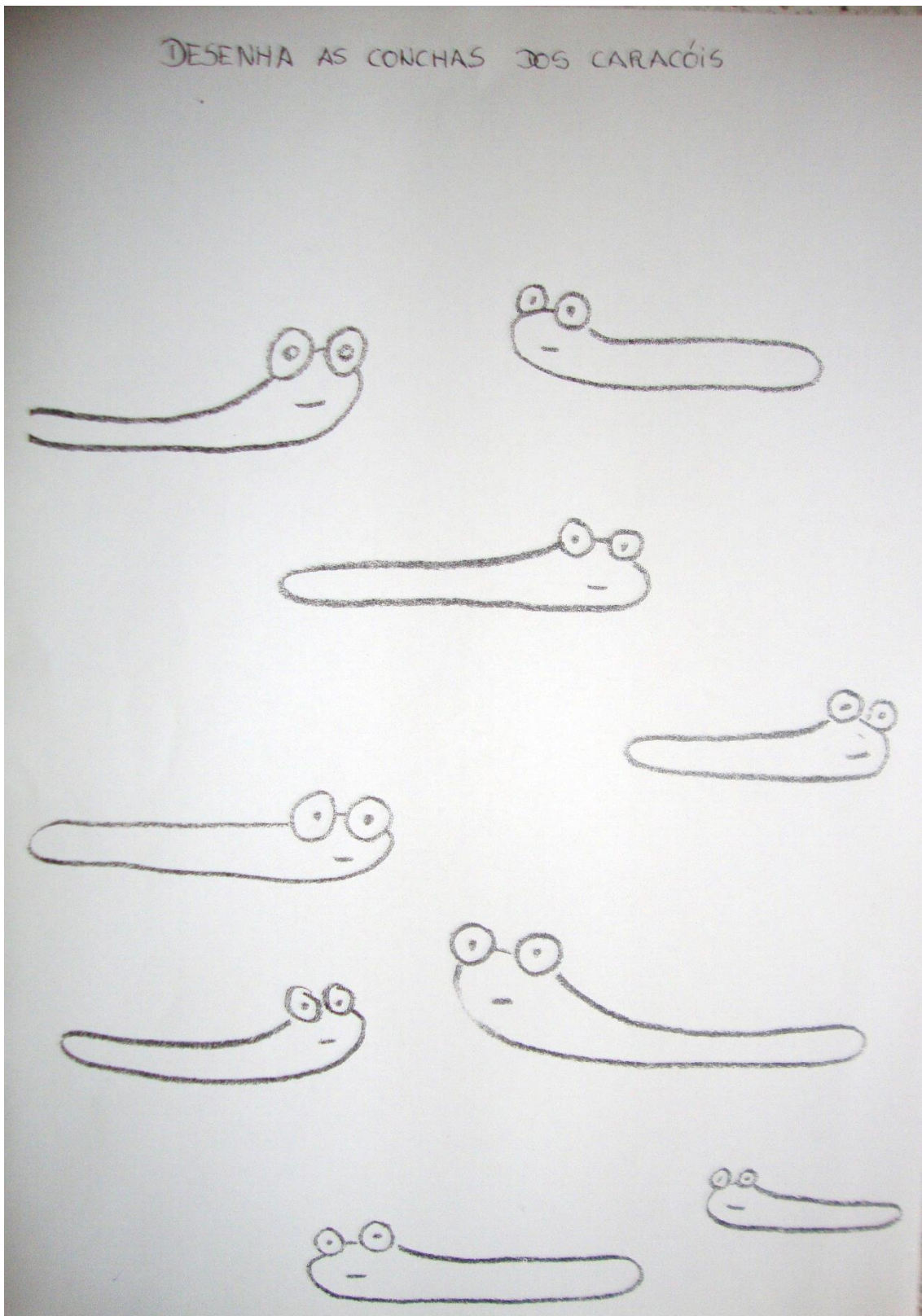
Sousa, S. (2013). *Afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Anexo IV – Canção “O Caracol Zangadinho”

O caracol está muito zangadinho,
Por causa da chuva não pode sair
Quer ir para o jardim, ver crescer as flores,
Ouvir os meninos a dizer assim

Caracolinho, meu lindo caracol,
Está tão quentinho põe os pauzinhos ao sol
Caracolinho, meu lindo caracol,
Está tão quentinho põe os pauzinhos ao sol

Anexo V – Esquema de algumas partes moles dos caracóis



Anexo VI – Espiral a tracejado

