

Um percurso reflexivo em Educação de Infância: o
contributo da matemática no desenvolvimento e
aprendizagem da(s) criança(s) na Primeira Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Marilyne Dias Gaspar

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, setembro 2019

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento é dirigido aos meus pais e às minhas irmãs pelo apoio incondicional e permanente que sempre manifestaram.

À minha orientadora Professora Isabel Dias que esteve presente ao longo de todo este percurso e que me encorajou desde o início a levar este projeto até ao fim.

Às educadoras cooperantes Vanessa Vendeirinho, Cláudia Oliveira e Ana Lopes: um forte agradecimento pelo acompanhamento constante, pelos incentivos, pelas partilhas diárias de saberes, pelo apoio e por todo o carinho que sempre demonstraram.

Às crianças com quem tive o privilégio de partilhar as suas aprendizagens e conquistas, reforçando a cada novo dia a minha paixão pela Educação de Infância.

A todos os meus amigos e familiares que compreenderam a minha ausência e me apoiaram e incentivaram através das suas palavras de ânimo, amizade e carinho.

Ao Centro Social de Carnide pela oportunidade que me deram em poder concretizar este sonho meu, pelas aprendizagens que levei comigo fruto da partilha de saberes com as educadoras Margarida e Tereza e restantes colegas da Creche e pelas experiências diárias com as crianças. Um obrigada sentido por todas as palavras de encorajamento, força e pela preocupação manifestada para comigo!

A todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte deste meu percurso,

um obrigada de coração.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito à prática de ensino supervisionada em contexto de Creche e a segunda parte à prática de ensino supervisionada em contexto de Jardim de Infância I (IPSS) e Jardim de Infância II (rede pública).

Na primeira parte, relato experiências realizadas em Creche (primeiras semanas de observação, rotinas das crianças, interações estabelecidas nos diferentes espaços, ciclo de ação pedagógica - observar, planificar e avaliar) e revelo reflexões pessoais sobre experiências vividas, dificuldades sentidas e sobre a importância do papel do educador na primeira infância. Nesta primeira parte revelo, ainda, o ensaio investigativo de carácter descritivo qualitativo com evidências quantitativas realizado com as onze crianças da “Sala das Surpresas” (com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses) que procurou identificar evidências matemáticas durante o momento de brincadeira livre/rotina diária e refletir sobre a emergência das ideias matemáticas em contexto de creche. Os dados recolhidos através de gravações de vídeo foram transcritos e sujeitos a uma análise de conteúdo e revelaram que as crianças nas suas rotinas diárias vão desenvolvendo conhecimentos no âmbito da medição e do espaço de forma intuitiva e informal.

Na segunda parte, abordo aprendizagens realizadas no âmbito das práticas de ensino supervisionadas em Jardim de Infância I e II, nomeadamente as interações, as experiências e dificuldades sentidas, o ciclo de ação pedagógica, a avaliação por Portfólio e a Metodologia de Trabalho de Projeto. No final desta segunda parte, reflito sobre o percurso formativo vivido nestes contextos (IPSS e público) aquando da realização de um Portfólio individual e da aplicação da Metodologia de Trabalho de Projeto, evidenciando as diferenças entre as experiências em Jardim de Infância I e Jardim de Infância II.

Palavras chave

Brincadeira livre, creche, crianças, interação, matemática, rotinas.

ABSTRACT

This report was carried out as part of the Master's in Pre-school Education and is divided into two parts. The first part concerns the practice of supervised teaching in a Nursery context and the second part concerns the practice of supervised teaching in a context of Kindergarten I (IPSS (social welfare)) and Kindergarten II (public network).

In the first part, the experiments carried out in Nursery are reported (first weeks of observation, children's routines, interactions established in different spaces, pedagogical action cycle - observe, plan and evaluate) and I reveal personal reflections on experiences lived, difficulties experienced and the importance of the role of the teacher in early childhood. In this first part I also reveal the descriptive-qualitative investigative test with quantitative evidence conducted with the eleven children of the "Room of Surprises" (aged 12 to 24 months) which sought to identify mathematical evidence during the moment of free-play/daily routine and reflect on the emergence of mathematical ideas in a nursery context. The data collected through video recordings was transcribed and subjected to a content analysis and revealed that children in their daily routines intuitively and informally develop knowledge in measurement and in space.

In the second part, I discuss learning in the scope of supervised teaching practices in Kindergarten I and II, namely the interactions, experiences and difficulties experienced, the pedagogical action cycle, the assessment by Portfolio and the Project Work Methodology. At the end of this second part, I reflect on the educational path lived in these contexts (IPSS and public) when conducting an individual Portfolio and applying the Project Work Methodology, highlighting the differences between the experiences in Kindergarten I and Kindergarten II.

Keywords

Free play, nursery, children, interaction, mathematics, routines.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Fotografias	ix
Índice de Quadros	x
Índice de Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
Parte I – Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche	3
Capítulo 1 – Dimensão Reflexiva em Contexto de Creche	3
1.1 - Contexto educativo: Creche	4
1.2 - A Instituição	4
1.2.1 - O Espaço Interior	5
1.2.2 - O Espaço Exterior	8
1.3 - Caracterização do Grupo de Crianças da “Sala das Surpresas”	10
1.4 - As Rotinas das Crianças da “Sala das Surpresas”	15
1.5 - A Minha Experiência em Creche: Registo de Um percurso Pessoal de Aprendizagens	18
Capítulo 2 – Dimensão Investigativa em Contexto de Creche	26
2.1 - introdução.....	26
2.2 - A Matemática na Primeira Infância	28
2.2.1 - Conceitos Matemáticos na Primeira Infância.....	30
2.3 - Metodologia de investigação.....	35
2.3.1 - Descrição do Estudo e Opções Metodológicas	35
2.3.2 - Contexto e Participantes.....	36
2.3.3 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	36

2.3.4 - Procedimento.....	37
2.3.5 - Método de análise de dados	37
2.4 - Apresentação e discussão dos resultados	39
2.5 - Conclusões e limitações	47
Parte II – Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância	49
Capítulo 1 – Dimensão Reflexiva em Jardim de Infância I.....	49
1.1 - Caracterização da Sala de Jardim de Infância I.....	49
1.1.1 - O Parque Exterior.....	54
1.2 - Caracterização do Grupo de Crianças: Jardim de Infância I.....	55
1.3 - As Rotinas das Crianças de Jardim de Infância I.....	59
1.4 - A Minha Experiência em Jardim de Infância I: Registo de um Percorso Pessoal de Aprendizagens	61
Capítulo 2 – Dimensão Reflexiva em Jardim de Infância II	69
2.1 - Contexto Educativo: Jardim de Infância II	69
2.2 - A Instituição	69
2.2.1 - O Espaço Interior	70
2.2.2 - O Espaço Exterior	73
2.3 - Caracterização do Grupo de Crianças: Jardim de Infância II.....	75
2.4 - As Rotinas das Crianças de Jardim de Infância II.....	76
2.5 - A Minha Experiência em Jardim de Infância II: Registo de um Percorso Pessoal de Aprendizagens	77
Conclusão do Relatório	86
Bibliografia.....	88
Anexos	92
Anexo I – 1ª reflexão semanal: 19 a 20 de setembro de 2017.....	93
Anexo II – 2ª reflexão semanal: semana de 25 a 27 de setembro de 2017.....	95
Anexo III – 4ª reflexão semanal: 9 a 11 de outubro de 2017	96
Anexo IV – Primeira planificação semanal: 23 a 25 de outubro de 2017	97

Anexo V – 6ª reflexão semanal: 23 a 25 de outubro de 2017	103
Anexo VI – Primeiro Registo de Observação: 23 a 25 de outubro de 2017.....	106
Anexo VII – Autorização dirigida aos Pais e Encarregados de Educação – Creche....	108
Anexo VIII – Quadro 12 – Recolha de dados: calendarização e contextualização.....	109
Anexo IX – Transcrição e Categorização dos Registos Videográficos.....	110
Anexo X – 1ª Reflexão Semanal: 20 a 28 de Fevereiro de 2018.....	143
Anexo XI – Registo de Situação Emergente	145
Anexo XII – Registo fotográfico de algumas das experiências do Projeto “Osinhos”	146
Anexo XIII – 1ª Reflexão Semanal: 18 a 26 de Setembro de 2018.....	147
Anexo XIV – 3ª Reflexão Semanal: 1 a 3 de Outubro de 2018	150
Anexo XV – 5ª Reflexão Semanal: 15 a 17 outubro de 2018	152
Anexo XVI – Registo fotográfico de algumas das experiências do Projeto “Os Sinais de Trânsito”	155

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Exploração dos diferentes elementos encontrados no ninho	146
Fotografia 2 – A C.D. (5 anos) com o ninho que trouxe e os dois ovos	146
Fotografia 3 – As crianças a ouvir o chilrear dos passarinhos.....	146
Fotografia 4 – As crianças a pesquisar informações sobre ninhos em enciclopédias...	146
Fotografia 5 – As crianças durante a sua participação no Teatro de Sombras	147
Fotografia 6 – A I.G. (4 anos) mostrando o resultado final do seu ninho de barro	147
Fotografia 7 – A M.I (4 anos) durante a leitura da história apontando pormenores.....	147
Fotografia 8 – As crianças durante a experiência de pintura de ovos de esferovite.....	147
Fotografia 9 – As crianças durante a apresentação do projeto “Os ninhos”.....	147
Fotografia 10 – O grupo durante a apresentação dos sinais de trânsito.....	155
Fotografia 11 – As crianças durante a simulação de uma viagem de carro	155
Fotografia 12 – A nossa “teia” do Projeto “Os sinais de trânsito”	155
Fotografia 13 – As crianças a explorar uma pista nova com sinais de trânsito.....	155
Fotografia 14 – a M.D. (3 anos) junto do sinal de trânsito desenhado no chão.....	155
Fotografia 15 – As crianças durante a visualização da página “Júnior Seguro”.....	155
Fotografia 16 – Durante a partilha de ideias sobre o uso dos materiais.....	155
Fotografia 17 – A C.M. (3 anos) a pintar o caixote para a construção do seu carro.....	155
Fotografia 18 – As crianças a pintar as rodas dos carros.....	155
Fotografia 19 – As crianças a encher as latas com a areia.....	156
Fotografia 20 – O S.N. (4 anos) a aplicar o tubo dentro da lata.....	156
Fotografia 21 – O grupo de crianças a receber os pais e encarregados de educação...	156
Fotografia 22 – O grupo durante a apresentação do projeto no exterior.....	156

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Rotinas das crianças da IPSS.....	5
Quadro 2 – Rotinas das crianças da “Sala das Surpresas”	17
Quadro 3 – Recolha de dados: calendarização e contextualização	37
Quadro 4 – Conceitos matemáticos na primeira infância (adaptação de Pound (1999), Hernández (2011), Alsina (2015)	38
Quadro 5 – Conceitos matemáticos: categorias e subcategorias	39
Quadro 6 – Contagem das evidências matemáticas observadas nas crianças por vídeo e no total	40
Quadro 7 – Exemplo de evidências matemáticas observadas relativas à categoria “Número: Permanência do Objeto”	42
Quadro 8 – Exemplo de evidências matemáticas observadas relativas à categoria “Geometria: Empilhar”	43
Quadro 9 – Exemplo de evidências matemáticas observadas relativas à categoria “Medição: Avaliação da Distância”	45
Quadro 10 – Exemplo de evidências matemáticas observadas relativas à categoria “Qualidades Sensoriais”	46
Quadro 11 – Exemplo de evidências matemáticas observadas relativas à categoria “Posições e Formas”	47
Quadro 12 – Rotinas das crianças da “Sala da Criatividade”	60
Quadro 13 – Rotinas das crianças do Jardim de Infância.....	77

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

ADESBA – Associação de Desenvolvimento e Bem-estar Social da Freguesia da Barreira

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JUVE – Juventude Desportiva do Lis

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

SAMP – Sociedade Artística e Musical dos Pousos

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos de 2017/2018 e 2018/2019. Revela o meu percurso ao longo das três Práticas de Ensino Supervisionadas realizadas em contexto de Creche e Jardim de Infância I (ambas em IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social) e Jardim de Infância II (instituição da rede pública), respetivamente.

O relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte compreende as vivências e aprendizagens realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e a segunda parte abrange as experiências realizadas durante as Práticas de Ensino Supervisionadas em contexto de Jardim de Infância I e II.

Assim, a primeira parte refere-se à Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Creche (realizada de segunda-feira a quarta-feira, no período de setembro 2017 a janeiro de 2018) e encontra-se organizada em dois capítulos: o primeiro capítulo é respeitante à Dimensão Reflexiva e o segundo capítulo à Dimensão Investigativa.

Na Dimensão Reflexiva dou a conhecer o contexto em que realizei a minha prática pedagógica, destacando a importância do ambiente educativo (desde a organização dos diversos espaços às interações estabelecidas entre adultos-crianças e adultos-famílias) no contributo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças que nele estão inseridas. Por outro lado, apresento as particularidades que caracterizam as crianças da faixa etária com quem interagi diariamente, isto é, dou a conhecer o grupo de onze crianças da “Salas das Surpresas” (sala de 1-2 anos), revelando as suas rotinas e evidências de aprendizagens que pude testemunhar ao longo deste semestre. É também neste capítulo que reflito sobre a importância do Ciclo de Ação Pedagógica: observar, planificar e avaliar.

Na Dimensão Investigativa dou a conhecer o estudo que realizei no contexto de Creche, com onze crianças da “Sala das Surpresas”. Apresento o enquadramento teórico sobre Matemática em Creche, discutindo os conceitos matemáticos associados à primeira infância e a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças entre os 12 e os 24 meses, assim como a metodologia utilizada, os resultados obtidos e a

discussão, justificando a pertinência da sua realização no âmbito da Educação de Infância.

A segunda parte do presente relatório enquadra as experiências vividas em contexto de Jardim de Infância I e II, sendo que a primeira delas foi realizada numa instituição particular (IPSS) e a segunda numa instituição da rede pública. De referir que a primeira experiência foi realizada no período de fevereiro a junho de 2018, enquanto que a segunda foi realizada no período de setembro de 2018 a janeiro de 2019, ambas concretizadas semanalmente de segunda-feira a quarta-feira. Desta forma, enuncio as especificidades de cada contexto, relembrando que as aprendizagens adquiridas no âmbito da avaliação por Portfólio e do desenvolvimento de um projeto com recurso à Metodologia de Trabalho por Projeto, em contexto de Jardim de Infância I me acompanharam e contribuíram para o meu desempenho em Jardim de Infância II. À semelhança da primeira parte do relatório, também aqui menciono as minhas expectativas iniciais nas primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada, as primeiras observações e interações realizadas em cada um dos contextos, as dúvidas sentidas nos momentos de planificar e avaliar e a reflexão sobre a evolução do meu percurso em Jardim de Infância.

No final do relatório é apresentada a conclusão deste percurso formativo, onde faço uma súmula das experiências vividas, das interações estabelecidas com as crianças e adultos, desde educadoras de infância, auxiliares de ação educativa/assistentes operacionais, a pais/encarregados de educação e outros familiares, das aprendizagens que mais me marcaram e que considero terem também ficado na memória de algumas crianças. Reflito sobre a importância da Prática de Ensino Supervisionada, de como me fez crescer e acreditar, a cada novo dia, na ideia que tenho de que as crianças têm muito para nos ensinar...cada uma à sua maneira.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - CRECHE

A presente parte do Relatório aborda as experiências, vivências e aprendizagens ocorridas entre setembro de 2017 e janeiro de 2018, durante a minha primeira Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Creche. Apesar de se tratar de um contexto com o qual já estou familiarizada, uma vez que trabalho diariamente com crianças em Creche, como Auxiliar de Ação Educativa (sala do Berçário), a oportunidade de realizar a minha prática pedagógica com crianças entre os 12 e os 24 meses possibilitou-me o contacto com uma Instituição Particular de Solidariedade Social de uma outra localidade do distrito de Leiria. Desta forma pude conhecer um novo grupo de crianças inseridas num meio diferente, outras famílias/encarregados de educação, outras educadoras de infância e auxiliares de ação educativa e outro(s) diretor(es) técnico(s).

Por forma a contribuir para uma melhor organização dos assuntos abordados nesta primeira parte, considere importante dividi-la em dois capítulos. Assim, o Capítulo 1 apresenta a Dimensão Reflexiva e o Capítulo 2 a Dimensão Investigativa.

CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

A concretização do Mestrado em Educação Pré escolar era um desejo meu que já me acompanhava há alguns anos. Tendo uma licenciatura anterior em Primeiro Ciclo do Ensino Básico, variante de Português e Francês (pré Bolonha) decidi, no ano letivo de 2015/2016, lançar este desafio a mim mesma e seguir a minha vontade. Contudo, foi necessário fazer novamente a licenciatura em Educação Básica (desta vez pós Bolonha) e só depois enveredar pelo Mestrado em Educação Pré escolar. A realização desta nova licenciatura, com direito a algumas equivalências de Unidades Curriculares dos três anos que a compõem, implicou que fosse efetivada à distância (em regime *e-learning*), uma vez que já trabalhava a tempo inteiro. Foi então no ano letivo de 2017/2018, que prossegui o meu sonho de vir a ser educadora de infância. O primeiro dia de reunião de apresentação de todos os alunos de Mestrado em Educação teve como um dos objetivos a atribuição das respetivas instituições onde iríamos realizar a nossa prática pedagógica. Foi nesse dia que fiquei a conhecer pessoalmente algumas das minhas colegas de Mestrado, pois de outra forma não conheceria ninguém, visto estar a estudar com estatuto de “Trabalhadora-estudante” e não ter a possibilidade de frequentar as aulas. A

partir deste dia conheci a minha colega de estágio, Raquel Pais, com a qual partilhei as minhas primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, até ao dia em que passei a estar sozinha, tendo de prosseguir a minha prática pedagógica alternadamente com a educadora cooperante. Esta situação poderia ter implicado que me sentisse sozinha durante o meu percurso enquanto estagiária, mas a disponibilidade da educadora cooperante em apoiar-me e ajudar-me fez com que me sentisse amparada e que continuasse até ao fim do semestre. Da mesma forma, sinto que devo referir como todas as restantes educadoras e auxiliares da instituição, inclusive diretora técnica, se mostraram disponíveis para me ajudar sempre que sentisse essa necessidade. Foi, sem dúvida, a confiança que me transmitiram e a forma como me acolheram que me garantiram segurança desde o primeiro dia e me permitiram continuar esta caminhada.

1.1 - CONTEXTO EDUCATIVO: CRECHE

A prática pedagógica em contexto de Creche foi realizada numa IPSS localizada na Touria-Pousos, pertencente ao concelho de Leiria. O meio envolvente em que está inserida esta IPSS caracteriza-se por uma área sossegada com algumas moradias nas suas imediações, que nos seus espaços limítrofes dão acesso a diferentes zonas de comércio e indústria. Estando localizada na União de Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes beneficia de algumas parcerias com instituições desta área de localização, nomeadamente a Sociedade Artística e Musical dos Pousos (SAMP).

1.2 - A INSTITUIÇÃO

A instituição, que foi fundada em 2001, nasceu de um Projeto de Luta contra a Pobreza dinamizado pelo Rotary Club de Leiria. Abriu as suas portas em 2004, funcionando em instalações temporárias com capacidade para trinta crianças até 2013. Neste ano, muda para novas instalações com uma maior capacidade, dando continuidade a um dos seus objetivos destacados no seu atual Projeto Educativo “contribuir para o bem-estar dos seus utentes/clientes, através de um conjunto de serviços personalizados, prestados com excelência e qualidade, proporcionando deste modo um desenvolvimento harmonioso, em estreita ligação com a família e comunidade envolvente”. Este Projeto Educativo, a que tive acesso, intitula-se “Educação Consciente” e irá vigorar por um período de quatro anos, de 2017 a 2020.

A instituição acolhe, portanto, crianças desde os três meses até aos seis anos, tendo uma capacidade para receber até sessenta crianças. Está aberta de segunda-feira a sexta-feira das 7h45 às 19h15, salvo os dias previamente indicados na caderneta individual da criança e que constam do Regulamento Interno da instituição.

Ao longo da prática pedagógica em Creche pude compreender a importância do respeito pelas rotinas das crianças (Ver Quadro 1). Assim, os pais e encarregados de educação têm, desde o primeiro dia, conhecimento da importância do acolhimento das crianças até às 9h15, bem como da sua entrega a partir das 16h00. Desta forma, é pretensão da instituição garantir o bem-estar das crianças e a consideração pelas suas rotinas, tão importante nestas faixas etárias. As crianças sentem-se seguras e confiantes em ficar na Creche, local onde podem interagir com os seus pares e os adultos que lhes dão a atenção e os cuidados necessários para o seu desenvolvimento e aprendizagem, fora do seu contexto familiar.

Quadro 1 - Rotinas das crianças da IPSS

7h45 – 9h15	Acolhimento das crianças na sala polivalente
9h15	As crianças vão para a sala a que pertencem
9h15 – 11h00	Atividades dirigidas e livres dentro da sala
11h00 – 12h10	Almoço
12h30 – 14h45	Preparação para o repouso e repouso
15h00 – 16h00	Lanche
16h00 – 18h00	Atividades ao ar livre e dirigidas dentro da sala ou no espaço exterior
18h00 – 19h15	As crianças ficam juntas no mesmo espaço, até se irem embora

Fonte: Projeto Educativo da instituição

1.2.1 - O ESPAÇO INTERIOR

Ao realizar o reconhecimento dos espaços que caracterizam a instituição fiquei a saber que este é composto por três espaços fundamentais: o rés-do-chão, o espaço exterior e a cave.

No rés-de-chão, entrando pela porta principal, observei um grande átrio com destaque para a sua iluminação natural e paredes pintadas com cores claras. Esta característica foi visível nos diferentes espaços interiores visitados e traduz a ideia de Post e Hohmann (2011, p. 107) quando recomendam que “paredes e tetos pintados de cor suave (...) geralmente proporcionam uma atmosfera mais calma para crianças e adultos (...)”. Esta preocupação demonstra o cuidado em criar um ambiente que facilite a adaptação das crianças a um espaço que lhes passará a ser familiar de forma gradual, isto é, à medida que a criança se for acomodando à instituição, aos pares e adultos com quem irá

interagir daí em diante. Foi também a partir do átrio que pude constatar a existência de um gabinete destinado à Diretora Técnica; um gabinete das Educadoras de Infância; duas casas de banho (uma delas para pessoas de mobilidade reduzida); um vestiário para as colaboradoras da instituição; um longo corredor que dava acesso às quatro salas de atividades: “Sala dos Miminhos” (berçário), “Sala das Surpresas” (sala de 1-2 anos), “Sala da Amizade” (sala de 2-3 anos) e “Sala da Criatividade” (sala dos 3-6 anos).

Além destes acessos, o corredor possibilitava a ligação à cave, ao refeitório e, a partir deste, a passagem à sala polivalente. Ainda no espaço de entrada, considero importante referir o balcão de atendimento que continha os dossiers de registo de entradas e saídas de cada uma das crianças que frequentava a Creche e Jardim de Infância, bem como os quadros com informação importante e útil (por exemplo informação sobre “Órgãos de comando” (plano de evacuação); quadro das colaboradoras com o seu respetivo horário de trabalho; horário de atendimento da Diretora Técnica; lista de contactos de emergência; documento assinado pelo presidente da direção e que indica o horário de funcionamento da instituição, o nome da diretora técnica, número da apólice do seguro escolar, (entre outros) afixada pela Diretora Técnica e destinados a todos os pais/encarregados de educação ou outros que frequentavam a instituição.

Quanto à cave, também concernente ao espaço interior, dividia-se em diferentes áreas. Uma delas era a lavandaria devidamente equipada com máquina de lavar roupa, máquina de secar roupa, tábua de engomar, ferro de engomar e armários para arrumação. Outra das suas áreas era uma zona de arrumos onde estavam organizados brinquedos e diversos materiais de uso às salas como, por exemplo, tintas ou cartolinas.

Os brinquedos encontravam-se arrumados em estantes e categorizados por faixa etária, tornando mais fácil o acesso a estes no momento da sua substituição por outros, aquando da higienização. Junto do portão da garagem que dava acesso ao espaço exterior da instituição, pude observar a existência de uma área ampla, com brinquedos como um parque com escorrega, túneis, rampas ou carros/tratores, com os quais as crianças poderiam brincar sempre que dias de chuva ou de vento forte não permitissem o acesso ao parque exterior.

Relativamente à sala onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada esta denominava-se de “Sala das Surpresas” (sala de 1-2 anos). Esta sala, que tinha capacidade para acolher onze crianças, tinha na parede esquerda do seu exterior um

placar para afixação de alguns projetos e temáticas realizadas pelas crianças, bem como a planificação semanal. Embora a planificação semanal fosse enviada semanalmente pela Diretora Técnica, por e-mail, para todos os pais/encarregados de educação das crianças desta sala, esta também era afixada no placar de modo a facilitar a divulgação a todos os interessados. Do lado oposto deste placar havia um suporte com dezasseis cabides destinados a guardar os pertences das crianças desta sala, mas a uma altura a que só os adultos poderiam aceder. Abaixo destes cabides estava um banco comprido que possibilitava, por exemplo, às educadoras ou aos pais/encarregados de educação e às crianças que se sentassem e conversassem um pouco antes de se despedirem. Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada nesta sala, tive a oportunidade de testemunhar alguns destes momentos e compreendi como eles contribuía para a acalmia das crianças, antes de se juntarem ao grande grupo dentro da sala. Esta foi uma das minhas aprendizagens a reter e a considerar futuramente: o papel do espaço/material no momento de despedida da figura de referência.

No que diz respeito ao interior da “Sala das Surpresas”, o meu primeiro contacto levou-me a aferir uma sala ampla com destaque para a existência de uma janela sacada que dava não só acesso ao parque exterior, como possibilitava que as crianças observassem o que se passava lá fora e permitia também a entrada de luz natural na sala. Associada a esta luz natural, verifiquei que as paredes eram de cores claras com o objetivo de tornar o ambiente aprazível às crianças, tal como mencionado anteriormente.

Na sala pude observar diferentes áreas e à medida que aqui fui realizando a minha Prática de Ensino Supervisionada, compreendi a importância de cada uma delas, aos olhos das crianças. Assim, do lado esquerdo da sala encontrava-se uma flor grande de “espuma” onde as crianças demonstraram o seu gosto e interesse em deitar-se sobre ela, sozinhos ou acompanhados pelos seus pares, apenas desfrutando deste espaço como se quisessem descansar um pouco ou brincar. Além da flor de “espuma” observei o interesse das crianças pelo pequeno armário de seis gavetas que guardava brinquedos de diferentes categorias. As crianças podiam aceder a estas gavetas e escolher livremente os brinquedos com os quais pretendiam brincar (havia gavetas com carros, peças de encaixe, legos, entre outros). Na sala havia ainda uma mesa redonda e quatro cadeiras para dinamização de experiências em pequeno grupo, uma área da “mantinha” composta por três bancos de “espuma”, um tapete e um espelho em acrílico. Acima desta área estava um placar onde estava afixado o “Painel de Aniversários” das crianças desta sala.

De modo a facilitar a organização do espaço, havia na sala um armário encastrado onde estavam guardados os catres para as crianças dormirem a sesta e algumas gavetas para guardar diferentes materiais como, por exemplo, livros, bonecos ou materiais de desgaste diário. Por cima destes havia algumas prateleiras que permitiam guardar os dossiers individuais de cada uma das crianças da sala, a aparelhagem, a caixa das águas, jogos ou o cesto dos chapéus, entre outros.

Post e Hohmann (2011, p. 101) mencionam a importância da organização do ambiente em creche referindo que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” As mesmas autoras sublinham como apenas o ambiente físico é o reflexo da preocupação do educador para com o seu grupo de crianças, nomeadamente o seu cuidado em criar um ambiente seguro e estimulante, que lhes dê confiança e desperte a sua curiosidade para uma exploração livre do mesmo. Na minha opinião, quando este ambiente é proporcionado às crianças elas têm uma maior iniciativa em estabelecer relações com os seus pares e adultos, em interagir com o meio envolvente. Consequentemente as observações registadas pelo educador poderão evidenciar uma série de aprendizagens que partiram da própria iniciativa da criança. Neste caso, estamos perante um ambiente de aprendizagem ativa, como é característico do modelo de aprendizagem (*High Scope*) adotado por esta instituição onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada.

A “Sala das Surpresas” tinha ainda no seu interior uma casa de banho que era acessível através de uma porta de correr. Neste espaço havia um fraldário com doze gavetas individuais para arrumo de produtos de higiene e mudas de roupa de cada uma das crianças; duas sanitas pequenas; um lavatório pequeno e onze cabides para pendurar a toalha de rosto e os babetes individuais de cada uma das crianças. Por cima do pequeno lavatório havia duas prateleiras onde se guardavam, por exemplo, a caixa de primeiros socorros e alguns bens de uso diário.

Numa área inacessível às crianças devido à existência de uma cancela estava uma banheira com bancada de apoio e com produtos de higiene pessoal de cada uma das crianças; pia de despejos; armário com roupas da instituição e prateleiras de produtos de limpeza a uma altura elevada de forma a ficar de fora do alcance das crianças.

1.2.2 - O ESPAÇO EXTERIOR

O espaço exterior da instituição era acessível por cada uma das salas e também por uma porta lateral da instituição. O parque respeitante à “Sala dos Mimos” e à “Sala das Surpresas” encontrava-se separado do parque das restantes salas por uma cancela comprida de madeira. Apesar de separados por esta cancela, as crianças de ambas as partes conseguiam espreitar as crianças de cada uma das outras salas, assim como as brincadeiras aí realizadas. Por exemplo, em situações em que algumas crianças mais velhas tinham irmãos mais novos em sala de berçário ou de 1-2 anos era-lhes facilitada a comunicação, socialização e interação com as mesmas.

O parque respeitante às crianças da “Sala dos Mimos” e da “Sala das Surpresas” tinha o chão pavimentado maioritariamente a borracha e uma pequena parte com mosaicos. O espaço era amplo e nele havia um lavatório para as crianças, uma casinha de brincar e diversos brinquedos que eram substituídos com alguma regularidade. Sempre que se considerasse oportuno era levada uma “mantinha” para o parque exterior e as crianças, se assim o quisessem, podiam sentar-se nela para aí brincar ou simplesmente para observar os seus pares a brincar. Neste espaço tive a oportunidade de observar como as crianças gostavam de interagir com os bebés, já que por vezes as crianças do berçário juntavam-se às crianças de 1-2 anos no exterior. Assim, observei que as crianças interagiam com os bebés através da troca de olhares e que estes se sentiam entusiasmados ao observar as suas brincadeiras. A este propósito Portugal (2016) salienta como o brincar no exterior tem vindo a ser cada vez mais valorizado, no sentido em que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Também Post e Hohmann (2011, p. 161) consideram o espaço exterior como um ambiente estimulante para as crianças que se encontram no período sensório-motor, já que “A zona exterior do recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira.” permitindo-lhes apurar os seus sentidos. A observação das crianças em situações de exploração dos espaços exteriores provou-me a imensidão de pormenores a que as crianças reparam e que muitas vezes, a nós adultos, nos passa indiferente. Será esta capacidade das crianças de “sentir” a natureza que nos obriga a parar e reparar no quão é importante deixar que cada uma delas explore a natureza uma vez que ela “é uma das primeiras janelas de curiosidade da criança” como sublinha L’Ecuyer (2016, p. 77 e 78).

Além do parque exterior das salas, a instituição dispunha também de uma extensa área relvada, a que chamavam de “bosque”. Aqui havia algumas árvores e as crianças tinham

a oportunidade de correr, saltar, rebolar e explorar as diversas possibilidades que este espaço oferecia. A ida para este espaço permitia às crianças da “Sala das Surpresas” sentir o que Borràs (2002, p.177) refere como a possibilidade de “observar e experimentar no seu próprio corpo as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza.” Por outro lado, a existência de uma estrutura de madeira que imitava uma casa e pela qual desde o início nutriram uma forte curiosidade, leva-me a acreditar que as crianças estariam a dar asas à sua imaginação.

Não menos importante era o espaço exterior situado na lateral da instituição. Caracterizado pelos castanheiros que aqui havia e pelas nespereiras e outras árvores de fruto, bem como um espaço amplo para correr no meio das ervas, este era muito apelativo às crianças da “Sala das Surpresas”. Para aceder a este lugar era necessário sair da instituição e caminhar alguns metros a pé e subir uma pequena elevação de terra. Apesar de ser um desafio para algumas das crianças mais novas, no sentido de superarem a sua dificuldade em subir e procurar estratégias para ultrapassar possíveis obstáculos, acredito que estas deslocações ao exterior foram uma mais valia para cada uma delas. A meu ver estas oportunidades tornam as crianças mais confiantes nas suas capacidades e o facto de partilharem estes desafios em grande grupo incentiva a cooperação entre todos e o espírito de entreaajuda.

A primazia dos espaços exteriores da instituição e o interesse da educadora em proporcionar momentos de exploração livre com o meio envolvente e com os diferentes elementos da natureza leva-me a recordar uma das suas afirmações de que “não há mau tempo, existem más roupas.” Consciente do significado desta afirmação e associado ao modelo curricular adotado pela instituição (*High Scope*), sempre que possível as crianças tinham a oportunidade de desfrutar dos diferentes espaços exteriores garantindo, uma aprendizagem ativa, em que pudessem :

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

1.3 - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS DA “SALA DAS SURPRESAS”

O grupo de crianças da “Sala das Surpresas” era constituído (à data do início da Prática Pedagógica) por onze crianças com idades compreendidas entre os 10 meses e os 20

meses. Destas onze crianças, sete eram meninos e quatro eram meninas, sendo que todas elas residiam no concelho de Leiria. Ao iniciar o novo ano letivo na “Sala das Surpresas”, oito crianças deram continuidade à sua frequência nesta instituição e três delas iniciaram a frequência em Creche apenas na sala de 1-2 anos tendo estado ao cuidado da família até então. As primeiras semanas de observação haviam permitido que concluísse que dessas três crianças, uma delas demonstrava já estar mais adaptada do que as restantes duas e, neste sentido, considero que o tempo de adaptação de cada uma delas foi respeitado.

Ao iniciar a Prática Pedagógica em Creche pude observar que as duas crianças mais novas da sala ainda não tinham adquirido a marcha, apesar de se colocarem já de pé com apoio em estruturas ou objetos que os próprios procuravam ao gatinhar até eles. As restantes crianças já tinham todas feito a aquisição da marcha, embora umas evidenciassem menos segurança do que outras, uma vez que tinham começado a andar há pouco tempo.

Relativamente ao grupo, no seu todo, recordo como as crianças exploravam as áreas e recursos disponibilizados, como o ambiente criado pela educadora cooperante lhes transmitia segurança em movimentar-se livremente pela sala e como a cooperação entre a educadora e auxiliar, com o intuito de potenciar o bem-estar das crianças, transmitia confiança a cada uma delas. As observações realizadas às crianças permitiram-me compreender o quanto a forma como se comunica com as crianças é de extrema importância. Havia tranquilidade e serenidade nas palavras transmitidas a cada uma das crianças e sempre um sorriso e a procura do contacto visual direto com as crianças, fosse da parte da educadora cooperante ou da auxiliar. Quando as crianças brincavam no parque e porventura caíam, não sentiam necessidade de procurar a ajuda do adulto ou de chorar para chamar a sua atenção. Pelo contrário, as crianças olhavam para os adultos presentes e tinham iniciativa em tentar levantar-se, superando as suas dificuldades com sucesso. O adulto, por sua vez, partilhava palavras de incentivo e ânimo e as crianças evidenciavam orgulho ao sorrirem de volta para os adultos, depois de se levantarem sozinhas. Assim, concluí que estas crianças, que tinham iniciado o ano letivo numa nova sala, com uma nova educadora e uma nova auxiliar estavam adaptadas a este novo ambiente físico e aos adultos aqui presentes. Esta adaptação terá sido possível graças a algumas qualidades importantes que definem os adultos que interagem diariamente com crianças desta faixa etária (0-3 anos), nomeadamente educadores e auxiliares que

compreendem e são sensíveis às necessidades diárias das crianças. Nas palavras de Portugal (2012, p.7) trata-se de adultos que “compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias”.

As famílias eram sempre convidadas a envolverem-se nas aprendizagens das crianças e o Projeto Pedagógico de sala comprova essa preocupação em manter uma relação de proximidade e entreajuda, em prol do desenvolvimento harmonioso do grupo. O nome do Projeto Pedagógico intitulava-se “À descoberta do Cesto dos Tesouros” e era uma forma de incluir os pais nas explorações sensoriais que as crianças faziam dos diversos materiais enviados de casa pelos seus pais.

De acordo com Goldschmied e Jackson (2007, p.114), o Cesto dos Tesouros “reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos [tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal].” Desta forma, além de incluir as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, também se incitava a curiosidade de cada uma delas para descobrirem diferentes objetos do seu quotidiano de forma a conhecerem um pouco mais do mundo que as rodeia.

As explorações realizadas pelas crianças em torno do Projeto Pedagógico “À Descoberta do Cesto dos Tesouros”, bem como as rotinas diárias e os momentos de brincadeira livre contribuíram para que observasse aprendizagens em diferentes vertentes, nomeadamente no desenvolvimento físico, no desenvolvimento cognitivo, no desenvolvimento psicossocial e no desenvolvimento da linguagem, sabendo que todas estas dimensões estão relacionadas entre si.

No que concerne o desenvolvimento físico, este diz respeito ao crescimento do corpo, à evolução do cérebro, à evolução das competências sensoriais, à estabilidade na saúde e ao progresso das capacidades motoras. De acordo com Sprinthall e Sprinthall (2001, p.55) “Um dos aspetos mais importantes da infância é o desenvolvimento das capacidades motoras” e estas, segundo Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 9), estão associadas à maturação “do corpo e do cérebro – expressão de uma sequência natural geneticamente determinada de mudanças físicas e padrões comportamentais, incluindo prontidão para o domínio de novas capacidades, tais como andar e falar”.

Durante os cinco meses da minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche pude observar algumas das alterações que ocorrem no desenvolvimento da criança à medida

que ela ganha maior confiança em movimentar-se pelos diferentes espaços. Concluí desta forma que a sua curiosidade em deslocar-se de um lugar a outro leva-a a querer experimentar distâncias maiores para observar, tocar, manipular diferentes objetos e, conseqüentemente, leva-a a desenvolver a sua linguagem, pois ela quer partilhar com os adultos presentes e com os seus pares as suas observações.

Desta forma, o desenvolvimento da linguagem é considerado por Sprinthall e Sprinthall (2001, p.58) como o “mais influenciado pela aprendizagem”. Apesar de ter compreendido que algumas das crianças da “Sala das Surpresas” ainda não formavam frases, foi notória a sua capacidade percetiva de indicações dadas pelos adultos. Quanto a esta capacidade Delmine e Vermeulen (2001) assumem dois estádios na aquisição da linguagem: o “estádio pré-linguístico” e o “estádio linguístico propriamente dito”. No caso concreto das crianças da “Sala das Surpresas” estamos perante o segundo estádio que se refere a indicações dadas pela criança a partir de 9-18 meses como, por exemplo, apontar para um objeto e dizer “dá”, ou aos 10-11 meses utilizar expressões específicas, como “mia - dá-me isso” ou “ah - é bonito”. Por volta dos 18 meses começa a surgir a pré-frase que contém mais de duas palavras e que a criança estrutura consoante a importância que lhe atribui. Por sua vez Avô (1996) refere que aos 8-10 meses a criança já repete conjuntos de duas sílabas, embora não estejam associados verdadeiramente às palavras em si (mas simplesmente associados a dois sons iguais) e entende o que lhe é dito apesar de não conseguir expressar-se, como era o caso do V.F. (11 meses), do F.P. (10 meses), do D.N. (15 meses) e do E.F. (17 meses). Por outro lado menciona que até aos 15 meses, mantém-se a associação de gestos aos sons, mas já consegue dizer palavras com significado verdadeiro, como por exemplo o S.C. (17 meses) ou a M. A. (15 meses) e aos 18 meses, além de apontar objetos que lhe são pedidos já pronuncia um maior número de palavras, como por exemplo o D.V. (20 meses) ou a J.A. (20 meses). Na opinião de Sprinthall e Sprinthall (2001, p.59) “Entre os dezoito e os vinte e quatro meses, também existe um aumento muito acentuado do vocabulário.” Os mesmos autores chegam mesmo a afirmar que além do desenvolvimento motor, outros fatores, tais como a diferença de género influenciam o desenvolvimento da linguagem, uma vez que as meninas começam a falar mais cedo do que os meninos e “ao crescerem, as raparigas têm menos problemas de linguagem do que os rapazes”. Esta foi uma das evidências que pude verificar ao ouvir o discurso da J.A. (20 meses), comparado com o discurso do D.V. (20 meses).

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes, (2007, p.44), afirmam tratar-se de um “processo que envolve esquemas mentais, tais como a inteligência, aprendizagem, memória, linguagem, factos e conceitos”. Assim, o desenvolvimento cognitivo compreende as aprendizagens que a criança vai fazendo ao longo do seu desenvolvimento físico, bem como, o seu poder de concentração, o seu raciocínio como forma de superar diversas situações da sua vida ou a sua capacidade de memorização.

A teoria Piagetiana veio clarificar o desenvolvimento das crianças a partir de estádios. Sendo a minha Prática de Ensino Supervisionada realizada com crianças entre os 10 e os 20 meses, o estágio de desenvolvimento atribuído por Piaget a esta faixa etária compreende o “Estádio sensório-motor” (do nascimento aos dois anos). Tal como o nome indica, “sensório”, as aprendizagens feitas pelas crianças durante este período correspondem àquelas que são feitas através dos sentidos e por essa razão são consideradas imediatas. Como as crianças, nesta faixa etária ainda não possuem vocabulário suficiente para comunicar, acabam por usufruir do que está a acontecer no momento. Dentro deste estágio, devemos destacar alguns sub-estádios, nomeadamente, o 4º sub-estádio “Coordenação dos esquemas secundários” (dos 8 aos 12 meses), 5º sub-estádio “Reações circulares terciárias” (dos 12 aos 18 meses) e o 6º sub-estádio “Combinações mentais” (dos 18 aos 24 meses). No 4º sub-estádio distingue-se a vontade da criança em concretizar algo, como por exemplo, gatinhar para alcançar um brinquedo; no 5º sub-estádio destaca-se a curiosidade da criança, a exploração do mundo que a rodeia, a experiência em novas atividades e o esforço em resolver problemas; por último, no 6º sub-estádio a criança já consegue prever as consequências de alguns acontecimentos.

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial este diz não só respeito à forma como a criança atua perante a vida, isto é, como ela reage a determinadas situações, como ela se sente perante diferentes estímulos, ou seja, como ela age, mas também se refere à forma como a criança se relaciona com os outros. Neste ponto, considero que uma das crianças demonstrou uma maior reticência em interagir nas primeiras semanas de Prática Pedagógica comigo e com a minha colega de estágio mas, esta situação poderá ter estado associada a situações familiares particulares. Por este motivo, procurei interagir com ela gradualmente, sem forçar a minha presença no seu espaço. A Teoria de Erikson diz que a primeira crise no desenvolvimento é a “confiança básica *versus* desconfiança

básica”, que tem início entre o nascimento e se prolonga até aos 18 meses. Considero que a M.O. (19 meses), na altura, estava neste patamar e, por isso, tal como referem Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 245) “Nestes primeiros meses, o bebé desenvolve um sentimento de confiança nas pessoas e objetos do seu mundo. Ele precisa de desenvolver um equilíbrio entre confiança (...) e desconfiança”. Assim sendo procurei dar tempo ao tempo para que a M.O. (19 meses) conseguisse ganhar confiança na minha presença.

No geral, o grupo era muito distinto entre si, não só pela diferença de idades, mas também em termos de autonomia, independência e maturação. Era um grupo de crianças curiosas pelo espaço envolvente, que brincava e explorava livremente a sala e os diferentes espaços da instituição e que já tinha alguma autonomia na alimentação, à exceção do F.P. (10 meses), V.F. (11 meses) e D.N. (15 meses).

Em suma, era um grupo bem-disposto, curioso, participativo, que gostava de novas experiências, o que era expectável nestas idades.

1.4 - AS ROTINAS DAS CRIANÇAS DA “SALA DAS SURPRESAS”

Nos dias que correm, as necessidades laborais das famílias têm implicado que estas tenham necessidade de deixar os seus filhos, cada vez mais cedo, em Creches. Para os bebés e crianças mais novas, trata-se de uma adaptação a um novo ritmo de vida que até então desconheciam. Enquanto que antes estavam aos cuidados da sua família, de pessoas que lhes eram muito próximas e que lhes davam toda a atenção, sempre que necessário e nos diferentes momentos do seu dia-a-dia (alimentação, saúde ou higiene), a entrada na Creche leva-as a ter que se adaptar a um novo ambiente, com adultos que ainda não conhecem e outras crianças que também desconhecem. Para os pais e famílias, esta necessidade também carece de uma adaptação da sua parte visto que implica entregar o seu filho, na esperança de que este seja bem acolhido e receba todos os cuidados necessários de forma a garantir-lhe o seu bem estar, enquanto estão ausentes.

É neste sentido que as Creches e educadores de infância que nelas trabalham têm um papel importante na adaptação das crianças a esta nova realidade que é crescer num ambiente diferente àquele em que sempre esteve. Portugal (2017, p.56) afirma que nesta fase a criança é “(...) confrontada com a necessidade de se adaptar ao ritmo de uma

coletividade” sendo por isso “(...) uma prova exigente e difícil (...)” Portanto caberá às instituições que acolhem estas crianças desde os três meses, o cuidado de criar um ambiente que lhes proporcione experiências que assegurem a satisfação das suas necessidades.

A observação do grupo de crianças nos seus primeiros dias em Creche permite ao educador conhecer algumas das necessidades das crianças, dos seus gostos e das suas preferências. Depois de realizar esta observação inicial, de cada uma das crianças, poder-se-á criar uma rotina que valorize o grupo no seu todo, tendo sempre em consideração o desenvolvimento saudável da criança. Neste sentido Coelho (2004, p. 325) afirma que “as educadoras encaram a organização de um horário diário e de rotinas de cuidados como uma necessidade, e refletem, sob o ângulo da criança, sobre a melhor forma de proceder a essa organização e sobre as vantagens que ela representa para a criança.”

Por sua vez Portugal (2012, p. 5) menciona que nas rotinas diárias importa assegurar algumas necessidades tais como: “necessidades físicas”, “necessidades de afeto”, “necessidades de segurança”, “necessidades de reconhecimento e de afirmação”, “necessidades de se sentir competente” e “necessidades de significado e de valor”, concluindo que assim “estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens.”

Na “Sala das Surpresas” as rotinas das crianças incluíam diferentes momentos. Desde o acolhimento das crianças até à sua entrega ao final do dia, eram proporcionados momentos que garantiam o seu bem-estar, a sua segurança e uma aprendizagem ativa. Desta forma, as crianças sentiam-se seguras e confiantes para participar nas experiências pensadas pelo adulto e também nas suas explorações livres. De referir que o cumprimento das rotinas das crianças era flexível, sendo que o respeito pela individualidade de cada uma das crianças era sempre tido em consideração. Sobre esta flexibilidade Post e Hohmann (2011, p.15) escrevem que as rotinas devem respeitar os “ritmos e temperamentos individuais”, ao mesmo tempo que reforçam o papel do adulto no encorajamento das crianças nas suas iniciativas pessoais.

No Quadro 2 podemos confirmar as rotinas das crianças da “Sala das Surpresas” e evidenciar, por exemplo, como é dada prioridade aos momentos de “Brincadeiras

livres” ao longo do dia, quando comparado com os momentos de “Desenvolvimento de Projetos e Temáticas”.

Quadro 2 - Rotinas das crianças da "Sala das Surpresas"

Tempo Previsto	Rotina
07:45	Acolhimento das crianças na sala polivalente e reforço alimentar.
09:15	Brincadeiras livres.
10:00	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas.
10:30	Brincadeiras livres.
10:45	Higiene – Almoço – Higiene.
11:45	Sesta
14:45	Higiene – Lanche – Higiene.
15:45	Brincadeiras livres.
16:15	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas.
17:00	Brincadeiras livres.
17:20	Relaxamento.
18:00 às 19:15	Reforço alimentar e entrega das crianças na sala polivalente até às 19:15

Na primeira reflexão semanal realizada durante a minha primeira semana de Prática de Ensino Supervisionada fiz referência a algumas das rotinas das crianças da “Sala das Surpresas”. Revelei algumas das observações que fizera ao procurar integrar-me nas suas rotinas e concluí como as crianças já tinham interiorizadas algumas delas e como demonstravam já reconhecer o seu encadeamento (Anexo I):

“De forma a dar seguimento às rotinas, ajudámos a arrumar os brinquedos no seu devido lugar e dirigimo-nos para a “mantinha” onde, junto com as crianças, educadora e auxiliar demos início ao dia com a “Lengalenga do silêncio” e a “Canção do Bom dia”. (...) dirigimo-nos para o refeitório. Ajudámos a levar algumas crianças e outras foram sem ajuda e ao chegar também pude constatar que as crianças já sabem bem qual o seu lugar, não sendo preciso ajudá-las a sentar. (...) (Anexo I - 1ª Reflexão Semanal – 19 e 20 Setembro 2017).

Concluo, portanto, que as rotinas são muito importantes não só para o bem-estar da criança, para a sua segurança e promoção de um desenvolvimento e aprendizagem de qualidade, mas também porque facilitam a relação de confiança que se estabelece entre o educador, a criança e a sua família. Na minha opinião, quando é promovido um ambiente de qualidade onde a criança se sente acolhida e tranquila em ficar na Creche com os adultos aqui presentes e os seus pares, também as famílias ficam sossegadas. Este sentimento de bem-estar comum é transmitido de pais para as crianças e é um elemento facilitador na sua adaptação à Creche. O papel do educador não é visto desta forma, como limitador, no sentido em que a sua função é apenas a de “tomar conta”, mas sim como complementar da educação vinda de casa. Para que haja esta complementaridade torna-se crucial a comunicação entre famílias e educadores por forma a que todas as informações referentes aos cuidados para com as crianças sejam

tidos em consideração durante a sua frequência na Creche. Desta forma, não se trata apenas de cuidar, mas também de educar. Estes são dois pontos importantes no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e não devem por isso ser dissociados um do outro. Sobre este assunto Portugal (2017, p. 57) define “cuidar” como

“(...) estar atento às necessidades e particularidades de cada criança, perceber o que lhe interessa e o que ela procura comunicar, compreender as suas necessidades de movimento, de relação, de exploração e assegurar que a criança obtém respostas que lhe permitam desenvolver-se bem, física e psicologicamente.”

E “educar” como

“(...) um processo que procura conduzir ao bem-estar e desenvolvimento das crianças, procurando que estas se sintam bem consigo próprias, cognitivamente estimuladas e com sentimentos positivos em relação às outras pessoas e ao mundo circundante.”

1.5 - A MINHA EXPERIÊNCIA EM CRECHE: REGISTO DE UM PERCURSO PESSOAL DE APRENDIZAGENS

Apesar de já ter experiência em trabalhar em contexto de Creche (como referi anteriormente), ao iniciar a minha Prática Pedagógica nesta instituição não deixei de sentir alguma ansiedade e nervosismo. Este sentimento foi mencionado na minha primeira Reflexão Semanal (Anexo I) quando afirmava que

“Foi um dia que se iniciou com alguma ansiedade, pelo facto de se tratar do primeiro dia em que estaria a estagiar, mas também o dia que marcaria o arranque de uma nova experiência há muito aguardada. Na véspera deste primeiro dia de estágio, várias questões surgiram, nomeadamente como seria o grupo de crianças, grande ou pequeno? Qual seria a sua reação ao verem duas novas pessoas a entrarem na sua sala, no seu espaço? Como seria a Instituição e as pessoas que ali trabalham todos os dias? (Anexo I - 1ª Reflexão Semanal – 19 e 20 Setembro 2017)

No entanto, esta ansiedade inicial desapareceu pouco depois de reunirmos com a educadora cooperante no Gabinete das Educadoras. As informações que nos transmitiu deixaram-me descansada, no sentido em que compreendi que iríamos interagir com um pequeno grupo de crianças e que qualquer uma das colaboradoras da instituição estaria disponível para nos esclarecer alguma dúvida que pudesse surgir. A receptividade demonstrada pela educadora cooperante para connosco, no primeiro dia, foi muito importante para mim. Esta deixou-me mais tranquila, tendo evidenciado o seu gosto pela Educação de Infância, não só por ter demonstrado preocupação em dar-nos

algumas noções de primeiros socorros a considerar nesta faixa etária, mas também porque no momento em que nos apresentou o seu grupo manifestou comportamentos e atitudes nesse sentido. Recordo como houve sempre da sua parte uma preocupação em apelar à calma das crianças quando surgiam pequenos conflitos, como procurava comunicar serenamente com elas, baixando-se para ficar à sua altura e procurando o olhar da criança. Por outro lado, a sua forma de ser e de estar com este grupo, impeliu-me a procurar seguir os seus passos, uma vez que também é uma preocupação minha o bem-estar da criança e o compreender o que ela vive e o que sente no seu dia-a-dia.

Ao recordar estes primeiros dias de Prática de Ensino Supervisionada tenho consciência de que houve uma evolução no que se refere não só à forma como agia, como à forma como pensava. O facto de trabalhar já em contexto de Creche levava-me a agir com a experiência que já trazia comigo, embora respeitante a uma faixa etária diferente. Foi neste sentido que a professora supervisora Isabel Dias me incitou a procurar entender o “porquê” de as coisas serem como eu as encontrava. Isto é, levar-me a pesquisar e a entender, por exemplo, o porquê das cores das paredes da instituição terem tons suaves, justificando que tudo o que nos rodeia em contexto de Creche tem um propósito, uma razão de ser. E esse propósito estava sempre aliado à criação de um ambiente promotor do bem-estar da criança e da sua segurança.

Sendo o modelo *High Scope* o adotado pela instituição, desde o início que pude verificar como era de extrema importância para todos o envolvimento das crianças nas suas próprias aprendizagens. A organização do ambiente pretendia assim promover uma aprendizagem ativa que se refletia não só nesta organização dos espaços como nas ações das próprias educadoras da instituição e auxiliares de ação educativa.

Em relação ao ambiente de aprendizagem, Post e Hohmann (2011) sublinham a importância da criação de espaços encorajadores das explorações das crianças, ricos em estímulos que os incitem a observar, ouvir, tocar, manusear, gatinhar, trepar, saltar, descansar, agarrar, entre outros. Quanto ao papel dos adultos da instituição, Diretora Técnica, educadoras de infância e auxiliares demonstraram desde o início o valor de estabelecer relações de confiança com as crianças. Percebi o quão a confiança está na base da segurança das crianças em movimentarem-se com à vontade pelos diferentes espaços da instituição e que esta contribui para que elas tenham iniciativa em

experienciar diferentes sensações enquanto realizam as suas explorações, ou mesmo nas suas rotinas diárias.

Ao longo das observações que fui fazendo durante estes cinco meses de Prática de Ensino Supervisionada, considero ter conseguido analisar o grupo de crianças com quem interagi e poder estabelecer uma comparação em termos de desenvolvimento e aprendizagens, no que concerne às primeiras semanas quando comparadas com as últimas. Da mesma forma, também me é possível refletir sobre a minha Prática Pedagógica e aferir sobre de que forma as observações registadas contribuíram para a minha evolução pessoal e de aprendizagem.

No que concerne as mudanças ocorridas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças relembro que ao iniciar, duas crianças ainda não tinham adquirido a marcha, nomeadamente o V.F. (11 meses) e o F.P. (10 meses), e que o E.F. (17 meses) tinha começado a dar os seus primeiros passos há pouco tempo. Tanto o V.F. (11 meses) como o F.P. (10 meses) exploravam os diferentes espaços inicialmente gatinhando e algum tempo mais tarde apoiando-se em mesas ou amparando-se nas paredes. Já o E.F. (17 meses) sempre que se sentia em dificuldades procurava o adulto de confiança (educadora cooperante ou auxiliar da sala) uma vez que ainda não sentia segurança na nossa presença. Ao concluir a minha prática pedagógica em Creche, o F.P. (10 meses) já andava e o V.F. (11 meses) começava a caminhar em distâncias mais longas.

Outro ponto observado foi a necessidade inicial de ajuda do adulto a algumas das crianças durante a refeição, nomeadamente o V.F. (11 meses) e o F.P. (10 meses), uma vez que além de não pegarem corretamente na colher, ainda comiam nas cadeiras altas de bebé, ao contrário do restante grupo. Contudo algumas das crianças que comiam sentadas à mesa precisavam também da nossa ajuda pois como refiro na minha segunda reflexão (Anexo II):

“É notório que algumas crianças ainda não conseguem comer muito bem sozinhas, optando ainda por comer à mão e outras não se sentam direitas, “escorregando” pelas cadeiras.” (Anexo II - 2ª Reflexão Semanal – 25 a 27 Setembro 2017)

As orientações que nos tinham sido transmitidas no momento de apoiar as crianças durante as refeições era de as ajudar sem lhes retirar a colher das mãos. Pretendia-se desta maneira que as crianças continuassem a tentar comer pela sua própria mão.

Quanto às observações respeitantes às interações entre criança-criança e criança-adulto, considero que estas foram mudando gradualmente. As crianças que tinham então iniciado o novo ano letivo numa nova sala, adaptavam-se agora a uma nova educadora, bem como a uma nova auxiliar. Pouco tempo depois viriam a conhecer duas novas pessoas que viriam a partilhar consigo três dias por semana. Neste sentido, creio que a nossa presença nas primeiras semanas lhes poderá ter sido indiferente na medida em que ainda era cedo para compreenderem que iríamos estar com elas alguns meses. A minha postura nestas primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada, foi de respeitar o tempo e o espaço de cada uma das crianças e aproveitar estes momentos para observar os seus interesses, curiosidades e desafios pois sabia que mais tarde me poderiam ajudar a refletir e a pesquisar novas informações importantes e respeitantes ao seu desenvolvimento. Foi acerca deste respeito pela individualidade de cada uma das crianças que concluí a minha quarta reflexão semanal (Anexo III):

“(...) esta semana fez com que refletisse sobre o porquê de alguns comportamentos das crianças durante as suas rotinas diárias e me incentivasse a buscar informação que me ajudasse a compreender estes mesmos comportamentos. (...) de dia para dia os seus comportamentos e atitudes vão se alterando levando a que seja necessário procurar entender o seu lado, ou seja, pormo-nos do lado da criança e ver de acordo com os seus olhos. Este “colocarmo-nos” do lado da criança poderá sempre ajudar-nos a planear as nossas intenções educativas e a procurar ser melhor para o bem-estar das crianças.” (Anexo III - 4ª Reflexão Semanal – 9 a 11 Outubro 2017)

Relativamente à minha evolução e às aprendizagens realizadas ao longo do meu percurso em Creche destaco algumas das minhas preocupações iniciais. Algumas delas diziam respeito à estrutura da planificação. Sabia quais as minhas intenções educativas, mas não as queria impor às crianças como algo que não fosse flexível de sofrer alterações, tendo em conta os seus próprios interesses. Por outro lado queria que as minhas planificações fossem claras para quem as lesse, o que as tornava muito extensas e descritivas (Anexo IV – Primeira Planificação Semanal: 23 a 25 outubro 2017), além de que, por vezes, transmitiam a ideia de que o meu foco seria o resultado final das experiências desenvolvidas e não o seu processo e todas as aprendizagens que lhe estão associadas.

Por outro lado, também a realização dos Registos de Observação/Avaliação foram um desafio pois julgava ser necessário observar e analisar todas as experiências desenvolvidas pelas crianças observadas. Depois de reunir com a professora supervisora

tornou-se claro que seria mais benéfico para mim focar-me em uma ou duas experiências e analisar quais as aprendizagens evidenciadas pelas crianças e de que forma, o contexto, os materiais e a ação dos adultos presentes incentivam o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

À medida que ganhava um pouco mais de confiança nas minhas interações, na gestão do tempo, nas transições entre rotinas e na elaboração das planificações semanais e registos de observação realizados ao longo dos cinco meses de Prática Pedagógica, estas preocupações foram diminuindo.

Durante todo o meu percurso em contexto de Creche considero que tive uma forte preocupação em procurar registar todas as observações que ia verificando, fosse na individualidade de uma criança ou em grupo. Na opinião de Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p. 23) “observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança.” Por sua vez, Parente (2012, p.6) afirma que “Observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche.”

Desta forma, acreditei que estes registos me poderiam ajudar a refletir sobre a minha Prática Pedagógica e me ajudariam a compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças. Assim, sempre que tinha uma oportunidade para tal fazia um registo diário de tudo o que ia realizando com as crianças, das experiências em que estas se envolviam e das brincadeiras que iam travando sozinhas ou com os seus pares.

Para Post e Hohmann (2011) estes registos são considerados como uma estratégia útil aos educadores que pretendem registar as observações de comportamentos, atitudes ou situações emergentes que o seu grupo manifestou. Como tal, são sugestões das mesmas autoras que o educador tenha sempre consigo uma caneta e um bloco de notas, anotando a data do registo, o nome da criança e algumas palavras chave para facilitar os registos. Sugerem também que se esteja acompanhado por uma máquina fotográfica de modo a facilmente reviver situações fotografadas ou gravadas. Estas sugestões foram uma mais

valia no meu percurso em Creche pois ajudaram-me a realizar os registos de observação das crianças.

Por outro lado, estes registos também me indicavam os interesses das crianças manifestados ao longo das suas interações diárias com o meio envolvente, com os seus pares e com os adultos. Era com recurso a estas informações que realizava as minhas planificações semanais pois era minha intencionalidade proporcionar experiências que estivessem relacionadas com os gostos e interesses evidenciados pelas crianças. Na minha sexta reflexão semanal (Anexo V) traduzo esta minha preocupação quando realizei a minha primeira planificação semanal para a minha primeira intervenção individual,

“(...) primeira semana de intervenção em creche. Foi uma semana que foi planeada com algum período de antecedência de maneira a ter tempo para ponderar as experiências educativas que me propunha realizar junto com as crianças. E ponderar porquê? Porque do meu ponto de vista nem sempre aquilo que idealizamos realizar com as crianças acaba por ser concretizado como havíamos imaginado e como tal, eu sentia alguns receios em relação a algumas das experiências que tinha pensado.” (Anexo V - 6ª Reflexão Semanal – 23 a 25 Outubro 2017)

Recordo que na minha primeira semana de intervenção, aquando da elaboração da planificação semanal (Anexo IV) eu tivera a preocupação de aliar as informações recolhidas nas observações com o cumprimento do “Plano de atividades sociopedagógicas” propostas pela educadora cooperante, assim como do seu Projeto Pedagógico “À Descoberta do Cesto dos Tesouros”. Uma vez que tinha verificado a curiosidade e o interesse do grupo por explorar o conteúdo do Cesto dos Tesouros, decidira na minha primeira planificação recorrer ao cesto como indutor das experiências planificadas. Na reflexão mencionada anteriormente, a minha análise à experiência proporcionada levou-me a concluir que “consegui cativar as crianças, pois elas revelaram curiosidade em tocar e mexer no conteúdo do “Cesto dos tesouros”, manifestaram interesse em retirar as garrafas do interior do cesto e exploraram-nas de forma livre.”

No entanto, esta experiência e o registo de observação da mesma, contribuíram não só para refletir sobre as eventuais aprendizagens realizadas pelas crianças avaliadas, mas também para me avaliar a mim. Em termos de cumprimento das indicações sugeridas pela professora supervisora Isabel Dias, o meu primeiro Registo de

Observação/Avaliação (Anexo VI) considerou duas crianças: a J.A. (20 meses) e o S.C. (17 meses).

“Nas fotografias da J.A. podemos verificar que explorou diferentes garrafas e de diferentes formas. Na primeira fotografia, vemos a J.A. a tentar beber pela garrafa, a repetir um ato que faz parte do seu dia-a-dia (...). Já nas fotografias do S.C. de 17 meses podemos observar o seu ar de satisfação por ter escolhido aquela garrafa. Parece estar a garantir que ninguém mexa na “sua” garrafa e na fotografia seguinte vemos o S.C. a explorar com a boca o fundo da garrafa.” (Anexo VI - 1º Registo de Observação/Avaliação – 23 a 25 outubro 2017)

Sendo estes Registos de Observação/Avaliação um dos elementos do Ciclo de Ação Pedagógica (Observar, Planificar e Avaliar) que tive de realizar ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, procurei seguir as sugestões da professora supervisora e criar um documento que evidenciasse um registo fotográfico que considerava ser o reflexo da aprendizagem da criança no contexto. Seguidamente fazia uma análise do que havia considerado que as crianças em causa teriam sentido/pensado no momento em que faziam as suas explorações sensoriais.

Como referi, este foi um dos elementos que tive necessidade de melhorar, pois de acordo com a professora supervisora este tinha algumas carências de informação pertinente, nomeadamente o contexto, a descrição do momento, a minha interpretação pessoal do momento observado e a fundamentação das aprendizagens realizadas pela criança acompanhada pelos devidos registos fotográficos.

De acordo com Carvalho e Portugal (2017, p.23),

“A avaliação faz parte da ação dos profissionais de educação de infância e deve fornecer informações importantes para a melhoria das suas práticas pedagógicas. Implica recolher informação sobre os níveis de bem-estar e implicação/envolvimento da/s criança/s, compreender o que pode estar ou não a afetar o bem-estar e a implicação, e utilizar essa informação para melhorar apoiar e amplificar as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.”

Na minha opinião e, concordando com o citado por Carvalho e Portugal (2017), os Registos de Observação/Avaliação são também uma ferramenta útil para a nossa própria avaliação. Foram várias as vezes em que saía do estágio e refletia sobre como tinha corrido o dia em Creche e o que poderia ter feito de maneira diferente se voltasse atrás, como sugeria a professora supervisora, nas reuniões semanais. Esta ânsia pessoal em querer superar-me a cada nova intervenção semanal era uma forma de procurar

proporcionar o melhor ambiente possível de aprendizagem, mas também de melhorar as minhas interações com as crianças desta sala.

CAPÍTULO 2 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

No presente capítulo é apresentada a dimensão investigativa realizada em contexto de Creche, durante a Prática de Ensino Supervisionada, no primeiro semestre de 2017/2018. Este está dividido em subcapítulos por forma a organizar as diferentes etapas que o compõem e possibilitar a compreensão do estudo realizado. Assim, inicia-se com uma breve introdução onde se revela a pertinência do desenvolvimento deste estudo, a pergunta de partida e os objetivos definidos. Seguidamente divulga-se o enquadramento teórico situado no âmbito da matemática em Creche e a metodologia de investigação. A apresentação dos resultados e a sua análise são objeto de discussão e dão lugar às conclusões e às limitações ao estudo.

2.1 - INTRODUÇÃO

A investigação que agora se apresenta surgiu após sugestão da professora supervisora relativamente a dois assuntos pertinentes que contribuem para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância: as emoções e a matemática. Para a escolha definitiva de um destes assuntos contribuíram as duas primeiras semanas de observação, em contexto de Creche. Durante este período houve a possibilidade de observar as crianças nas suas rotinas diárias e evidenciar como é de extrema importância procurar conhecer primeiramente as crianças, dar-nos a conhecer e, conseqüentemente, interagir com elas de forma natural e espontânea. Assim sendo, verifiquei que a matemática é algo que está presente no dia-a-dia das crianças, muito mais do que aquilo que imaginamos, ou neste caso, mais cedo do que muitas vezes nos é dado a conhecer. Alguns exemplos observados foram a comparação de objetos (quando as meninas brincavam com bonecas iguais, mas com roupa diferentes); a aquisição de noções espaciais (o brinquedo que estava longe e para o qual a criança teria de se dirigir para o ir buscar) ou a partilha de brinquedos (quando uma criança tinha muitos cubos e o seu par tinha poucos). Portanto, desde muito pequenas as crianças revelam comportamentos que nos remetem para ideias matemáticas, sem que elas ainda tenham consciência disso. Foi esta curiosidade em saber e compreender melhor o conhecimento matemático das crianças nas suas brincadeiras e rotinas diárias que me levou a estudar a presença de ideias matemáticas na primeira infância, em contexto de Creche.

A matemática é considerada a ciência do raciocínio lógico. Sabemos que ela está presente em tudo o que nos rodeia e que nos ajuda a interpretar o mundo. Se assim é, creio poder afirmar que a matemática também está presente na descoberta do mundo aos olhos de um bebê. No entanto, algumas pesquisas efetuadas como, por exemplo, Edo e Artés (2016) mencionam ainda existir a ideia errônea de que é cedo falar em matemática na primeira infância, pois as crianças não a irão compreender e citam Ginsburg (2002) que refere “(...) que los niños pequeños tienen un gran interés en las ideas matemáticas, incluso en el simbolismo matemático e pueden aprender y beneficiarse de la enseñanza de esta materia.” (2016, p.34)

Associado a este parecer está a ideia comum de que a presença da matemática na vida do ser humano apenas surge quando este entra no Jardim de infância, não valorizando as experiências que a criança viveu antes de iniciar este percurso, como enunciam Edo e Basté (2012, p. 71), “Si preguntamos a alguien, ajeno al mundo de la educación, cuándo se inician los primeros aprendizajes relacionados con las matemáticas suelen responder a los 6 años, o quizás a los 3, pero casi nunca se contemplan las edades anteriores.”

Contudo, autores como Hernández (2011) começam a manifestar o seu interesse e curiosidade pelo estudo da matemática na primeira infância, lançando a questão

“Cuándo comienzan los niños a realizar un tipo de actividad que podamos considerar “matemática”, cómo identificar este tipo de actividad, y de qué modo intervenir, en el aula de 0-3, para favorecer y potenciar en los pequeños el desarrollo de este tipo de actividad?” (2011, p.48)

Foi a partir desta questão que procurei dar continuidade ao meu trabalho de pesquisa e procurar outros autores que defendessem a presença da matemática na primeira infância. Associado a este trabalho também contribuíram as observações que ia fazendo aquando da minha Prática de Ensino Supervisionada. E, tal como defende Franzén (2013, p.26) acerca da “necessidade de as instituições de acolhimento para a primeira infância promoverem a aprendizagem de ideias matemáticas nas crianças dos 0 aos 3 anos assumindo estas um papel ativo neste processo de aprendizagem”, compreendi como a criação de ambientes favoráveis, ricos em estímulos para a criança, contribuirão para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Por outro lado, também é importante considerar a matemática intuitiva que Alsina (2015) reconhece nas crianças e que é adquirida a partir das experiências informais que vai realizando. Quer isto dizer que se torna importante para o educador estimular e incentivar a curiosidade das crianças pelo mundo que as

rodeia, de maneira a que elas se sintam confiantes nas suas explorações diárias inseridas nas suas rotinas por forma a que as evidências matemáticas surjam naturalmente.

A matemática em contexto de Creche tornou-se, portanto, um assunto pertinente na minha perspetiva, enquanto futura educadora. Apesar de reconhecer as dificuldades sentidas no que respeita a fundamentação teórica não deixei de sentir uma extrema curiosidade em querer saber mais sobre a importância da matemática para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária. Foi esta curiosidade e a oportunidade de partilhar diariamente estas explorações das crianças que me animou e me impeliu a ampliar os meus conhecimentos nesta área.

Assim, após a pesquisa inicial sobre a matemática na primeira infância, a minha curiosidade em relação à emergência da matemática nas rotinas e brincadeiras livres das crianças, no seu dia-a-dia acentuou-se e incitou-me a querer aprofundar a sua importância para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, formulei a seguinte pergunta de partida: “Quais as evidências matemáticas que onze crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses revelam durante as suas rotinas diárias?” (brincadeiras livres, refeições e higiene). Perante esta pergunta foram delineados os seguintes objetivos:

- i) identificar evidências matemáticas num grupo de 11 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, durante as suas rotinas diárias (brincadeiras livres, refeições e higiene);
- ii) refletir sobre a emergência de ideias matemática em contexto de creche;
- iii) estudar a literacia matemática na 1ª infância.

2.2 - A MATEMÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Estudar a matemática na primeira infância é assumir a existência de conhecimentos matemáticos desde esta fase do desenvolvimento da criança. No entanto, este assunto não é consensual existindo diferentes opiniões quanto à presença da Matemática em Creche. Piaget foi um dos primeiros psicólogos a falar do conhecimento matemático das crianças, denominando-o de “Conhecimento lógico-matemático”. Na opinião de Hernández (2011) este conceito não está muito adequado na atualidade havendo necessidade de compreender a partir de que momento podemos falar em Matemática na primeira infância:

“El inconveniente que tiene asumir la etiqueta “lógico-matemático” es que supone, por coherencia, aceptar con ella una visión de la psicología, las matemáticas, y la epistemología, que tienen también más de 50 años, y que resultan difícilmente asumibles en la actualidad.” (2011, p. 50)

Para Pound (1999) as crianças evidenciam conceitos matemáticos desde o seu nascimento, ao fazerem o reconhecimento do mundo que os rodeia, procurando dar sentido ao que observam:

“In the early months of life, they are busy learning about mathematics as part of the explorations necessary to the process of becoming members of the community in which they live.” (1999, p.3)

Como tal, ao iniciar a frequência em Creche, as crianças levam consigo algumas noções matemáticas que foram adquirindo no seu contexto familiar, na presença dos adultos de confiança e em interação com os objetos do seu quotidiano.

Relativamente ao conceito de Matemática, Steen (1990) citado por Spodek (2002, p.334), afirma que

“(…) a matemática é uma forma de pensar o mundo e organizar as nossas experiências. Implica raciocínios e a resolução de problemas. A matemática é, no fundo, um esforço para encontrar a ordem e defini-la e tem sido descrita como “a linguagem e a ciência dos padrões”.

Esta definição explica o conhecimento matemático das crianças, pois bebés e crianças pequenas entendem o mundo à sua volta, não só ao realizarem contacto físico com os objetos inseridos no seu meio, mas também interagindo com os adultos em diferentes espaços. As crianças na primeira infância reconhecem o mundo através dos seus sentidos e se o espaço em que se encontram for apelativo, acabarão por sentir curiosidade em movimentar-se para alcançar o que lhes despertou o interesse.

Em contexto de Creche, diversas oportunidades de exploração proporcionadas às crianças, promovem o confronto com dificuldades que implicam o raciocínio e a resolução de problemas. Copley (2004) confirma que desde muito cedo as crianças são pequenos aprendizes que sentem curiosidade em se aproximar dos objetos para os explorar e experimentar. Daí que afirme que, mesmo antes de entrar no Jardim de Infância, os conceitos matemáticos já estão memorizados e que a criança não é uma “tábua rasa”: “They construct their own understanding about quantity, relationships, and symbols. (...) Children have a strong, intuitive understanding of informal mathematics.” (Ibidem, 2004, p.4)

Hernández, López e García (2015), citados por Dias (2017, p.30) também confirmam esta ideia e são perentórios ao afirmar que:

“Quando a criança ingressa na Creche, já possui conhecimentos prévios do mundo que a rodeia, tendo já experienciado uma diversidade de situações que resultam de saberes matemáticos.”

Alsina (2015) explica que o conhecimento matemático se vai desenvolvendo ao longo dos primeiros anos da criança e que se torna mais complexo à medida que a criança amadurece, isto é, acompanha o seu desenvolvimento cognitivo. Para a autora, nestas idades, a matemática é intuitiva surgindo como um conjunto de experiências que a criança vai realizando ao longo do seu dia-a-dia. Esta matemática intuitiva surge de forma natural e está associada à matemática informal, aos “(...) conocimientos com los que los niños interactúan desde las primeras edades para interpretar la realidad e ir desarrollándose en su entorno cotidiano.” (*Ibidem*, 2015, p.26)

A matemática intuitiva e informal compreendendo as aprendizagens matemáticas que as crianças vão retirando das suas explorações diárias é uma base importante para a compreensão futura da matemática formal. Desta forma, todo o conhecimento matemático adquirido na primeira infância deve ser valorizado e estimulado a fim de contribuir para o progresso do conhecimento matemático, ao longo do desenvolvimento da criança. Neste sentido, Ginsburg, citado por Edo e Artés (2016, p. 34) reconhece que falar em matemática na primeira infância é algo muito abrangente, mas ela existe e é essencial nesta fase inicial do seu desenvolvimento, sublinhando as capacidades inatas das crianças: “Yes, mathematics is big, but little children are bigger than you might think. Early mathematics education is a great opportunity for children, teachers and researchers alike.”

2.2.1 - CONCEITOS MATEMÁTICOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As primeiras aprendizagens matemáticas que a criança vai adquirindo enquanto exploradora, relacionam-se com o conhecimento físico que vai realizando em relação a uma curiosidade sua, num determinado espaço. Neste sentido, Copley (2004) afirma que o ambiente em que a criança está inserida é muito importante para o desenvolvimento das suas ideias matemáticas e que as interações que ela vai estabelecendo com os adultos e as restantes crianças também contribuem para a aquisição de conceitos matemáticos.

Para Alsina (2015), as explorações e experiências que a criança vai concretizando, num determinado ambiente, partem de um reconhecimento sensorial que a criança faz através dos seus sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. Desta forma, torna-se importante criar um ambiente apelativo aos sentidos das crianças de forma a estimular e despertar o interesse destas pela manipulação e observação dos objetos aí presentes. A mesma autora enumera alguns conceitos matemáticos que a criança adquire enquanto exploradora. São eles: as “qualidades sensoriais”, as “quantidades”, as “posições e formas” e os “atributos mensuráveis”.

No que respeita às “qualidades sensoriais”, a autora descreve a importância dos sentidos para observar, analisar e comparar os objetos. Como exemplos refere: reconhecer as qualidades pela cor, textura e paladar; fazer conjuntos por cores; comparar objetos e realizar classificações; ordenar objetos por tamanhos; realizar sequências de padrão.

As “quantidades” referem-se à progressiva compreensão de quantificadores como muito/pouco/todos/nenhum e de contagem. São exemplos deste conceito as experiências que envolvam pequenas contagens (de acordo com o desenvolvimento de cada criança), indicação da idade pelo levantar dos seus próprios dedos; relacionar correspondências com quantidades; realizar padrões com determinadas quantidades; formar conjuntos através da junção de todos os objetos.

Relativamente às “posições e formas”, a autora sublinha que “el conocimiento y dominio progresivo de los aspectos del espacio relativos a la posición está determinado, en gran parte, por las posibilidades de movimiento” (*Ibidem*, 2015, p.61). Quer dizer que a curiosidade e o interesse da criança em querer alcançar os objetos que lhe estão mais distantes, são uma mais valia enquanto estímulo da aquisição da marcha. Conseguir caminhar autonomamente dá à criança a oportunidade de compreender melhor a noção espacial entre si e os objetos. Os exemplos enunciados referem o reconhecimento da própria posição em relação ao objeto (à frente, atrás...); o reconhecimento da distância entre si e o objeto (perto, longe...); a exploração das propriedades dos objetos; comparação de posições relativas a outros (primeiro/último, dentro/fora); a realização de conjuntos de acordo com as propriedades observadas; as mudanças de posição ou as mudanças de forma.

Por último, Alsina (2015, p.73) define “atributos mensuráveis” como as “muchas experiencias com los atributos mesurables de los objetos en situaciones de

manipulación, experimentación, juego libre, etc.” Esta razão prende-se com o facto de as crianças, ao fazerem as suas explorações sensoriais dos objetos, estarem automaticamente a analisar as suas características. Alguns dos exemplos mencionados compreendem o reconhecimento de atributos como o tamanho, o peso, a temperatura, etc. e realizar classificações, ordenar, fazer correspondências ou padrões de acordo com os objetos.

Pound (1999), defende que os bebés entre os 0-3 anos aprendem sobre conceitos matemáticos desde muito cedo, referindo-se aos conceitos de: “quantidade”, “contagem”, *subitizing*, “tempo e padrões”, “distância”, “tamanho e forma”. De acordo com esta autora, as crianças aprendem sobre “quantidade” quando seguram em cada uma das mãos um objeto (compreendendo que ao quererem outro objeto já não têm mais nenhuma mão livre para o segurar e, por isso, precisam fazer escolhas).

A noção de “contagem” surge à medida que as crianças vão observando situações que lhe são oferecidas e que são do seu interesse como, por exemplo, quando se explica que ouvirão apenas mais duas canções antes de deitar. Neste caso, com o passar do tempo a criança vai tomando consciência da quantidade associada a um número que ela ouve o adulto repetir. Outro exemplo da consciencialização da noção de “contagem” no bebé são as canções e lengalengas “mimadas” que cantamos para elas e que têm associadas a si contagens. Estas canções e lengalengas ficam registadas na memória da criança, e futuramente, quando ela começar a falar poderá acompanhar o adulto não só a cantar a canção, mas também nos gestos que lhe são associados.

O *subitizing* diz respeito à capacidade que a criança tem de reconhecer automaticamente padrões numéricos, sem recorrer à contagem (as crianças na faixa etária entre os 0-3 anos, quando observam padrões numéricos, evidenciam a sua reação face à retirada ou ao acrescento de objetos).

A criança toma consciência da passagem do “tempo e da existência de padrões”, à medida que o educador interage com ela em diversos momentos do seu dia-a-dia. Um dos exemplos referidos são as canções e rimas: “The use of rhymes and songs plays a strong part in this growing understanding” (*Ibidem*, 1999, p.4). A este conceito, poder-se-á associar a “rotina” da criança, no sentido em que além de lhe transmitir segurança

ao longo do seu dia-a-dia (por saber o que vai acontecer) também lhe permite ter noção do dia e noite, por exemplo.

Acerca da “distância” (noção espacial), a autora refere como desde pequena a criança sente uma curiosidade crescente em chegar perto dos objetos. Inicialmente, começa por explorar os seus pés e à medida que vai crescendo, vai sentindo um desejo de alcançar objetos um pouco mais distantes. Assim, começa por arrastar o seu corpo para lhes tocar, para mais tarde, tender a gatinhar para os agarrar e explorar. Quando já adquiriu a marcha, desafia-se a caminhar distâncias mais longas para alcançar objetos do seu interesse ou que lhe despertaram a curiosidade.

A noção de “tamanho e forma” é adquirida através da manipulação de brinquedos ou objetos domésticos. Ao interagir com estes objetos a criança estabelece comparações (por exemplo, quando brinca com uma torre de cubos, pode observar peças maiores e outras mais pequenas e quando brinca com legos também pode concluir que apesar de todos encaixarem uns nos outros, eles têm formas diferentes).

Pound (1999) conclui enaltecendo a importância dos pais e educadores, ao terem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento matemático das crianças, entre os 0-3 anos. A autora destaca as palavras de incentivo e encorajamento que são dirigidas às crianças pequenas quando estas exploram o meio envolvente e seguem a sua curiosidade.

Hernández (2011), ao referir-se à importância dos jogos de construção infantil para o desenvolvimento da criança, referiu como o pensamento lógico-matemático defendido por Piaget lhe está subentendido. De forma a contribuir para a teorização da matemática na primeira infância, enumera dois autores: Bishop (1999) e Geist (2009), distinguindo cada uma das suas teorias. Para Bishop (1999) a matemática é um “produto cultural, un tipo de conocimiento simbolizado resultante de ciertas actividades y procesos.” (Hernández, 2011, p.50). As atividades defendidas nesta conceção são contar, localizar, medir, desenhar, jogar e explicar. De acordo com Hernández (2011) estas atividades implicam a importância do ambiente em que as crianças estão, uma vez que funcionarão como um estímulo para o desenvolvimento cognitivo da criança. A proposta de Geist (2009) referida por Hernández (2011) aborda a “matemática emergente”. Segundo Geist “(...) el hombre nace com *un dispositivo para el aprendizaje de las matemáticas* en el

cerebro (Butterworth, 1999) y desde el nacimiento aprende matemáticas como resultado de la combinación de su desarrollo cognitivo y la interacción con el entorno.” (Hernández, 2011, p. 50).

De entre estas duas teorias propostas, Hernández (2011) destaca a de Geist (2009) e formula uma tabela onde estão presentes as categorias e subcategorias matemáticas que se consideram “adecuados para el primer ciclo de Educación Infantil.” (Hernández, 2011, p.51) As categorias matemáticas referem-se ao conceito de “Número”, “Geometría”, “Medición” e “Padrones e raciocínio”.

No que respeita o “Número”, Hernández divide esta categoria em cinco subcategorias: “Permanencia del objeto” (A competência da criança em compreender que apesar de não ver o objeto, ele continua a existir), “Más” (A competência da criança em reconhecer, de entre dois conjuntos, aquele que tem maior quantidade), “Correspondencia uno a uno” (A competência da criança em estabelecer relações com os objetos de dois conjuntos), “Uno” (A competência da criança em contar os objetos) e “Conteo” (A competência da criança em verbalizar algumas referências numéricas).

Quanto à categoria “Geometría” divide-a em duas subcategorias: “Encajar, relacionar, emparejar” (A competência da criança em emparelhar objetos que contenham as mesmas características físicas como, por exemplo, a cor e a sua forma) e “Apilar” (A competência da criança em empilhar objetos de diferentes tamanhos).

Na categoria “Medición” faz uma distinção entre subcategorias: “Juzgar una distancia” (A competência das crianças em compreender quando algo lhes está próximo ou distante), “Cuantificación indefinida” (A competência da criança em compreender a noção de “mais” ao comparar, por exemplo, capacidades) e “Comparación de tamaños” (A competência da criança em fazer comparações entre as características observadas nos objetos que explora como, por exemplo, comparações de tamanho usando conceitos como “maior” ou “mais pequeno”).

A última categoria “Patrones y razonamiento” é dividida em cinco subcategorias: “Clasificar juntando los objetos iguales” (A competência da criança em formar conjuntos de objetos iguais a partir das observações e comparações que foi realizando nas suas explorações), “Clasificación atendiendo a una variable” (A competência da criança em criar conjuntos de objetos a partir de uma determinada característica como,

por exemplo, a cor dos objetos); “Serie cualitativa com patrón sencillo” (A competência da criança em identificar um padrão e continuá-lo autonomamente ou ter a iniciativa de criar um padrão), “Serie cualitativa sin patron” (A competência da criança em criar uma sequência de objetos sem realizar um padrão específico) e “Serie cuantitativa” (A competência da criança em ordenar objetos de acordo com o seu tamanho, por exemplo).

2.3 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste subcapítulo apresento a metodologia utilizada para a realização deste ensaio investigativo. Descrevo o estudo realizado, a metodologia selecionada, o contexto em que foi realizado e os participantes envolvidos no mesmo e enuncio os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e o método de análise dos dados.

2.3.1 - DESCRIÇÃO DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Com vista a responder à questão e aos objetivos enunciados no subcapítulo 2.2., houve necessidade de fazer opções metodológicas. Fortin (2009, p.40) destaca a importância de escolher um “Desenho de Investigação” referindo que este “depende da natureza do problema de investigação.” Tratando-se de um estudo com crianças entre os 12 e os 24 meses optei por seguir uma metodologia de carácter qualitativa com evidências quantitativas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 17) nesta metodologia “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”. Além disso “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas.” (*Ibidem*, 1994, p.16)

Os mesmos autores assumem cinco características essenciais da investigação qualitativa, que considero se aplicarem às necessidades de concretização deste estudo investigativo: i) “fonte dos dados” (que correspondeu aos diferentes ambientes onde as crianças estavam a realizar as suas rotinas e o meu papel enquanto investigadora/observadora da recolha de dados nestes ambientes); ii) “carácter descritivo” dos dados recolhidos (ao realizar vídeos tive a possibilidade de observar e descrever cada movimento/acção das crianças); iii) preocupação em focar-me no “processo” e não nos resultados finais, isto é, em analisar os comportamentos das

crianças e levantar questões sobre “como a criança vai conseguir alcançar algo?”, “quais as estratégias usadas para conseguir algo?”; iv) “análise indutiva” dos dados (que levou a considerar o que a criança estaria a pensar nos momentos da sua ação); v) a minha capacidade de interpretação do “significado” que as crianças atribuíam às suas ações/interações.

2.3.2 - CONTEXTO E PARTICIPANTES

O contexto onde decorreu a recolha dos dados para a concretização deste estudo foi maioritariamente a “Sala das Surpresas”, uma das salas da IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, mas também no parque exterior da sala, casa-de-banho e refeitório. Uma vez que se pretendia um registo de evidências matemáticas nas rotinas diárias das crianças, procedeu-se à recolha de dados em espaços físicos distintos.

Os participantes envolvidos incluíram as onze crianças do grupo, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses pertencentes à “Sala das Surpresas” desta instituição, da região centro do país, no ano letivo de 2017/2018. Destas onze crianças, sete eram do sexo masculino e quatro eram do sexo feminino. No grupo todas as crianças haviam transitado da sala do berçário para a sala de 1-2 anos à exceção de três crianças que tinham entrado, no corrente ano letivo, para a “Sala das surpresas”. De salientar que à data deste estudo três crianças tinham entre 22 meses ou acima, seis crianças tinham entre 16 e 20 meses e duas crianças tinham entre 13 e 14 meses. Também à data, uma das crianças continuava ainda em processo de aquisição da marcha. No geral, é possível afirmar que, tratando-se de um grupo com idades distintas entre si e com características de desenvolvimento díspares, foi um grupo que sempre manifestou curiosidade natural pelo espaço que o envolvia, com fortes capacidades de exploração do mesmo, bem como autonomia e autoconfiança.

2.3.3 - TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados para a concretização deste estudo envolveu a gravação de áudio e vídeo (obtidas através do uso de câmara de filmar do telemóvel e de câmara de filmar móvel) e a observação participante.

Relativamente à observação participante, esta permite que o investigador se envolva nos momentos de investigação e tire partido das observações que vai fazendo. Assim, de

acordo com Coutinho (2013, p.138), o investigador poderá “também ele [ser] membro de pleno direito do grupo que estuda.”

No que refere a gravação de áudio e vídeo, a recolha destes dados permite que “(...) o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa e Batista, 2016, p.56). Tratando-se de um estudo com carácter descritivo, houve necessidade de proceder à transcrição dos vídeos realizados, a fim de analisar e interpretar os dados recolhidos, pois como menciona Freixo (2010, p. 146) “o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los”.

2.3.4 - PROCEDIMENTO

Após decidir o âmbito do estudo e de realizar o enquadramento teórico, houve necessidade de definir a metodologia. Neste sentido, a fim de dar início à recolha de dados foi pedida à educadora cooperante responsável pela sala de atividades e à Diretora Técnica um consentimento para realizar os registos videográficos/audiovisuais. Após esta aprovação, foi enviada aos pais das crianças envolvidas, um pedido de autorização escrita (Anexo VII) para assinarem e devolverem com a opção de autorizarem ou não a participação do seu educando nos registos videográficos/audiovisuais.

Com o consentimento de todos, iniciou-se o processo de recolha de dados em 12/12/2017 até 9/01/2018. Conforme dados do Quadro 3, que concerne a “Recolha de dados: calendarização e contextualização” (ver anexo VIII), houve 13 momentos de recolha de dados, 9 na sala de atividades, 2 na casa de banho, 1 no refeitório e 1 no parque exterior. A duração da observação oscilou entre 10 segundos (vídeo 1) e 9 minutos e 42 segundos (vídeo 9), num total de 51 minutos e 13 segundos de gravações. De referir que, além de se tratarem de registos móveis, os mesmos foram realizados pela estudante investigadora e/ou pela educadora cooperante.

Após a recolha dos dados procedeu-se à transcrição dos mesmos e à sua análise de conteúdo, conforme ponto seguinte.

2.3.5 - MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.225), “a análise [de conteúdo] envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.”

Amado (2013, p.300) define a análise de conteúdo como “uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias (...) com vista à explicitação e compreensão dos mesmos.”

Assumindo a análise de conteúdo como técnica a utilizar, os dados recolhidos foram organizados à luz dos referenciais apresentados por Pound (1999), Hernández (2011) e Alsina (2015), conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Conceitos matemáticos na primeira infância [adaptação de Pound (1999), Hernández (2011), Alsina (2015)]

	Autores		
	Pound (1999)	Hernández (2011)	Alsina (2015)
Categorias	<p>“Quantidade” Quando a criança quer mais do que um objeto, mas compreende que não tem mãos suficientes para os agarrar.</p>	<p>“Número” A capacidade da criança em reconhecer a ausência de um objeto; comparar uma determinada quantidade em relação a outra; realizar a correspondência de objetos e a enunciação de algumas palavras numéricas.</p>	<p>“Qualidades sensoriais” Importância dos sentidos para observar, analisar e comparar os objetos.</p>
	<p>“Contagem” Observação de situações que lhe são oferecidas e que são do seu interesse como, por exemplo, ouvir duas histórias antes de dormir.</p>	<p>“Geometria” Encaixe, emparelhamento e empilhamento.</p>	<p>“Quantidades” A progressiva compreensão de quantificadores e de contagem.</p>
	<p>“Subitizing” Capacidade de reconhecer automaticamente padrões numéricos, sem recorrer à contagem.</p>	<p>“Medição” Estabelecimento de comparações entre tamanhos ou quantidades; Noção da distância entre si e um objeto.</p>	<p>“Posições e formas” Curiosidade e interesse em querer alcançar os objetos que lhe estão mais distantes leva as crianças a reconhecer a própria posição em relação ao objeto, ou a comparação de posições relativas a outros.</p>
	<p>“Tempo e padrões” Associado às rotinas das crianças, à noção de passagem do tempo.</p>	<p>“Padrões e raciocínio” Capacidade de organizar objetos de acordo com as suas características ou seguindo um padrão.</p>	<p>“Atributos mensuráveis” Exploração sensorial dos objetos: implica a análise das características dos objetos.</p>
	<p>“Distância” Iniciada pela curiosidade crescente em chegar perto dos objetos.</p>		
	<p>“Tamanho e forma” Manipulação de brinquedos ou</p>		

	objetos domésticos e estabelecimento de comparações entre eles.		
--	---	--	--

Tendo subjacente a organização dos conceitos matemáticos de Pound (1999), Hernández (2011) e Alsina (2015), a análise dos dados recaiu nas categorias “Número”, “Geometria” e “Medição” de Hernández (2011) e, “Qualidades Sensoriais” e “Posições e Formas” de Alsina (2015), conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Conceitos matemáticos: categorias e subcategorias

Categoria	Subcategoria	Definição
Número	Permanência do objeto	“Es saber que un objeto sigue existiendo aunque deje de verse. El niño comprende que está escondido.” (Hernández, 2011, p.52)
Geometria	Empilhar	“Los niños pueden formar torres apilando piezas de distintos tamaños.” (Hernández, 2011, p.52)
Medição	Avaliação da distância	“Los bebés comienzan a valorar cuándo algo está “cerca” o “lejos”. (Hernández, 2011, p.52)
Qualidades Sensoriais	Reconhecimento das características sensoriais dos objetos	“(…) contacto físico com los objetos de su alrededor y (...) descubrir sus diferentes características referentes al color, la textura, el posible olor que desprenden, etc.” (Alsina, 2015, 37)
Posições e Formas	“Reconocimiento de la posición relativa, la dirección y la distancia en el espacio” (Alsina, 2015)	Noções geométricas de: Dentro/fora/fronteira; À frente/atrás/no meio; Primeiro/último; Em cima/ em baixo (debaixo)
	“Relaciones espaciales elementales” (Alsina, 2015)	Comparações entre objetos, a partir da noção de perto/longe, acerca da sua posição no espaço: Mais...que; Menos...que; Igual...a; Tanto...como;
	“Cambios de posición” (Alsina, 2015)	Mudança de posição dos objetos durante a sua exploração: deslocamentos e rotações.
	“Cambios de forma” (Alsina, 2015)	Mudança de forma dos objetos através de deformações, composição ou decomposição dos mesmos.

2.4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados tendo em conta as categorias supra referidas. Os dados registados em cada um dos treze vídeos permitiram encontrar algumas evidências dos conceitos matemáticos mencionados e registar o número de vezes que as crianças da “Salas das Surpresas”, presentes em cada um dos vídeos, as concretizaram.

Os dados apresentados no Quadro 6 revelam um total de 1180 situações com evidências matemáticas, em 51 minutos e 13 segundos de observação, nas categorias e subcategorias apresentadas, no conjunto das 11 crianças em estudo. Analisando estes

dados, verifica-se que o vídeo n.º7 e n.º9 são os vídeos com maior registo de evidências e os vídeos n.º1, n.º2 e n.º11 os vídeos com menor registo de evidências. Esta situação é justificada pela duração de cada vídeo, sendo que os vídeos com maior registo de evidências correspondem aos vídeos com maior tempo de filmagem e os vídeos com menos evidências, os que têm menor tempo de filmagem. Por outro lado, destaca-se a categoria “Posições e Formas” como a que regista maior número de evidências, seguida pelas categorias “Qualidades Sensoriais” e “Medição”, com 463, 333 e 279 evidências, respetivamente. A categoria “Geometria” é a que apresenta um menor número de evidências clarificado pelos materiais que foram disponibilizados às crianças, nos diferentes contextos oferecidos e que não lhes suscitaram o desejo de concretizar “empilhamentos” com objetos de formas idênticas ou distintas.

Quadro 6 - Contagem das evidências matemáticas observadas nas crianças, por vídeo e no total

		Categorias					Total
		Número	Geometria	Medição	Qualidades Sensoriais	Posições e Formas	
N.º Vídeo	Subcategoria	Permanência do objeto	Empilhar	Avaliação da distância	Reconhecimento das características sensoriais dos objetos	Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto	Total
	1		1	-	1	1	
2		1	-	6	1	6	14
3		-	-	8	16	17	41
4		1	-	16	26	33	76
5		-	-	15	20	32	67
6		9	-	15	7	23	54
7		19	24	76	84	116	319
8		-	3	8	15	10	36
9		39	-	60	85	170	354
10		4	-	21	19	12	56
11		-	-	1	10	5	16
12		4	-	16	12	6	38
13		-	-	36	37	26	99
Total		78	27	279	333	463	1180

De referir que as evidências observadas não foram analisadas exclusivamente quanto a uma única “categoria”, visto que uma ação da criança pode subentender duas ou mais “categorias”, na mesma ação observada. Um exemplo poderá ser quando a criança explora o parque exterior e observa um objeto do seu interesse. Se estiver distante de si ela poderá deslocar-se até ele (categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da distância”) para o apanhar, agarrar com as suas mãos e explorar as suas texturas (categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das características

sensoriais dos objetos”) ou colocá-lo em cima do seu colo para brincar (categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição”).

Nos quadros seguintes (Quadro 7, 8, 9, 10 e 11) são apresentados exemplos exibidos nos registos videográficos (Anexo IX), para cada uma das categorias e subcategorias referidas no Quadro 6. Estas foram alvo de análise à luz de autores como, Pound (1999), Hernández (2011), Post e Hohmann (2011) e Alsina (2015), bem como outros investigadores e autores.

O Quadro 7 exemplifica ações das crianças relativas à categoria “Número - Permanência do objeto”. Estas evidências estão associadas à categoria matemática enunciada por Hernández (2011) e que está de acordo com Post e Hohmann (2011, p.48) pois, trata-se de “Descobrir a permanência do objeto”: a criança reconhece o objeto ou pessoa, segue-a com o olhar ou procura-a no espaço que a rodeia. No caso, observou-se como o D.V. (23 meses), o E.F. (20 meses) e a M.O. (22 meses), se recordavam do objeto escondido (o boneco de Pai Natal) e procuraram-no pelo espaço da sala. Ao encontrar o objeto as suas reações foram olhar na sua direção e apontar com o dedo para o lugar onde este estava. Além de apontar com o dedo, também foi registado que o D.V. (23 meses) verbalizou a localização do boneco de Pai Natal, tendo mencionado “li”. Bühler, Flabiano, Mendes e Limongi (2007, p. 301) referem que a construção da “Permanência do Objeto” é de extrema importância não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, como também para o desenvolvimento da própria linguagem

“(…) A construção da noção de permanência do objeto, (...) tem início por volta do 8º mês de vida e é de fundamental importância, visto que leva à formação da imagem mental, condição premente à constituição da representação que, por sua vez, favorece o desenvolvimento da linguagem oral.”

Nos restantes vídeos (Anexo IX) também foi observado a consciência da “Permanência do Objeto”, sendo que esta construção mental é feita de forma gradual e tem em consideração as observações que a criança vai fazendo do meio que a rodeia, bem como da exploração do espaço que a envolve. Sánchez, Guevara e Cerchiaro (2013, p.293) mencionam que o desenvolvimento das crianças, no período sensório-motor, sofre alterações qualitativas à medida que a criança vai fazendo as suas explorações diárias. À medida que a criança cresce vai tomando consciência de que os objetos não desaparecem subitamente e que chegado “(...) el segundo año puede dar cuenta de una

representación de permanencia a partir del seguimiento visual y búsqueda de objetos que escapan del alcance de su vista al ser ocultados (Piaget, 1990).”

Quadro 7 – Exemplos de evidências matemáticas observadas relativas à categoria: “Número - Permanência do objeto”

Categoria matemática observada: “Número - Permanência do objeto”	
Exemplos de evidências registradas	<p>O boneco de Pai Natal, que antes estivera dentro do Cesto dos Tesouros, está agora em cima da cozinha de brincar. Eu questiono o D.V. (23 meses), onde está o Pai Natal: “(…) O D.V. (23 meses) observa o espaço à sua volta. Aponta para o Pai Natal que está em cima da cozinha de brincar da sala e olha para mim e diz “Li”. Observo o comportamento do D.V. (23 meses) e volto a perguntar: “Está onde?” O D.V. (23 meses) está sorridente, continua a apontar com o dedo indicador, para cima, para o Pai Natal e caminha em direção ao lugar onde este está. Para a alguns metros de distância e continua a apontar.” “(…) O E.F. (20 meses), que estava a brincar na cozinha, aponta também com o seu dedo indicador para cima da cozinha, para o Pai Natal.” “(…) A M.O. (22 meses), que está perto da “Área do Tapete” olha na direção do Pai Natal e aponta com o dedo indicador para ele.” (vídeo n.º2)</p>

O Quadro 8 exemplifica algumas das ações das crianças relativas à categoria “Geometria - Empilhar”. Estas evidências foram observadas maioritariamente em contextos onde os materiais oferecidos lhes despertavam a curiosidade e o interesse em realizar empilhamentos, como foi a situação dos vídeos n.º7 e 8. Um dos materiais que os incitava a fazer estas construções era a caixa dos cubos de cartão, com animais nas suas laterais, sendo que esta era uma caixa já explorada em outros contextos e experiências pelas potencialidades do seu uso. Ao analisar o vídeo n.º7, observamos 4 episódios de crianças que constroem a torre dos cubos: A M.S (16 meses), D.V. (23 meses), M.O. (22 meses) e a J.A. (23 meses) dos quais cito, neste quadro, a construção da M.S. (16 meses) e do D.V. (23 meses). A construção da torre de cubos está associada à categoria matemática enunciada por Hernández (2011, p. 56) que menciona que “Uno de los primeros tipos de construcción que hacen los niños son los denominados “apilamientos”, que pueden ser verticales u horizontales.” No que diz respeito às construções observadas, estas foram construções verticais. No caso da M.S. (16 meses) optou por iniciar a sua construção sentada, mas esta verificou que à medida que ia empilhando as peças, umas sobre as outras, a construção ficava mais alta e por isso sentiu necessidade de se levantar para acompanhar o crescimento da sua torre. Já o D.V. (23 meses) manifestou um forte interesse em realizar também uma torre com os cubos, logo ao observar a M.S. (16 meses) durante a sua experiência. Quando chegou a sua vez, constatou-se que além de realizar o empilhamento das peças verticalmente, ia interagindo com a mestrande e nomeando alguns dos animais que estavam nas faces dos

cubos, bem como afastando os seus pares que se aproximavam para derrubar a sua construção. Por outro lado, observou-se uma preocupação da sua parte em alinhar as peças e garantir a estabilidade da torre em construção, como se houvesse uma forte preocupação da sua parte em visualizar até onde poderia chegar a sua torre. Hernández (2011, p. 59) menciona que

“En la estabilidad influyen varias variables: el peso de los bloques, la cara sobre la que los apoyamos (...) o la posición relativa de las piezas y sus centros de gravedad (...) aspectos que los niños exploran de forma muy intuitiva y a través del ensayo y error con caídas de las torres y posteriores reconstrucciones.”

A tentativa e erro foi observada algumas vezes durante estes vídeos, uma vez que durante o empilhamento dos cubos, algumas das crianças que observavam manifestavam um forte interesse em derrubar a construção da torre. Quando estas situações se verificavam, a criança que construía evidenciava alguma frustração, mas outras vezes a iniciativa de derrubar a torre partia da sua iniciativa.

Quadro 8 - Exemplos de evidências matemáticas observadas relativas à categoria: “Geometria - Empilhar”

Categoria matemática observada: “Geometria - Empilhar”	
Exemplos de evidências registradas	<p>“Junto a mim está a M.S. (16 meses) que toca com a sua mão num dos cubos. Eu pergunto-lhe quem é que está na imagem do cubo. Peço à M.S. (16 meses) para pôr o cubo em cima do outro cubo.”</p> <p>“(…) A M.S. (16 meses) baixa-se para apanhar outro cubo do chão e coloca-o sobre os restantes.”</p> <p>“(…) Pergunto ao D.V. (23 meses) o que está no cubo? Que animal é? O D.V. (23 meses) responde que é uma “mu mu”.</p> <p>“(…) O D.V. (23 meses) afasta o I.F. (16 meses) da sua construção com uma mão.(…)</p> <p>“(…) O D.V. (23 meses) coloca um dos cubos em cima da base para iniciar a sua torre.”</p> <p>“(…) O D.V. (23 meses) coloca o cubo com a imagem do gato na sua torre.”</p> <p>“(…) Apresento mais um cubo ao D.V. (23 meses). Pergunto “o que é?” Ele responde “galinha”</p> <p>“(…) O D.V. (23 meses) agarra o cubo e coloca-o no cimo da sua torre.”</p> <p>(vídeo n.º7)</p>

O Quadro 9 refere-se à categoria “Medição – Avaliação da Distância”, definida por Hernández (2011), baseada no trabalho de Geist (2009) e descrita como a capacidade das crianças compreenderem quando um objeto ou alguém lhes está perto ou distante. No entanto, para alcançarem esta capacidade, os bebés necessitam de tomar consciência do seu corpo e mais tarde da sua relação com o espaço, quando iniciam os seus movimentos e deslocamentos pelo espaço.

Post e Hohmann (2011, p. 49) escrevem que as crianças “(…) começam a expandir o seu sentido de espaço à medida que aprendem a “navegar” sozinhos de um local interessante para outro.” Desta forma, a categoria “Medição” foi observada diversas

vezes, nos diferentes vídeos gravados, em diferentes contextos e com diferentes “indutores”. Os exemplos apresentados no quadro 9 referem-se a dois episódios diferentes: um deles na sala de atividades, após exploração do “Cesto dos Tesouros” enquanto se procura o boneco de Pai Natal, que já haviam visualizado anteriormente e, outro observado durante as higiene, na casa de banho. No primeiro episódio, o D.V. (23 meses) é questionado sobre onde está o boneco de Pai Natal. Verifica-se que ele observa o espaço à sua volta, na tentativa de visualizar o objeto. Ele está no meio da sala a explorar uma fita de embrulha e procura, ao mesmo tempo, o objeto. Quando o encontra, aponta para ele e refere “Ali” e, uma vez que repito a questão sobre onde está o boneco de Pai Natal, ele desloca-se do lugar onde está e aproxima-se dele, que está em cima da cozinha de brincar. Este episódio, que já foi anteriormente associado à categoria “Número – Permanência do objeto” serve para exemplificar como uma ação da criança não está somente associada a uma categoria, podendo na verdade ser ligada a outras.

No segundo episódio, é possível observar como o interesse da criança S.C. (20 meses) num objeto que está fora do seu alcance, é o indutor para pedir a ajuda do adulto, a fim de que este o acompanhe até onde deseja e partilhe com ele o seu interesse. O objetivo do S.C. (20 meses) era que eu o acompanhasse até junto do armário, onde estava o computador na prateleira superior, de modo a ouvir de novo algumas músicas já ouvidas durante a manhã. Tratou-se de sair da casa de banho e caminhar até à sala de atividades para indicar ao adulto o que queria. Alsina (2015, p. 62) escreve acerca desta categoria, que associa ao reconhecimento da posição relativamente a algo, que “(...) los niños aprenden a situarse progressivamente en el espacio a través de múltiples situaciones en las que, gracias al movimiento autónomo y la interacción con objetos de diversa índole, experimentan diversos conceptos primários relativos a la posición (...)”

A medição foi uma das categorias mais observadas nos registos videográficos pois, sendo um grupo de crianças muito curioso pelo espaço e materiais que se encontram no seu meio envolvente, foram visíveis diversas situações em que o grupo se movimentava pelo espaço para agarrar, recuperar ou explorar algo do seu interesse. De referir que mesmo as crianças que ainda não tinham a aquisição da marcha, exploravam e movimentavam-se pelo espaço satisfazendo a sua intencionalidade.

Quadro 9 - Exemplos de evidências matemáticas observadas relativas à categoria: “Medição – Avaliação da Distância”

Categoria matemática observada: “Medição – Avaliação da Distância”	
Exemplos de evidências registadas	<p>As crianças estiveram a explorar o Cesto dos Tesouros alusivo ao Natal. Eu questiono o D.V. (23 meses) onde está o boneco de Pai Natal.</p> <p>“O D.V. (23 meses) observa o espaço à sua volta.(...)”</p> <p>“(…) [O D.V. (23 meses)] continua a apontar com o dedo indicador, para cima, para o Pai Natal e caminha em direção ao lugar onde este está (…)”</p> <p>“(…) [o D. V. (23 meses)] aponta agora com os dois dedos para o Pai Natal, virando-se depois para mim e afirmando “Ali”.”</p> <p>“A M.O. (22 meses), que está perto da “Área do Tapete” olha na direção do Pai Natal e aponta com o dedo indicador para ele.” (vídeo n.º2)</p> <p>Estamos a realizar as higiènes na casa de banho e vou questionando as crianças sobre onde estão os seus pares.</p> <p>“(…) O S.C. (20 meses) quer que eu vá com ele. Com o dedo indicador da mão direita aponta para fora da casa de banho e com a outra mão puxa-me.”</p> <p>“O S.C. (20 meses) sai da casa de banho e aponta para cima com o dedo indicador direito, para as prateleiras de cima do armário onde está o computador.” (vídeo n.º12)</p>

O Quadro 10 enumera alguns exemplos da categoria “Qualidades Sensoriais” enunciada por Alsina (2015). Esta categoria compreende a aptidão da criança em explorar os diferentes objetos que lhe são oferecidos através dos seus sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. De acordo com Alsina (2015) é importante prover um ambiente rico em materiais com diferentes texturas a fim de que a criança consiga reconhecer as suas diferentes características físicas. O projeto pedagógico da “Sala das Surpresas” intitulava-se “À descoberta do Cesto dos Tesouros” pelo que foi um recurso explorado em diferentes ocasiões por ser muito apelativo para as crianças e ter revelado ser do interesse das crianças, no geral, dado trazer sempre uma novidade para eles explorarem. Edo (2012) afirma, acerca do “Cesto dos Tesouros”, que este é um ótimo recurso para os educadores de infância conseguirem observar e analisar as diferentes explorações que cada criança faz, de forma espontânea, dos objetos que retira deste cesto. Além disso, refere que se trata de “La primera situación didáctica vinculada contenidos matemáticos, bien documentada y com un amplio recorrido de aplicación escolar (…)” (2012, p. 73).

O primeiro episódio exemplificado no quadro 10 refere-se à exploração do “Cesto dos Tesouros” sobre os animais da quinta. Dentro do cesto havia sido colocado rafia e alguns animais de brincar o que despertou a curiosidade do F.P. (13 meses) após ter levantado a sua tampa. A abertura do cesto é considerada com uma “qualidade sensorial” visto que o próprio cesto tinha uma textura específica e apelativa ao toque das crianças, no geral. Quando as criança começaram a retirar do seu interior os objetos,

rapidamente demonstraram comportamentos diferentes, uma vez que algumas delas demonstraram preferência em explorar a rafia como, por exemplo, o I.F. (16 meses) enquanto que outras manifestaram preferências pelos animais de brincar. O episódio seguinte menciona uma das rotinas das crianças que é a higiene e onde também se observam categorias matemáticas, como referido acima. É mencionada a situação da M.S. (16 meses) enquanto lava as suas mãos, o que evidencia o contacto com a água, o sabonete líquido e a toalha. Esta rotina implica a exploração sensorial de diferentes sensações e texturas sentidas através do tato (água, sabonete líquido, toalha de pano), do olfato (perfume do sabonete líquido), da visão (observação e memorização das diferentes etapas de lavagem das mãos) e da audição (som da água a correr).

Quadro 10 - Exemplos de evidências matemáticas observadas relativas à categoria: “Qualidades Sensoriais”

Categoria matemática observada: “Qualidades Sensoriais”	
Exemplos de evidências registadas	As crianças exploram livremente o “Cesto dos Tesouros” alusivo aos animais da quinta, contendo rafia e alguns animais de brincar. “O F.P. (13 meses) agarra a tampa do cesto dos tesouros com a sua mão direita e fecha o cesto.” “O I.F. (16 meses) apanha mais algumas “palhas” do chão para explorar. ” “O I.F. (16 meses) continua a brincar com as “palhas” sentado no banco. ” (Vídeo n.º9)
	As crianças encontram-se na casa de banho a realizar a sua higiene de forma rotativa. “A M.S. (16 meses) esfrega uma mão na outra e recebe a minha ajuda.” “(…) Apoia-se no lavatório com as duas mãos e fica aqui a observar o que eu e a M.S. (16 meses) estamos a fazer.” (vídeo n.º10)

A última categoria diz respeito às “Posições e Formas” explicada por Alsina (2015) como “(...) cuando los niños empiezan a desarrollar la capacidad de representar mentalmente las propiedades geométricas observadas.” (2015, p. 61) A autora reafirma, portanto, a importância de se proporcionar um ambiente rico em diversas formas de exploração, de maneira que elas se sintam confiantes na exploração deste e reconheçam algumas propriedades importantes relativas às “Posições e Formas” e que são de extrema relevância nesta faixa etária. No Quadro 11 são exemplificadas algumas situações associadas a esta categoria como, por exemplo, quando a J.A. (23 meses) durante a exploração do caixote das luzes de Natal, revela sentir-se curiosa pela textura do caixote de cartão, pelo toque nos fios das luzes na parte superior do caixote e pelo piscar das mesmas no seu interior e por isso, decide baixar-se para espreitar melhor o seu interior. Neste exemplo, verificamos que está associada a esta categoria, uma outra “Qualidades Sensoriais” através da visão e do tato. São observadas também na categoria “Posições e Formas”, o “dentro/fora” quando a J.A. (23 meses) ganhou confiança e

entrou dentro do caixote e o “entrar/sair” do caixote de luzes. Estas noções associadas a esta categoria são observadas desde que a criança aprende a reconhecer a sua posição relativamente a algo e que se deve “(...) al movimiento autónomo y la interacción com objetos de diversa índole (...) (Alsina, 2015, p.62).

Quadro 11 - Exemplos de evidências matemáticas observadas relativas à categoria: “Posições e Formas”

Categoria matemática observada: “Posições e Formas”	
Exemplos de evidências registradas	Estamos na sala a explorar o caixote de luzes de Natal: “(...) A J.A. (23 meses) baixa-se para espreitar o que está dentro do caixote de luzes e eu incentivo-a a entrar “Passa, podes entrar! Vai lá ver! E o F.P. (13 meses) também pode ir.” (vídeo n.º3)
	“(...) Dentro do caixote está a J.A. (23 meses), que já está mais confiante e já se movimenta no seu interior com maior à vontade.”
	“(...) A J.A. (23 meses) sai do interior do caixote. ”
	“(...) A J.A. (23 meses) volta a entrar para dentro do caixote pelo sítio de onde saiu.”
	“(...) A M.S. (16 meses) ajoelha-se e entra dentro do caixote também.” (vídeo n.º4)

2.5 – CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES

Finalizado este percurso investigativo apresento as conclusões relativas a este estudo e as limitações sentidas durante a realização do mesmo, assim como algumas reflexões e considerações acerca da importância do estudo da Matemática na primeira infância.

Os resultados obtidos após a análise dos dados revelam evidências matemáticas presentes em diferentes momentos das rotinas diárias das crianças, desde as suas brincadeiras livres em contexto de sala, ou no parque exterior da sala, às explorações que vão realizando dos materiais presentes no espaço onde interagem diariamente com os seus pares e adultos, seja em sala de atividades, refeitório ou casa de banho; aos momentos de refeição e higiene. Por outro lado, concluiu-se que os vídeos com maior tempo de gravação, contêm maior números de evidências matemáticas e que estas estão associadas aos materiais que são oferecidos às crianças, bem como às potencialidades do espaço onde a criança se encontra. De referir que uma ação da criança, pode apresentar mais do que evidência de categoria matemática, o que torna o raciocínio da criança mais lógico e acaba por contribuir para “ayudar a los niños y niñas de estas edades a construir sus estructuras matemáticas iniciales” (Edo, 2012, p.72) e consequentemente para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No que concerne às limitações sentidas durante a concretização deste estudo, a principal deveu-se à recolha tardia dos dados. A indecisão quanto aos instrumentos de recolha e

análise de dados foram dificuldades registadas e estiveram associadas à inexperiência pessoal na área da investigação. No entanto, os dados recolhidos permitiram reunir informação acerca das ações das crianças durante as suas rotinas e observar evidências matemáticas presentes durante estes momentos. Após esta análise, outra dificuldade sentida foi a carência de informação relativa à Matemática na primeira infância, a fim de categorizar as evidências matemáticas observadas, de acordo com os conceitos matemáticos defendidos pelos investigadores desta área. Constatou-se que já existem alguns estudos sobre a matemática entre os 0-3 anos, mas a nível nacional a informação ainda é parca. De referir que a participação das onze crianças neste estudo, implicou um processo de transcrição difícil e mais demorado do que o idealizado, uma vez que procurei transcrever todas as ações das crianças de modo a recolher o máximo de informação necessária que demonstrasse evidências da presença da matemática nesta faixa etária.

Por último, a concretização deste estudo poderá ser um elemento instigador para a realização de novas investigações acerca da presença da matemática, na primeira infância e como esta contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da(s) criança(s). Sendo um assunto ainda pouco estudado no nosso país, a realização de novos estudos poderá abranger por exemplo, a importância da organização do ambiente educativo ou a análise dos dados obtidos por criança.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - JARDIM DE INFÂNCIA

Nesta segunda parte do Relatório narro algumas das experiências, vivências e aprendizagens ocorridas durante as Práticas de Ensino Supervisionadas em Jardim de Infância I e Jardim de Infância II.

O primeiro relato diz respeito às minhas vivências em Jardim de Infância I, realizadas numa IPSS, enquanto que o segundo relato se refere às vivências em Jardim de Infância II ocorridas na rede pública.

De modo a contribuir para uma leitura organizada, considerei relevante dividir esta parte em dois capítulos. Assim, o Capítulo 1 apresenta a Dimensão Reflexiva em contexto de Jardim de Infância I (IPSS) e o Capítulo 2 a Dimensão Reflexiva em contexto de Jardim de Infância II (rede pública).

CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA EM JARDIM DE INFÂNCIA I

A primeira experiência em Jardim de Infância, ocorrida no período de fevereiro a junho de 2018, foi realizada na mesma instituição onde fiz a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche. Sendo uma instituição que já conhecia, senti-me tranquila, em termos de adaptação ao espaço, uma vez que já conhecia a educadora cooperante com quem iria partilhar experiências, assim como algumas das crianças, de momentos vividos e partilhados entre todas as salas como, por exemplo, a festa de natal ou os momentos de refeição.

Seguidamente irei caracterizar a sala de Jardim de Infância I e o seu grupo de crianças não referindo a instituição, visto já ter mencionado anteriormente as suas particularidades aquando da reflexão sobre o contexto de Creche.

1.1 - CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA I

A sala de jardim de infância onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, denominava-se “Sala da Criatividade” e situava-se no rés-de-chão do edifício sendo a última sala, ao fundo do longo corredor da instituição. O nome desta sala foi o produto de um convite feito aos pais, por parte da direção, no sentido de lhe atribuírem um nome

original de acordo com as características das crianças. No exterior da sala, era possível observar um placar de corticite onde estavam afixadas as atividades realizadas pelas crianças, a planificação semanal e, a cada sexta-feira, o “Diário de Grupo” das “Reuniões de conselho”. Do lado oposto a este placar estavam vinte e cinco cabides, a que cada criança tinha acesso e onde guardavam os seus pertences. Abaixo destes cabides também estava um banco onde crianças, pais ou outros adultos se poderiam sentar (caso fosse necessário), tal como acontecia em contexto de Creche.

Ao entrar na sala destacava-se um espaço interior com uma área superior à das restantes salas, justificada pela sua capacidade em acolher vinte e cinco crianças entre os 3 e os 6 anos (entrada para o 1.º ciclo). As suas paredes eram amarelo claro e o seu teto branco. Uma das paredes da sala tinha três janelas sacadas que permitiam não só receber a luz natural, como também possibilitar o contacto visual com o parque exterior da sala.

Relativamente à disposição da sala, uma das características que pude observar foi a sua organização por áreas, apelando à autonomia das crianças e independência do adulto. A este propósito, Hohmann e Weikart (2003, p.181) afirmam que

“As áreas de aprendizagem ativa são montadas de modo a que as crianças possam ser iniciadoras, construtoras e descobridoras de soluções. (...) Ao encorajar as crianças a descobrir, usar e devolver as coisas por elas próprias, os educadores promovem a independência, competência e sucesso dessas crianças. Elas habitam-se a dizer e a acreditar “Eu sou capaz de fazer isso!”

Assim, verifiquei a existência de oito áreas: “Área das Construções”, “Área do Faz-de-conta”, “Área das Ciências”, “Área da Biblioteca”, “Área da escrita”, “Área da Pintura”, “Área dos jogos” e “Área da Matemática”.

Esta organização da sala por áreas permitia às crianças uma aprendizagem ativa, centrada nos seus gostos, interesses e curiosidade. Na minha opinião, contribuía também para que a criança desenvolvesse a sua independência do adulto e, conseqüentemente, a sua autoconfiança. Além disso, esta organização do espaço facilitava o trabalho do educador enquanto observador da criança e das interações que esta ia estabelecendo com os adultos e os seus pares, tal como assumem os autores supracitados,

“As áreas pensadas e organizadas especificamente para a aprendizagem ativa permitem aos adultos observar e interagir com as crianças (...) [pois] ficam livres das funções diretivas, de entretenimento ou de controlo das crianças (...) e passam

a poder concentrar-se ao apoio a dar às brincadeiras das crianças e à sua capacidade de resolução de problemas.” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 182)

Uma outra área de importante destaque na “Sala da Criatividade” era a “Área do tapete”, com o seu tapete de “espuma” roxo. Este encontrava-se à entrada da sala funcionando como ponto de acolhimento das crianças pela manhã e era o local onde estas se reuniam com a educadora cooperante e auxiliar, em momentos privilegiados. Aqui, as crianças sentavam-se em meia lua e podiam ouvir histórias contadas pela educadora ou pelos colegas, podiam ouvir e dançar músicas e podiam participar também em momentos de diálogo coletivos envolvendo troca de informações importantes. Nestes diálogos, incluía-se (por exemplo) novidades que a própria criança manifestava interesse em querer partilhar com o grande grupo ou contextualizações de atividades/experiências que a educadora cooperante iria comunicar ao grupo para serem dinamizadas.

No centro da sala havia três mesas redondas, com as suas respetivas cadeiras, onde as crianças realizavam algumas experiências orientadas. No entanto, as mesmas também serviam de complemento às diferentes áreas da sala, podendo as crianças sentar-se nelas quando quisessem fazer outras experiências, jogos ou “ficheiros”. Estes “ficheiros” compreendiam uma capa com várias micas que guardavam documentos realizados pela educadora da sala e estavam disponíveis na “Área das Ciências”, na “Área da Escrita” e na “Área da Matemática”.

Foi após observar a ambiente de sala e dialogar com a educadora cooperante que pude aprofundar os meus conhecimentos acerca do Movimento da Escola Moderna, uma vez que este era um dos modelos curriculares pelo qual ela se regia. Nas palavras de Folque (2012, p.57) o espaço em Jardim de infância é então organizado de forma a dar “oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (expressas também nas OCEPE)”. Neste sentido, associado às diferentes “áreas” pude verificar a existência de alguns “instrumentos de regulação e pilotagem”, isto é, diferentes mapas de registo afixados na sala e característicos deste modelo curricular.

Alguns deles estavam ao alcance das crianças com o objetivo de que estas os pudessem visualizar diariamente e participassem no seu preenchimento. Ao entrar na sala, era possível observar alguns destes mapas como, por exemplo, o mapa das crianças da sala,

realizado a partir de uma cartolina e de fotos de rosto plastificadas de cada uma das crianças. Tratava-se de uma tabela de distribuição das crianças, organizada por idades, onde elas conseguiam visualizar facilmente quem era o mais novo ou o mais velho, no grupo. Outro dos mapas referia-se ao “Mapa dos Aniversários” das crianças e incluía o aniversário da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa. Além destes, havia também junto da zona do “tapete”, o “Mapa das Atividades”, onde as crianças tinham a possibilidade de registar, de forma autónoma, a área da sala para onde queriam ir brincar. Este mapa, que fora feito como uma tabela de dupla entrada com o nome de cada uma das crianças da sala e as ilustrações de cada uma das áreas, foi pensado de forma a que as crianças mais novas facilmente visualisassem o seu nome na tabela, pois estava acompanhado de uma pequena foto sua.

Esta opção metodológica permitia à educadora cooperante estimular a participação das crianças na sua própria aprendizagem, ao mesmo tempo que incentivava a sua autonomia e compreensão das regras da sala. Apesar de, na altura da minha Prática de Ensino Supervisionada, o registo deste mapa ter sido iniciado recentemente foi notório que as crianças já tinham tomado consciência do seu funcionamento, procurando lembrar os seus pares da necessidade de preenchimento do mesmo para brincarem nas áreas, e as regras que dele advinham, nomeadamente arrumar as áreas antes de trocar de espaço de brincadeira.

A fim de promover a organização do grupo e de atribuir responsabilidades a cada uma das crianças da “Sala da Criatividade” foi criado um outro mapa. Este intitulava-se “Mapa das Tarefas” e era um dos mais importantes da sala pois era ele que, semanalmente, indicava a cada uma das crianças a tarefa que lhe estava incumbida de realizar ao longo da semana e em cada uma das áreas da sala. A gestão das crianças pelo “Mapa de Tarefas” era feita de forma rotativa. Os nomes de cada criança, presentes em cada tarefa, “circulavam” pelo mapa de cima para baixo. Assim, semanalmente, as crianças tinham a oportunidade de se movimentarem pelas diferentes áreas, contribuindo para o bom funcionamento de cada uma e garantindo que elas ficavam devidamente arrumadas e organizadas. Neste mapa, distinguíam-se a função do “Presidente” e “Vice-presidente” que tinham a responsabilidade de manter um comportamento exemplar perante o grupo. Por outro lado, sempre que se saía da sala em grande grupo, ao fazer um “comboio”, o presidente seria o primeiro da fila e o vice-presidente assumia a responsabilidade de abrir e fechar a porta das salas após confirmar

que todo o grupo já tinha entrado ou saído do espaço. De referir que neste mapa também estavam mencionadas as tarefas de atualizar o calendário da sala, ajudar a colocar as mesas, distribuir os “objetos de transição” pelas camas (sesta) e “dar as águas” (momento de transição para a brincadeira livre).

Outra das tarefas que constava do “Mapa das Tarefas” era “Cuidar da Sky”, uma Chinchila que era o animal de estimação das crianças da “Sala da Criatividade”. O seu nome surgiu após a sugestão de alguns nomes sendo que a votação final elegeu o nome “Sky”. As tarefas que compreendiam o “Cuidar da Sky” envolviam a alimentação e manutenção do seu espaço de vivência limpo e eram realizados apenas por uma criança. Na minha opinião, a existência de uma animal de estimação numa sala de jardim de infância proporciona um ambiente onde as crianças aprendem a cuidar e a respeitar os animais e a natureza. Por outro lado, ajuda a que as crianças se tornem responsáveis por outro ser vivo, fomentando nelas um sentimento de preservação da natureza e estima pelos animais, assim como desenvolve o seu sentido de responsabilidade, estimula a partilha com as outras crianças e adultos e, conseqüentemente, torna-as (mais) afetuosas, (mais) serenas e (mais) compreensivas. Esta evidência foi observada ao longo de toda a minha Prática de Ensino Supervisionada sempre que era dada a possibilidade às crianças de estarem em contacto direto com a Chinchila. Este contacto exigia que as crianças se sentassem em roda na “Área do Tapete”, de maneira a que a Sky fosse solta no meio das crianças possibilitando a interação com todas as crianças do grupo. Em suma, todas estas ações pretendiam incentivar o desenvolvimento de cada uma crianças, bem como a sua responsabilidade, autonomia e sentido de entreajuda.

Quanto ao “Mapa das Presenças”, ele tinha como objetivo registar a presença de cada criança ao longo do mês. Tal como os outros mapas, este também era preenchido pelas crianças, sendo que elas já sabiam que o verde indicava as presenças e o vermelho as faltas. No final de cada mês, este mapa era analisado em grande grupo e era preenchida uma tabela que registava o número de presenças e o número de faltas de cada criança.

Por último, havia também um “Mapa do tempo” onde diariamente as crianças colocavam no respetivo espaço da tabela referente ao dia em questão, a sua observação do tempo meteorológico que se verificava. À semelhança do “Mapa das Presenças” este também era analisado no final de cada mês, registando numa tabela quantas vezes ocorreu determinado tempo: sol, chuva, trovoadas, etc.

O preenchimento destes “mapas” contribui, segundo Niza (1996, p. 139) para uma “(...) estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, [que] proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.” No entanto, pude observar que as rotinas da “Sala da Criatividade” também eram flexíveis e respeitadoras do interesse comum do grupo de crianças.

A “Sala da Criatividade” beneficiava também do acesso à sala polivalente. Esta era uma sala com uma área ainda maior do que a sala de atividades, um espaço amplo onde as crianças podiam brincar com os brinquedos disponíveis, realizar a sua sesta (em conjunto com as crianças da “Sala da Amizade”) ou para fazer Educação Física (à quarta-feira de manhã). Neste espaço também era feito o acolhimento das crianças durante a manhã (até às 9h15), assim como a entrega das crianças ao final do dia (a partir das 18h). Durante estes momentos, as crianças podiam visualizar um pouco de televisão ou ouvir música.

Finalmente, a casa de banho destinada ao uso das crianças da “Sala da Criatividade” ficava dentro da sala polivalente e incluía três sanitas pequenas, um poliban, três lavatórios, um armário para arrumos de roupas e fraldas e, ainda, duas prateleiras que guardavam os copos, escovas e pastas de dentes de cada uma das crianças, para aqui fazerem a sua higiene oral.

1.1.1 - O PARQUE EXTERIOR

A “Sala da Criatividade” beneficiava de um acesso ao parque exterior que era feito por uma das janelas sacada da própria sala. Neste espaço as crianças usufruíam de uma área ampla, com um escorrega, dois baloiços, carros, triciclos, uma casinha, alguns bancos para descansarem e desfrutarem do meio envolvente e brinquedos diversos. De modo a garantir a segurança das crianças o chão estava revestido a piso de borracha. Além do parque exterior da sala, comum à “Sala da Amizade” (2-3 anos), as crianças também podiam aceder ao jardim lateral da instituição, que era denominado pelas crianças desta sala de “bosque” e, ao pomar que ficava no exterior da instituição, na sua passagem lateral.

O acesso das crianças a estes espaços possibilitava-lhes a liberdade de movimentos que dentro da sala não conseguiam ter, tal como correr, sentir a brisa no ar, o cheiro da rua, o som dos pássaros, etc. Na opinião de Hohmann e Weikart

“Quando atingem a idade pré-escolar, as crianças movimentam-se com perícia crescente e exibem uma habilidade, recentemente descoberta, de saber adaptar os próprios movimentos à brincadeira e às intenções.” (2003, p.626)

No decorrer desta minha Prática de Ensino Supervisionada nesta sala, as saídas ao exterior eram privilegiadas tendo havido a possibilidade de fazermos caminhadas em grande grupo até aos pinhais da área envolvente da instituição. O contacto destas crianças com a natureza envolvente era, portanto, privilegiado sempre que possível, tal como recomendam Bilton, Bento e Dias (2017, p. 28)

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

1.2 - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS: JARDIM DE INFÂNCIA I

O grupo de crianças da “Sala da Criatividade” era composto por vinte e cinco crianças, sendo, treze meninos e doze meninas. As suas idades variavam entre os três e os cinco anos havendo doze crianças com três anos, nove crianças com quatro anos e quatro crianças com cinco anos. Tratava-se, portanto, de um grupo heterogéneo em termos de idade. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.24) destacam como os grupos com diferentes idades enriquecem o processo de aprendizagem de cada criança

“A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças.”

Ao iniciar a minha Prática de Ensino Supervisionada tomei conhecimento que este grupo fora constituído pelas crianças que haviam transitado da “Sala da Amizade” à exceção de cinco crianças. Uma destas, de três anos, estivera com a avó até entrar para a instituição, duas outras, ambas de quatro anos teriam vindo de outra instituição no início do ano letivo e duas irmãs de três e cinco anos, haviam iniciado a frequência neste jardim de infância em fevereiro de 2018, transferidas de outro distrito. Embora tenha iniciado a minha Prática Pedagógica nesta sala em fevereiro de 2018, pude verificar que todas estas crianças estavam devidamente integradas no grupo revelando confiança nas suas interações diárias e segurança em movimentar-se pelos diferentes espaços da instituição.

Durante as primeiras semanas de observação tomei conhecimento de um dado muito importante acerca de uma das crianças do grupo e que referi na minha primeira reflexão semanal (Anexo X)

“Foi nos primeiros dias de observação que fiquei a saber que uma das crianças, o A.G. de 5 anos, tem diabetes e precisa ser vigiado quanto aos seus valores e, se assim se justificar deve tomar insulina, administrada pela educadora da sala ou pela auxiliar.” (Anexo X - 1ª Reflexão Semanal – 20 a 28/02/2018)

Desta forma foi-me transmitida a informação necessária para conseguir observar alterações no comportamento do A.G. (5 anos – fevereiro 2018), que revelassem a necessidade de cuidados da parte da educadora cooperante. Felizmente, o próprio A. G. já estava muito familiarizado com todo este processo e ele próprio tinha iniciativa de se dirigir ao adulto sempre que sentia alterações no seu corpo, uma vez que fora diagnosticado aos três anos.

Relativamente às restantes crianças constatei a presença de um grupo com idades e desenvolvimento distintos, não só entre as diferentes faixas etárias como também dentro da própria faixa etária. Por exemplo, no grupo de crianças de três anos havia duas crianças que mantinham o uso da fralda: uma delas durante todo o dia e outra apenas para dormir a sesta. Por outro lado, pude registar que era um grupo grande composto pela sua metade, por crianças de três anos, que exigiam alguma atenção individualizada do adulto (nomeadamente, ao chegar pela manhã à sala quando havia necessidade de lhes dar atenção para aceitarem a ausência dos pais). No entanto, posso afirmar que se tratava de um grupo que revelava ser muito participativo nas atividades e diálogos realizados. Era também muito criativo quando se envolvia em atividades de grupo nas diferentes áreas da sala e era notável a forma como as crianças mais velhas tinham iniciativa em ajudar as mais novas, e como se sentiam orgulhosas ao verificar que conseguiam ajudar e/ou superar dificuldades sentidas. Esta observação foi registada na minha reflexão semanal de 20 a 28 de fevereiro de 2018:

“Durante estas duas semanas de observação pude constatar que as crianças mais velhas gostam de ajudar as crianças mais novas e tanto brincam com as da sua idade, como com as mais novas. Assim sendo, esta capacidade de interação contribui, a meu ver, para que haja entreaajuda entre as crianças e também estimulação para que as mais novas se tornem mais autónomas e tenham mais iniciativa própria e autoconfiança.” (1ª Reflexão Semanal – Anexo X)

No geral, as crianças movimentavam-se todas com à vontade pelas diferentes áreas da sala revelando a sua iniciativa própria e independência. Esta autonomia era estimulada

pela própria organização do espaço de sala, que fora pensada e delineada pela educadora cooperante de acordo com as necessidades observadas nas crianças. Sobre o espaço e a importância da sua gestão para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, Hohmann e Weikart (2003) referem que os educadores devem ter a preocupação de criar espaços que possibilitem um desenrolar de oportunidades que impliquem uma aprendizagem ativa da criança sobre o meio em que está inserida.

Também Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 26) reforçam esta ideia e mencionam como a organização do espaço de sala contribui para a autonomia e independência das crianças perante os adultos

“o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e como pode ser utilizado (...)”

As primeiras semanas de observação foram de extrema importância para interagir com uma outra faixa etária (3-6 anos) e ficar a conhecê-las um pouco melhor. Nestas duas semanas de recolha de informação pude observar os seus gostos, as suas preferências, a sua forma de estar, de comunicar e de se movimentar nos diferentes espaços da instituição, assim como a sua maneira de se relacionar com os seus pares e com os adultos.

Comparativamente ao período sensório-motor observado em contexto de Creche, as crianças de Jardim de Infância encontram-se no período “pré operatório” definido na Teoria de Piaget como o momento em que a criança sente maior à vontade em se movimentar e onde ganha melhor coordenação, enriquece o seu vocabulário, passa a classificar objetos e a ter um pensamento intuitivo. Nas palavras de Flavell, citado por Sprinthall e Sprinthall (2001, p. 108)

“enquanto a aprendizagem sensório-motor é lenta, passo-a-passo, concreta e ligada à experiência imediata, a aprendizagem pré-operatória é rápida como um relâmpago e flexível.”

Assim, no que respeita o desenvolvimento motor das crianças desta faixa etária verifiquei uma liberdade e coordenação de movimentos apurada. No geral, ao brincar no exterior as crianças corriam, saltavam, subiam e desciam escadas sem recorrer à ajuda do adulto, fossem as crianças de três anos ou as mais velhas. Esta observação levou-me a concluir que estas capacidades foram desenvolvidas num ambiente promotor de

segurança e confiança nas capacidades da criança, levando-a a sentir-se capaz e a superar os seus medos e desafios. Quanto ao sentido de lateralidade que as crianças adquirem neste período algumas das crianças ainda não tinham definida a sua mão dominante, principalmente as mais novas, notando-se uma alternância em pegar, por exemplo, em lápis de cor ou talheres de acordo com a sua necessidade no momento.

Uma outra observação que pude constatar foi o facto de algumas das crianças ainda revelarem alguma dificuldade em manter-se junto do grande grupo quando este estava reunido no “tapete” ou quando estava na momento da música dinamizado pela SAMP (Sociedade Artística e Musical dos Pousos) ou ,ainda, quando se encontrava no espaço da sala polivalente. Considero que se tratava de uma dificuldade em permanecer sentadas durante um período de tempo mais longo, no mesmo espaço o que, nas palavras de Delmine e Vermeulen (2001, p. 88) se justifica por

“A criança tem pavor da imobilidade imposta (...) é um “mexilhão” infatigável que sente uma intensa necessidade de movimento, tudo no prazer de se desgastar fisicamente, de agir de viver.”

Neste sentido, recordo o E.M. de 3 anos, o R.M. de 3 anos, o A.S. de 3 anos, o M.M. de 3 anos e o J.B. de 4 anos (fevereiro de 2018) que revelaram ter uma maior dificuldade de concentração e com os quais havia uma preocupação em envolvê-los com o restante grupo, no contexto, procurando evitar que estes comportamentos interferissem na concentração das restantes crianças.

No que concerne o desenvolvimento intelectual das crianças desta faixa etária, os autores supramencionados distinguem duas fases no período pré-operatório de Piaget: a fase pré-conceptual (2-4 anos) e a fase intuitiva (4-7 anos). A primeira compreende uma representação simbólica, estando associada à imitação sendo

“em simultâneo, mais profunda e mais flexível que a inteligência sensório-motor” (...) não está ligada aos objetivos concretos da ação (...) permite à criança estender as suas considerações a respeito de certas propriedades (...) [e] está codificada, socializada. A criança traduz os seus pensamentos em formas que podem ser comunicadas a outros indivíduos.” (Delmine e Vermeulen, 2001, p.100 e 101)

Já à segunda fase está associada ao pensamento intuitivo. De acordo com Sprinthall e Sprinthall (2001, p. 106) “durante o estágio pré-operatório o pensamento sofre uma transformação qualitativa. As crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato.”

Associado ao desenvolvimento intelectual está o desenvolvimento da linguagem e relativamente a esta capacidade observei que a maioria das crianças da “Sala da Criatividade” tinha um discurso fluente e articulado, registando algumas dificuldades (à data de fevereiro de 2018), por exemplo, em duas crianças: no E.M. (3 anos) e no R. M. (3 anos). Na opinião de Papalia, Olds e Feldman (2001, p.219) “por volta dos 3 anos, o discurso é fluente, mais extenso e mais complexo, apesar das crianças muitas vezes omitirem partes do discurso, elas conseguem manter o seu significado.” Uma das particularidades observadas neste grupo foi o seu gosto pela leitura de histórias pelo adulto e pelos seus pares, chegando mesmo a existir uma tabela onde se inscreviam as crianças para a “Hora do conto”. Esta promoção da leitura, junto das crianças desta faixa etária, acabaria na minha opinião por contribuir para a aquisição de novo vocabulário. Tal como sublinham Sprinthall e Sprinthall (2001, p.106) “as crianças pré-operatórias não se preocupam particularmente com a precisão, mas deliciam-se a imitar sons e a experimentar dizer muitas palavras diferentes.”

O seu desenvolvimento afetivo também se vai desenvolvendo ao longo deste período pré-operatório. Ao interagir no seu dia-a-dia com outras crianças e adultos, a criança acaba por criar novos laços de afeto tornando “a interação com os companheiros (...) melhor e mais cooperativa” (Bee, 1986, p. 389).

Já no que respeita o desenvolvimento social deste grupo, evidenciei como as crianças já manifestavam preferência por alguns pares para brincar e como manifestavam interesse pela presença do adulto sempre que lhe queriam mostrar algo que haviam conseguido concretizar.

1.3 - AS ROTINAS DAS CRIANÇAS DE JARDIM DE INFÂNCIA I

As rotinas permitem às crianças reconhecer as diferentes experiências que irão vivenciar ao longo do seu dia-a-dia e o que irão precisar para as concretizar. Como afirma Zabalza (1992, p.174)

“As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas atividades, etc., e, pouco a pouco, vão-se assenhoreando da sua vida escolar, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas.”

Na “Sala da Criatividade” as rotinas funcionavam ritmicamente permitindo que as crianças mais novas facilmente se integrassem nas suas rotinas diárias, havendo nelas um encadeamento que lhes permitia antever o que iriam fazer de seguida, garantindo-lhes a segurança e a confiança necessária.

A este respeito Hohmann e Weikart (2004, p.224-225) mencionam que apesar das rotinas estarem enquadradas em momentos específicos do dia-a-dia das crianças, estas não preveem o que a criança pensa sobre o que irá fazer em cada um destes momentos. No entanto, transmitem-lhes a segurança e a confiança de que necessitam para as iniciativas que tomam, dando-lhes “tempo para expressar os seus objetivos e intenções”. Zabalza (1998, p.52) reforça esta ideia de “segurança e autonomia” ao atribuir às rotinas “(...) um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem”.

O Quadro 12 apresenta as rotinas diárias das crianças da “Sala da Criatividade”. Como é notório, estas rotinas são indicadoras dos diferentes momentos que compõem o dia-a-dia da criança e por si só, não evidenciam tudo o que a criança vive, qual a sua ação e quais as suas interações. No entanto, a complementaridade destas com o preenchimento dos “Mapas” referidos anteriormente ajudam a compreender a construção mental do tempo que a criança vai fazendo. Tal como escrevem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 88) as rotinas em contexto de Jardim de Infância

“A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio.”

Quadro 12 - Rotinas das crianças da "Sala da Criatividade"

Tempo Previsto	Rotina
07:45	Receção das crianças no Polivalente.
09:15	Acolhimento na sala de atividades.
09:30	Projetos e temáticas.
10:15	Momento brincadeira livre.
10:45	Comunicações.
11:15	Higiene-Almoço-Higiene.
12:30	Sesta/Temáticas.
15:15	Higiene- Lanche- Higiene.
16:15	Projetos e temáticas.
17:20	Relaxamento.
18:15	Reforço alimentar.
18:15 às 19:00	Brincadeira livre.

A observação das rotinas das crianças em contexto de Jardim de Infância permitiu que comprovasse como elas lhe oferecem a liberdade de utilizar o material e os espaços de acordo com a sua vontade própria, criatividade e interesse. Desta forma, destaco a importância das rotinas para a promoção de um ambiente onde as crianças se sentem livres, seguras, confiantes das suas capacidades e dispostas em interagir com os seus pares e adultos. Como sugerem Hohmann e Weikart (2003, p. 225) as rotinas “encorajam a formação de uma comunidade apoiante na qual as relações sociais entre adultos e crianças são governadas pelo princípio do controlo partilhado.”

1.4 - A MINHA EXPERIÊNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA I: REGISTO DE UM PERCURSO PESSOAL DE APRENDIZAGENS

Durante o meu percurso em contexto de Jardim de Infância I, foi proposto pela professora supervisora (em 17 abril de 2018) a escolha de uma criança para acompanhar até ao final do semestre e realizar uma **avaliação por portfólio**. Sendo o portfólio um dos modelos de avaliação adotado nesta instituição onde me encontrava a realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada, considerei pertinente aprofundar a sua metodologia e estrutura utilizada pela educadora cooperante. As pesquisas realizadas na altura, permitiram-me compreender que o portfólio era usado anteriormente como uma forma de apresentar trabalhos relativamente às artes, como uma amostra dos trabalhos realizados pelo artista, sempre que ele os quisesse dar a conhecer a outros. Da mesma forma, o portfólio em contexto educativo, funcionará com o intuito de apresentar uma série de evidências de experiências que a criança vai realizando, solicitando que ela própria selecione as suas produções após a visualização das mesmas e as archive no seu próprio portfólio individual. Parente (2015, p. 34) refere-se ao portfólio como uma “possibilidade prática para reunir e organizar a diversidade de informações obtida através de várias formas, fontes, contextos, etc.”

Antes de dar início à concretização do portfólio, foram lembradas algumas das condições necessárias à realização deste modelo de avaliação, nomeadamente questionar a criança se gostaria de ser envolvida na concretização de um portfólio individual, apresentar a proposta à educadora cooperante e enviar um pedido de autorização aos pais, caso a criança e a educadora de infância tivessem dado a sua anuência.

Depois de analisar o grupo, a minha escolha para a concretização de uma avaliação por portfólio recaiu sobre o A.G. de 5 anos (à data de abril de 2018). As razões que pesaram na minha escolha estiveram associadas à sua maneira de ser, uma vez que desde o início demonstrou ser sempre muito curioso por tudo o que o rodeava, muito atento às intervenções dos seus pares, interessado em partilhar com os seus pares e adultos os seus gostos, interesses e novidades, assim como uma forte iniciativa própria em querer saber sempre mais. Por outro lado, a própria envolvência da sua família no seu processo de aprendizagem foram um fator motivador para a sua escolha. Relembro como os seus avós se deslocaram um dia à instituição para partilhar com o grupo da “Sala da Criatividade” um momento musical com um cavaquinho e também como se envolveram, a pedido do A.G., na transmissão de costumes e saberes da ilha da Madeira, local por eles visitado, após uma das minhas intervenções individuais.

Após o consentimento dos pais e do próprio A.G. deu-se início à construção do seu portfólio contando com a sua participação ativa no mesmo. De forma a integrar um cunho da família neste registo individual, convidei os pais do A.G. a elaborarem um pequeno texto onde descrevessem o seu filho e convidei também o A.G. a realizar um desenho para integrar as primeiras páginas do seu portfólio. Além destes, como o A.G. era finalista de Jardim de Infância, considerei importante convidar também a educadora cooperante a participar no testemunho escrito de umas palavras dirigidas a ele.

Nas semanas que se seguiram, prosseguiu-se o objetivo de concretização do portfólio do A.G., beneficiando da hora de almoço, em que a maioria dos seus pares dormia a sesta, e o A.G. ficava na sala com a auxiliar porque não dormia. Assim, neste momento, nós os dois reuníamos para conversar sobre alguns dos registos fotográficos seus, que eu havia realizado durante as suas brincadeiras livres e interações com o grupo. Foi uma forma de ele escolher quais os registos que queria guardar no seu portfólio, bem como de dialogar sobre o que tinha acontecido em cada uma das situações levando-o a exprimir livremente os seus pensamentos. Mais tarde estes registos fotográficos passaram a ser feitos a pedido do próprio A.G., isto é, quando estávamos, por exemplo, no parque, ele vinha ter comigo e pedia-me que tirasse uma fotografia do que ia fazer para arquivar no seu portfólio.

Na minha opinião, a avaliação por portfólio é muito completa. Ela permite ao educador recolher, organizar e documentar aprendizagens e além disso permite o envolvimento

direto da criança na sua construção. O portfólio é uma ferramenta de trabalho que ajuda a organizar as experiências pedagógicas dirigidas pelo educador, mas também as próprias experiências que a criança vai realizando no contexto escolar ou familiar e que opta por partilhar no Jardim de Infância. O portfólio consegue portanto, demonstrar através da recolha de evidências, registos escritos ou áudio (transcrições) das aprendizagens que a criança realiza no seu dia-a-dia. Esta oportunidade de documentar a aprendizagem das crianças contribui para que se consiga observar se a criança evolui ou não, tendo em conta as experiências que vai realizando. Por outro lado, a envolvimento da criança na construção do seu portfólio, motiva-a para a aprendizagem e, conseqüentemente, terá os seus benefícios em termos de desenvolvimento pessoal.

No que respeita a família, que vê o seu educando avaliado a partir de um portfólio individual, este registo será muito rico em termos da sua própria participação e evolução (desenvolvimento pessoal). Além de conter evidências das aprendizagens individuais das crianças, quer em interação com o grupo e adultos e, nos diversos contextos, o portfólio revela uma escolha na organização das suas próprias produções/aprendizagens, isto é, o que foi realmente importante para si e porquê e não apenas o que o adulto considerou ter sido importante, embora Shores e Grace (2001, p. 15) mencionem que “a avaliação baseada em portfólios pode e deve concentrar a atenção de todos (...) nas tarefas importantes do aprendizado.”

Enquanto futura educadora e depois de trocar ideias com a educadora cooperante acerca deste modelo de avaliação, compreendi que a criação de um portfólio individual para cada uma das crianças não tem como intenção arquivar apenas “atividades práticas”, mas também registar situações ou experiências que a criança realizou e que contribuíram para o desenvolvimento das suas competências em diferentes áreas de saberes e em diversos contextos, seja na sala de atividades, no parque exterior, no refeitório, no momento da sesta, ou em momentos de higiene.

A realização de um portfólio individual da criança foi um desafio para mim, pois no início não sabia muito bem a estrutura que deveria dar ao documento. No entanto, depois de observar o trabalho realizado pela educadora cooperante, compreendi como o poderia fazer e senti que a participação do A.G. na sua concretização também me orientou. Afinal, tratava-se do seu portfólio individual e por esse motivo deveria considerar as suas opiniões e interesses. Desta forma, incumbi-me a tarefa de observar e

acompanhar o A.G., durante este período de registos de observação (7 de maio de 2018 a 4 junho de 2018), com recurso a fotografias e vídeos, para reunir evidências das suas conquistas e aprendizagens e de seguida as partilhar com ele.

Quando o portfólio ficou concluído, fui convidada pela educadora cooperante a participar na reunião de avaliação do A.G., na presença da sua mãe. Além de me ter dado a oportunidade de observar como se desenvolve uma reunião de avaliação com familiares, pude observar quais os cuidados a ter durante estes momentos, nomeadamente a nossa apresentação, a nossa postura perante os pais e a segurança com que transmitimos a informação relativa à criança. Outro aspeto salientado a ter em conta nas reuniões de pais, pela educadora cooperante, foi o tempo para a partilha de sugestões e ideias da iniciativa dos pais com o objetivo de contribuir para o bem estar do A.G. No final da entrega da avaliação do A.G. pela educadora cooperante, coube-me a função de apresentar o resultado final do portfólio desenvolvido com o A.G. Relembro que estava um pouco nervosa no momento da divulgação, mas a tranquilidade demonstrada pela mãe do A.G. e a presença da educadora cooperante deram-me confiança para folhearmos em conjunto este registo individual de aprendizagens.

Em suma, a elaboração deste portfólio contribuiu não só para a minha aprendizagem quanto a este modelo de avaliação, rico em evidências de aprendizagens abrindo “o processo de ensino aos pais, irmãos e outros membros da família, encorajando-os a fazer parte da vida da sala de aula ou do centro educacional.” (Shores e Grace, 2001, p. 15), como também para a minha própria avaliação pois considero que ao observar as ações das crianças, também me permito refletir sobre a minha prática e questionar-me sobre “De que forma as minhas intencionalidades educativas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem deste grupo?”

Além da Avaliação por Portfólio pude também desenvolver, em parceria com as crianças da “Sala da Criatividade” um “**Trabalho de Projeto**”, intitulado “Os ninhos”. Ao iniciar a minha Prática de Ensino Supervisionada na “Sala da Criatividade” pude observar um dos projetos já realizado pelo grupo, intitulado “Os Dinossauros”. Este projeto, que abordou um tema muito apreciado por algumas das crianças, estava afixado num dos placards da sala e expunha todo o conjunto de experiências e pesquisas realizados por alguns elementos do grupo que o realizaram. Uma das suas finalidades era de que todos ficassem a saber um pouco mais acerca dos Dinossauros e pelo que

pude testemunhar este interesse rapidamente acabou por ser transferido a outras crianças que acabaram por manifestar também a sua curiosidade em querer saber mais sobre este assunto.

Neste sentido, fui convidada pela professora supervisora a desenvolver também um “Trabalho de Projeto” recorrendo à Metodologia de Trabalho de Projeto. Desta forma, pretendeu-se que compreendesse não só, como todas as etapas que lhe estão associadas são importantes, como também de que forma esta metodologia de ensino incita a uma pedagogia participativa contribuindo para uma aprendizagem ativa do grupo de crianças. A componente de Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, incluía a realização de um trabalho acerca da Metodologia de Trabalho de Projeto e esta pesquisa para a sua concretização contribuiu para que adquirisse alguns conhecimentos essenciais para o desenvolvimento do futuro projeto, da iniciativa das crianças.

Nas palavras de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.107) o “Trabalho de Projeto” parte de “uma curiosidade ou interesse de uma ou várias crianças” que depois é desenvolvida com o apoio do educador e tem como objetivo incentivar “a participação das crianças no planeamento e na avaliação (...)” de todo o trabalho desenvolvido ao longo de um determinado período de tempo. Por sua vez, Vasconcelos (2011, p. 7-8) afirma que a Metodologia de Trabalho de Projeto é uma “metodologia [que] pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1º ciclo do ensino básico”, sublinhando a “importância da introdução da metodologia de trabalho de projeto desde os primeiros anos, como forma de promover propostas de qualidade para a educação de infância”.

O envolvimento das crianças na pesquisa de informação acerca de algo que lhes desperta o interesse é reforçada por Hohmann e Weikart (2004, p.23) ao escreverem que “os interesses pessoais [da criança] e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões. As crianças em ação são questionadoras e inventoras.”

Partindo desta premissa, de que “as crianças em ação são questionadoras e inventoras”, coube-me observar os interesses manifestados pelas crianças, ouvir as suas questões quanto a determinados assuntos abordados e respeitar as suas partilhas para com o grupo relativamente a uma descoberta ou novidade que gostassem de comunicar perante

todos. O assunto do “Trabalho de Projeto” surgiu no dia 9 de maio de 2018 quando, antes de se dar início ao momento da Educação Física, na sala polivalente, a educadora cooperante quis partilhar com o grupo algo que encontrara ao sair de casa, questionando-os primeiro se estariam interessados em descobrir o que era. A motivação para esta descoberta estava lançada, tal como afirma L’Ecuyer (2017, p.23 e 59) “o motor da motivação é a curiosidade” e esta é (...) “o desejo do conhecimento.”

No “Registo de Situação Emergente” da semana de 7 a 9 de maio de 2018 (Anexo XI) menciono as reações demonstradas pelas crianças aquando deste breve diálogo e a forma como foi apresentado às crianças o objeto trazido pela educadora cooperante, neste caso um ninho de passarinhos. A partir deste diálogo que se iniciou após a apresentação do ninho de passarinhos às crianças, pude observar as diferentes reações e intervenções das crianças relativamente ao que já sabiam acerca dos ninhos como, por exemplo, onde se encontram os ninhos, quem faz os ninhos e para quê?, ou como são feitos os ninhos. As manifestações realizadas pelas crianças levaram-me a considerar que este poderia ser um assunto interessante a desenvolver num futuro “Trabalho de Projeto”, tal como referi no Registo de Situação Emergente:

“(...) quando a Educadora [C.O.] questionou as crianças sobre “como nascem os passarinhos?” Neste caso, pude observar como opiniões partilhadas por algumas crianças, que afirmavam que os pássaros escondiam os passarinhos “debaixo das asas”, (M.I. 4 anos) foram complementadas com ideias expostas através do *faz de conta* (A.G. 6 anos). (...) Foi então neste contexto, que pude ouvir o A.G. (6 anos) afirmar perante todos os elementos envolvidos neste diálogo, que “podíamos fazer um projeto” sobre os ninhos. Esta manifestação do interesse da criança foi partilhada depois por outras crianças e na sexta-feira, dia 11 de maio, ficou registada durante a realização da Reunião de Conselho (Figura 3)” (Anexo XI - Registo de Situação Emergente de 7 a 9 de maio de 2018)

O desenvolvimento deste “Trabalho de Projeto” intitulado “Os ninhos” foi a minha primeira experiência envolvendo a Metodologia de Trabalho de Projeto e, na minha opinião, foi uma breve abordagem a esta metodologia. Apesar de reconhecer que algumas das etapas de criação de um projeto não foram estritamente seguidas, nomeadamente a criação de uma “teia” de ideias, não deixou de haver partilhas de saberes entre as crianças e os adultos, recolha de informação e registo escrito quanto ao que “Já sabemos”, “O que queremos saber” e “Como vamos saber?”. Considero que o facto de estar a realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada sozinha e de estar perante um grupo composto por 25 crianças, com idades distintas entre si foi uma das dificuldades sentidas, nomeadamente a gestão do tempo e do grupo. Houve dias em que

não me foi possível concretizar com as crianças algumas etapas do projeto que havia planejado, mas por outro lado senti que não deveria exigir tanto do grupo nesse sentido e sim respeitar as suas iniciativas próprias, as suas manifestações de interesses e curiosidades espontâneas e dar-lhes o tempo e o espaço necessário para que se envolvessem naturalmente no desenvolvimento do projeto “Os ninhos”.

Seguidamente é apresentado um relato das experiências realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto até à sua apresentação, com respetivo registo fotográfico (Anexo XII). A calendarização das experiências denota a realização das mesmas nas semanas de intervenção individual e compreendem o período de 14 de maio de 2018 a 6 de junho de 2018, dia da sua apresentação.

Segunda-feira 14 maio 2018

Experiência: Exploração do ninho encontrado pela educadora cooperante a fim de descobrir quais os elementos que os pássaros utilizaram para a construção do seu ninho (Fotografia 1 – Anexo XII).

Terça-feira 15 maio 2018

Experiência: Exploração do ninho trazido pela C.D. (5 anos). Tratava-se de um ninho abandonado com dois ovos, no seu interior, e que a C.D. (5 anos) quis partilhar com o restante grupo (Fotografia 2 – Anexo XII). As crianças puderam observar as diferenças entre este ninho e o ninho trazido pela educadora cooperante: desde os elementos com que foi construído, ao seu tamanho ou resistência. Além disso também observaram os ovos: comparação de tamanho e cor em relação a outros ovos já observados por eles.

Quarta-feira 16 maio 2018

Experiência: Passeio ao eucaliptal da área envolvente do Jardim de Infância. Uma das crianças sugere ouvir o som dos passarinhos (Fotografia 3 – Anexo XII).

Pesquisa de informação sobre pássaros e ninhos: constatação de que há ninhos, não apenas em árvores e que podem ser realizados com diferentes elementos (Fotografia 4 – Anexo XII).

Segunda-feira 28 maio 2018

Experiência: Participação num Teatro de Sombras elaborado pela estagiária interveniente (Fotografia 5 – Anexo XII).

Terça-feira 29 maio 2018

Experiência: Após ficarem a conhecer o pássaro “João de Barro” e que este faz os seus ninhos com recurso a terra barrenta, as crianças tiveram a oportunidade de experimentar

criar o seu próprio ninho, com recurso a barro, água e ervas/folhas colhidas na natureza (Fotografia 6 – Anexo XII).

Quarta-feira 30 maio 2018

Experiência: Momento da “Hora do Conto” em que a M.I. (4 anos) lê a história “As estações” de Iela Mari (Fotografia 7 – Anexo XII).

segunda-feira 4 junho 2018

Experiência: As crianças observaram, durante a sua pesquisa em livros, algumas diferenças nas cores dos ovos de alguns pássaros. Compreenderem depois que alguns ovos têm cores mais escuras para ficarem camuflados dentro dos ninhos e escondidos de outros animais que os possam levar. Depois desta informação foi apresentado às crianças algum material a fim de os levar a pensar o que poderiam fazer com ele. Desta partilha de ideias surgiu a pintura de ovos (esferovite) com recurso a uma técnica de pintura envolvendo verniz e água (Fotografia 8 – Anexo XII).

Terça-feira 6 junho 2018

Experiência: Apresentação do Projeto “Os ninhos”, na sala polivalente (Fotografia 9 – Anexo XII).

CAPÍTULO 2 – DIMENSÃO REFLEXIVA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

No presente capítulo é apresentada a dimensão reflexiva referente ao contexto de Jardim de Infância II, realizada no primeiro semestre de 2018/2019, entre setembro de 2018 e janeiro de 2019. Esta Prática de Ensino Supervisionada corresponde à segunda experiência em contexto de Jardim de Infância, mas respeitante a uma realidade diferente da anterior por ter sido realizada na rede pública. Desta forma, pretendo enunciar algumas das principais diferenças sentidas neste contexto (quando comparado com o contexto de IPSS), a par com a caracterização do espaço e das crianças, bem como do relato de experiências vividas.

2.1 - CONTEXTO EDUCATIVO: JARDIM DE INFÂNCIA II

A prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância II foi realizada numa instituição de ensino pré escolar pertencente ao Estado Português. Localizado na Barreira, localidade concernente à União de Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, integrava o Agrupamento de Escolas Domingues Sequeira. Este jardim de infância da rede pública, outrora escola do Ensino Básico, encontrava-se a funcionar neste espaço há apenas três anos, devido às condições do espaço anterior não serem as recomendadas para acolher crianças. Assim, foram feitas algumas obras de requalificação nesta antiga escola, de forma a garantir um lugar seguro e acolhedor para as crianças dos 3 aos 6 anos.

Na sua área envolvente destacavam-se algumas áreas de comércio e restauração, o acesso ao Jardim do Visconde e a existência de uma instituição de apoio social denominada, ADESBA – Associação de Desenvolvimento e Bem-estar Social da Freguesia da Barreira.

2.2 - A INSTITUIÇÃO

De acordo com a Direção-Geral da Educação e, no disposto na Lei Quadro n.º 5/1997, a educação pré escolar é a primeira etapa da vida escolar de uma criança e “é complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança.”

Desta forma, era objetivo da educadora cooperante do Jardim de Infância, em colaboração com a sua assistente operacional, garantir um desenvolvimento saudável e

uma aprendizagem ativa do grupo de crianças que aí se encontrava, em cooperação com a Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica da localidade.

O Jardim de Infância funcionava das 9h00 às 15h30, sendo a interrupção para o almoço das 12h00 às 13h30. Na reunião de início de ano letivo, a educadora cooperante havia ouvido as necessidades dos pais e encarregados de educação, tendo ficado definida a abertura do jardim de infância às 8h00, sob a responsabilidade da Assistente Operacional. O acolhimento das crianças era feito na sala das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), uma sala contígua à sala de jardim de infância. Já no período da tarde, eram asseguradas atividades às crianças que ficavam no jardim de infância, desde as 15h30 até às 19h00. Estas atividades estavam a cargo de duas Assistentes Operacionais, nomeadas pela JUVE (Juventude Desportiva do Lis) e sob a responsabilidade da educadora cooperante.

No que respeita as entidades responsáveis pelas AAAF, fiquei a saber que estas eram eleitas através de um concurso público. Assim, cabia à JUVE (entidade nomeada) fornecer o almoço às crianças que frequentavam o jardim de infância e planificar e dinamizar atividades durante os “prolongamentos” de horário, sob orientação da educadora cooperante. As atividades incluíam música a cargo de um professor da SAMP (Sociedade Artística e Musical dos Pousos) à segunda-feira, dinamização do projeto “Crescer com Arte” (à terça-feira) e dança com o programa MOVEKIDS (à quarta-feira).

A Associação de Pais e Encarregados de Educação do Jardim de Infância tinha também um papel importante no dia-a-dia das crianças. Esta associação era representada por duas mães, que tinham como função não só a representatividade dos interesses dos restantes pais e encarregados de educação deste grupo de crianças, como também estabelecer um elo de ligação entre a educadora do jardim de infância e o Agrupamento de Escolas Domingues Sequeira.

2.2.1 - O ESPAÇO INTERIOR

O espaço interior do Jardim de Infância caracterizava-se pela existência de duas salas contíguas no edifício principal. Uma delas destinada às AAAF e outra destinada à sala de Jardim de Infância. A sala das AAAF tinha uma área ampla com luz natural fornecida pelas suas quatro janelas, uma copa de refeições, uma casa de banho para

pessoas com mobilidade reduzida, várias mesas e cadeiras para os momentos de refeição das crianças que aqui almoçavam e para as atividades aqui desenvolvidas durante os prolongamentos. Nesta sala havia também uma área do “tapete” onde as crianças se reuniam em grande grupo, um móvel aparador com televisão e leitor de vídeo, um cantinho da “casinha”, um “fantocheiro” e um armário de arrumos para materiais de desgaste diário.

Quanto à sala de Jardim de Infância, esta tinha a mesma área da sala das AAAF, mas uma organização do espaço diferente, justificada pela metodologia aplicada pela educadora cooperante, pelo tempo passado aqui pelas crianças, pelas experiências aqui dinamizadas e pelas próprias rotinas das crianças. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 26) referem que:

“A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”.

Neste sentido, e tendo em conta que pude observar as crianças no início do ano letivo, considero que é de extrema importância o período de observação das crianças para o educador, na medida em que lhe permite conhecer o seu grupo de crianças e as suas necessidades. Post e Hohmann (2011, p.201) afirmam que “à medida que os educadores vão passando tempo com as crianças, começam a ver o dia através dos olhos das crianças”. Assim, o educador organiza os espaços da sala tendo em conta as características que foi observando desde o primeiro dia e gere os espaços de forma a contribuir para o bem estar de todos, bem como para a interação entre todos independentemente das suas idades.

À semelhança do contexto anterior em Jardim de Infância, este também estava organizado por áreas destacando-se a “Área do computador”, onde as crianças eram convidadas a explorar as novas tecnologias e a usufruir de novas aprendizagens através de jogos que incitassem a curiosidade das crianças (como por exemplo, canções, lengalengas ou trava-línguas que as crianças mais velhas exploravam e ensinavam às mais novas); a “Área do faz-de-conta”, a “Área da cozinha”; a “Área da biblioteca” com alguns livros, um banco e almofadas; a “Área das construções” onde as crianças, a partir da estante com várias gavetas de legos, animais, peças de encaixe e outros, podiam escolher o seu preferido e a “Área dos almofadões” (área do “tapete”).

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.26) sublinham a importância da organização do espaço pelo educador como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de competências da própria criança, como por exemplo a sua autonomia, iniciativa ou criatividade

“O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado (...) Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa.”

Relativamente à organização das mesas no espaço de sala, estas estavam agrupadas de modo a permitir a gestão do próprio grupo pelas diferentes áreas. Por exemplo, na mesa quadrada podiam sentar-se quatro crianças para brincarem com os jogos de encaixe; na mesa retangular podiam sentar-se até dez crianças para fazerem desenhos livres e na mesa circular podiam sentar-se até seis crianças para realizarem jogos de tabuleiro.

Quanto aos recursos disponibilizados, as crianças tinham acesso a variados materiais como lápis de cor, lápis de cera, marcadores, tesouras, colas, folhas de papel ou o seu próprio caderno, podendo utilizá-los sempre que o desejassem uma vez que estavam ao seu alcance. Como refere Borràs (2002, p. 94) é importante que as crianças tenham acesso a diversos recursos a fim de que “estimulem as crianças e que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e de todas as suas capacidades intelectuais”. Promovia-se assim a iniciativa própria das crianças num ambiente que valorizava as suas aprendizagens no decorrer das suas interações com os seus pares e adultos presentes.

Periodicamente, a educadora cooperante fazia o levantamento dos materiais em falta e observava os interesses e necessidades das crianças, adquirindo algum material que fosse do interesse de todos e benéfico para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo (este material era adquirido através de uma mensalidade simbólica que todos os pais entregavam a uma das representantes da Associação de Pais, a fim de garantir que todas as crianças tivessem o mesmo acesso a todos os materiais). As Orientações Curriculares para a Educação de Infância patenteiam como é importante o papel do educador neste sentido, isto é, o estar atento às necessidades diárias do seu grupo e às próprias curiosidades que vão surgindo, salientando a aquisição ou a mudança de recursos.

“A importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades

das crianças e o projeto curricular de grupo. A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 26)

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012) corroboram esta ideia de mais valia dos materiais disponibilizados às crianças, no sentido em que os materiais são muitas vezes uma forma de observar nas crianças a sua capacidade de exploração dos mesmos, de imaginação e criatividade, bem como, uma forma de comprovar a sua participação ativa nas suas aprendizagens e nas de grupo. Assim, escrevem que

“Os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender e o bem-estar. Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis (2012, p.45).

Outra característica deste Jardim de Infância da Barreira eram os seus placares de corticeira que permitiam a exposição das atividades desenvolvidas pelas crianças ou a afixação de canções, poemas e lengalengas que eles tanto gostavam de recitar.

2.2.2 - O ESPAÇO EXTERIOR

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.27) o espaço exterior também é um espaço educativo e é complementar das aprendizagens das crianças:

“O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.”

Ao longo da minha prática de Ensino Supervisionada, vi que as crianças puderam beneficiar de diferentes experiências envolvendo o parque exterior do Jardim de Infância, mas também algumas saídas ao Jardim do Visconde ou aos terrenos vizinhos do jardim.

Relativamente ao parque exterior do Jardim de Infância, este tinha um extenso jardim onde as crianças podiam brincar livremente desfrutando desta área e ouvindo o som da natureza. Para além deste jardim havia um espaço de calçada na frente do jardim de infância; um jardim com flores, que as crianças ajudavam a regar; uma caixa de areia para as crianças realizarem diversas experiências; um pequeno espaço destinado a jogos de futebol com uma baliza em cada extremidade; e nas traseiras um pequeno jardim com um compostor e uma pequena horta com morangos.

Durante as minhas primeiras semanas de observação, que coincidiram com o início do ano letivo, pude observar como a exploração dos diferentes espaços do Jardim de Infância contribuem para desenvolvimento de diversas competências entre as crianças, como, por exemplo, a criação de vínculos com os seus pares e adultos, ou o desenvolvimento da linguagem:

“Uma das estratégias utilizadas pela educadora Ana Lopes foi aproveitar estas primeiras semanas para deixar que as crianças brincassem livremente no parque exterior e na sala de jardim de infância. Foi uma forma de reconhecerem os diferentes espaços da escola e de incitar as crianças a relacionarem-se umas com as outras, de fazerem novos amigos com quem irão interagir no seu dia-a-dia, de conhecer a sua educadora e a sua assistente operacional, bem como as suas futuras rotinas. (...)” (Anexo XIII - 1ª Reflexão Semanal de 18 a 26 setembro de 2018).

Quanto às saídas ao Jardim do Visconde ou aos terrenos vizinhos, estes eram organizados de forma a garantir a segurança de todas as crianças. Na minha terceira reflexão semanal (Anexo XIV) abordei a saída do grupo em direção ao Jardim do Visconde e as oportunidades que estas saídas proporcionam às crianças:

“Este espaço fica localizado a alguns metros do jardim de infância, podendo o trajeto ser realizado a pé pelas crianças e possibilita um leque de novas oportunidades e novas aprendizagens para todas as crianças, num contexto diferente do parque exterior do jardim de infância. Participar neste momento foi relevante para mim pois permitiu-me observar todas as implicações que devem ser tidas em consideração numa saída ao exterior. Nomeadamente a comunicação prévia aos pais, a segurança das crianças durante o percurso até ao “Jardim do Visconde” e a organização do grupo durante este momento.” (Anexo XIV - 3ª Reflexão Semanal – Semana de 1 a 3 de outubro de 2018).

O espaço exterior é, na opinião de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 27) benéfico para “atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.)”

Por outro lado, o espaço exterior associado ao uso dos diferentes brinquedos disponíveis como, por exemplo, triciclos, baldes, pás, bolas, oferece também a possibilidade de observar brincadeiras emergentes que envolvem as diversas áreas de conteúdo que compõem as Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar.

Hohmann e Weikart (2004, p. 212) enumeram algumas das atividades que as crianças fazem no contexto exterior do Jardim de Infância ou da sua própria casa, para comparar o que lhes é permitido fazer na rua (e não em casa) e afirmam que “Quando estão no

exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior” dando exemplos de “equilíbrio”, “trepadores” ou “construtores imaginativos de obras em larga escala”.

2.3 - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS: JARDIM DE INFÂNCIA II

Ao iniciar a Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II tomei contacto com um grupo de vinte e quatro crianças, sendo que treze eram meninos e onze eram meninas, estando as suas idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos (à data de setembro 2018). Das treze crianças que haviam entrado para esta sala de Jardim de Infância, três crianças estiveram com uma ama antes de entrarem na rede escolar pública (F.V. (3 anos), I.V. (3 anos) e A.C. (2 anos), seis crianças estiveram em creches (A.F. (3 anos), R.A. (3 anos), L.G. (3 anos), T.C. (3 anos) e X.F. (3 anos) e quatro crianças estiveram com familiares, isto é, avós (A.R. e L.R (3 anos), D.D. (3 anos) e R.S. (3 anos). Tratava-se de um grupo de crianças com idades distintas, no qual a maioria das crianças tinha três anos de idade e as restantes de quatro e cinco anos haviam transitado do ano anterior. Estas últimas estavam já habituadas às regras da sala, já tinham as suas rotinas interiorizadas e já se movimentavam de forma autónoma, nos diferentes espaços do jardim de infância. As mais novas encontravam-se em fase de adaptação à sala, aos novos amigos, às novas rotinas, à educadora e à sua auxiliar. De acordo com Post e Hohmann (2011, p.195)

“(…) quando o dia avança seguindo um percurso conhecido, as crianças podem sinalizar as suas necessidades individuais (...) e, depois de participarem nestas rotinas de cuidados, podem juntar-se de novo ao decurso dos acontecimentos que interromperam”.

Do grupo de novas crianças que haviam iniciado este novo ano letivo, todas elas já tinham deixado a fralda, embora uma delas ainda tivesse alguma dificuldade em controlar os esfíncteres. As restantes eram todas autónomas na sua higiene e nas suas idas à casa-de-banho.

No que respeita o desenvolvimento da linguagem, algumas delas registavam dificuldades ao nível da expressão oral, como é o caso do A.C. (3 anos) ou do F.V. (3 anos). No entanto, também havia crianças mais velhas que revelavam dificuldades na linguagem e que já estavam a ser acompanhadas por terapeutas da fala, como era o caso da M.R. (4 anos) ou da C.M. (4 anos) (à data de outubro de 2018). Uma das características observadas neste grupo era o seu imenso gosto pela leitura de histórias e

recitação de lengalengas. O grupo era muito curioso, o que a meu ver contribuía para o desenvolvimento das crianças mais novas, uma vez que as incitava a participar, a envolver-se e a querer aprender e ser como os “mais velhos”.

Em termos de desenvolvimento motor e de acordo com as características defendidas por Papalia, Olds e Feldman (2001), observei um grupo de crianças que saltava pequenas distâncias enquanto jogavam o jogo do elástico com a educadora cooperante no parque exterior; que subia e descia escadas de forma alternada quando queriam escorregar no escorrega ou sentar-se nos degraus frente ao Jardim de Infância; observei um grupo que corria livremente pelos espaços exteriores evidenciando coordenação de movimentos; e que realizava jogos de equilíbrio sobre “andas” no “anexo”, durante a prática de educação física. Por outro lado, quanto ao desenvolvimento da motricidade fina, observei que algumas crianças ainda não tinham a sua lateralidade definida e algumas mais novas ainda não seguravam no lápis em pinça.

No que refere o seu desenvolvimento social, concluí que estava perante um grupo sociável e respeitador, embora por vezes houvesse uma ou outra criança que fosse mais desafiadora das regras. No geral, o grupo demonstrava interesse e entusiasmo em envolver-se e colaborar nas experiências dinamizadas, o que por vezes, em situação de grande grupo fazia com que todos quisessem falar ao mesmo tempo, ou não soubessem aguardar pela sua vez.

Por último, acerca das características emocionais e comportamentais reveladas pelas crianças evidenciei na maioria das crianças alegria, boa-disposição, imensa curiosidade em aprender, partilhar com os outros novidades, mas também situações em que para a criança era difícil lidar com a frustração, como era o caso do L.B (à data com 5 anos).

2.4 - AS ROTINAS DAS CRIANÇAS DE JARDIM DE INFÂNCIA II

À semelhança dos contextos anteriores onde realizei as minhas Práticas de Ensino Supervisionadas, também este Jardim de Infância da rede pública tinha o seu tempo organizado de maneira a garantir às crianças segurança enquanto aqui permaneciam, mas também desenvolver nelas competências importantes para a sua aprendizagem diária, como autonomia e independência do adulto.

As rotinas compreendiam diversos momentos que as crianças mais velhas já tinham muito bem interiorizadas e, como tal, foi notório ver que num grupo tão grande esta sua competência era usada como estratégia da educadora cooperante para ajudar as crianças mais novas (conforme Quadro 13).

Esta possibilidade de ajudar os seus colegas mais novos enaltecia as crianças mais velhas que se sentiam úteis por poder ajudar e “crescidas” por serem responsáveis pelos mais novos.

Quadro 13 - Rotinas das crianças do Jardim de Infância

Tempo Previsto	Rotina
08:00-09:00	Acolhimento das crianças na sala de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) pela Assistente Operacional.
09:00	Acolhimento na sala de atividades pela Educadora Cooperante.
09:30	Planificação do dia com a participação das crianças.
10:00	Higiene e lanche da manhã.
10:45	Realização de atividades orientadas.
11:45	Higiene e preparação para o almoço.
12:00	Almoço das crianças.
13:30	Acolhimento na sala de atividades pela Educadora Cooperante.
14:00	Realização de atividades orientadas.
15:00	Organização da sala e realização do resumo do dia.
15:10	Avaliação do dia e preparação das crianças para sair.

Apesar desta rotina definida, esta era flexível e poderia sofrer algumas alterações. Numa das trocas de saberes e experiências com a educadora cooperante, esta explicou-me que gostava de fazer com o seu grupo de crianças “O dia ao contrário”. Este permitia que as crianças relembressem o que habitualmente faziam e dava-lhes a oportunidade de sugerirem fazer outra experiência que, por exemplo, fariam durante a tarde. Hohmann e Weikart (2011, p.227) mencionam que as rotinas devem ser flexíveis “na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” e Oliveira-Formosinho (2013, p. 87) sublinha que a rotina “embora pensada pelo adulto (...), tem de ser progressivamente co-construída pela criança”.

2.5 - A MINHA EXPERIÊNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA II: REGISTO DE UM PERCURSO PESSOAL DE APRENDIZAGENS

O percurso realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II permitiu que pudesse observar um contexto diferente daquele que havia experienciado no semestre anterior. Na minha Primeira Reflexão Semanal (Anexo XIII)

mencionei as minhas expectativas em relação a este novo contexto, bem como algumas diferenças observadas:

“Uma dessas diferenças diz respeito ao horário de funcionamento da escola que agora é mais reduzido do que nos semestres anteriores, já que a rede pública funciona até às 15h30, sendo o restante horário efetuado pelas AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) até às 19h00.” (1ª Reflexão Semanal de 18 a 26 setembro 2018 – Anexo XIII)

Além desta constatação compreendi que o funcionamento de um Jardim de infância da rede pública é da responsabilidade do Ministério da Educação, tal como o Jardim de infância da rede privada (IPSS) onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada no semestre anterior. No entanto, nos jardins de infância da rede pública existe uma cooperação entre o Ministério da Educação e as autarquias locais com o intuito de garantir um ensino de qualidade como, por exemplo, ao se procurar assegurar as refeições (almoço) e as Atividades de Apoio à Família em parceria com instituições eleitas em concurso público. Ao dialogar com a educadora cooperante, tive a oportunidade de recolher diversas informações no que diz respeito às matrículas das crianças que frequentam o jardim de infância da rede pública. Nomeadamente, que os encarregados de educação podem escolher entre um mínimo de 3 estabelecimentos e um máximo de 5 jardins de infância para matricular os seus educandos e que existe uma ordem de prioridades para admissão das crianças neste contexto pré escolar. Esta situação não se verificava na IPSS, pois neste caso, os encarregados de educação estavam abrangidos pelos critérios de admissão presentes no Regulamento Interno da Instituição escolhida por eles.

Outro ponto importante que tive a oportunidade de pesquisar compreende o número de jardins de infância que um agrupamento de escolas tutela. No caso do Agrupamento de Escolas Domingues Sequeira, fiquei a saber que nele se integram oito jardins de infância, sendo que três deles têm apenas uma sala a funcionar: Barreira, Cortes e Reixida; quatro deles têm duas salas a funcionar: Parceiros, Pernelhas, Azoia e Telheiro; e que o Jardim de infância da Cruz da Areia tem três salas a funcionar. Em conversa com a educadora cooperante, soube que apesar da distância entre os jardins de infância, existe colaboração da sua parte com as restantes educadoras deste agrupamento, como é o caso da participação num projeto dinamizado pela Biblioteca Escolar da Cruz da Areia, onde estão duas colegas educadoras sem turma e que anteriormente vinham uma vez por mês ao jardim. Além desta participação a educadora cooperante informou que

colabora com a educadora de infância do Jardim de infância do Telheiro, nomeadamente para a festa de Natal do corrente ano letivo, pela proximidade entre estes dois espaços de acolhimento infantil.

A recolha de toda esta informação contribuiu para um maior reconhecimento do espaço onde iria realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada, bem como um enriquecimento dos meus conhecimentos acerca do funcionamento dos jardins de infância da rede pública. A disponibilidade da educadora cooperante em transmitir estas informações e em partilhar documentos específicos que fazem parte do seu dia a dia como, por exemplo as “Fichas de Anamnese”, as “Grelhas de Avaliação” do Agrupamento ou o “Projeto Curricular de Grupo” contribuíram para que me sentisse mais integrada e a par de todo o trabalho do educador de infância, para além do seu horário de trabalho.

No que concerne o **ciclo de ação pedagógica** (observar, planificar e avaliar), as primeiras semanas de observação permitiram que ficasse a conhecer o grupo de crianças com as quais iria conviver os próximos meses e também que conseguisse observar interações estabelecidas entre a educadora cooperante e este grupo. Assim, pude observar particularmente as suas estratégias de ação perante este grupo de idades heterogéneas, a organização do espaço e dos materiais disponibilizados, com o intuito de proporcionar um ambiente de aprendizagens que correspondesse aos interesses e preferências manifestadas por estas crianças.

Desde os primeiros dias de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de infância II, que compreendi que o número de crianças que frequenta o Jardim de infância da rede pública pode aumentar gradualmente e que é de extrema importância o educador de infância estar preparado para acolher e respeitar o tempo de adaptação das crianças que vão chegando. No caso específico do Jardim de infância da Barreira, o grupo de crianças começou por ser composto por 24 crianças, depois 23 já que uma delas saiu para um jardim de infância mais próximo da sua área de residência, seguidamente 24 crianças de novo (com a chegada de uma criança vinda da Venezuela, o J.O. 5 anos, e mais tarde 25 crianças, com a chegada de outra criança estrangeira vinda do Brasil, o H.S. 5 anos. Acerca da adaptação de novas crianças, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.10) referem que “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e

atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” Neste sentido, verifiquei uma preocupação da educadora cooperante em contribuir para o acolhimento do J.O (5 anos) e do H.S. (5 anos) de modo a facilitar a sua adaptação a uma realidade escolar diferente daquela que haviam experienciado até então. Por outro lado, como refiro na minha 5ª Reflexão Semanal (Anexo XV), também as crianças demonstraram um cuidado em integrar os novos colegas no grupo

“Ao recordar este dia, destaco como após um breve diálogo entre educadora e pais, a criança [J.O. 5 anos] ficou na sala de jardim de infância e revelou segurança ao despedir-se dos seus pais, não tendo demonstrado dificuldade na despedida. (...) pude verificar que se tratava de uma criança que facilmente interagiu com o restante grupo. Aos poucos as crianças da sala foram percebendo que não conseguiam compreender o que o novo menino dizia, mas não foi por isso que deixaram de o procurar e de o chamar para brincar em grupo. Uma vez que não conseguiam pronunciar corretamente o seu nome, observei, por exemplo o J.M. (5 anos) a chamar a sua atenção tocando-lhe no braço (...)” (Anexo XV - 5ª Reflexão Semanal - 15/10/2018 a 17/10/2018)

Após a chegada do J.O e do H.S. de 5 anos, a preocupação com o momento de planificar aumentou. Enquanto que o H.S. (5 anos) tinha maior facilidade em nos compreender, pois a sua língua materna era o Português, o J.O. (5 anos) denunciava um esforço em entender-nos e em fazer-se compreender. Como tal, uma das minhas preocupações era corresponder aos interesses e necessidades manifestadas pelo grupo todo, sem esquecer a integração do J.O. (5 anos) e do H.S. (5 anos) nas experiências proporcionadas e na partilha de novos saberes. Relembro, desta forma, que uma das necessidades sentidas em relação às minhas interações com o J.O. (5 anos) era ter a tradução de algumas palavras específicas, preparadas de antemão, de modo a contribuir para a sua compreensão do que iríamos concretizar.

A estrutura da planificação também foi sofrendo algumas alterações ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, evidenciando não só uma preocupação em transmitir as minhas intencionalidades educativas, como também um dos meus objetivos que se mantém até então, isto é, o processo como a criança reage e age perante um estímulo.

À semelhança do semestre anterior, durante esta Prática de Ensino Supervisionada também fui convidada pela professora supervisora a escolher uma das crianças do grupo para observar e avaliar a partir da criação de um **Portfólio**. Os passos a seguir para a sua realização foram os mesmos que já tinha efetuado, desde o consentimento da criança e dos seus pais. A criança escolhida para ser observada foi o J.M. (5 anos) por ter

revelado ao longo das minhas primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada uma imensa curiosidade pelo que o rodeia, um gosto em partilhar com os seus pares as suas descobertas e uma forte iniciativa em colaborar nas experiências dinamizadas. Após a sua aprovação e a dos pais foi dado início à concretização do Portfólio em outubro de 2018, tendo tido o seu término em dezembro de 2018, com a divulgação e entrega do Portfólio em reunião previamente agendada com a mãe (encarregada de educação), o J.M. (5 anos) e a educadora cooperante.

Relativamente à estrutura do Portfólio, esta obedeceu aos critérios de escolha do J.M. (5 anos) apresentando portanto os registos fotográficos do seu interesse, bem como as transcrições videográficas de alguns vídeos que registam as suas interações em grupo ou experiências individuais. Uma das diferenças entre este portfólio do J.M. (5 anos) e o portfólio do A.G. (5 anos) realizado anteriormente foi a preocupação em fundamentar as minhas observações pessoais relativamente às ações do J.M. (5 anos). Ao criar este portfólio do J.M. (5 anos) considerei que seria interessante comprovar através de diferentes autores como as ações do J.M. (5 anos) contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem, não se tratando apenas de um registo de momentos de brincadeiras individuais ou em grupo. Quanto ao momento de entrega do portfólio ao J.M. (5 anos) e à sua mãe, durante a reunião de avaliação com a educadora cooperante, revelo que a reunião foi uma mais valia para mim, pois deu-me a oportunidade de voltar a contactar diretamente com um encarregado de educação e relembrar todos os cuidados a ter perante esta responsabilidade. Por outro lado, o *feedback* dado pela mãe e pelo próprio J.M. (5 anos) contribuiu para que me sentisse otimista em relação à concretização deste Portfólio. Além de ser uma novidade esta avaliação para ambos, foi-me transmitido um agrado em receber este documento que iria certamente fazer recordar bons momentos, no futuro.

A par com a avaliação por Portfólio, também tive a possibilidade de realizar um novo projeto com as crianças, seguindo a **Metodologia de Trabalho de Projeto**, tal como foi sugerido pela professora supervisora. Comparativamente ao projeto realizado em Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de infância I, neste projeto senti que o envolvimento das crianças foi superior e que também eu estava mais recetiva às várias propostas das crianças e a par desta metodologia, visto já ter realizado um outro projeto e ter refletido sobre a minha ação no mesmo, isto é, “o que faria diferente?”

O projeto realizado com as crianças do Jardim de infância da Barreira foi intitulado “Os sinais de trânsito” e surgiu durante a semana em que se assinalou o “Dia da Alimentação” (semana de colaboração com a educadora de 15 a 17 de outubro de 2018). Durante o diálogo seguido à leitura da história “Os amigos do Prato”, na “Área dos almofadões”, foram partilhadas várias opiniões das crianças quanto aos alimentos que podemos comer porque nos fazem bem e aqueles que não podemos comer com tanta regularidade porque nos fazem mal. Neste contexto foi apresentado um semáforo que serviria de complemento à experiência de recorte e colagem dos produtos alimentares presentes em folhetos publicitários. Quando as crianças visualizaram o semáforo, algumas das mais velhas rapidamente o associaram àqueles que veem na estrada quando viajam de carro. Questionou-se então, o significado de cada uma das cores do semáforo e as respostas, novamente dos mais velhos, foram unânimes: vermelho é para parar, verde é para andar e amarelo é para andar “com cuidado”. O conhecimento revelado pelas crianças acerca deste sinal de trânsito foi indicativo do seu interesse em relação a este recurso, mas a sua sugestão em levar este sinal de trânsito para a rua, enquanto brincassem no parque com os triciclos foi o indutor deste Trabalho de Projeto, já que partiu de uma proposta da iniciativa do grupo de crianças. O desenvolvimento deste projeto procurou respeitar as quatro fases: Fase I – definição do problema; Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III – Execução; e Fase IV – Divulgação/avaliação (Vasconcelos, 2011).

De seguida apresento um relato de algumas das experiências realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto até à sua apresentação, com respetivo registo fotográfico (Anexo XVI) e que desta vez, contou com a realização da “Teia de ideias” e com a divulgação do projeto perante os pais/encarregados de educação e familiares.

Fase I – Experiências realizadas na semana de 29 a 31 de outubro de 2018

- Audição de uma história *Que grande abóbora, Mimi.*, de Thomas, V. (2010).

Esta história falava sobre uma bruxa que fazia viagens na sua vassoura, sempre com muita pressa. Por causa disso deixava cair grande parte das compras que fazia quando sobrevoava a cidade.

- Diálogo com as crianças sobre uma forma de fazer a bruxa entender que não se deve conduzir muito depressa;

- Neste contexto, em que as crianças começaram a partilhar as suas ideias num diálogo em grande grupo, retirei do “saco surpresa” alguns sinais de trânsito, nomeadamente 3

semáforos, cada um com a respetiva cor: vermelho, verde ou amarelo e outros sinais de trânsito e aguardei que as crianças manifestassem o seu possível conhecimento em relação a alguns deles (Fotografia 10 – Anexo XVI).

- Simulação de uma viagem de carro, na sala das AAAF a fim de que as crianças associassem aos sinais de trânsito a sua função (Fotografia 11 – Anexo XVI).
- Reflexão e avaliação do dia na “área dos almofadões”, onde as crianças puderam comunicar em grande grupo os seus sentimentos em relação às vivências do dia e responder às questões “O que sabemos”, “O que ficámos a saber” e o que “Queremos fazer”, construindo assim a nossa “teia” (Fotografia 12 – Anexo XVI).

Fase II e III - Experiências realizadas na semana de 12 a 14 novembro de 2018

- Diálogo em grande grupo sobre “como” e “onde” pesquisar informação sobre os sinais de trânsito. Tendo estes proposto a biblioteca da sala e o computador como principais ideias, decidi sugerir às crianças que perguntassem aos pais informação sobre os sinais de trânsito e que a partilhassem com o grupo sempre que trouxessem novidades.
- Partilha de jogos contendo sinais de trânsito ou histórias com ilustrações de sinais de trânsito. As crianças estavam agora mais alertas em relação a tudo o que continham sinais de trânsito (Fotografia 13 – Anexo XVI).
- As crianças, por iniciativa própria, sugerem desenhar com giz, no chão do parque exterior, alguns sinais de trânsito a fim de organizar a circulação dos triciclos neste espaço (Fotografia 14 – Anexo XVI).
- Projeção, visualização e participação em grande grupo, em jogos sobre prevenção rodoviária (Fotografia 15 – Anexo XVI).

Fase III - Experiências realizadas na semana de 26 a 28 de novembro de 2018

- Diálogo em grande grupo sobre as potencialidades de uso de materiais, tais como sacos de plástico pretos e rolo de papel autocolante branco (Fotografia 16 – Anexo XVI).

Fase III - Experiências realizadas na semana de 3 a 5 de dezembro de 2018

- Pintura dos caixotes para a concretização dos carros que a B.M. (5 anos) e o J.M. (5 anos) tinham sugerido fazer, para “fazer de conta que somos carros” (B.M. 5 anos) e que tinha deixado o grupo muito entusiasmado (Fotografia 17 – Anexo XVI).

Fase IV - Experiências realizadas na semana de 7 a 9 de janeiro de 2019

- Pintura das rodas para os carros (Fotografia 18 – Anexo XVI).
- Construção dos sinais de trânsito a partir de materiais reutilizáveis (Fotografia 19 e 20 – Anexo XVI).

- Divulgação do projeto “Os sinais de Trânsito” aos pais/encarregados de educação e familiares, na sala de atividades e no parque exterior (Fotografia 21 e 22 – Anexo XVI).

A oportunidade de realizar um novo projeto em colaboração com as crianças de jardim de infância II, permitiu-me refletir sobre a importância desta metodologia e de que forma as experiências realizadas e sugeridas pelas crianças contribuíram não só para a aprendizagem de todo o grupo, como também para a minha compreensão do valor de todas estas experiências para o desenvolvimento individual de cada uma delas.

Aquando da reunião de pais, no dia 5 de dezembro de 2018, onde tive a oportunidade de dar a conhecer aos pais/encarregados de educação o que os seus filhos/educandos estavam a experienciar, constatei que a maioria já os havia ouvido mencionar diversas vezes o nome de alguns sinais de trânsito e mesmo serem “chamados à atenção” para o seu cumprimento. A partilha desta informação deixou-me tranquila, na medida em que algumas das crianças que eu considerava serem menos participativas em algumas das experiências, afinal não deixavam de reter o que estava a acontecer ao longo do projeto, simplesmente não verbalizavam tanto como as restantes.

Por último, a possibilidade de contar com o envolvimento dos pais no desenvolvimento deste projeto foi muito importante, não só para as próprias crianças, mas também para mim, pois senti que havia um apoio familiar disposto a colaborar, sempre que fosse necessário, quer fosse com materiais, quer fosse com ajuda direta. O dia da divulgação do projeto evidenciou esta mesma colaboração, deixando-me surpreendida com a disponibilidades de pais, avós e outros familiares, que se deslocaram propositadamente para este momento. Recordo como algumas mães acabaram mesmo por sugerir usar a “estrada” criada pelas crianças e que continha uma “passadeira” para também elas participarem nesta simulação.

A satisfação das crianças foi notória quando “vestiram” os seus carros, elaborados por eles mesmos e os mostraram aos seus familiares durante a simulação da viagem de carro. O envolvimento das crianças neste projeto permitiu-lhes realizar aprendizagens nas diferentes áreas das OCEPE como por exemplo, na “Área de Formação Pessoal e Social”, “Área de Expressão e Comunicação” nos domínios da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais e Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro): pela partilha de saberes através da linguagem oral e da sua expressão criativa pela linguagem plástica e na “Área do Conhecimento do Mundo”.

Em suma, o Trabalho de Projeto é uma metodologia que incita a participação ativa das crianças nas suas aprendizagens, que as ajuda a construir o seu próprio conhecimento e que contribui para o seu desenvolvimento, contando também com a colaboração das famílias ou outras entidades importantes.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada permitiu-me refletir sobre as experiências vividas nos três contextos distintos da Educação Pré escolar. Se o arranque do Mestrado em Educação Pré escolar me deixou ansiosa, não deixou de ser um objetivo concretizado que há muito idealizava. Foi um período que exigiu muito esforço e dedicação da minha parte por ter sido realizado como trabalhadora estudante e me fez, por vezes, hesitar pelo cansaço sentido. No entanto, hoje recordo com nostalgia todas as experiências vividas e as dificuldades sentidas por terem contribuído para o meu desenvolvimento pessoal e formação profissional.

As vivências em contexto de creche são recordadas não só pelo grupo de crianças com quem tive a oportunidade de interagir e crescer enquanto futura educadora, mas também pelo exemplo de educadora cooperante com quem passei a colaborar nas semanas de Prática de Ensino Supervisionada, após ficar sem colega de estágio. Relembro a serenidade com que comunicava com as crianças, a tranquilidade que transmitia e favorecia ao ambiente de aprendizagem e a segurança e confiança que transferia para as crianças. Tudo isto foi observado nas primeiras semanas de observação e terão sido qualidades que me ajudaram ao longo da minha prática pedagógica, pois permitiram-me ser mais confiante e segura ao longo das minhas intervenções individuais. Sendo este contexto, o local onde realizei o meu estudo investigativo, considero que terminei esta primeira Prática Pedagógica com um saber mais abrangente relativo à primeira infância. Estudar a emergência da Matemática nesta faixa etária permitiu que compreendesse o quão importante é a criação de um ambiente educativo apelativo para as crianças. Um ambiente onde os materiais disponíveis lhes despertem o interesse e a curiosidade, onde o educador e auxiliar trabalham em conjunto com o objetivo principal de garantir a segurança e o bem estar da criança, num clima de confiança e de incentivo à sua autonomia, tendo sempre presente o seu desenvolvimento e aprendizagem harmonioso. Desta forma, compreendi como todas estas características contribuem para despertar na criança, o seu interesse em explorar o meio envolvente e através dos seus sentidos, conhecer o mundo que a rodeia, sempre na tentativa de se superar e ultrapassar desafios que possam surgir no seu dia-a-dia. A matemática, estará assim presente diariamente, nas experiências que a criança irá vivenciando.

Relativamente às Práticas de Ensino Supervisionada em Jardim de infância I e II, em ambos os contextos foi possível ampliar os meus conhecimentos nesta faixa etária, pela disponibilidade demonstrada pelas educadoras cooperantes com quem pude realizar as minhas Práticas Pedagógicas. No que diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de infância I, uma vez que já conhecia a instituição por ter sido o mesmo onde havia realizado o meu estágio em Creche (IPSS), considero que foi uma mais valia para mim pois já conhecia os adultos desta instituição e algumas das crianças desta sala de experiências vividas em grande grupo. As semanas de observação permitiram-me conhecer as crianças, os seus gostos e interesses, compreender a importância da organização do ambiente educativo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como testemunhar uma metodologia de ensino que até então só tinha investigado. A metodologia do Movimento da Escola Moderna, seguida pela educadora cooperante, viabilizou que compreendesse de que forma o envolvimento das crianças na planificação e sua avaliação das experiências dinamizadas são um estímulo à aprendizagem ativa do grupo. Neste sentido, comprovei que um ambiente educativo organizado em áreas incita a autonomia das crianças e incentiva a que elas se tornem independentes do adulto, dando a oportunidade a este de se dedicar à observação do grupo e consequente reflexão acerca da sua ação e interação com o grupo.

A Prática de Ensino Supervisionada realizada no contexto da rede pública, foi uma nova oportunidade de conhecer uma realidade diferente daquela que havia experienciado anteriormente. Mais uma vez, o acolhimento que me foi dado e a disponibilidade da educadora cooperante em transmitir-me todas as informações de que necessitasse, contribuíram para que a minha adaptação a este novo grupo de crianças me permitisse aprender a cada novo dia, sempre que interagíamos. A possibilidade de realizar, neste contexto uma nova avaliação por Portfólio e um novo Trabalho de Projeto, ajudaram a que aprofundasse mais os meus conhecimentos e refletisse sobre a importância destes para o desenvolvimento e aprendizagens destas crianças. Entendi que a avaliação é uma matéria na qual os educadores estão em constante aprendizagem e que a metodologia de trabalho de projeto é um agente motivador da aprendizagem das crianças, ao envolvê-las na sua busca de informação para responder a um interesse seu.

Por último, ao refletir sobre todo este percurso, sinto uma forte gratidão por todo o apoio e por todas as aprendizagens e dificuldades sentidas, pois sinto que hoje sou mais completa enquanto profissional e enquanto ser humano.

BIBLIOGRAFIA

Alsina, A. (2015), *Matemáticas intuitivas e informales de 0 a 3 años – elementos para empezar bien*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Avô, A. (1996). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora

Barody, A. J. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In Spodek, B. (Org.). *Manual de investigação de educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Basté, M. E. (2012). Ahí empieza todo. Las matemáticas de cero a tres años. *Números* (80), 71 – 84.

Bee, H. (1986). *A Criança em Desenvolvimento*. 3.^a edição. São Paulo: Editora Harbra Ltda.

Bilton, H., Bento, G., & Dias G., (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Borràs, L. (2002). A organização do espaço e do tempo – as condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos). In L. Borràs. *Manual da educação infantil – descoberta de si mesmo* (vol.2). Setúbal: Marina Editores, (pp. 163-192).

Bühler, K., Flabiano, F., Mendes, A. & Limongi, S. (2007). Construção da permanência do objeto em crianças nascidas pré-termo muito baixo peso. *CEFAC*, 9 (3), 300-7.

Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação. Dissertação para obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/10856>.

- Copley, J. (2004). *The Young Child and Mathematics*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Delmine, R., & Vermeulen, S. (2001). *Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Dias, I. (2017). Ideias matemáticas em contexto de creche: evidências da prática. *Educação e Matemática-Espaço GTI*, 143, 30-32.
- Edo, M. (2012). Ahí empieza todo. Las matemáticas de cero a três años. Números. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 80, 71-84.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: da Concepção à realização*. (5.^a ed.). Loures: Lusociência – Edições técnicas e Científicas, Lda.
- Franzén, K. (2013). Matemática para bebés – um trabalho físico intenso. *Revista APEI- Edição Especial - BEM-VINDOS AO NOSSO MUNDO: Educação e Cuidados para Crianças até aos Três Anos*, p.26.
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hernández, C. (2011). Buscando el origen de la actividad matemática: estudio exploratório sobre el juego de construcción infantil. *Escuela Abierta*, 14, 47-65.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2^a edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L. & Dichtelmiller, M. L. (2009) *O Poder da Observação | do nascimento aos 8 anos |*. Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.
- L'Ecuyer, C. (2017), *Educar na curiosidade*, Lisboa: Planeta Manuscrito.

Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho, J. (coord) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, lda.

Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Parente, C. (2015). *Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem*. Educação de infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional (pp. 29-41). Santo Tirso: De Facto Editores.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro – Porto: CNIS.

Portugal, G. (2017). O currículo em creche - que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades e Inovação, Volume 4* (1), 56-65.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pound, L. (1999). *Supporting Mathematical Development in the Early Years*. Great Britain: Biddles Ltd.

Sánchez, H., Guevara, M., & Cerchiaro, E. (2013). *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá*, 31(2), 291-309.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha* – (4.ª Ed). Lisboa: Pactor.

Sprinthall, N., & Sprinthall, N. (2001). *Psicologia Educacional – Uma abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projetos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed

Lei Quadro n.º 5/1997

ANEXOS

ANEXO I – 1ª REFLEXÃO SEMANAL: 19 A 20 DE SETEMBRO DE 2017

Reflexão semanal

- Semana de 19 a 20 de setembro de 2017 -

O primeiro dia de estágio, na creche “Vida Plena – Associação de Solidariedade de Leiria”, ocorreu no dia 19 de setembro de 2017. Foi um dia que se iniciou com alguma ansiedade, pelo facto de se tratar do primeiro dia em que estaria a estagiar, mas também o dia que marcaria o arranque de uma nova experiência há muito aguardada.

Na véspera deste primeiro dia de estágio, várias questões surgiram, nomeadamente como seria o grupo de crianças, grande ou pequeno? Qual seria a sua reação ao verem duas novas pessoas a entrarem na sua sala, no seu espaço? Como seria a Instituição e as pessoas que ali trabalham todos os dias?

No entanto, após reunir com a educadora cooperante Vanessa Vendeirinho (pelas 9h30 do dia 19), o nervosismo abrandou. A educadora começou por nos falar um pouco sobre o seu grupo de crianças e ficamos a saber que se tratava de um grupo de diferentes idades, entre 1 e 2 anos, sendo que das 11 crianças que compõem o grupo, 2 delas ainda não tinham adquirido a marcha. Destas 11 crianças, 4 são meninas e 7 são meninos.

No seguimento desta breve apresentação das crianças da sua sala, denominada “Sala das Surpresas” deu-nos ainda algumas noções de como ajudar as crianças quando elas caem e se magoam, uma vez que algumas das crianças que já andam ainda não têm total equilíbrio. Também nos informou sobre o seu projeto pedagógico, que é baseado num workshop realizado na ESECS, intitulado “O Cesto dos Tesouros”. Desta forma, informou-nos que o cesto serviria para introduzir novas temáticas, isto é, a cada novo tema, os papás das crianças irão trazer objetos de casa, ou da natureza, de acordo com alguns critérios e esta ação vai fazer com que as crianças explorem novos cheiros, novas texturas, novos sons (entre outros).

Nesta reunião, a educadora informou-nos também sobre a equipa que trabalha na creche, desde a Diretora Técnica – Dra. Lúcia, às educadoras do berçário, sala 2-3 anos e sala dos 4-5 anos e às auxiliares de cada uma das salas.

Concluída a reunião, a educadora foi mostrar-nos as instalações e apresentar-nos às crianças da sua sala, assim como, às educadoras, auxiliares e crianças das outras salas. Fomos muito bem recebidas por todas e transmitiram-nos confiança e disponibilidade para nos ajudar quando assim fosse necessário.

A chegada à “Sala das surpresas” foi interessante. As crianças brincavam livremente com a auxiliar da sala, a Carina e, ao verem-nos entrar na sala, notou-se em algumas delas a curiosidade em verem duas pessoas desconhecidas. Outras viram-nos, mas não se manifestaram e mantiveram-se a brincar com os brinquedos ou a explorar a sala de forma livre. De forma a dar seguimento às rotinas, ajudámos a arrumar os brinquedos no seu devido lugar e dirigimo-nos para a “mantinha” onde, junto com as crianças, educadora e auxiliar demos início ao dia com a “Lengalenga do silêncio” e a “Canção do Bom dia”. A “Lengalenga do silêncio” foi novidade para mim, pois desconhecia esta canção, mas pude observar que ela já fazia parte do dia-a-dia das crianças, visto que elas revelaram entusiasmo durante a mesma e acompanharam (pelo menos algumas delas) com os gestos. Terminado este momento, as crianças foram brincar para o parque que se encontra no exterior da sala. Ajudámos na aplicação do creme de proteção solar e no chapéu e isso fez com que associássemos um nome às crianças, à medida que o íamos fazendo. Como era o nosso primeiro dia de estágio, foi bom poder acompanhar as crianças neste momento de brincadeira livre pois, na minha opinião podemos observar melhor as crianças e compreender melhor a personalidade de cada uma delas. Assim, pude observar algumas crianças mais independentes do adulto do que outras; crianças que brincam mais sozinhas do que outras; crianças que já têm os seus companheiros que os acompanham e com os quais brincam mais; crianças que preferem brincar sozinhas, entre outras.

Quando se aproximou a hora da higiene das crianças, voltámos a ajudar a encaminhar as crianças para a sala e dirigimo-nos para a casa-de-banho todas juntas, de maneira a entender como se faz a rotina da higiene. Assim, eu e a colega Raquel observámos a entreada entre a educadora e a auxiliar no que diz respeito à troca de fraldas, lavagem das mãos, cara e aplicação de babetes e enquanto observávamos esta rotina cantámos algumas canções, por sugestão da educadora, a fim de acalmar alguma agitação que se havia instalado (as crianças mais novas já estavam com sono e estavam rabugentas).

Seguidamente, dirigimo-nos para o refeitório. Ajudámos a levar algumas crianças e outras foram sem ajuda e ao chegar também pude constatar que as crianças já sabem bem qual o seu lugar, não sendo preciso ajudá-las a sentar. Aqui as crianças têm a oportunidade de comerem sozinhas e nesta faixa etária é comum, recorrerem à mão para comer. Nesse caso, foi-nos sugerido incentivar a criança a utilizar a colher e no caso de as ajudarmos, usar outra colher para que elas não percam o interesse em tentar comer sozinhas.

Após a refeição, acompanhámos novamente o grupo até à casa-de-banho para lavar as mãos, a boca e mudar a fralda se necessário, e ajudámos a deitar as crianças nas suas camas que já tinham sido

espalhadas na sala pela auxiliar. Neste momento, também ficámos a conhecer alguns hábitos que algumas crianças têm para dormir, como por exemplo, o uso de fralda de pano, chupeta ou “miminhos”.

Durante o período da sesta, e uma vez que era o nosso primeiro dia, pudemos deslocar-nos até ao gabinete das educadoras e analisar alguns documentos, tais como o “Regulamento interno” e o dossier dos “Processos sala 1-2 anos”.

Após a nossa pausa para almoço regressámos à sala e verificamos que as crianças já tinham acordado. Ajudámos a calçar e a vestir algumas delas e também a prepará-las para o lanche aplicando os babetes. Durante o lanche, pude observar que nem todas as crianças têm a mesma dieta, não só porque umas são mais novas do que outras, mas também porque, pelo menos uma delas tem recomendação dos pais e traz alguma alimentação de casa. Concluído o momento do lanche, voltámos a ajudar as crianças a dirigirem-se para a sala e ajudámos na higiene, lavando as caras e mãos. Seguidamente fomos novamente para a rua brincar, mas desta vez deslocámo-nos ao “bosque”. Trata-se de um jardim grande com algumas árvores, que se encontra ao fundo da instituição e onde as crianças podem brincar livremente e explorar a natureza. Quando se aproximou a hora do reforço alimentar das crianças fomos para o parque anexo à “Sala das surpresas”, onde as crianças puderam brincar mais um pouco e sentar-se para comer algumas bolachas.

Em suma, o primeiro dia foi cheio de novidades, com alguma agitação à mistura, emoções, mas correu muito bem. A educadora Vanessa e a auxiliar Carina estiveram sempre disponíveis para nos ajudar e orientar, dando sugestões e dando indicações. Foi um dia muito positivo e foi bom reparar que ao nos despedirmos das crianças, ao final do dia, algumas delas nos enviaram beijinhos.

No segundo dia de estágio, chegámos à sala com a educadora e, as crianças já brincavam livremente com a auxiliar. Ajudámos a arrumar a sala mostrando aos meninos onde deveriam colocar os brinquedos e de seguida reunimo-nos todos na “mantinha”. Cantámos a canção do “bom dia” fazendo referência ao nome de cada criança e isso ajudou-nos a lembrar o nome de cada menino.

De seguida, a educadora realizou a atividade orientada de acordo com a sua planificação, que se encontra afixada no painel à entrada da sala. Durante esta atividade, foi-nos sugerido acompanhar as crianças que não se encontravam em atividade e assim fizemos. Explorámos livros com eles e quando tivemos oportunidade, eu e a colega Raquel, de forma alternada fomos ver como a educadora conduzia a atividade de “desenho livre”. Foi muito bom poder ver de perto, como a educadora trabalha com as crianças e como lhes transmite confiança e a vontade para realizar a atividade. Uma vez que o tempo não foi suficiente para terminar a tarefa e estava no momento das “brincadeiras livres”, as crianças que não fizeram a atividade iriam ter oportunidade de a realizar mais tarde. Assim, acompanhámos as crianças até ao parque onde brincaram com os brinquedos disponíveis e a auxiliar Carina, pôde colocar as camas na sala para o momento da sesta.

Após este momento, chegou a hora de preparar as crianças para o almoço e por isso acompanhámos as crianças até à casa-de-banho onde as ajudámos a lavar as mãos, a boca e as deixámos prontas para a muda da fralda. Quando terminámos fomos todos juntos para o refeitório, uns ao colo e outros pela mão visto que ainda não é possível fazer um “comboio” de meninos.

No refeitório, as crianças após comerem a sopa é-lhes retirado o babeto de plástico e ficam com o babeto de pano que já trazem previamente por baixo. Esta ideia acaba por ser muito funcional pois as crianças ao comerem a sopa sozinhas acabam sempre por se sujar um pouco mais e haver outro babeto por baixo facilita o momento de refeição seguinte.

Quando as crianças estão prestes a terminar, foi sugerido levar para a casa-de-banho, no primeiro grupo os 3 meninos mais velhos, pois estes já vão ao bacio, e outras 2 crianças. Neste caso, a educadora e auxiliar acompanham o primeiro grupo e de seguida eu e a Raquel levamos as restantes crianças. Esta opção também permite facilitar a organização do tempo e evita que concentremos as crianças todas na casa-de-banho. Assim, podemos colaborar e ajudar a deitar as crianças nas suas camas prestando atenção às que têm mais dificuldade em adormecer.

Neste segundo dia também nos foi dada oportunidade de trabalharmos no gabinete das educadoras e lá pudemos retirar informação acerca das rotinas da “Sala das surpresas”, bem como, retirar algumas dúvidas com a educadora Vanessa.

Terminada a nossa hora de almoço, fomos juntar-nos à auxiliar Carina e às crianças. Procurámos ajudar a calçar os meninos, ajudar a arrumar as camas e a colocar os babetes e de seguida fomos para o refeitório para o momento do lanche. Aqui, demos novamente espaço às crianças para comerem sozinhas e somente depois ajudá-las a terminar.

A rotina seguinte fez-se como habitualmente, levando as crianças para a sala e na casa-de-banho ajudámos a lavar as mãos e a boca. Seguidamente, aplicámos creme de proteção solar, bem como, o chapéu e fomos brincar no parque exterior com os meninos até à hora do reforço do lanche, que ajudámos a dar na “mantinha”.

O segundo dia também correu muito bem apesar de ter trocado os nomes a alguns meninos, mas no geral, foi também um dia muito positivo que nos permitiu participar mais ativamente nas rotinas da “Sala das surpresas”. A cada novo dia, há sempre novas aprendizagens e sabemos que podemos contar com a Educadora e a auxiliar.

ANEXO II – 2ª REFLEXÃO SEMANAL: SEMANA DE 25 A 27 DE SETEMBRO DE 2017.

Reflexão do período de observação

O período de observação compreende a semana de 19 a 20 de setembro e a semana de 25 a 27 de setembro de 2017.

Nestas duas semanas de observação pude acompanhar um grupo de 11 crianças que estou a conhecer gradualmente. Trata-se de um grupo com idades distintas entre si e com desenvolvimentos e maturidade diferentes. A cada novo dia que passa, há sempre algo novo a descobrir com cada uma delas e uma aprendizagem a retirar. Estas duas semanas foram semanas muito positivas que me permitiram observar cada uma das crianças e ver que nem todos os dias correm sempre da mesma forma.

O acompanhamento por parte da educadora tem sido fundamental pois nota-se da sua parte uma preocupação em nos manter a par de todas as rotinas das crianças, bem como, dos seus hábitos e preferências. Todos os dias aprendemos algo novo, seja por observação da sua forma de trabalhar, seja por sugestões de como devemos agir. O mesmo se passa com a auxiliar Carina. Tem-nos ajudado muito no acompanhamento das crianças e no seguimento das rotinas.

Na minha opinião, estas duas semanas de observação são fundamentais para nos integrarmos na sala, para conhecermos as crianças e para elas nos conhecerem a nós, para interiorizarmos as rotinas da sala e para nos ambientarmos na instituição e com a equipa que a compõe.

Recordo-me de na primeira semana de observação ter verificado que as crianças são um grupo que vem do berçário, que estão com a educadora Vanessa apenas desde o início do ano letivo, e que apesar de tão novinhas já brincam livremente no parque e quando caem, não há aquela “necessidade urgente” de ir a correr para as ajudar a levantar porque elas próprias o fazem sozinhas e sem chorar ou reclamar a presença do adulto. É notório que apesar de estarem há pouco tempo com a educadora Vanessa, já se estabeleceram laços de confiança tão bons que a criança se sente segura de si e das suas capacidades levando-a a desafiar-se um pouco mais a cada dia que passa. De acordo com Post e Hohmann (2011), “bebés e crianças são exploradores. Com o intuito de obterem a força e a coragem necessárias para avançarem todos os dias, confiam no apoio dos pais e das pessoas que cuidam deles. As suas interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar mistérios com que se deparam no mundo social e físico”.

Foi também, em parte, esta observação que me fez optar por, na primeira semana, procurar interagir com as crianças sem forçar nada, ou seja, tentar aproximar-me delas progressivamente, brincando um pouquinho com cada uma delas, vendo até onde a criança estava disposta a brincar comigo, uma vez que não me conhecia. Por essa razão decidi fazer o “jogo da cuca”, por brincar com os baldes do parque e esconder uma bola lá dentro de forma a cativar a atenção e a curiosidade da criança, por brincar sentada de pernas afastadas com as crianças e empurrar um carrinho para ela e aguardar o seu feedback ou por colocar vários chapéus na minha cabeça, quando via que as crianças já não tinham o seu chapéu na cabeça. Todas estas brincadeiras foram tentativas de comunicar com as crianças e após a segunda semana pude verificar que consegui aproximar-me de algumas delas.

Por outro lado, a primeira semana ajudou-me também a conhecer os espaços da instituição, e as pessoas que dela fazem parte. O facto de termos sido bem acolhidas ajudou a que me sentisse menos ansiosa e um pouco mais segura do que pretendo fazer e contribuir para a aprendizagem das crianças da “sala das surpresas”. Nesta semana, tomei contacto com as rotinas da sala de 1-2 anos e com as características da sala. Pude verificar que se trata de uma sala ampla, com um armário encastrado onde se guardam materiais, brinquedos e livros, bem como dossiers, águas e as camas onde os meninos dormem. No canto junto à janela, do lado direito existe uma “mantinha” onde as crianças se podem sentar e onde se dá início ao dia da “sala das surpresas” com a canção do “bom dia” na qual as crianças, ou algumas delas, participam ativamente através de expressões faciais, gestuais ou palavras. Além disso, existe um móvel com diferentes caixas onde estão guardados brinquedos aos quais as crianças podem aceder com mais facilidade e num outro canto da sala, existe uma almofada grande em forma de flor, onde as crianças gostam de relaxar de vez em quando. No canto esquerdo junto à janela está uma mesa redonda com 4 cadeiras onde as crianças realizam algumas atividades em pequeno grupo.

Recordo-me que foi também na primeira semana, que fomos conhecendo alguns dos familiares das crianças da sala, aos quais nos dirigimos cumprimentando-os, mas por sugestão da educadora Vanessa, fizemos um papel onde nos apresentámos e onde informámos que estaríamos a estagiar junto dos seus educandos. A partir desse dia, sempre que familiares chegavam, a sensação de sermos pessoas estranhas havia desaparecido, dando lugar a um pouco mais de confiança, possivelmente.

Ao longo, destas duas semanas de observação também pude constatar de que há uma relação de confiança entre pais e educadora. É visível que quando os pais chegam estão felizes e satisfeitos por ver a educadora da sala presente e por ser ela a entregar-lhes e a transmitir-lhes a informação de como foi o dia dos seus filhos/netos. Há um cuidado de ambas as partes em facilitar a comunicação de forma a garantir a estabilidade da criança e a confiança da mesma na instituição e nos adultos que aí estão.

Já na segunda semana, o envolvimento nas atividades começou a aumentar. Já participámos nas atividades orientadas dando alguma ajuda, já iniciámos a troca de fraldas, já ajudámos a espalhar e a fazer as camas, ou seja, enquanto na primeira semana tivemos mais tempo para observar as crianças, na segunda semana continuamos a observar as crianças, mas já fomos ganhando outra noção das rotinas delas e de como funciona tudo. Por essa razão foi um pouco mais fácil interiorizar as rotinas.

Também o facto de a segunda semana ter correspondido a 3 dias de estágio fez com que pudéssemos estar mais tempo com os meninos e pude verificar que alguns deles já estavam diferentes connosco em relação à primeira semana. Estavam mais próximos, mais recetivos à nossa ajuda, quer a brincar no parque, quer na alimentação, quer durante a sesta ou durante a higiene. No entanto, continua a haver algumas crianças que ainda não facilitam a nossa aproximação quando as queremos acalmar depois de um amigo as ter magoado ou de se terem magoado. Na minha opinião, creio que ainda será cedo para algumas crianças e por essa razão há que respeitar o seu espaço e tempo.

Em suma, considero que as duas primeiras semanas de observação foram muito úteis para a nossa integração na sala e na instituição enquanto estagiárias. Continuaremos a fazer as nossas observações ao longo do estágio e a dialogar com a educadora Vanessa e a auxiliar Carina, na tentativa de fazermos sempre o melhor pelas crianças da sala, para que cresçam confiantes nas suas capacidades.

Bibliografia:

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO III – 4ª REFLEXÃO SEMANAL: 9 A 11 DE OUTUBRO DE 2017

Reflexão semanal

- Semana de 9 a 11 de outubro de 2017 -

A quarta semana de prática pedagógica teve como objetivo a planificação de experiências educativas que seriam realizadas de forma conjunta por mim e pela colega Raquel. Desta forma, tivemos em consideração o período de desenvolvimento em que as crianças se encontram, definido na teoria de Piaget – o período sensório-motor – “Sensório refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; motor refere-se ao modo como aprendem através da ação física” (Post e Hohmann, 2011, p.23) e também o tema do projeto pedagógico da sala “À descoberta do cesto dos tesouros”.

Do meu ponto de vista, era importante para mim, observar a curiosidade inata de cada uma das crianças, bem como a sua forma de explorar, isto é, se a criança revela confiança na sua exploração ou pelo contrário, hesitação. Optámos então por possibilitar a exploração de um dos elementos naturais que estivera presente no cesto e o elemento escolhido foi a abóbora. Sabendo que existem abóboras de diferentes tamanhos, cores e texturas, resolvemos levar para a creche várias abóboras e deixar que as crianças as explorassem livremente, não só no contexto de sala, durante um dos momentos da rotina da “sala das surpresas” (Desenvolvimento de projetos e temáticas) e em grande grupo, mas também no espaço exterior da sala, optando por escolher o “bosque”.

Tendo como base o modelo de aprendizagem High/Scope adotado pela creche “Vida Plena”, as experiências educativas que nos propusemos realizar durante esta semana tinham exatamente a finalidade de realizar uma aprendizagem ativa, tal como é defendido por Post e Hohmann (2011, p.14), “um ambiente de aprendizagem ativa para bebés e crianças mais novas encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, balouçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar ou roer ou deixar cair coisas, e sujar de vez em quando”.

No que concerne as experiências realizadas na sala, considero que estas correram muito bem e confirmam a afirmação anterior, pois durante a exploração das abóboras pude constatar que não só as crianças olharam para elas com curiosidade, como também as agitaram, as fizeram rebolar, as trincaram e tentaram roer. Além disso, considero que realizar esta experiência de exploração em grande grupo tornou-se uma mais valia para o desenrolar da mesma, pois verifiquei que algumas crianças, para além de fazerem as suas próprias explorações sensoriais, ao observarem as restantes crianças acabavam por imitar um pouco o que elas faziam. Também as autoras Post e Hohmann (2011, p.280) salientam a importância do tempo em grupo “O tempo em grupo ajuda as crianças a construírem um repertório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam num estilo dar-e-receber durante os outros momentos do dia”. Além das explorações feitas às abóboras pelo seu exterior, pensámos ser interessante abrir uma das abóboras e lançar a curiosidade das crianças na observação do seu interior. A estratégia utilizada foi

cortar o topo da abóbora, mas não o retirar, ou seja, deixá-lo pousado sobre a abóbora como se fosse uma tampa. De seguida, através de expressões faciais de espanto e de troca de olhares nossas com as crianças conseguimos que algumas delas se aproximassem e tirassem a tampa para espreitar o seu conteúdo. Esta iniciativa, que revela autoconfiança por parte da criança, abriu a oportunidade às restantes de também poderem mexer no interior da abóbora e explorar o seu conteúdo sempre sob o nosso olhar atento devido às pevides das abóboras que poderiam ser engolidas.

Outra observação que fiz, diz respeito à exploração das abóboras no “bosque”, no dia posterior. Aqui optámos por espalhar antecipadamente as abóboras de forma aleatória pelo espaço e quando as crianças chegaram algumas delas manifestaram espanto (o I. de 13 meses e o D.N. de 15 meses) parecendo lembrar já terem visto as abóboras em outro lugar. Por outro lado, houve crianças que manifestaram curiosidade em pegar nas abóboras e tentar deslocá-las (o I. de 13 meses e o S. de 17 meses), outras experimentaram pontapeá-las ou empurra-las com as mãos e ao verem que elas reboavam continuaram a fazê-lo chamando a atenção de outras crianças que também repetiram esta ação e outras houve que quando verificaram que as abóboras reboavam no terreno inclinado, deitaram-se no chão e reboavam também (I. de 13 meses). É notório neste caso, observar que estas experiências realizadas pelas crianças, no “bosque” tiveram uma dimensão diferente do que teriam se fossem realizadas dentro da sala. Concluo que o facto de as crianças se encontrarem na rua, ao ar livre, num espaço amplo, com outros estímulos faz com que a criança revele mais à-vontade, maior desejo de explorar e também maior interação com as restantes crianças. Post e Hohmann (2011, p.161) referem que “o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensoriomotoras das crianças”.

Por último, como reflexão final, esta semana permitiu-me entender que as intenções de cada criança devem ser valorizadas e apoiadas, que é de extrema importância encorajar as crianças e transmitir-lhes confiança para explorarem e que o tempo para a exploração depende de cada criança e que este deve ser respeitado.

Referências Bibliográficas:

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO IV – PRIMEIRA PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 23 A 25 DE OUTUBRO DE 2017



MEPE- Prática Pedagógica - Creche
ESECS-IPL
Vida Plena
Ana Raquel Pais
Marilyne Gaspar

Semana de 23 a 25 de outubro de 2017				
Instituição: Creche Vida Plena – Associação de Solidariedade de Leiria Educadora Cooperante: Vanessa Vendeirinho Professora Orientadora: Isabel Dias Estagiária interveniente: Marilyne Gaspar			“Sala das Surpresas” – 12 aos 24 meses Idade das crianças: entre 10 e 20 meses N.º de crianças: 11	
Rotinas do dia: 7h45 – acolhimento das crianças na sala polivalente e reforço alimentar. 9h15 – brincadeiras livres. 10h00 – desenvolvimento de projetos e temáticas. 10h30 – brincadeiras livres. 10h45 – higiene – almoço – higiene. 11h45 – sesta. 14h45 – higiene – lanche – higiene. 15h45 – brincadeiras livres. 16h15 – desenvolvimento de projetos e temáticas. 17h00 – brincadeiras livres. 17h20 – relaxamento. 18h00 às 19h15 – reforço alimentar e entrega das crianças na sala polivalente.				
Dia da semana	Intencionalidade educativa	Proposta educativa	Recursos/materiais	Observação/Avaliação
segunda-feira	Manhã	- Chegada à sala dando os “Bons dias” às crianças e aos adultos presentes; - Ajudar as crianças a arrumar os brinquedos no seu devido lugar para passarmos à área da “mantinha”; - Ajudar as crianças a sentarem-se no banco da “mantinha” ou no chão da “mantinha” para iniciar o dia cantando a “Lengalenga do silêncio” e a canção do “Bom dia”; - Seguidamente, a estagiária Raquel irá manter-se junto do grupo das crianças na “mantinha”, enquanto a estagiária interveniente irá trazer para esta área a mala do Projeto Pedagógico “À descoberta do cesto dos	- Mala do “Cesto dos Tesouros”; - Pequenas garrafas de água com	Para esta proposta educativa a estagiária interveniente irá observar a J. (21 meses) e o S. (17 meses). Será usada a observação direta e o registo fotográfico. - As crianças tentarão cantar? - As crianças acompanharão os gestos da canção? - As crianças irão interagir com os colegas? E com os adultos?

		<p>tesouros" (à medida que canta a "Lengalenga Vem aí"). Ao chegar colocá-la-á no centro da "mantinha" deixando no ar algum suspense sobre o seu conteúdo. Para este suspense, irá recorrer a expressões faciais dirigidas às crianças, troca de olhares ou tentativas de abrir a mala, a fim de despertar a curiosidade das crianças e a intenção de a abrirem e observar o seu conteúdo;</p> <p>- As crianças irão explorar livremente o conteúdo da mala usando os sentidos do tato, da visão e da audição, pois dentro da caixa irão encontrar garrafas pequenas com diferentes conteúdos. Haverão garrafas com arroz, outras com bolotas e outras com líquidos de diferentes cores. Será dado às crianças o tempo necessário à livre exploração das garrafas e contarei com o apoio da estagiária Raquel para este momento;</p> <p>- Após a exploração das garrafas, iremos dar continuidade à rotina diária das crianças com as brincadeiras livres. A estagiária interveniente contará com o apoio da estagiária Raquel para a ajudar a arrumar as garrafas na mala e para se manter junto das crianças na "mantinha". Enquanto isso, a estagiária interveniente irá buscar histórias à respetiva gaveta da sala e entregá-las-á às crianças de maneira a que estas as possam folhear, observar as suas imagens e interagir com as estagiárias;</p> <p>- Seguidamente passaremos ao momento da higiene. A estagiária interveniente continuará com as crianças na sala, a explorar as histórias ou a cantar canções e a estagiária Raquel irá acompanhar algumas crianças, de forma alternada, até à casa-de-banho para lavar as suas mãos, mudar as fraldas se necessário e aplicar os babetes para o almoço;</p>	<p>diferentes conteúdos;</p> <p>- Histórias da sala;</p>	<p>- As crianças irão demonstrar curiosidade em explorar as garrafas sensoriais?</p> <p>- Que explorações farão as crianças com as garrafas sensoriais?</p> <p>- As crianças manifestarão interesse em explorar as histórias?</p> <p>- Que explorações farão com as histórias?</p>
--	--	--	--	--

2

		<p>- Durante o almoço, a estagiária interveniente e a estagiária Raquel irão acompanhar as crianças durante a refeição dando-lhes apoio sempre que necessário.</p> <p>- À medida que as crianças forem terminando a refeição, a estagiária Raquel irá levar algumas dessas crianças (as mais velhas) para a casa-de-banho a fim de as sentar no bacio (M., D., J., e S.), bem como de lhes lavar as mãos e a boca e prepará-las para o momento da sesta. A estagiária interveniente, passados alguns minutos, irá acompanhar e entregar as restantes crianças (as mais novas) à estagiária Raquel para também lhes ser feita a higiene antes da sesta (troca de fraldas e higiene das mãos e boca).</p> <p>- Enquanto esta rotina acontece, a estagiária interveniente ficará sentada com as crianças que já estão prontas, no cantinho junto à porta da casa-de-banho, e cantará com elas algumas canções de forma a aguardar pelas crianças que ainda estão a ser preparadas para a sesta;</p>		
	Tarde	<p>- Ao chegar à sala, estagiária interveniente irá ajudar as crianças a calçarem os seus sapatos após a sesta;</p> <p>- De seguida, enquanto a estagiária interveniente permanecerá na sala com o grupo de crianças, a ouvir música e a dançar, a estagiária Raquel irá acompanhar algumas crianças, de forma alternada, à casa-de-banho para lhes lavar as suas mãos, mudar as fraldas se necessário e aplicar os babetes para o lanche;</p> <p>- Durante o lanche, a estagiária interveniente e a estagiária Raquel irão acompanhar as crianças durante a refeição dando-lhes apoio sempre que necessário.</p> <p>- À medida que as crianças forem terminando o lanche, a estagiária Raquel irá levar algumas dessas crianças (as</p>		

3

		<p>mais velhas) para a casa-de-banho a fim de as sentar no bacio (M., D., J., e S.), bem como de lhes lavar as mãos e a boca. A estagiária interveniente, passados alguns minutos, irá acompanhar e entregar as restantes crianças (as mais novas) à estagiária Raquel para também lhes ser feita a higiene (troca de fraldas e higiene das mãos e boca).</p> <p>- Enquanto esta rotina acontece, a estagiária interveniente ficará sentada com as crianças que já estão prontas, na sala, e brincará com os carros de forma a aguardar pelas crianças que ainda estão no momento da higiene;</p> <p>- Seguidamente, com a ajuda da estagiária Raquel iremos arrumar os carros e sentar os meninos na "mantinha" onde iremos cantar a "Lengalenga do silêncio";</p> <p>- A estagiária interveniente irá cantar uma canção do "Panda": "Cabeça, ombros, joelhos e pés". Primeiramente cantará sentada, de frente para os meninos e de seguida irá colocar-se de pé para cantar novamente e pedirá também às crianças para se colocarem de pé. Assim, as crianças poderão visualizar melhor os gestos da canção e poderão imitá-los mais facilmente à medida que cantam;</p> <p>- De seguida, a estagiária Raquel irá manter-se sentada com as crianças na "mantinha" enquanto a estagiária interveniente irá trazer para junto das crianças um saco de pano (à medida que canta a lengalenga "Vem aí, vem aí"). Este saco terá no seu interior uma boneca de feltro e vários elementos que complementam esta boneca, são eles: a boca, o nariz, os olhos, as orelhas, as mãos e os pés. Todos os elementos serão retirados do saco e deixados aleatoriamente na "mantinha" a fim de que as</p>	<p>- Canção do Panda "Cabeça, ombros, joelhos e pés".</p> <p>- Boneca de tecido de feltro com elementos de feltro: boca, nariz, olhos, orelhas,</p>	<p>- As crianças manifestarão interesse pela canção? E pelos gestos associados a ela? - As crianças terão iniciativa em imitar os gestos da canção?</p> <p>- Como reagirão as crianças perante o saco de pano? Terão curiosidade em ver o que está lá dentro? - Que explorações farão dos</p>
--	--	---	---	---

4

		<p>crianças os explorem de forma livre. Neste caso, iremos observar as crianças e verificar o que elas irão fazer com cada um dos elementos;</p> <p>- Após este momento iremos dar continuidade à rotina diária das crianças com as brincadeiras livres. Contarei com o apoio da estagiária Raquel para me ajudar a arrumar o material e prepararemos juntas as crianças para sair da sala e ir até ao parque exterior para brincar livremente com as crianças.</p>	<p>mãos e pés.</p>	<p>elementos que acompanham a boneca? Tentarão coloca-los no lugar que lhes corresponde?</p>
terça-feira	Manhã	<p>- Chegada à sala dando os "Bons dias" às crianças e aos adultos presentes;</p> <p>- Ajudar as crianças a arrumar os brinquedos no seu devido lugar para passarmos à área da "mantinha";</p> <p>- Ajudar as crianças a sentarem-se no banco da "mantinha" ou no chão da "mantinha" para iniciar o dia cantando a "Lengalenga do silêncio" e a canção do "Bom dia";</p> <p>- Seguidamente, a estagiária Raquel irá manter-se junto do grupo das crianças na "mantinha", enquanto a estagiária interveniente irá trazer para esta área (à medida que canta a "Lengalenga Vem aí") uma caixa de plástico larga e baixa que terá no seu interior arroz colorido (laranja – cor do outono), bolotas, nozes, castanhas, laranjas, pequenos ramos de árvores e folhas de outono e colocá-la-á no centro da "mantinha" deixando que a curiosidade das crianças as leve a explorar o seu conteúdo, sempre sob o olhar atento das</p>	<p>- Caixa baixa e larga de plástico;</p> <p>- Arroz colorido (ou carrasca de pinheiro), bolotas, nozes, castanhas, laranjas, pequenos ramos e folhas de outono;</p>	<p>- As crianças manifestarão interesse em ver e explorar o conteúdo da caixa? - Que explorações farão do seu conteúdo?</p>

5

		<p>- <i>Domínio sensório-motor: promover a fruição de música cantada;</i></p>	<p>estagiárias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após este momento, iremos dar continuidade à rotina diária das crianças com as brincadeiras livres. Para tal, contarei com o apoio da estagiária Raquel para me ajudar a preparar as crianças para irmos brincar livremente no parque exterior; - Chegado o momento da higiene, enquanto a estagiária interveniente ficará com algumas das crianças na sala, a cantar canções, a estagiária Raquel irá acompanhar de forma alternada, as restantes crianças até à casa-de-banho para lavar as suas mãos, mudar as fraldas se necessário e aplicar os babetes para o almoço; - Durante o almoço, a estagiária interveniente e a estagiária Raquel irão acompanhar as crianças durante a refeição dando-lhes apoio sempre que necessário. - À medida que as crianças forem terminando a refeição, a estagiária Raquel irá levar algumas dessas crianças (as mais velhas) para a casa-de-banho a fim de as sentar no bacio (M., D., J., e S.), bem como de lhes lavar as mãos e a boca e prepará-las para o momento da sesta. A estagiária interveniente, passados alguns minutos, irá acompanhar e entregar as restantes crianças (as mais novas) à estagiária Raquel para também lhes ser feita a higiene antes da sesta (troca de fraldas e higiene das mãos e boca). - Enquanto esta rotina acontece, a estagiária interveniente ficará sentada com as crianças que já estão prontas, no cantinho junto à porta da casa-de-banho, e cantará com elas algumas canções de forma a aguardar pelas crianças que ainda estão a ser preparadas para a sesta; - Ao chegar à sala, estagiária interveniente irá ajudar as 		
	Tarde				

6

		<p>- <i>Domínio sócio afetivo: promover a interação entre pares;</i></p> <p>- <i>Domínio sensório-motor: promover a utilização das capacidades sensoriais;</i></p> <p>- <i>Domínio sócio afetivo:</i></p>	<p>crianças a calçarem os seus sapatos após a sesta;</p> <ul style="list-style-type: none"> - De seguida, enquanto a estagiária interveniente permanecerá na sala com o grupo de crianças, a ouvir música e a dançar, a estagiária Raquel irá acompanhar algumas crianças, de forma alternada, à casa-de-banho para lhes lavar as suas mãos, mudar as fraldas se necessário e aplicar os babetes para o lanche; - Durante o lanche, a estagiária interveniente e a estagiária Raquel irão acompanhar as crianças durante a refeição dando-lhes apoio sempre que necessário. - À medida que as crianças forem terminando o lanche, a estagiária Raquel irá levar algumas dessas crianças (as mais velhas) para a casa-de-banho a fim de as sentar no bacio (M., D., J., e S.), bem como de lhes lavar as mãos e a boca. A estagiária interveniente, passados alguns minutos, irá acompanhar e entregar as restantes crianças (as mais novas) à estagiária Raquel para também lhes ser feita a higiene (troca de fraldas e higiene das mãos e boca). - Enquanto esta rotina acontece, a estagiária interveniente ficará sentada com as crianças que já estão prontas, na sala, e brincará com os carros de forma a aguardar pelas crianças que ainda estão no momento da higiene; - Seguidamente, com a ajuda da estagiária Raquel iremos arrumar os carros e sentar os meninos na "mantinha" onde iremos cantar a "Lengalenga do silêncio"; - Com as laranjas existentes na caixa usada durante a manhã, iremos explorá-las de forma mais aprofundada (sentido do olfato, da visão, do tato e do paladar). A estagiária interveniente irá trazer as laranjas, um espremedor de citrinos, um jarro e copos. Inicialmente, 	<p>- Laranjas, espremedor de citrinos, bacia, jarro e copos.</p>	<p>- As crianças manifestarão interesse e curiosidade em explorar as laranjas? - Que tipo de explorações farão com as laranjas?</p>
--	--	---	---	--	---

7

quarta-feira	Manhã	Promover a adaptação a novos materiais;	deixará as crianças explorarem as laranjas e depois pegará em duas delas para lhes retirar a casca. As crianças terão não só a oportunidade de tocar nas cascas, mas também de provar alguns gomos da laranja, a fim de saborearem a laranja, se assim o quiserem; - Após este momento a estagiária Raquel ficará junto das crianças enquanto a estagiária interveniente irá até junto da mesa para cortar a meio as laranjas. Esta mostrará o interior das laranjas às crianças, deixando-as observar de perto e tocar; - De seguida, com a ajuda da estagiária Raquel, as crianças serão preparadas para sair e brincar no parque exterior da sala. A estagiária interveniente ficará na sala com duas crianças, de forma alternada, a fim de explorar com elas a transformação da laranja em sumo. Iremos usar o espremedor de citrinos e as metades das laranjas. O sumo será guardado para partilhar, no parque exterior, no final desta experiência educativa quando todos tiverem participado na mesma;		- O que farão ao tocar nas cascas de laranja? - As crianças manifestarão interesse em participar na experiência de espremer as laranjas?
		- <i>Domínio Cognitivo:</i> promover a concentração através da audição de canções; - <i>Domínio Afetivo:</i> promover a interação entre pares; - <i>Domínio sensório-motor:</i> promover o desenvolvimento contínuo das suas	- Chegada à sala dando os "Bons dias" às crianças e aos adultos presentes; - Ajudar as crianças a arrumar os brinquedos no seu devido lugar para passarmos à área da "mantinha"; - Ajudar as crianças a sentarem-se no banco da "mantinha" ou no chão da "mantinha" para iniciar o dia cantando a "Lengalenga do silêncio" e a canção do "Bom dia"; - Leitura de uma história alusiva ao outono e exploração das suas imagens; - De seguida, com a ajuda da colega Raquel, a estagiária interveniente irá preparar as crianças para sairmos à rua (em caso de chuva, as crianças irão vestir casacos e	- História sobre o outono; - Casacos e botas; - Cesto para a recolha de folhas e	- As crianças manifestarão interesse e atenção durante a história? - As crianças manifestarão entusiasmo em sair até à rua?

8

		capacidades motoras;	calçado apropriado – botas) e nos deslocarmos até ao parque lateral da escola, onde existem várias árvores de fruto e onde as crianças poderão brincar livremente e participar na apanha de folhas e outros elementos que encontrem e queiram trazer; - Chegado o momento da higiene, enquanto a estagiária interveniente ficará com algumas das crianças na sala, a explorar fantoches, a estagiária Raquel irá acompanhar de forma alternada, as restantes crianças até à casa-de-banho para lavar as suas mãos, mudar as fraldas se necessário e aplicar os babetes para o almoço; - Durante o almoço, a estagiária interveniente e a estagiária Raquel irão acompanhar as crianças durante a refeição dando-lhes apoio sempre que necessário. - À medida que as crianças forem terminando a refeição, a estagiária Raquel irá levar algumas dessas crianças (as mais velhas) para a casa-de-banho a fim de as sentar no bacio (M., D., J., e S.), bem como de lhes lavar as mãos e a boca e prepará-las para o momento da sesta. A estagiária interveniente, passados alguns minutos, irá acompanhar e entregar as restantes crianças (as mais novas) à estagiária Raquel para também lhes ser feita a higiene antes da sesta (troca de fraldas e higiene das mãos e boca). - Enquanto esta rotina acontece, a estagiária interveniente ficará sentada com as crianças que já estão prontas, no cantinho junto à porta da casa-de-banho, e cantará com elas algumas canções de forma a aguardar pelas crianças que ainda estão a ser preparadas para a sesta; - Ao chegar à sala, estagiária interveniente irá ajudar as crianças a calçarem os seus sapatos após a sesta;	outros elementos;	- As crianças colaborarão no vestir do casaco e calçar das botas? (caso as condições climáticas assim o obriguem?); - Que tipo de comportamentos irão manifestar neste espaço exterior? Irão explorar livremente? Ou manter-se junto do adulto? Irão apanhar os elementos da natureza?
	Tarde	- <i>Domínio sensório-motor:</i> promover a fruição de música cantada;			

9

		<p>- De seguida, enquanto a estagiária interveniente permanecerá na sala com o grupo de crianças, a ouvir música e a dançar, a estagiária Raquel irá acompanhar algumas crianças, de forma alternada, à casa-de-banho para lhes lavar as suas mãos, mudar as fraldas se necessário e aplicar os babetes para o lanche;</p> <p>- Durante o lanche, a estagiária interveniente e a estagiária Raquel irão acompanhar as crianças durante a refeição dando-lhes apoio sempre que necessário.</p> <p>- Antes do regresso das crianças à sala, a estagiária interveniente irá colar na janela da sala com fita cola de papel, uma folha de papel autocolante com o lado autocolante à vista para a experiência educativa que iremos realizar durante a tarde;</p> <p>- À medida que as crianças forem terminando o lanche, a estagiária Raquel irá levar algumas dessas crianças (as mais velhas) para a casa-de-banho a fim de as sentar no bacio (M., D., J., e S.), bem como de lhes lavar as mãos e a boca. A estagiária interveniente, passados alguns minutos, irá acompanhar e entregar as restantes crianças (as mais novas) à estagiária Raquel para também lhes ser feita a higiene (troca de fraldas e higiene das mãos e boca).</p> <p>- Enquanto esta rotina acontece, a estagiária interveniente ficará sentada com as crianças que já estão prontas, na sala, e brincará com os carros de forma a aguardar pelas crianças que ainda estão no momento da higiene;</p> <p>- Seguidamente, com a ajuda da estagiária Raquel iremos arrumar os carros e sentar os meninos na “mantinha” onde iremos cantar a “Lengalenga do silêncio”;</p> <p>- A estagiária interveniente irá cantar a lengalenga “Vem</p>	<p>- Papel autocolante, fita cola de papel;</p>	<p>- As crianças manifestarão</p>
--	--	---	---	-----------------------------------

10

	<p>motor: promover a utilização das capacidades sensoriais;</p> <p>- <i>Domínio sócio afetivo:</i> Promover a exploração de novos materiais de diferentes materiais e texturas;</p>	<p>ai” e trazer para a “mantinha” o cesto com as folhas e outros elementos apanhados pelas crianças durante a manhã. De seguida irá exemplificar o que pretende que as crianças façam, isto é, colar as folhas no papel autocolante que está na janela da sala. Assim, com a ajuda da estagiária Raquel, que ficará na mantinha com algumas crianças a explorar fantoches, a estagiária interveniente irá acompanhar duas crianças de cada vez até à janela e apoiá-las na colagem se for necessário;</p> <p>- Terminada esta tarefa, com a ajuda da estagiária Raquel iremos preparar as crianças para brincar livremente na rua, se o tempo assim permitir. Caso contrário ficaremos na sala, a explorar brinquedos;</p>	<p>folhas recolhidas no exterior;</p> <p>- Fantoches;</p>	<p>curiosidade em mexer no papel autocolante da janela?</p> <p>- Tentarão colar os elementos recolhidos durante a manhã, no papel autocolante?</p> <p>- Que outras explorações farão através do contacto com o papel autocolante?</p>
--	---	--	---	---

11

Reflexão semanal

- Semana de 23 a 25 de outubro de 2017 -

Referentes de reflexão:

- Primeira semana de intervenção individual em prática pedagógica;
- Pertinência das experiências educativas propostas: exploração de garrafas sensoriais;
- O espaço exterior como espaço de novas oportunidades para o desenvolvimento;

A semana sobre a qual irei refletir diz respeito à minha primeira semana de intervenção em creche. Foi uma semana que foi planeada com algum período de antecedência de maneira a ter tempo para ponderar as experiências educativas que me propunha realizar junto com as crianças. E ponderar porquê? Porque do meu ponto de vista nem sempre aquilo que idealizamos realizar com as crianças acaba por ser concretizado como havíamos imaginado e como tal, eu sentia alguns receios em relação a algumas das experiências que tinha pensado. No entanto, mantive todas as experiências que tinha planificado desde o início pois senti curiosidade em observar o interesse das crianças durante as mesmas, em ver de perto como reagiriam perante os estímulos que lhes iria oferecer e precisava também de aprender o que futuramente poderei repetir ou não, junto das crianças, sempre tendo consciência de que nenhuma criança é igual e que cada uma delas tem a sua forma de observar, participar e reagir perante as experiências que lhes são oferecidas. Segundo Post e Hohmann, “Por mais novos que sejam, bebés e crianças estão poderosamente auto-motivados para explorar e aprender – ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios. A aprendizagem desenvolve-se a partir da sua atividade intrinsecamente motivada. Ninguém precisa de lhes dizer como se aprende ou desencadear as suas ações. As suas próprias escolhas e desejo de autonomia e iniciativa bastam para tal!” (2011, p.28)

Assim, para a planificação desta semana procurei seguir não só o “Plano de atividades sociopedagógicas” proposto pela educadora Vanessa Vendeirinho, tendo sempre presente o modelo de aprendizagem adotado pela creche (High/Scope), mas também os gostos e interesses manifestados pelas crianças e sobre os quais temos tido oportunidade de observar ao longo da nossa prática de ensino supervisionada.

Tendo como linhas orientadoras a “Exploração dos sabores, cheiros e das texturas do outono” e a “Exploração do corpo humano (físico e sensorial)” propostas para o mês de outubro e presentes no plano de atividades citado acima, escolhi planificar algumas experiências educativas que permitissem às crianças não só despertar a sua curiosidade natural, imaginação e criatividade, como também, a possibilidade de explorarem livremente os objetos/materiais do meio envolvente através dos seus sentidos. As experiências planificadas tiveram também em consideração o espaço onde iriam ser desenvolvidas, o tempo meteorológico que se faria sentir e a duração das mesmas, quer fosse em pequeno grupo ou grande grupo. Procurei desta maneira, não só que desenvolvessem os seus sentidos, mas também a sua coordenação motora, tal como defendem as autoras Goldschmied e Jackson, “Além dos cinco sentidos, tato, olfato, paladar, audição e visão, o sentido de movimento do corpo (o sentido cinético) constitui um elemento vital no crescimento da sua própria autoimagem.” (2007, p.103).

Para o primeiro dia de intervenção, as crianças iriam, no seguimento das suas rotinas e no momento de “Desenvolvimento de projetos e temáticas”, contactar novamente com o “Cesto dos tesouros”. Este é um dos recursos da educadora Vanessa Vendeirinho para desenvolver o seu projeto pedagógico “À descoberta do cesto dos Tesouros” pois ele “reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos [tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal]. (Goldschmied e Jackson, 2007, p.114).

Goldschmied (1987), citado por Goldschmied e Jackson, “Esse período em que a criança já é capaz de sentar-se confortavelmente traz um pouquinho de uma autonomia que é nova para o bebé, mas também novos problemas. Todos já percebemos um bebé dessa idade alerta e consciente do que se passa à sua volta, mas ao mesmo tempo “irritadiço” (...) os adultos próximos a ela não podem lhe dar a atenção a todo o momento, mas ainda assim ela parece pronta e à espera do que acontecerá a seguir. Ela está certa em reclamar, e foi como resposta a essa insatisfação demonstrada claramente por bebés dessa idade, com relação aos brinquedos oferecidos, muitas vezes limitados e desinteressantes, que o “Cesto de Tesouros” (...) foi inventado” (2007, p. 114).

Desta forma, o “Cesto dos tesouros” teve como finalidade ser o indutor da minha primeira experiência junto com as crianças, enquanto interveniente. Sabendo de antemão que os contatos anteriores feitos pelas crianças com este recurso tinham revelado interesse e curiosidade espontânea por parte delas, considereei que usá-lo juntamente com as garrafas sensoriais seria algo proveitoso para as crianças. Tendo em conta que os objetos contidos no “Cesto dos tesouros” não são objetos comprados e que estes podem ser produzidos em casa com recurso a materiais diversos, escolhi construir algumas garrafas sensoriais tendo consciente a teoria Montessoriana que defende uma aprendizagem centrada na criança: “a child-centered educational approach based on scientific observations of children from birth to adulthood. (...) It is a view of the child as one who is naturally eager for knowledge and capable of initiating learning in a

supportive, thoughtfully prepared learning environment. It is an approach that values the human spirit and the development of the whole child—physical, social, emotional, cognitive.” Por outro lado, estas garrafas feitas a partir de garrafas de plástico de água pequenas e médias (algumas com água colorida e purpurinas, outras com água incolor e purpurinas e outras sem água, mas com elementos da natureza) vêm também ao encontro da teoria de Montessori “Children from birth to age six are in their “sensitive period” for exploring the world through their senses. Maria Montessori encouraged us to provide children with many opportunities to organize the sensory impressions they’ve been receiving since birth.”

Relembrando este dia, creio que o desenrolar da primeira experiência correu bem. Comecei por cantar a lengalenga “Vem aí” para despertar a curiosidade das crianças e fui buscar o “Cesto dos tesouros” colocando-o de seguida no centro da “mantinha”. Considero que consegui cativar as crianças, pois elas revelaram curiosidade em tocar e mexer no conteúdo do “Cesto dos tesouros”, manifestaram interesse em retirar as garrafas do interior do cesto e exploraram-nas de forma livre. No entanto, tive consciência de que ter optado por não levar uma garrafa para cada criança não foi positivo. O meu receio de que levar uma garrafa para cada criança pudesse gerar alguma agitação/confusão na sala, no momento de exploração livre, fez com que algumas crianças ficassem sem garrafa para explorar e consequentemente elas tentassem tirar as garrafas aos próprios colegas. Também o facto de ter tido a necessidade de guardar algumas garrafas que começaram a verter algumas gotas de água fez com que surgissem alguns “conflitos” entre crianças, pois o número de garrafas passara a ser ainda menor. No entanto, ao testemunhar estas situações, procurei dialogar com as crianças de maneira a gerir os “conflitos” e incentivar a partilha. Reconheço que foi uma aprendizagem também para mim ter conseguido gerir este momento de falta de garrafas, de conflitos que surgiram, de garrafas que verteram um pouco, mas foi gratificante conseguir ter feito a transição entre o arrumar as garrafas e o brincar no parque exterior. Pude observar que todas as crianças acabaram por ajudar a arrumá-las dentro do cesto à medida que cantávamos a lengalenga “Ni, na, nô” e que todas elas estavam bem-dispostas e prontas para dar continuidade às suas rotinas, ou seja, nenhuma criança ficou frustrada por ter de arrumar.

Ao pensar nesta experiência, a minha intenção era dar espaço e tempo à criança para que ela pudesse explorar livremente e como quisesse as garrafas sendo que, neste momento, eu ficaria a observá-las. Pretendia ver de que forma uma garrafa de água, ou seja, um objeto do seu quotidiano, mas agora com diferentes conteúdos lhes podia despertar a atenção e como reagiriam com os sons que algumas garrafas faziam ou com as cores e objetos das garrafas. Foi um momento de brincadeira heurística com objetos do quotidiano e que segundo Goldschmied e Jackson, “envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e recipientes, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção de adultos.” (2007, p.145). As mesmas autoras também defendem que “O brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma maneira correta de fazê-lo (...). Com efeito, um dos grandes méritos dessa abordagem é que ela liberta a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante.” (2007, p.149)

As fotografias que se seguem revelam algumas das reações das crianças durante a experiência de exploração das garrafas sensoriais. Elas correspondem às fotografias das duas crianças que foram observadas durante esta semana e que acabaram por revelar comportamentos distintos entre si apesar de terem idades próximas. São elas a J. de 20 meses e o S. de 17 meses.



A J. de 20 meses



O S. de 17 meses

Nas fotografias da J. podemos verificar que explorou diferentes garrafas e de diferentes formas. Na primeira fotografia, vemos a J. a tentar beber pela garrafa, a repetir um ato que faz parte do seu dia-a-dia e na fotografia seguinte vemos a J. a observar atentamente o conteúdo da garrafa, talvez constatando que o seu conteúdo não é o habitual e que este faz barulho quando ela agita a garrafa.

Já nas fotografias do S. de 17 meses podemos observar o seu ar de satisfação por ter escolhido aquela garrafa. Parece estar a garantir que ninguém mexa na “sua” garrafa e na fotografia seguinte vemos o S. a explorar com a boca o fundo da garrafa. Neste caso, o S. acabou mesmo por morder o fundo algumas vezes. Em qualquer uma das situações de exploração das garrafas, foi sempre tido em consideração a segurança das crianças.

De entre as experiências educativas planeadas para esta semana destaco também a saída até ao parque lateral da creche. Este momento já tinha sido pensado desde que a educadora Vanessa Vendeirinho havia referido que “não há mau tempo, existem más roupas” defendendo que podemos sempre explorar os espaços exteriores da creche desde que agasalhemos as crianças de forma a garantir o seu bem-estar e saúde. Bilton, Bento e Dias afirmam que “Ouvir o som dos pássaros, sentir a relva nos pés, apreciar o colorido das flores, comer fruta acabada de colher, correr em campo aberto, sentir os pingos frescos da água na face são exemplos de experiências significativas que geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e que contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio” (2017, p. 28).

Assim, decidi consultar regularmente o tempo meteorológico para a quarta-feira dia 25 de outubro e como as informações indicavam ocorrência de chuva, enviei na semana anterior um aviso aos pais para enviarem gabardine e galochas para os seus filhos poderem sair e disfrutar do espaço exterior mesmo estando a chover um pouco ou o terreno molhado. Post e Hohmann referem que “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira. Lá fora os bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade. As crianças pequenas podem correr, atirar, espernear, trepar, baloiçar e cavar, encontram plantas, animais e insetos para examinarem minuciosamente. Riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças. (2011, p. 161)

Como o tempo acabou por permitir às crianças saírem à rua sem ser necessário vestir gabardine ou calçar as botas, não houve necessidade de gerir o tempo da mesma forma como se tal fosse necessário, ou seja, colocámos apenas os chapéus. Para a deslocação até ao exterior, Post e Hohmann defendem que “se o recreio não estiver diretamente acessível, será preciso pensar na maneira de as crianças se poderem deslocar (ou serem transportadas) com segurança do interior para o exterior e vice-versa” (2011, p.162) e por esse motivo optámos por fazer dois grupos de quatro crianças e um grupo de três crianças. Algumas crianças caminharam sozinhas acompanhadas do adulto e outras foram ao colo enquanto que as restantes crianças ficaram na sala junto com a estagiária Raquel e a auxiliar da sala.

Já no espaço exterior as crianças tiveram a oportunidade de fruir do espaço sendo que as únicas limitações que lhes foram impostas foram o cuidado com a beira do terreno pois poderiam escorregar ou os ouriços das castanhas aí existentes com os quais se poderiam picar. Aqui elas puderam correr, esconder-se atrás das árvores ou simplesmente observar e tocar nas folhas, ramos, galhos, terra, nos elementos da natureza que lhes despertavam curiosidade. L’Ecuyer escreve que “A natureza é uma das primeiras janelas de curiosidade da criança (...) devemos encontrar estes espaços abertos da natureza nas quais as crianças possam correr, saltar, descobrir e imaginar.” (2016, p. 77 e 78) e foi interessante ver as crianças a disfrutar deste espaço. Uma das crianças que eu acompanhava neste espaço chamou a minha atenção para uma abelha que se encontrava numa flor e aproveitei esta partilha para observarmos juntas os movimentos da abelha na flor, até que a criança assim o quisesse. Também esta autora defende que “As crianças têm uma afinidade natural com a natureza. Talvez por serem pequenas, como a grande maioria das maravilhas que a natureza nos oferece, como lembra Raquel Carson: “Muitas crianças, talvez por serem pequenas e estarem mais próximas do chão do que nós, percebem e apreciam as coisas pequenas que passam despercebidas. Talvez seja por isso que é fácil partilhar com elas a beleza que a nós nos passa despercebida, porque olhamos depressa de mais, vendo o todo e não a parte.” (2017, p.79).

Em suma, toda esta semana foi muito importante para mim. Tive a oportunidade de observar as crianças em diferentes contextos (sala e exterior da sala/creche) e de as ver em ação tendo em conta as experiências que me propus realizar na minha planificação. Posso afirmar que a semana correu bem. Tive a sensação de que as crianças puderam disfrutar e aprender, assim como eu também aprendi muito com elas. Ao mesmo tempo, considero que as experiências propostas “obedeceram” ao ritmo de cada uma das crianças no sentido em que lhes foi dado o tempo e espaço necessário para explorarem livremente. Desta forma, também eu me senti satisfeita pois não me senti ansiosa ou apressada durante a concretização do plano e seguimento das rotinas das crianças.

Referências Bibliográficas:

- Bilton, H., Bento, G., e Dias G., (2017). Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas. Porto: Porto Editora.
- Goldshmid, E., e Jackson, S., (2007). Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche (2ªedição). Porto Alegre: Artmed.
- L’Ecuyer, C. (2017), Educar na curiosidade, Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Post, J., e Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários (4ªedição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO VI – PRIMEIRO REGISTO DE OBSERVAÇÃO: 23 A 25 DE OUTUBRO DE 2017



MEPE- Prática Pedagógica - Creche
ESECS-IPL
Vida Plena
Ana Raquel Pais
Marilyne Gaspar

Semana de 23 a 25 de outubro de 2017 Registo de Observação/avaliação			
Instituição: Creche Vida Plena – Associação de Solidariedade de Leiria Educadora Cooperante: Vanessa Vendeirinho Professora Orientadora: Isabel Dias Estagiária interveniente: Marilyne Gaspar Crianças observadas: J. (21 meses) e o S. (17 meses)		“Sala das Surpresas” – 12 aos 24 meses Idade das crianças: entre 10 e 20 meses N.º de crianças: 11	
Dia da observação/avaliação	Momento da observação/avaliação	Situações observadas	Registo fotográfico
Segunda-feira 23 de outubro de 2017 - As crianças tentarão cantar? - As crianças acompanharão os gestos da canção? - As crianças irão interagir com os colegas? E com os adultos? - As crianças irão demonstrar curiosidade em explorar as garrafas sensoriais? - Que explorações farão as crianças com as garrafas sensoriais? - As crianças manifestarão interesse em explorar as histórias? - Que explorações farão com as histórias?	Período da manhã	- A J. continua a manifestar alguma timidez inicial em participar nas canções, apesar de sabermos que ela já cantarola várias canções, mas acompanhou com os gestos. - O S. ainda não tenta cantar, mas acompanha com os gestos. - Verificou-se interação entre os adultos e as restantes crianças através da troca de olhares e de expressões faciais. - O S. manifestou maior curiosidade em aproximar-se das garrafas e em explorá-las. - A J. inicialmente ficou sentada no banco de espuma com a sua mantinha e só mais tarde, talvez depois de observar a diversão dos restantes amigos, aproximou-se e manifestou o seu interesse e curiosidade, ainda que com alguma reserva. - A.J. manifesta maior curiosidade em explorar histórias do que o S., pois	


1




MEPE- Prática Pedagógica - Creche
ESECS-IPL
Vida Plena
Ana Raquel Pais
Marilyne Gaspar

		ele mantém-se pouco tempo nestes momentos preferindo outros (carros).	
Segunda-feira 23 de outubro de 2017 - As crianças manifestarão interesse pela canção? E pelos gestos associados a ela? - As crianças terão iniciativa em imitar os gestos da canção? - Como reagirão as crianças perante o saco de pano? Terão curiosidade em ver o que está lá dentro? - Que explorações farão dos elementos que acompanham a boneca? Tentarão colocá-los no lugar que lhes corresponde?	Período da tarde	- Tanto a J. como o S. gostam muito de música e manifestaram esse gosto através de expressões faciais ou comportamentos de alegria. Revelaram interesse em imitar os gestos, mas a música ouvida era demasiado rápida para eles conseguirem acompanhar. Por essa razão, optei por cantar eu e eles acompanharam com mais calma. - A J. revelou interesse em participar e no fim da experiência abraçou a boneca. - O S. revelou interesse em participar, mas notou-se alguma frustração quando via os elementos do rosto ficarem colados. Queria tirar tudo de novo.	


2

<p>Terça-feira 24 de outubro de 2017 - As crianças manifestarão interesse em ver e explorar o conteúdo da caixa? - Que explorações farão do seu conteúdo?</p>	<p>Período da manhã</p>	<p>- Quer a J. (primeiro mais reticente) como o S. revelaram grande curiosidade e interesse pela caixa. Ambos se aproximaram e exploraram todo o conteúdo da caixa, desde o arroz colorido, aos frutos: nozes, bolotas, laranjas e mesmo as folhas de carvalho.</p>	
--	--------------------------------	---	---

3

<p>Terça-feira 24 de outubro de 2017 - As crianças manifestarão interesse e curiosidade em explorar as laranjas? - Que tipo de explorações farão com as laranjas? - O que farão ao tocar nas cascas de laranja? - As crianças manifestarão interesse em participar na experiência de espremer as laranjas?</p>	<p>Período da tarde</p>	<p>- A J. esteve um pouco reservada, a início, durante a exploração das laranjas. - O S. gostou desta experiência e explorou as laranjas de acordo com a sua vontade própria, isto é, como se fosse uma bola. - Tanto a J. como o S. exploraram as cascas e inclusive provaram os pedaços de laranja que fui oferecendo às crianças. - A J. e o S. revelaram contentamento em participar nesta experiência e mesmo no final da mesma, no momento de provar o sumo ao final da tarde.</p>	
<p>Quarta-feira 24 de outubro de 2017</p>	<p>Período da manhã</p>	<p>- Durante este momento as crianças estavam, no geral, um pouco</p>	

4

<p>- As crianças manifestarão interesse e atenção durante a história? - As crianças manifestarão entusiasmo em sair até à rua? - As crianças colaborarão no vestir do casaco e calçar das botas? (caso as condições climáticas assim o obriguem?); - Que tipo de comportamentos irão manifestar neste espaço exterior? Irão explorar livremente? Ou manter-se junto do adulto? Irão apanhar os elementos da natureza?</p>		<p>agitadas pelo que foi um pouco difícil reuni-las todas na mantinha sem que uma ou outra manifestasse alguma contrariedade. No entanto, contei a história e as que quiseram ficar a ver e ouvir mantiveram-se na "mantinha". - A J. e o S. foram algumas das crianças que ficaram e que mostraram curiosidade pela enfatização da história. - Tanto a J. como o S. manifestaram contentamento por explorarem livremente o espaço exterior e tocar nos elementos que aí se encontravam.</p>	
<p>Quarta-feira 24 de outubro de 2017 - As crianças manifestarão curiosidade em mexer no papel autocolante da janela? - Tentarão colar os elementos recolhidos durante a manhã, no papel autocolante? - Que outras explorações farão através do contacto com o papel autocolante?</p>	<p><i>Período da tarde</i></p>	<p>- Esta experiência correu de forma diferente da planeada. No geral, todas as crianças manifestaram curiosidade e interesse em colar as folhas que haviam apanhado durante a manhã, mas sempre que as colavam tentavam tirar as que já lá estavam coladas. Houve alguma agitação durante esta atividade apesar de todos terem participado.</p>	<p>- Não há registo fotográfico desta experiência.</p>

5

ANEXO VII – AUTORIZAÇÃO DIRIGIDA AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO – CRECHE



Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-escolar 2017/2018

Pedido de autorização aos encarregados de educação

Eu, Marilyne Gaspar, aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, no Instituto Politécnico de Leiria, supervisionada pela docente Isabel Dias e orientada pela educadora Vanessa Vendeirinho, venho por este meio pedir a sua autorização para tirar fotografias e realizar registo áudio e visual do meu educando.

Este pedido insere-se no âmbito da minha Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, que está a ser realizada na sala do seu filho. Neste projeto, senti a necessidade de recolher e analisar dados que me permitirão refletir e melhorar todas as minhas aprendizagens, por isso peço a vossa colaboração.

Mais informo de que todo o material fotográfico, áudio e visual recolhido será apenas utilizado no âmbito deste trabalho, restrito a esta prática pedagógica, assegurando a confidencialidade do seu educando.

A mestrande,

Marilyne Gaspar _____

Eu _____, encarregado de educação do aluno _____, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), a recolha de fotografias, material áudio e visual do meu educando, no âmbito do projeto realizado pelas mestrande Marilyne Gaspar.

ANEXO VIII – QUADRO 3 – RECOLHA DE DADOS: CALENDARIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Vídeo/Data/Hora	Contexto	Material	Método de observação	Duração do vídeo
n.º1-12/12/2017 10h11	“Sala das Surpresas”	Cesto dos Tesouros (alusivo ao Natal)	Observação não participante	10 segundos
n.º 2-12/12/2017 10h15	“Sala das Surpresas”	Cesto dos Tesouros (alusivo ao Natal)	Observação Participante	29 segundos
n.º 3-13/12/2017 9h43	“Sala das Surpresas”	Caixote de cartão (imitando um túnel) com luzes de natal fixadas na sua parte superior	Observação Participante	1 minuto e 26 segundos
n.º 4-13/12/2017 9h46	“Sala das Surpresas”	Caixote de cartão (imitando um túnel) com luzes de natal fixadas na sua parte superior	Observação Participante	1 minuto e 48 segundos
n.º 5-13/12/2017 9h49	“Sala das Surpresas”	Caixote de cartão (imitando um túnel) com luzes de natal fixadas na sua parte superior	Observação Participante	1 minuto e 46 segundos
n.º 6-8/01/2018 10h17	Parque exterior da “Sala das Surpresas”	Túnel da “Lagartixa”	Observação Participante	6 minutos e 48 segundos
n.º 7-8/01/2018 17h15	Área da “mantinha” da “Sala das Surpresas”	Jogo dos cubos de cartão	Observação Participante	9 minutos e 36 segundos
n.º 8-8/01/2018 17h46	Área da “mantinha” da “Sala das Surpresas”	Jogo dos cubos de cartão	Observação Participante	2 minutos e 23 segundos
n.º 9-9/01/2018 9h36	Área da “mantinha” da “Sala das Surpresas”	Material do Cesto dos Tesouros (animais da quinta)	Observação Participante	9 minutos e 42 segundos
n.º 10-9/01/2018 11h35	Casa de banho da “Sala das Surpresas”	Lavatório	Observação Participante	4 minutos e 6 segundos
n.º 11-9/01/2018 11h57	Refeitório	Mesas e cadeiras	Observação Participante	2 minutos e 2 segundos
n.º 12-9/01/2018 16h30	Casa de banho da “Sala das Surpresas”	Bacios	Observação Participante	4 minutos e 21 segundos
n.º 13-9/01/2018 17h05	Área da “mantinha” da “Sala das Surpresas”	Imagens reais de animais, penas	Observação Participante	6 minutos e 36 segundos
			Total	51 minutos e 13 segundos

ANEXO IX – TRANSCRIÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS REGISTOS VIDEOGRÁFICOS

Transcrição Videográfica n.º1

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 12 de dezembro de 2017	Contexto: “Sala das Surpresas”
Hora: 10:11	Duração do vídeo: 10 segundos
N.º crianças envolvidas: 2 crianças: S.C. (20 meses) e I.F. (16 meses)	N.º de adultos envolvidos: 1 – estagiária interveniente
Quantidade de episódios registados: Um episódio: o S.C. (20 meses) e o I.F. (16 meses) exploram o Cesto dos Tesouros, sozinhos, na “Área do Tapete”.	Material utilizado: Cesto dos Tesouros alusivo ao Natal.
<p>Transcrição do vídeo: O S.C. (20 meses) está sentado no chão, junto à janela sacada da sala enquanto o I.F. (16 meses) está sentado no banco de espuma da “Área do tapete”, junto ao Cesto dos Tesouros, que está frente à janela sacada da sala. Enquanto o S.C. (20 meses) quer abrir o Cesto dos Tesouros, o I.F. (16 meses) quer fechá-lo. Estão os dois neste comportamento durante os 10 segundos da gravação. O I.F. (16 meses) empurra a tampa do Cesto dos Tesouros de maneira a fechá-lo. O S.C. (20 meses) levanta completamente a tampa do Cesto dos Tesouros e troca olhares com o I.F. (16 meses). O I.F. (16 meses) volta a empurrar a tampa do cesto para baixo, de maneira a fechá-lo. O S.C. (20 meses) insiste em abrir o cesto, mas o I.F. (16 meses) empurra novamente a tampa, deixando a mão do S.C. (20 meses) presa no cesto. Com a mão direita presa no interior do cesto, o S.C. (20 meses) usa a mão esquerda para tentar levantar a tampa e abrir de novo o Cesto dos Tesouros, ao mesmo tempo que faz força de baixo para cima, com a sua mão direita. O I.F. (16 meses) insiste em tentar fechar o cesto dos tesouros.</p>	
<p>Legenda de destaques: Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto” Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar” Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância” Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos” Lilás – Categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto”</p>	

Transcrição Videográfica n.º2

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 12 de dezembro de 2017	Contexto: “Sala das Surpresas”
Hora: 10:15	Duração do vídeo: 29 segundos
N.º crianças envolvidas: 3 crianças: D.V. (23 meses), o E.F. (20 meses) e a M.O. (22 meses)	N.º de adultos envolvidos: 1 – estagiária interveniente
Quantidade de episódios registados: 4 episódios: o D.V. (23 meses) explora livremente uma fita de embrulho que retirou do “Cesto dos Tesouros” alusivo ao Natal e eu questiono-o sobre onde está o Pai Natal; O E.F. (20 meses) está a brincar livremente na cozinha de brincar da sala e apercebe-se da minha questão dirigida ao D.V. (23 meses) e decide interagir connosco; A M.O. (22 meses) explora livremente os objetos do “Cesto dos Tesouros” e mostra curiosidade pela minha questão dirigida ao D.V. (23 meses) e em	Material utilizado: Cesto dos Tesouros alusivo ao Natal, fitas de embrulho, pequeno Pai Natal.

envolver-se nesta procura do Pai Natal; As restantes crianças do grupo exploram o conteúdo do “Cesto dos Tesouros” na “Área da Mantinha”.	
<p>Transcrição do vídeo: As crianças exploram livremente os objetos de natal que haviam retirado do Cesto dos Tesouros. Enquanto gravo este momento, pergunto às crianças: “Onde está o Pai Natal?” O D.V. (23 meses) observa o espaço à sua volta. Aponta para o Pai Natal que está em cima da cozinha de brincar da sala e olha para mim e diz “Li”. Observo o comportamento do D.V. (23 meses) e volto a perguntar: “Está onde?” O D.V. (23 meses) está sorridente, continua a apontar com o dedo indicador, para cima, para o Pai Natal e caminha em direção ao lugar onde este está. Para a alguns metros de distância e continua a apontar. Eu afirmo “Está em cima da cozinha!” O D.V. (23 meses) avança mais um pouco e volto a perguntar: “D.V. onde está o Pai Natal? Mostra à Marilyne”. O D.V. (23 meses) está a cerca de meio metro de distância da cozinha e aponta agora com os dois dedos para o Pai Natal, virando-se depois para mim e afirmando “Ali”. Eu respondo “Em cima da cozinha! Muito bem!” O E.F. (20 meses), que estava a brincar na cozinha, aponta também com o seu dedo indicador para cima da cozinha, para o Pai Natal. O D.V. (23 meses) afasta-se e eu sigo-o com a câmara. Encontro a M.O. (22 meses) e pergunto-lhe: “M.O., onde está o Pai Natal?” A M.O. (22 meses), que está perto da “Área do Tapete” olha na direção do Pai Natal e aponta com o dedo indicador para ele. Ao mesmo tempo que aponta com o dedo indicador esquerdo para o Pai Natal, segura com a mão direita duas bolas de natal acrílicas, que ampara com o apoio do queixo encostado às bolas. Eu respondo “Boa! Está em cima da cozinha”.</p>	
<p>Legenda de destaques: Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto” Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar” Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância” Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos” Lilás – Categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto”</p>	

Transcrição Videográfica n.º3

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 13 de dezembro de 2017	Contexto: “Sala das Surpresas”
Hora: 9:43	Duração do vídeo: 1 minuto e 26 segundos
N.º crianças envolvidas: 5 crianças exploram o caixote com as luzes de Natal: o F.P. (13 meses), J.A. (23 meses), D.V. (23 meses), E.F. (20 meses) e D.N. (18 meses).	N.º de adultos envolvidos: 1 – estagiária interveniente
Quantidade de episódios registados: 2 episódios: um episódio com a exploração do caixote de cartão pelas 5 crianças; um episódio com as restantes crianças do grupo que se mantêm na “Área da “Mantina” a observar os seus pares.	Material utilizado: Caixote de cartão, aberto nos seus topos deixando a possibilidade de passar dentro dele, como se fosse um túnel. O caixote tem luzes de Natal embutidas na sua parte superior e estas estão ligadas à corrente funcionando como indutor da ação das crianças, nesta exploração sensorial.
<p>Transcrição do vídeo: Estou de joelhos no canto da sala, junto ao caixote com luzes de Natal, que acabei de ligar. As crianças, em grande grupo, estão sentadas na “Área da “Mantina”. O ângulo de gravação focado é o caixote onde estou e por isso não vemos as restantes crianças. O F.P. (13 meses) está junto a mim e observa-me. Eu pergunto ao F.P. (13 meses) “O que está dentro da caixinha?” O F.P. (13 meses) aproxima-se mais de mim, desviando a atenção do caixote e procurando o meu colo. Convido o F.P. (13 meses) a espreitar o que está dentro do caixote, ao mesmo tempo que me inclino para</p>	

a frente, como se fosse entrar para dentro dele.

O F.P. (13 meses) afasta-se um pouco para ver o que eu vou fazer, mas não entra dentro do caixote. Olha para trás, na direção da educadora cooperante que está a realizar a gravação.

A J.A. (23 meses) aproxima-se, a pouco e pouco, de mim e do F.P. (13 meses). Parece observar de longe o que está a acontecer e estar hesitante em se aproximar.

O F.P. (13 meses) olha de novo para o caixote e afirma “oh!”.

Eu repito a expressão de admiração do F.P. (13 meses) e peço-lhe para espreitar para cima, para o interior do caixote e ver todas aquelas luzes. Digo-lhe “Vai lá dentro ver”.

O F.P. (13 meses) não tenta entrar dentro do caixote, mas mexe com a sua mão direita na parte superior externa do caixote que apresenta os fios das luzes de Natal.

A J.A. (23 meses) está junto a mim e ao F.P. (13 meses). Tem a mão esquerda na boca e continua a observar-nos.

Eu levanto um pouco a caixa para cima para os dois perceberem que a caixa tem luzes no interior.

Convido a J.A. (23 meses) a passar por dentro da caixinha: “J.A., vamos passar dentro da caixinha? Podes ir”.

São focadas no vídeo as crianças que estão na “Área da Mantinha” a observar-nos à distância: a M.S. (16 meses) sentada no chão de joelhos; o S.C. (20 meses) com a sua mantinha nos braços, de pé a observar-nos; o D.V. (23 meses) sentado de costas para nós, mas a observar-nos ao olhar para trás; o E.F. (20 meses) sentado no chão e apoiado sobre o seu braço direito e também a olhar para trás para nos observar; o I.F. (16 meses) sentado no centro desta área com o olhar dirigido a nós; o D.N. (18 meses) sentado no banco de espuma a olhar também na nossa direção; a M.A. (18 meses) sentada no banco de espuma de frente para nós a observar-nos.

A J.A. (23 meses) baixa-se para espreitar o que está dentro do caixote de luzes e eu incentivo-a a entrar “Passa, podes entrar! Vai lá ver! E o F.P. (13 meses) também pode ir”.

O F.P. (13 meses) continua a manifestar preferência em mexer nos fios que estão sobre o caixote.

A J.A. (23 meses) afirma “A medo” e não entra, mas volta a baixar-se para espreitar o interior do caixote.

O F.P. (13 meses) olha para mim e balbucia algumas sílabas.

O E.F. (20 meses) aproxima-se de nós, a gatinhar, com alguma rapidez.

A J.A. (23 meses) levanta-se de repente e volta a afirmar, agora mais alto “A medo!”

O D.V. (23 meses) aproxima-se também de nós apoiando as suas mãos no chão e os pés, com alguma rapidez.

O E.F. (20 meses) chega junto do caixote e tenta entrar dentro deste, passando pelo meio da J.A. (23 meses) e do F.P. (13 meses), que estão de pé de frente ao caixote.

O D.V. (23 meses) está agora de gatas e também espreita para dentro do caixote, pelo lado esquerdo da J.A. (23 meses). Não chega a entrar e volta a levantar-se.

O D.N. (18 meses) começa a caminhar em direção ao caixote de cartão.

O D.V. (23 meses) coloca-se na lateral do caixote e bate com a sua mão direita na parte superior do caixote.

O E.F. (20 meses) está no interior do caixote.

A J.A. (23 meses) volta a baixar-se para espreitar o que o E.F. (20 meses) está a fazer dentro do caixote.

O D.N. (18 meses) passa por trás do D.V. (23 meses) e observa os fios que estão na parte superior do caixote.

A J.A. (23 meses) ajoelha-se e entra dentro do caixote.

O D.V. (23 meses) baixa-se para espreitar o que a J.A. (23 meses) está a fazer dentro do caixote.

O F.P. (13 meses) continua a mexer na parte superior do caixote, nos fios das luzes.

Eu espreito pelo outro lado do caixote das luzes e digo “Olá!”

A J.A. (23 meses) entra totalmente dentro do caixote e fica ao lado do E.F. (20 meses) que já aqui estava.

O D.N. (18 meses) mexe nos fios que estão na parte superior do caixote.

O D.V. (23 meses) levanta-se e observa o que o D.N. (18 meses) está a fazer.

O F.P. (13 meses) debruça-se para espreitar a J.A. (23 meses) e o E.F. (20 meses) que estão dentro do caixote e possivelmente para ver a minha “cuca”.

O D.V. (23 meses) bate com força na parte superior do caixote fazendo com que este se abata um pouco para baixo.

Dirijo a minha atenção ao D.V. (23 meses) e peço-lhe para não bater no caixote.

A J.A. (23 meses) sai do caixote pelo outro lado e coloca-se ao lado do D.N. (18 meses).

Eu procuro dar novamente estrutura ao caixote, uma vez que o E.F. (20 meses) está no seu interior.

A J.A. (23 meses) começa também a mexer nos fios que estão na parte superior do caixote e diz “Ah!”

O D.N. (18 meses) continua a mexer na parte superior do caixote.

O F.P. (13 meses) ajoelha-se para ver o E.F. (20 meses) dentro do caixote que explora as luzes de Natal.

A J.A. (23 meses) volta a tentar entrar no caixote. O D.N. (18 meses) faz pressão sobre a parte superior do caixote fazendo com este se abata novamente.
Legenda de destaques: Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto” Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar” Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância” Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos” Lilás – Categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto”

Transcrição Videográfica n.º4

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 13 de dezembro de 2017	Contexto: “Sala das Surpresas”
Hora: 9:46	Duração do vídeo: 1 minuto e 48 segundos
N.º crianças envolvidas: 7 crianças exploram o caixote com as luzes de Natal: F.P. (13 meses), J.A. (23 meses), A M.S. (16 meses), O D.V. (23 meses), M.O. (22 meses), I.F. (16 meses) e S.C. (20 meses).	N.º de adultos envolvidos: 1 – estagiária interveniente
Quantidade de episódios registados: 2 episódios: um episódio com a exploração do caixote de cartão pelas 7 crianças; um episódio com as restantes crianças do grupo que se mantêm na “Área da “Mantinha” a observar os seus pares.	Material utilizado: Caixote de cartão, aberto nos seus topos deixando a possibilidade de passar dentro dele, como se fosse um túnel. O caixote tem luzes de Natal embutidas na sua parte superior e estas estão ligadas à corrente funcionando como indutor da ação das crianças, nesta exploração sensorial.
Transcrição do vídeo: O F.P. (13 meses) está junto a mim e observa-me. Estou a segurar a parte do superior do caixote, visto que as pressões anteriores sobre este deixaram-no mais frágil. Dentro do caixote está a J.A. (23 meses), que já está mais confiante e já se movimenta no seu interior com maior à vontade. A M.S. (16 meses) caminha com rapidez em direção ao caixote. A J.A. (23 meses) sai do interior do caixote. A M.S. (16 meses) chega junto ao caixote de luzes e espreita para o seu interior, apoiando a sua mão esquerda nas costas da J.A. (23 meses). O D.V. (23 meses) observa-me e aos amigos a alguma distância do caixote. A J.A. (23 meses) volta a entrar para dentro do caixote pelo sítio de onde saiu. A M.S. (16 meses) ajoelha-se e entra dentro do caixote também. O F.P. (13 meses) permanece ao meu lado a observar os seus amigos que entram e saem do caixote. A J.A. (23 meses) sai pelo outro lado do caixote. A M.S. (16 meses) senta-se dentro do caixote e olha na direção das luzes que estão no “teto” do caixote. O F.P. (13 meses) baixa-se para espreitar a M.S. (16 meses) que entrou. A M.O. (22 meses) aproxima-se do caixote gatinhando em direção a este. Começo a cantar uma canção de Natal quando as luzes começaram a piscar. O D.V. (23 meses) aproxima-se mais do caixote e quando chega junto deste agarra no caixote, imitando-me. A M.S. (16 meses) mexe nas luzes que piscam dentro do caixote. O D.V. (23 meses) volta a afastar-se, caminhando para trás e mantém a sua atenção em nós. A J.A. (23 meses) está de pé, junto ao caixote a observar o que os amigos estão a fazer. O F.P. (13 meses) ajoelha-se no chão e eu convido-o a entrar para dentro do caixote “Passa tu F.P.”. A M.O. (22 meses) para de gatinhar e senta-se no chão, a meio da sala, ficando a observar-nos. O caixote abate um pouco de novo e o D.V. (23 meses), que se apercebeu, aproxima-se para levantar para cima a parte que abateu. A M.O. (22 meses) volta a gatinhar na direção do caixote. A J.A. (23 meses) sai de trás do caixote, passa por trás do D.V. (23 meses) que segura o caixote e volta a espreitar para dentro do caixote, ajoelhada. O D.V. (23 meses) para de segurar o caixote e eu afirmo “Podes passar D.V.. Queres passar lá por	

dentro?”

A M.S. (16 meses) continua dentro do caixote a observar as luzes.

A J.A. (23 meses) fica a observar à entrada do caixote.

O D.V. (23 meses) baixa-se para espreitar para dentro do caixote, mas não entra. Parece estar hesitante se deve ou não entrar, uma vez que a lateral do caixote abana. Ele procura segurar esta parte, ao mesmo tempo que quer entrar, mas não consegue.

A M.O. (22 meses) deita-se de barriga para baixo e fica a observar os amigos junto e dentro do caixote, a uma curta distância.

Eu espreito pelo outro lado do caixote e chamo o D.V. (23 meses).

O D.V. (23 meses) decide entrar.

A J.A. (23 meses) sai pelo lado de lá do caixote.

O F.P. (13 meses) senta-se agora de frente para o caixote e fica aqui a observar os amigos.

A M.O. (22 meses) volta a gatinhar na direção do caixote.

A J.A. (23 meses) dá a volta ao caixote e corre em direção à educadora cooperante dizendo “Já está!”

A M.O. (22 meses) fica de gatas à frente do caixote e olha na minha direção.

Pergunto à M.O. (22 meses) “Queres vir, M.O.?”

A M.O. (22 meses) entra dentro do caixote.

O I.F. (16 meses) vem a correr da “Área do Mantinha” e espreita para dentro do caixote.

O D.V. (23 meses) sai do interior do caixote pelo lado de lá.

O F.P. (13 meses) continua sentado frente ao caixote a observar os amigos.

Dentro do caixote está a M.O. (22 meses) e a M.S. (16 meses).

O I.F. (16 meses) continua a espreitar para o interior do caixote.

O D.V. (23 meses) está a uma curta distância do caixote e espreita os amigos daí.

O I.F. (16 meses) entra para dentro do caixote.

A J.A. (23 meses) volta a caminhar na direção do caixote e baixa-se para tentar entrar de novo.

O D.V. (23 meses) segue a J.A. (23 meses).

A J.A. (23 meses) fica de gatas à entrada do caixote e não consegue entrar pois estão lá dentro o I.F. (16 meses), a M.O. (22 meses) e a M.S. (16 meses).

O D.V. (23 meses) decide ajudar a J.A. (23 meses) empurrando-a com as mãos para dentro do caixote, mas conclui que não consegue.

O F.P. (13 meses) espreita de novo para dentro do caixote.

A J.A. (23 meses) conclui que não consegue entrar e decide ficar sentada, junto do M.O. (22 meses), à entrada do caixote.

O D.V. (23 meses) está novamente de pé, a uma curta distância do caixote e observa os seus amigos.

Pergunto ao S.C. (20 meses), que está na “Área do Mantinha” se também quer vir.

A J.A. (23 meses) faz uma nova tentativa para entrar, mas não consegue e gatinha para trás para sair.

O S.C. (20 meses) aproxima-se, caminhando com alguma rapidez, do caixote.

O I.F. (16 meses) sai pela frente do caixote.

O S.C. (20 meses) baixa-se e espreita para dentro do caixote, ficando na sua entrada.

A J.A. (23 meses) está de joelhos a observar os amigos dentro do caixote.

O I.F. (16 meses) está de pé frente ao caixote a espreitar os amigos.

O S.C. (20 meses) ajoelha-se para espreitar o interior do caixote.

Legenda de destaques:

Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto”

Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar”

Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância”

Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos”

Lilás – Categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto”

Transcrição Videográfica n.º5

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 13 de dezembro de 2017	Contexto: “Sala das Surpresas”
Hora: 9:49	Duração do vídeo: 1 minuto e 46 segundos
N.º crianças envolvidas: 8 crianças exploram o caixote com as luzes de Natal: M.O. (22 meses), S.C. (20 meses), M.S. (16 meses), I.F. (16 meses), E.F. (20 meses), D.V. (23 meses), J.A. (23 meses)	N.º de adultos envolvidos: 1 – estagiária interveniente

<p>e D.N. (18 meses).</p> <p>Quantidade de episódios registados: 2 episódios: um episódio com a exploração do caixote de cartão pelas 8 crianças; um episódio com as restantes crianças do grupo que se mantêm na “Área da “Mantinha” a observar os seus pares.</p>	<p>Material utilizado: Caixote de cartão, aberto nos seus topos deixando a possibilidade de passar dentro dele, como se fosse um túnel. O caixote tem luzes de Natal embutidas na sua parte superior e estas estão ligadas à corrente funcionando como indutor da ação das crianças, nesta exploração sensorial.</p>
<p>Transcrição do vídeo:</p> <p>Estou a segurar parte superior do caixote. Dentro do caixote está a M.O. (22 meses), o S.C. (20 meses), a M.S. (16 meses) e o I.F. (16 meses). O E.F. (20 meses) está sentado do lado de lá do caixote, encostado à parede, a observar os amigos que estão dentro do caixote. O D.V. (23 meses) está na lateral do caixote a ajudar-me a segurar o caixote. A J.A. (23 meses) está do lado de lá do caixote e observa os amigos, ao mesmo tempo que também segura o caixote. O I.F. (16 meses) sai pelo lado de lá do caixote. A M.O. (22 meses) sai, gatinhando, pela frente do caixote sentando-se de frente para este. Volta a entrar no caixote. O I.F. (16 meses) dá a volta ao caixote, passa por trás da J.A. (23 meses) e do D.V. (23 meses). O D.N. (18 meses) aproxima-me do caixote. O I.F. (16 meses) passa à frente do D.N. (18 meses) e baixa-se para entrar de novo no caixote. O D.N. (18 meses) observa o I.F. (16 meses) que acaba de entrar dentro do caixote. A J.A. (23 meses) passa para a frente do caixote, baixa-se e espreita para dentro do caixote. O D.V. (23 meses) dirige-se para o lado de lá do caixote. A M.S. (16 meses) sai de dentro do caixote, pelo lado de lá. O D.N. (18 meses) tenta passar por trás de mim, mas não consegue pois estou encostada à parede. A J.A. (23 meses) continua a espreitar para dentro do caixote, mas deixa sair o I.F. (16 meses), que sai a gatinhar. O I.F. (16 meses) sai de novo do caixote pela sua frente. Levanta-se e dirige-se para o lado de lá do caixote. A J.A. (23 meses) entra de novo dentro do caixote. O I.F. (16 meses) fica de pé, na lateral do caixote e apoiar as suas mãos sobre o caixote. Eu explico ao D.N. (18 meses) que ele não consegue passar por trás de mim e que tem de passar pelo outro lado. A M.O. (22 meses) sai do caixote pelo lado de lá e fica aí de pé. A J.A. (23 meses) sai do caixote, a gatinhar. Dentro do caixote estão o S.C. (20 meses) e a M.S. (16 meses). O D.N. (18 meses) dá a volta ao caixote. A J.A. (23 meses) fica de joelhos de frente para o caixote. A M.O. (22 meses) dá a volta ao caixote e vem espreitar o seu interior pela sua frente. De pé, na lateral do caixote estão o D.V. (23 meses), o I.F. (16 meses) e o D.N. (18 meses). À frente do caixote estão a M.O. (22 meses) e a J.A. (23 meses). A J.A. (23 meses) levanta-se e segura a frente do caixote. O E.F. (20 meses) continua no canto da sala, junto do caixote, do lado de lá. O I.F. (16 meses) passa para trás do caixote e baixa-se para espreitar. A J.A. (23 meses) afasta-se da zona do caixote e da área de gravação. O S.C. (20 meses) mexe nas luzes que estão dentro do caixote. A M.O. (22 meses) começa a bater com as mãos na parte de cima do caixote. O I.F. (16 meses) entra dentro do caixote pelo lado de lá e sai pela sua frente. A M.S. (16 meses) começa a chorar quando ouve o barulho da M.O. (22 meses) a bater na parte superior do caixote. Eu ajudo a M.S. (16 meses) a sair com calma, ao mesmo tempo que canto uma canção de Natal. O D.N. (18 meses) passa para trás do caixote. O I.F. (16 meses) dá a volta ao caixote e passa para o lado de lá. Peço à M.O. (22 meses) para não bater no caixote. A M.O. (22 meses) volta a espreitar para dentro do caixote. O F.P. (13 meses) dirige-se de novo para o caixote. O I.F. (16 meses) sai do caixote pela sua frente. A J.A. (23 meses) aproxima-se de novo do caixote.</p>	

<p>O E.F. (20 meses) começa a bater também na parte superior do caixote.</p> <p>O I.F. (16 meses) dá a volta ao caixote e passa para o lado de lá.</p> <p>A M.O. (22 meses) e o D.V. (23 meses) estão frente ao caixote e espreitam para dentro dele.</p> <p>A M.O. (22 meses) prepara-se para entrar dentro do caixote.</p> <p>A J.A. (23 meses) apoia-se sobre a lateral do caixote fazendo pressão o que acaba por abater mais o caixote.</p> <p>Peço à J.A. (23 meses) para não fazer isso.</p> <p>O I.F. (16 meses) sai de dentro do caixote.</p> <p>A M.O. (22 meses) está à entrada do caixote de joelhos, a mexer nas luzes de Natal.</p> <p>A M.S. (16 meses) procura uma posição para se sentar ao meu colo.</p> <p>O D.V. (23 meses) baixa-se por trás do caixote.</p> <p>O I.F. (16 meses) dá a volta ao caixote.</p> <p>O E.F. (20 meses) volta a bater na parte superior do caixote.</p> <p>O I.F. (16 meses) baixa-se junto ao caixote do lado de lá e o D.V. (23 meses) levanta-se e afasta-se para o deixar entrar.</p> <p>A J.A. (23 meses) afasta-se para outra área da sala, saindo do ângulo da gravação.</p> <p>O D.V. (23 meses) volta para a lateral do caixote e tenta segurar este.</p> <p>O I.F. (16 meses) levanta-se e começa a fazer pressão sobre o caixote, fazendo-a abater de novo.</p> <p>Os amigos que estão dentro do caixote ficam assustados e peço ao I.F. (16 meses) para parar.</p>
<p>Legenda de destaques:</p> <p>Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto”</p> <p>Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar”</p> <p>Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância”</p> <p>Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos”</p> <p>Lilás – Categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto”</p>

Transcrição Videográfica n.º6¹

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 8 de janeiro de 2018	Contexto: Parque exterior da “Sala das Surpresas”
Hora: 10:17	Duração do vídeo: 6 minutos e 48 segundos
N.º crianças envolvidas: As 11 crianças que compõem o grupo da “Sala das Surpresas”	N.º de adultos envolvidos: 2 adultos: estagiária interveniente e auxiliar de ação educativa
<p>Quantidade de episódios registados: 3 episódios:</p> <p>Um episódio com as crianças que estão a explorar a “lagartixa” com a estagiária interveniente;</p> <p>Um episódio com a J.A. (23 meses) e a M.A. (18 meses) que brincam com as bonecas e peluches;</p> <p>Um episódio com as crianças que exploram o parque com o triciclo.</p>	<p>Material utilizado: Túnel da lagartixa e brinquedos variados existentes no exterior: triciclos, bonecas, casinha, etc.</p>
<p>Transcrição do vídeo:</p> <p>A J.A. (23 meses) está sentada num triciclo, à frente do corpo da lagartixa, e tem uma boneca nas suas mãos. O S.C. (20 meses) está a andar de triciclo explorando o espaço exterior e recebe a ajuda da auxiliar Carina para subir o pequeno degrau que dá acesso ao espaço da casinha. A M.A. (18 meses) está a brincar perto do espaço da casinha e tem um peluche consigo. O D.N. (18 meses) está a andar também de triciclo, com a sua chupeta na boca, e explora o espaço junto da lagartixa. O I.F. (16 meses) está encostado à lagartixa e apoia-se nela para espreitar por cima desta. O E.F. (20 meses) também está junto da lagartixa e está baixado, como se a espreitar os amigos que estão lá dentro. A M.O. (22 meses) está a brincar livremente pelo espaço do parque, com uma boneca nas suas mãos e a chupeta na boca. Ao ver o E.F. (20 meses) curioso por espreitar o que se passa dentro da lagartixa, eu aproximo-me e pergunto-lhe: “Quem está na casinha, E.F.?” Enquanto isso, o I.F. (16 meses), que parece aperceber-se da minha conversa com o E.F. (20 meses) aproxima-se de uma das entradas da lagartixa e o D.V. (23 meses) sai de dentro da casinha. Eu espreito para dentro da lagartixa e o I.F. (16 meses) espreita também, mas na outra</p>	

¹ A presente transcrição videográfica apresenta uma estrutura diferente das anteriores e das seguintes, pois foi utilizada para a participação no IPCE 2018.

entrada do túnel. O D.N. (18 meses) que está no triciclo observa o que eu estou a fazer, assim como a M.O. (22 meses) que continua com a boneca nas mãos. Eu dirijo o meu olhar para o E.F. (20 meses) e pergunto “Quem é?” e nesse momento o I.F. (16 meses) já está a entrar para dentro da lagartixa e o D.N. (18 meses) observa a minha interação com o E.F. (20 meses). Eu questiono novamente o E.F. (20 meses) e peço-lhe para fazermos “cuca” a quem está dentro da lagartixa. O S.C. (20 meses) continua a brincar no triciclo, tal como a J.A. (23 meses) que se mantém no mesmo sítio de antes, sentada no triciclo, mas desta vez a tentar imitar uma situação do real. Ela quer por a boneca bebé a andar no chão. A M.A. (18 meses) continua a brincar livremente pelo parque e também o D.V. (23 meses) que se aproxima de novo da casinha, mas não chega a entrar. Eu continuo a espreitar algumas vezes para dentro da lagartixa. A J.A. (23 meses) olha para trás para o amigo D.V. (23 meses). Este dirige-se para perto do espaço do lavatório exterior. A M.O. (22 meses) também está neste espaço e o S.C. (20 meses) que se mantém a andar de triciclo dá mais uma volta em torno da lagartixa. O D.N. (18 meses) avança com o triciclo para a entrada do túnel, por onde entrou o I.F. (16 meses), mas tem alguma dificuldade pois há outro triciclo livre que lhe impede a passagem. No entanto, não desiste, nem pede ajuda, ele insiste até que avança mais um pouco. Desta vez, o S.C. (20 meses) que acaba de dar mais uma volta em torno da lagartixa, também consegue subir o pequeno degrau em que anteriormente tivera ajuda. Eu observo o D.V. (23 meses) e chamo-o para junto da lagartixa a fim de lhe despertar o interesse em espreitar quem está escondido dentro dela. Mas ele não está interessado e vai buscar o triciclo livre que está junto do D.N. (18 meses). Neste momento a M.O. (22 meses) aproxima-se das minhas costas, ainda com a boneca nas mãos e com a chupeta na boca, e está a apontar para o céu dizendo “a lua”. Como tudo isto acontece nas minhas costas, não me apercebo e a educadora cooperante que está a gravar repete as palavras da M.O. (22 meses) e diz-me que ela está a apontar para a lua. Então a M.O. (22 meses) vem para junto de mim e encosta-se à lagartixa e repete olhando para o céu. Eu volto a observar os meninos, já que neste momento o D.N. (18 meses) já saiu do triciclo e está próximo da entrada da lagartixa e eu respondo então à M.O. (22 meses) que a lua está “lá em cima”, enfatizando as minhas palavras, como se estive a cantar. A M.O. (22 meses) mantém-se encostada ao túnel onde eu estava antes e o I.F. (16 meses) sai de dentro da lagartixa pela outra ponta. A M.A. (18 meses) vem agora com uma boneca nas mãos para perto do espaço onde por vezes espreitamos os cães do vizinho. O D.N. (18 meses) opta por entrar então dentro da lagartixa e o S.C. (20 meses) e o D.V. (23 meses) continuam a andar de triciclo perto da entrada da sala, e vão trocando olhares entre si, como se se estivessem a desafiar para uma corrida. O I.F. (16 meses) que saiu de “gatinhas” da lagartixa já está de pé no outro lado e eu espreito o D.N. (18 meses) que entrou dentro do túnel. Como o triciclo do D.N. (18 meses) ficou livre eu pergunto à M.O. (22 meses) se ela quer o triciclo. Ela aceita subindo para cima deste e o D.N. (18 meses) ao ver esta situação começa a sair de dentro da lagartixa. O I.F. (16 meses) que se aproximava de nós, tropeça à frente do D.N. (18 meses) e cai no chão, mas também se levanta sozinho e sem chorar. Eu volto a espreitar para dentro da lagartixa e digo “olá” a quem está lá dentro. O S.C. (20 meses) e o D.V. (23 meses) continuam a andar juntos de triciclo, a M.O. (22 meses) também e leva a boneca consigo enquanto passeia de triciclo e a J.A. (23 meses) também. O D.N. (18 meses) aproxima-se do S.C. (20 meses) e do D.V. (23 meses). O I.F. (16 meses) volta a entrar dentro da lagartixa e observo o S.C. (20 meses) a trocar olhares com o D.V. (23 meses). O S.C. (20 meses) sai do triciclo e eu pergunto-lhe se ele quer entrar na lagartixa ao que ele não responde, mas entra de imediato. A M.A. (18 meses), que passa perto da lagartixa, deixa cair a sua boneca no chão e observa o que se passa junto a mim. O D.V. (23 meses) vem ter comigo com o pé descalço e a sapatilha na mão e eu peço-lhe para ele se aproximar de maneira a que o consiga calçar, mas ele não vem e afasta-se em direção à entrada da sala. Enquanto isso, o I.F. (16 meses) sai da lagartixa e a J.A. (23 meses) surge já sem estar no triciclo e vai apanhar a boneca que a M.A. (18 meses) tinha deixado caída no chão. Eu pego na sapatilha do D.V. (23 meses) com a minha mão direita e estendo-a para cima enquanto digo “D.V. vamos calçar o sapato” e ao mesmo tempo com a minha mão esquerda empurro o triciclo que ele deixou livre para trás de mim, mas ele continua a afastar-se. Então percebo que ele pede, não só através do olhar, como também do apontar para o chão e da repetição verbal da palavra “aqui” que ele quer que eu o vá calçar no chão de mosaico frente à entrada da sala. Eu levanto-me e vou ter com ele. Depois de o calçar, digo-lhe “vamos brincar?” e ele corre. Eu vejo a M.A. (18 meses) que se dirige a mim e aponta para o bebé que a M.O. (22 meses) tem na sua mão. Ao que eu respondo “o teu bebé? Tu tinhas um bebé. Olha vai buscar um à J.A. (23 meses). Ela tem dois” ao mesmo tempo que a encaminho para junto da J.A. (23 meses) e lhe digo “diz assim, J. dá-me um bebé”. O D.N. (18 meses) espreita para dentro da lagartixa, a J.A. (23 meses) tem duas bonecas nas suas mãos, o I.F. (16 meses) começa a andar no triciclo que a M.O. (22 meses) tinha deixado livre e esta dirige-se para junto da entrada da sala. Entretanto de dentro da lagartixa sai a M.S. (16 meses) que estava lá escondida e entra ao mesmo tempo o D.N. (18 meses). O E.F. (20 meses) continua sentado atrás da lagartixa a brincar, mas quando vê a M.S. (16 meses) a sair aproxima-se da entrada. O D.V. (23 meses) que já está calçado aproxima-se também e entra para dentro do túnel. Junto à cancela que separa os dois

parques exteriores vemos o V.F. (14 meses) a dar alguns passinhos sob o olhar da auxiliar. **A M.S. (16 meses)** agarra num dos triciclos livres e sobe para cima dele. **Eu apercebo-me que a M.A. (18 meses)** está a tentar tirar uma das bonecas à amiga J.A. (23 meses) e que esta não está a aceitar partilhar. Então peço à J.A. (23 meses) que dê um dos seus bebés à M.A. (18 meses) e digo “dá um bebé à M.A., tu tens este. Este é teu.” Apontando com o meu dedo para o bebé que ela tem consigo. **A M.O. (22 meses)** aproxima-se e observa o nosso diálogo. Eu continuo e pergunto à M.A. que já tinha um dos bebés nas mãos: “este é da J. Qual é que tu queres? Queres este? É este que queres?” e ela aceita acenando com a cabeça. Como a J.A. (23 meses) não aceita muito bem eu repito-lhe “só um”. **Eu reparo que o S.C. (20 meses)** está pendurado sobre a lagartixa e conseguiu pegar no volante do triciclo e está agora a tentar fazê-lo passar para o lado dele puxando-o por cima da lagartixa. Eu intervenho perguntando “S. estás a tentar subir para cima da lagartixa?!” **Ele olha-me, larga o triciclo e bate com as mãos em cima da lagartixa.** O D.V. (23 meses) repete o mesmo que ele acabou de fazer.

Legenda de destaques:

Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto”

Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar”

Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância”

Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos”

Lilás – Categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto”

Transcrição Videográfica n.º7

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 8 de janeiro de 2018	Contexto: Área da “Mantinha” da “Sala das Surpresas”
Hora: 17:15	Duração do vídeo: 9 minuto e 36 segundos
N.º crianças envolvidas: Todas as crianças do grupo da “Sala das Surpresas”	N.º de adultos envolvidos: 1 – estagiária interveniente
Quantidade de episódios registados: 4 episódios de crianças que constroem a torre dos cubos: A M.S (16 meses), D.V. (23 meses), M.O. (22 meses) e a J.A. (23 meses).	Material utilizado: Caixa dos cubos de cartão para construção da torre.
<p>Transcrição do vídeo: Estou sentada de joelhos no centro da “Mantinha”. Estou a mexer no jogo dos cubos tentando que as crianças reparem no que faço e se sintam interessadas em brincar também. Junto a mim está a M.S. (16 meses) que toca com a sua mão num dos cubos. Eu pergunto-lhe quem é que está na imagem do cubo. Aparece o I.F. (16 meses) que se aproxima de nós as duas. Eu peço ao I.F. (16 meses) para se sentar num dos bancos da “Mantinha”. A J.A. (23 meses) também se aproxima de nós e vem a caminhar de costas (andar para trás). A M.S (16 meses) senta-se e o I.F. (16 meses) senta-se também junto a ela. A J.A. (23 meses) dá um salto quando se aproxima mais da “Mantinha”. Peço à M.S. (16 meses) para pôr o cubo em cima do outro cubo. Juntam-se a nós na “Mantinha” o D.V. (23 meses) que se senta. A M.A. (18 meses) aproxima-se, mas volta a sair da área da “Mantinha”. O S.C. (20 meses) aproxima-se com um camião na mão e senta-se no banco da “Mantinha”. O D.N. (18 meses) aproxima-se com uma grelha da cozinha de brincar da sala. A M.S. (16 meses) coloca o cubo em cima do outro. O S.C. (20 meses), que observa a amiga com atenção, caminha para trás até se sentar no banco e continua a observar. O I.F. (16 meses) levanta-se para observar o que a amiga M.S. (16 meses) fez na torre. O D.N. (18 meses) também se aproxima mais da torre em construção. O D.V. (23 meses) levanta-se para observar o que a amiga está a fazer. A M.S. (16 meses) coloca outro cubo na torre. O I.F. (16 meses) começa a andar à roda da torre denunciando alguma vontade em participar. O S.C. (20 meses) observa o seu camião. A M.A. (18 meses) observa novamente o que está a acontecer no “Mantinha”. A M.A. (18 meses) aponta-me a sua bota.</p>	

O D.N. (18 meses) começa a bater com a grelha que tinha, no amigo S.C. (20 meses).
A M.S. (16 meses) coloca outro cubo em cima da torre.
O D.V. (23 meses) passa sobre o banco, de gatinhas, para trocar de posição.
O D.V. (23 meses) chega junto da M.S. (16 meses) e observa o que ela está a fazer.
O E.F. (20 meses) aproxima-se da área da “Mantinha”.
O I.F. (16 meses) baixa-se e fica a observar a torre em construção.
O S.C. (20 meses) aproxima-se de mim para mostrar onde o D.N. (18 meses) o magoou.
O D.N. (18 meses) atira a grelha para fora/longe da área da “Mantinha”.
O V.F. (14 meses) aproxima-se da área da “Mantinha” a gatinhar.
A M.S. (16 meses) baixa-se para apanhar outro cubo do chão e coloca-o sobre os restantes.
O D.V. (23 meses) passa por trás da amiga M.S. (16 meses) para apanhar um dos cubos do chão.
O V.F. (14 meses) toca com o seu dedo indicador nos cubos da torre.
O I.F. (16 meses) observa junto da torre a sua construção.
O S.C. (20 meses) que brincava de costas para a construção da torre com o camião, levanta-se e sai da “Mantinha”.
A M.A. (18 meses) está de pé perto da “Mantinha” com uma bota na mão e o outro pé já descalço.
A M.O. (22 meses) aproxima-se dos amigos que observam a construção da torre.
A M.S. (16 meses) coloca outro cubo na torre.
O I.F. (16 meses) parece festejar batendo as palmas e passa por trás dela para observar de novo a sua construção.
O V.F. (14 meses) continua a apontar com o dedo indicador os animais da torre e acaba por pôr alguns ao chão.
O I.F. (16 meses) prontifica-se a ajudar baixando-se para apanhar os cubos caídos.
O V.F. (14 meses) também apanha um dos cubos do chão.
A J.A. (23 meses) aproxima-se dos amigos que estão a fazer o jogo para observar o que se passou e ajoelha-se.
A M.S. (16 meses) apanha os cubos e arruma-os encaixando uns dentro dos outros.
Eu chamo o D.V. (23 meses), que estava noutra área da sala, para junto de mim.
A M.S. (16 meses) afasta-se por iniciativa própria.
O V.F. (14 meses) afasta-se da área da “Mantinha” também gatinhando.
O S.C. (20 meses) aproxima-se de novo desta área.
A J.A. (23 meses) levanta-se do chão.
Pergunto ao D.V. (23 meses) se ele quer fazer a torre? Ele acena com a cabeça que sim.
O I.F. (16 meses) mantém-se sentado no chão e aproxima-se mais de mim, do D.V. (23 meses) e da caixa de cubos.
A J.A. (23 meses) dá uma volta sobre si mesma. Passa por detrás do I.F. (16 meses) e espreita o que eu estou a fazer.
Pergunto ao D.V. (23 meses) o que está no cubo? Que animal é?
O D.V. (23 meses) responde que é uma “mu mu”.
O S.C. (20 meses) aproxima-se, com o camião numa mão e toca num dos cubos que tenho na mão, com a outra mão.
O I.F. (16 meses) bate com a sua mão num dos cubos e depois com as duas, como se fosse um tambor.
O D.V. (23 meses) afasta o I.F. (16 meses) da sua construção com uma mão.
A M.O. (22 meses) aproxima-se da “Mantinha” e senta-se num dos bancos junto ao D.V. (23 meses).
O D.V. (23 meses) afasta a M.O. (22 meses) da sua construção.
O S.C. (20 meses) senta-se num dos bancos da “Mantinha” e brinca com o camião.
O F.P. (13 meses) aproxima-se da área da “Mantinha”.
A M.S. (16 meses) aproxima-se do amigo D.V. (23 meses) e procura uma forma de se aproximar o mais que puder, afastando o D.V. (23 meses) e a M.O. (22 meses) com as suas mãos.
O D.V. (23 meses) afasta a amiga M.S. (16 meses).
Sento a M.O. (22 meses) novamente no banco, uma vez que ela se tinha sentado no chão junto ao D.V. (23 meses).
O I.F. (16 meses) volta a bater com as suas mãos nos cubos que tenho nas mãos.
A M.S. (16 meses) procura um espaço entre o D.V. (23 meses) e a M.O. (22 meses) para se sentar.
A J.A. (23 meses) está por trás de mim a passar por cima dos bancos da “Mantinha”.
O I.F. (16 meses) tenta novamente bater nos cubos.
A J.A. (23 meses), que deu a volta por trás de mim, senta-se do lado esquerdo da M.O. (22 meses).
A M.O. (22 meses) afasta a M.S. (16 meses) para trás com o seu braço direito.
O D.V. (23 meses) dirige-se ao I.F. (16 meses) e à M.O. (22 meses) e manifesta não querer a sua ajuda para construir a torre.

A M.O. (22 meses) levanta-se para afastar a M.S. (16 meses) para mais longe da “Mantinha”.

O I.F. (16 meses) levanta-se da “Mantinha” e corre para fora desta área.

A M.S. (16 meses) aproxima-se devagar da área da “Mantinha”.

A M.O. (22 meses) observa a M.S. (16 meses).

O D.V. (23 meses) coloca um dos cubos em cima da base para iniciar a sua torre.

A J.A. (23 meses), sentada no banco, observa o D.V. (23 meses) que inicia a sua construção.

O S.C. (20 meses) continua a brincar com o seu camião em cima do banco da “Mantinha”.

A M.A. (18 meses) aproxima-se dos amigos que estão na área da “Mantinha”.

Digo ao D.V. (23 meses) que “agora vamos por o gato! Como é que faz o gato?”

O D.V. (23 meses) agarra este cubo.

O S.C. (20 meses), que ouviu a nossa conversa, levanta-se e dirige a sua atenção para mim e para o D.V. (23 meses).

O S.C. (20 meses) aproxima-se de nós mas continua com a sua atenção focada no camião que tem nas suas mãos.

O D.V. (23 meses) coloca o cubo com a imagem do gato na sua torre.

À sua volta está a J.A. (23 meses) e a M.O. (22 meses) sentadas, a M.S. (16 meses) e a M.A. (18 meses) de pé a observar a construção por trás do D.V. (23 meses) e o S.C. (20 meses) que observa o seu camião minuciosamente.

Apresento mais um cubo ao D.V. (23 meses). Pergunto “o que é?” Ele responde “galinha”

O D.V. (23 meses) agarra o cubo e coloca-o no cimo da sua torre.

A M.O. (22 meses) levanta-se do banco para observar melhor a construção.

O S.C. (20 meses) aproxima-se mais um pouco.

Pergunto às crianças “como é que faz a galinha?” Todos imitam o som da galinha.

Apresento mais um cubo ao D.V. (23 meses) e digo “agora vamos por o coelho”

A M.S. (16 meses) antecipa-se e agarra o cubo antes do D.V. (23 meses).

A M.A. (18 meses) foi sentar-se no banco ao meu lado.

O D.V. (23 meses) tenta recuperar das mãos da M.S. (16 meses) o cubo de forma a continuar a sua construção, mas ele cai no chão.

A J.A. (23 meses) e a M.O. (22 meses) inclinam-se para o seu lado direito para entender o que aconteceu.

A M.A. (18 meses) está sentada a observar o seu pé descalço.

O E.F. (20 meses) aproxima-se, caminhando de joelhos, da M.A. (18 meses) e observa a construção do D.V. (23 meses).

O S.C. (20 meses) debruça-se sobre a torre em construção, com o seu camião.

O D.V. (23 meses) coloca mais um cubo em cima da sua torre.

As amigas M.S. (16 meses), M.O. (22 meses) e J.A. (23 meses) revelam entusiasmo ao ver a torre a crescer tão alto.

O I.F. (16 meses) aproxima-se de novo da área da “Mantinha” e tenta tirar-me das mãos o cubo que vou apresentar ao D.V. (23 meses).

O I.F. (16 meses) agita os braços para cima e para baixo junto da torre em construção do D.V. (23 meses).

O D.V. (23 meses) está agora de pé em frente à sua torre pois ela está a ficar cada vez maior e ele sentiu necessidade de se levantar para colocar o próximo cubo.

O I.F. (16 meses) está agitado, junto da torre, e parece querer mexer na construção do D.V. (23 meses). Tento evitar.

Depois de colocar o novo cubo, o D.V. (23 meses) dirige-se à J.A. (23 meses) com os braços esticados como se indicasse que não se pode levantar para tocar na torre.

O D.V. (23 meses) derruba sem querer a sua própria torre e os cubos caem no chão.

Ouve-se o D.V. (23 meses) que diz “Oh”.

Eu reúno de novo os cubos.

O D.V. (23 meses) baixa-se para me ajudar a juntar os cubos.

A M.S. (16 meses) também se baixa para ajudar.

Reconstruo a torre do D.V. (23 meses) até onde ele tinha feito a sua construção.

O E.F. (20 meses), que está sentado junto da M.A. (18 meses), continua a dizer “oh”.

A M.O. (22 meses) sai do seu lugar no banco da “Mantinha” para também apanhar os cubos.

O I.F. (16 meses) insiste em mexer nos cubos da construção do D.V. (23 meses).

O E.F. (20 meses) vira-se agora para o espelho que está localizado na área da “Mantinha”.

O D.V. (23 meses) aponta com o seu dedo indicador e toca com este na barriga do I.F. (16 meses).

O I.F. (16 meses) bate com a sua mão na torre em construção e derruba alguns cubos da torre.

O D.V. (23 meses) afasta com a sua mão o I.F. (16 meses) para trás.

O I.F. (16 meses) reage ao D.V. (23 meses) e também o afasta com a sua mão.
A M.S. (16 meses) também mexe na torre que acaba por “tremar” um pouco.
O D.V. (23 meses) tenta continuar a sua torre.
O I.F. (16 meses) volta a bater com a sua mão na torre fazendo com que ela caia novamente e afasta-se um pouco.
Volto a juntar os cubos da torre para reiniciar a sua construção.
O I.F. (16 meses) aproxima-se de novo com a mão levantada e bate de novo nos cubos.
O D.V. (23 meses) segura um dos cubos com a mão esquerda e agita a sua mão direita junto do I.F. (16 meses) dizendo “Não, não, não”.
O I.F. (16 meses) parece querer tocar com o pé no D.V. (23 meses) que está de joelhos no chão.
O D.V. (23 meses) volta a afastá-lo para trás.
O I.F. (16 meses) cai no chão.
Volto a construir a torre do D.V. (23 meses) até onde tinha conseguido.
O D.V. (23 meses) observa o interior de um dos cubos e repara que é aberto.
O D.V. (23 meses) coloca a sua mão dentro do cubo.
A M.O. (22 meses) baixa-se para apanhar um dos cubos do chão.
O I.F. (16 meses) volta a levantar-se do chão e aproxima-se de novo da torre em construção.
Peço ao I.F. (16 meses) que se sente no banco da “Mantinha”.
O D.V. (23 meses) está a reconstruir a sua torre.
A M.S. (16 meses) observa o D.V. (23 meses) mantendo-se de pé a seu lado.
O I.F. (16 meses) afasta-se da torre e sai da “Mantinha”.
A M.A. (18 meses) também sai da área da “Mantinha”.
O S.C. (20 meses) regressa à área da “Mantinha” com o camião entre os seus braços e debruça-se um pouco sobre a torre em construção.
O D.V. (23 meses) coloca mais um cubo na sua torre.
O D.V. (23 meses) percebe que a amiga M.O. (22 meses) tem um cubo nas mãos e tenta tirá-lo.
A torre do D.V. (23 meses) cai ao chão quando o D.V. (23 meses) tenta retirar o cubo à M.O. (22 meses) e à M.S. (16 meses).
A J.A. (23 meses) observa sentada no banco o que os amigos estão a fazer.
A M.S. (16 meses) afasta-se na área da “Mantinha” com um dos cubos mais pequenos nas mãos.
Volto a construir a torre de cubos do D.V. (23 meses) até onde ele havia feito.
A M.O. (22 meses) tenta agarrar os cubos.
Explico à M.O. (22 meses) que ela irá brincar a seguir com os cubos. Agora é a vez do D.V. (23 meses).
Apresento mais um cubo ao D.V. (23 meses).
Ele agarra o cubo, coloca-se de pé e coloca-o no topo da sua torre.
A M.O. (22 meses) e a J.A. (23 meses) continuam sentadas no banco junto ao D.V. (23 meses) enquanto ele realiza a construção da sua torre.
O E.F. (20 meses) entra novamente dentro da área da “Mantinha” de joelhos e afirma “Outa, outa”.
O E.F. (20 meses) toca com a sua mão esquerda na torre do D.V. (23 meses).
O D.V. (23 meses) coloca mais um cubo na sua torre.
Ao perceber quão grande/alta ela está, abre os braços e afasta-se progressivamente como se quisesse admirar o que tinha acabado de construir.
Ao ver que o E.F. (20 meses) coloca novamente a mão na sua construção, avança rapidamente como se quisesse impedir que a derrubasse.
A M.S. (16 meses) volta a aproximar-se da área da “Mantinha” e traz consigo o cubo que tinha levado anteriormente.
O D.V. (23 meses) coloca mais um cubo no cimo da sua torre.
A torre do D.V. (23 meses) cai quando ele acaba de colocar mais um cubo na sua torre.
A M.S. (16 meses) aproxima as suas mãos da torre parecendo evitar que a torre caísse novamente ao chão.
O E.F. (20 meses) observa a torre que cai no chão e afirma “ohhh”.
O V.F. (14 meses) passa junto da área da “Mantinha” onde estamos a realizar a construção, mas desvia a sua atenção para o parque exterior da sala, através da janela sacada.
O D.V. (23 meses) agita as suas mãos junto da sua construção que caiu no chão como se ele próprio quisesse alagar tudo o que havia feito até então.
Eu arrumo os cubos encaixando uns dentro dos outros.
Comunico às crianças que estão sentadas junto a mim que quem irá fazer a torre desta vez é a M.S. (16 meses).
O D.V. (23 meses) afasta-se da área da “Mantinha” em direção ao aparador dos brinquedos que está na sala.

O D.V. (23 meses) coloca-se nos bicos dos pés e segurando-se no aparador **espreita para o cimo deste procurando encontrar a caixa do jogo da torre que aqui está em cima.**

O S.C. (20 meses) aproxima-se dos amigos que estão na área da “Mantinha”.

O I.F. (16 meses) aproxima-se da área da “Mantinha”.

Eu mostro aos amigos como o camião que o S.C. (20 meses) trouxe consegue “andar” muito rápido.

A M.O. (22 meses), a J.A. (23 meses), o S.C. (20 meses) e a M.S. (16 meses) observam o camião que se afasta desta área.

O I.F. (16 meses) **observa também o camião, mas vai atrás dele.**

Pergunto à M.S. (16 meses) se vamos fazer a torre?

A M.S. (16 meses) acena com a cabeça que sim.

A M.O. (22 meses) **brinca na ponta do banco da “Mantinha” com dois dos cubos pequenos da área da “Mantinha”.**

Apresento outro cubo à M.S. (16 meses) e ela **coloca-o em cima do último que faz de base.**

A M.O. (22 meses) eleva os cubos para cima com as mãos e deixa-os cair.

O E.F. (20 meses) **afasta-se da área da “Mantinha”, de joelhos.**

O S.C. (20 meses) **observa, sentado no chão, a construção da amiga M.S. (16 meses).**

A J.A. (23 meses) **mantém-se sentada no banco também a observar a construção da M.S. (16 meses).**

O V.F. (14 meses) **espreita lá para fora por entre a fresta das janelas abertas em basculante.**

O S.C. (20 meses) derruba o último cubo que a M.S. (16 meses) colocou na torre, ao chão.

Apresento mais um cubo à M.S. (16 meses).

A M.S. (16 meses) **parece querer colocá-lo ao lado do que havia colocado anteriormente, mas verifica que não tem espaço.**

Eu afirmo “M.S. (16 meses) põe em cima” e ela acaba por pousá-lo em cima do anterior.

Uma vez que o cubo cai várias vezes, eu ajudo a M.S. (16 meses).

Apresento mais um cubo à M.S. (16 meses).

A M.O. (22 meses) **continua a explorar os dois cubos pequenos.**

O S.C. (20 meses) **dirige a sua atenção para outro ângulo da sala e sai em direção a este.**

Apresento um novo cubo à M.S. (16 meses).

Ela agarra o cubo e pousa-o em cima da sua torre.

A M.O. (22 meses) **levanta-se com os cubos nas mãos e afasta-se em direção a outro ângulo da sala.**

Na área da “Mantinha” fica apenas a J.A. (23 meses) sentada no banco da área da “Mantinha” e a M.S. (16 meses) que faz a construção da sua torre.

Ao colocar o último cubo na sua torre, ela cai para o chão.

O I.F. (16 meses) **dirige-se, a correr, para a área da “Mantinha” e fica a observar o outro ângulo da sala (de onde ele vinha).**

A torre da M.S. (16 meses) cai de novo ao chão.

O I.F. (16 meses) **volta a afastar-se da área da “Mantinha”.**

O V.F. (14 meses) **aproxima-se da área da “Mantinha” e dirige a sua mão para um dos cubos caídos, mas a M.S. (16 meses) acaba por tirá-lo do seu alcance quando estava a recolher todos os cubos.**

O I.F. (16 meses) **volta a aproximar-se da área da “Mantinha” e passa por cima do banco da área da “Mantinha”.**

O V.F. (14 meses) **alcança outro cubo caído no chão a uma pequena distância de si.**

O S.C. (20 meses) **aproxima-se de novo da área da “Mantinha” com o camião nos braços.**

A M.S. (16 meses) **agarra um dos cubos com a mão esquerda acima da cabeça e outro com a mão direita, abaixo.**

A J.A. (23 meses) **continua sentada no banco da área da “Mantinha” a observar tudo o que se está a passar.**

A M.O. (22 meses) **aproxima-se também de novo da área da “Mantinha” e traz de novo o cubo que havia levado consigo quando se afastou.**

O S.C. (20 meses) **pousa o camião em cima do banco da área da “Mantinha” e baixa-se para brincar neste espaço.**

O I.F. (16 meses) **está debruçado sobre o banco encostado ao espelho da área da “Mantinha”.**

O camião do S.C. (20 meses) **cai para o outro lado do banco da área da “Mantinha” e ele levanta-se.**

O I.F. (16 meses) **ouve o camião do S.C. (20 meses) a cair e dirige a sua atenção para o brinquedo caído.**

O S.C. (20 meses) **afasta-se da área da “Mantinha” para outro ângulo da sala.**

O I.F. (16 meses) **agarra o camião deixado pelo S.C. (20 meses) e atira-o para cima.**

Eu comunico à M.O. (22 meses) que agora é ela quem vai fazer a construção da torre.

A M.O. (22 meses) **coloca o cubo que tinha nas suas mãos junto dos outros cubos.**

Na área da “Mantinha” estão agora a J.A. (23 meses), a M.O. (22 meses) e o I.F. (16 meses).

A M.S. (16 meses) **afasta-se da área da “Mantinha” assim como o V.F. (14 meses).**

O I.F. (16 meses) volta a atirar o camião, mas agora para fora da área da “Mantinha”.

A M.O. (22 meses) aceita iniciar a construção da torre de cubos e parece procurar uma posição ideal para se sentar e iniciar a sua construção.

O I.F. (16 meses) passa por cima do banco da área da “Mantinha” com apoio dos joelhos sobre este e fica virado de frente para mim e para a M.O. (22 meses).

A J.A. (23 meses) mantém-se sentada como tem sempre estado: no banco a meu lado.

A M.O. (22 meses) já escolheu a sua posição ideal: senta-se de pernas afastadas junto a mim.

Pergunto à M.O. (22 meses) quem está na face do cubo?

O S.C. (20 meses) aproxima-se da área da “Mantinha” de novo. Desvia-se em direção à janela sacada da sala.

O E.F. (20 meses) aproxima-se da área da “Mantinha” com o camião que o S.C. (20 meses) tinha anteriormente.

O I.F. (16 meses) afasta-se do banco da área da “Mantinha” e dirige-se apressado para a janela sacada da sala.

O E.F. (20 meses) pousa o camião em cima do banco da área da “Mantinha”.

O S.C. (20 meses) aproxima-se de mim na área da “Mantinha”, toca-me e aponta com o seu dedo para o parque exterior da sala.

A M.S. (16 meses) aproxima-se da área da “Mantinha”.

O E.F. (20 meses) tem o camião pousado em cima do banco da área da “Mantinha” e olha em frente para a construção da M.O. (22 meses).

O S.C. (20 meses) quer mostrar-me que os meninos da sala do berçário estão a brincar na rua (lá fora).

A M.S. (16 meses) está agora perto de mim e da construção da M.O. (22 meses).

A J.A. (23 meses) permanece sentada no mesmo lugar a observar-nos.

A M.O. (22 meses) prepara-se para colocar o 4º cubo na sua construção, mas a M.S. (16 meses) parece querer mexer na sua construção.

A M.S. (16 meses) coloca as suas mãos no cimo da torre da M.O. (22 meses).

Explico à M.S. (16 meses) que agora é a vez da M.O. (22 meses) fazer a sua construção da torre.

O E.F. (20 meses) está de joelhos ao lado do banco da área da “Mantinha” e brinca agora com o camião em cima deste.

O I.F. (16 meses) está de pé junto à janela sacada da sala a observar os amigos que estão a brincar no parque exterior da sala.

O S.C. (20 meses) dá uma volta sobre si mesmo e caminha para o centro da sala.

A M.S. (16 meses), que tocava com as suas mãos na torre da M.O. (22 meses), deixa cair o cubo mais de cima.

Eu apanho o cubo do chão e peço à M.O. (22 meses) para se levantar para ser mais fácil a sua construção da torre.

O D.V. (23 meses) aproxima-se da área da “Mantinha” e rodeia a construção da M.O. (22 meses).

A M.S. (16 meses) afasta-se da área da “Mantinha”.

A M.O. (22 meses) coloca-se de pé de frente para a sua torre em construção.

O F.P. (13 meses) aproxima-se da área da “Mantinha”.

O D.V. (23 meses) baixa-se junto à torre e toca com o seu dedo indicador no chão. Volta a levantar-se.

A M.O. (22 meses) coloca mais um cubo na sua construção.

O I.F. (16 meses) afasta-se da janela e aproxima-se da construção da M.O. (22 meses).

O S.C. (20 meses) que estava no centro da sala também se aproxima da torre da M.O. (22 meses).

O I.F. (16 meses) afasta o D.V. (23 meses) para o lado e toca com as suas mãos na torre em construção, da M.O. (22 meses).

O S.C. (20 meses) observa o que o amigo I.F. (16 meses) está a fazer.

O I.F. (16 meses) bate nos cubos da torre da M.O. (22 meses) com as suas mãos. Um dos cubos cai ao chão.

O F.P. (13 meses) baixa-se ao lado do E.F. (20 meses). Volta a levantar-se e deixa cair a sua chupeta no chão junto ao E.F. (20 meses).

O D.V. (23 meses) apanha o cubo que caiu da torre da M.O. (22 meses).

O I.F. (16 meses) afasta-se da construção para o centro da sala.

A M.S. (16 meses) aproxima-se de novo da construção da M.O. (22 meses).

O F.P. (13 meses) contorna o banco da área da “Mantinha” e ajoelha-se ficando de frente para o E.F. (20 meses) que aqui brinca com o camião.

A M.S. (16 meses) derruba a torre em construção da M.O. (22 meses).

O S.C. (20 meses) passa ao lado da M.O. (22 meses) e por trás de mim ficando de frente para o espelho da área da “Mantinha”.

O E.F. (20 meses) apanha a chupeta do F.P. (13 meses) do chão e coloca-a na boca do amigo F.P. (13

meses).

O I.F. (16 meses) aproxima-se do F.P. (13 meses) e do E.F. (20 meses) quando este lhe está a colocar a chupeta na boca.

O I.F. (16 meses) agarra o camião com o qual o E.F. (20 meses) brincava.

A M.O. (22 meses) levanta o pé direito do chão como se quisesse pisar um dos cubos.

O D.V. (23 meses) também levanta um dos pés do chão como se quisesse pisar os cubos.

O D.V. (23 meses) toca com a ponta do pé direito num dos cubos caídos no chão à sua frente.

O S.C. (20 meses) sobe para cima do banco da área da “Mantinha” e caminha sobre este até à sua amiga J.A. (23 meses).

A J.A. (23 meses) mantém-se sentada no banco, a meu lado, como tem estado.

A M.S. (16 meses) afasta-se da área da “Mantinha” em direção ao aparador de brinquedos da sala.

O S.C. (20 meses) continua de pé em cima do banco da área da “Mantinha” e passa por trás da amiga J.A. (23 meses).

A J.A. (23 meses) levanta-se do seu lugar depois do S.C. (20 meses) passar por trás dela.

O I.F. (16 meses) observa com atenção o camião que tem nas suas mãos.

O E.F. (20 meses) deita-se sobre o banco da área da “Mantinha”.

O F.P. (13 meses) observa o amigo I.F. (16 meses).

A M.O. (22 meses) coloca mais um cubo na sua construção.

O E.F. (20 meses) toca com a sua mão direita na cabeça do F.P. (13 meses).

O D.V. (23 meses) afasta-se da construção da amiga M.O. (22 meses) e caminha em direção ao espelho da área da “Mantinha”.

A J.A. (23 meses) observa a amiga M.O. (22 meses) a colocar os cubos na sua torre.

O S.C. (20 meses) desce do banco sozinho sem apoio e afasta-se da área da “Mantinha”.

A M.A. (18 meses) está no centro da sala com o vestido levantado para cima.

O D.V. (23 meses) passa por trás de mim caminhando de pé em cima do banco da área da “Mantinha”.

Ao passar para o outro banco, o D.V. (23 meses) ajoelha-se e gatinha sobre este até à sua ponta.

O S.C. (20 meses) dirige-se ao banco onde está o D.V. (23 meses) e toca com a ponta do seu pé no banco.

A M.O. (22 meses) coloca outro cubo na sua torre.

O D.V. (23 meses) deita-se sobre o banco ao chegar ao extremo do banco.

O S.C. (20 meses) aproxima-se do D.V. (23 meses) que aqui está deitado e bate com as suas mãos no aquecedor de parede que está junto ao banco.

O I.F. (16 meses) baixa-se e pousa o camião sobre o banco da área da “Mantinha”, acabando por se sentar.

A M.O. (22 meses) toca com as suas mãos no centro da sua torre e esta cai ao chão.

O D.V. (23 meses) desliza do banco da área da “Mantinha”, contornando-o e apoiando-se nele com as mãos e levanta-se.

O S.C. (20 meses) sobe para cima do banco da área da “Mantinha”, agarrando-se ao aquecedor de parede e empurrando a J.A. (23 meses) um pouco para o lado.

O F.P. (13 meses) empurra o camião que o I.F. (16 meses) havia deixado em cima do banco para o chão.

O Camião vai parar junto dos cubos caídos da torre da M.O. (22 meses).

O I.F. (16 meses) mantém-se ajoelhado onde estava, mas observa o camião ao longe.

O S.C. (20 meses) caminha de pé em cima dos bancos da área da “Mantinha”.

Informo a M.O. (22 meses) de que agora é a vez da J.A. (23 meses) fazer a construção com os cubos.

A J.A. (23 meses) senta-se no banco aguardando a sua vez para construir a torre de cubos.

O D.V. (23 meses) baixa-se para apanhar o camião que o F.P. (13 meses) atirou para longe de si.

O E.F. (20 meses) afasta-se do banco da área da “Mantinha” gatinhando para trás.

O I.F. (16 meses), ao ver o D.V. (23 meses) a pegar no camião, levanta-se de imediato e corre em direção ao D.V. (23 meses) para agarrar o camião.

O S.C. (20 meses) desce do banco que está em frente ao espelho e cai sobre o banco que lhe está colocado perpendicularmente.

O D.V. (23 meses) consegue ficar com o camião e afasta-se da área da “Mantinha”.

A M.A. (18 meses) aproxima-se da área do Mantinha agarrando as pontas laterais do seu vestido com as mãos.

O I.F. (16 meses) dirige a sua atenção para os cubos caídos no chão e quer agarrar a caixa dos cubos.

Eu agarro a caixa e guardo-a no meu colo.

O I.F. (16 meses) compreende que não pode agora agarrar a caixa dos cubos e afasta-se sorrindo.

O I.F. (16 meses) dirige-se para junto do S.C. (20 meses) que está a sair do banco da área da “Mantinha”.

O S.C. (20 meses) levanta-se e toca com a sua mão direita na parede da sala.

O I.F. (16 meses) deita-se sobre o banco, do qual o S.C. (20 meses) tinha acabado de sair e passa sobre

este para o interior da área da “Mantinha”.

O F.P. (13 meses) está sentado no chão, do lado de dentro da área da “Mantinha” e com o seu olhar dirigido ao aparador dos brinquedos.

A M.O. (22 meses) sai da área da “Mantinha”.

Pergunto à M.A. (18 meses) onde estão os seus sapatos?

O S.C. (20 meses) sobe de novo para cima do banco da área da “Mantinha”, mas deixa-se cair para trás do F.P. (13 meses).

Ajudo a M.A. (18 meses) a sentar-se no chão para a calçar.

O I.F. (16 meses) apoia-se em cima do banco da área da “Mantinha” que está em frente ao espelho.

A M.A. (18 meses) tenta levantar-se para evitar ser calçada.

O F.P. (13 meses) levanta-se do interior da área da “Mantinha” e afasta-se em direção ao aparador dos brinquedos.

O I.F. (16 meses) desiste de subir o banco, sai a correr da área da “Mantinha”, mas volta para deitar-se sobre o banco lateral e a escorregar sobre este para o chão.

O E.F. (20 meses) caminha de joelhos sobre a sala.

O S.C. (20 meses) apoia a sua mão na cabeça do I.F. (16 meses) para passar sobre o banco lateral da área da “Mantinha”, mas acaba por cair no chão.

O S.C. (20 meses) fica debruçado sobre o amigo I.F. (16 meses) que está deitado no chão.

A J.A. (23 meses) mexe, com a sua mão esquerda, na caixa que contém os cubos para construção da torre.

Legenda de destaques:

Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto”

Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar”

Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância”

Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos”

Lilás – Categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto”

Transcrição Videográfica n.º8

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 8 de janeiro de 2018	Contexto: Área da “Mantinha” da “Sala das Surpresas”
Hora: 17:46	Duração do vídeo: 2 minutos e 23 segundos
N.º crianças envolvidas: 9 crianças do total de 11 crianças da “Sala das Surpresas”	N.º de adultos envolvidos: 1 – estagiária interveniente
Quantidade de episódios registados: 1 episódio em que 9 crianças estão sentadas na área da “Mantinha” e observam a construção da torre de cubos, por alguns dos seus pares: M.O. (22 meses), D.V. (23 meses) e o S.C. (20 meses).	Material utilizado: Cubos de cartão para construção da torre.
<p>Transcrição do vídeo:</p> <p>As crianças estão reunidas na área da “Mantinha”.</p> <p>Estão sentadas nos bancos de espuma e eu estou sentada de joelhos de frente para eles, ao centro.</p> <p>Estão presentes nesta área a M.A. (18 meses), o F.P. (13 meses), a J.A. (23 meses), o V.F. (14 meses), o S.C. (20 meses), a M.S. (16 meses), o D.V. (23 meses), o I.F. (16 meses) e a M.O. (22 meses).</p> <p>Nas minhas mãos tenho a caixa que tem os cubos para construção da torre.</p> <p>Apresento a caixa ao grupo e pergunto ao D.V. (23 meses) se está pronto para ver a torre?</p> <p>Abro a caixa perante todo o grupo.</p> <p>O S.C. (20 meses) solta um pequeno grito de entusiasmo ao ver a caixa abrir-se.</p> <p>Ao tirar o conjunto de cubos de dentro da caixa, o F.P. (13 meses) levanta-se do seu lugar para vir observar de perto.</p> <p>Coloco o conjunto dos cubos atrás das minhas costas e fecho a caixa do jogo. Tento que o F.P. (13 meses) se vá sentar.</p> <p>Opto por sentar o F.P. (13 meses) no chão, no meio da área da “Mantinha” de maneira a que ele consiga observar o que vamos fazer.</p> <p>Tiro o conjuntos dos cubos de trás das minhas costas e volto a apresentá-la ao grupo.</p> <p>O V.F. (14 meses) deixa-se escorregar suavemente pelo banco da área da “Mantinha” até tocar no chão.</p> <p>Retiro uma das caixas do conjunto e comunico que vamos “tirar a caixa maior” e mostro-a ao grupo.</p>	

Pergunto “quem está na caixa?” e a M.O. (22 meses) responde “aca”.

Pergunto “como faz a vaca?” e a M.O. (22 meses) e os amigos respondem “Muuu”.

O D.V. (23 meses) debruça-se para a frente enquanto imita o som da vaca e coloca as palmas das mãos no chão. Ao mesmo tempo dirige o seu olhar para mim.

O V.F. (14 meses) eleva-se um pouco do chão com o apoio do braço esquerdo no banco da área da “Mantinha”.

Peço ao D.V. (23 meses) para se sentar de novo no banco.

O F.P. (13 meses) levanta-se do meio da área da “Mantinha” e gatinha para se aproximar das caixas.

Ajudo o F.P. (13 meses) a sentar-se novamente.

O V.F. (14 meses) espreita pela frente do S.C. (20 meses) para observar a professora Isabel Dias.

Pergunto às crianças “qual é o animal que vamos pôr em cima da vaca?”.

A M.O. (22 meses) responde que é o cão.

O D.V. (23 meses) imita o som do cão ao mesmo tempo que agita os braços no ar.

Convido a M.O. (22 meses) a colocar a caixa com a imagem do cão em cima da caixa com a imagem da vaca.

A M.O. (22 meses) levanta-se, agarra a caixa com as tuas mãos e coloca-a em cima da anterior.

O D.V. (23 meses) debruça-se para a frente para conseguir espreitar o que a amiga M.O. (22 meses) acabou de fazer.

O V.F. (14 meses) já está completamente sentado no chão da área da “Mantinha”.

A M.O. (22 meses) parece querer ajeitar a caixa, mas ao fazê-lo a caixa quase cai no chão.

Comunico à M.O. (22 meses) de que já pode ir sentar-se.

Ela levanta-se e caminhando para trás, ao mesmo tempo que espreita pelo ombro se pode andar para trás, senta-se novamente no banco, onde era o seu lugar.

O S.C. (20 meses) deixa-se também escorregar devagarinho pelo banco, mas mantém-se encostado a este.

Pergunto às crianças, enquanto levanto mais uma caixa, “qual é o animal que vem?”

A M.O. (22 meses) responde prontamente o “gato”.

O D.V. (23 meses) levanta-se do seu lugar, mas fica de pé.

O V.F. (14 meses) tem a sua mão direita na boca e observa os comportamentos da M.O. (22 meses) e do D.V. (23 meses) que estão muito entusiasmados.

Pergunto às crianças “como é que faz o gato?”

A M.O. (22 meses) responde “miau” em conjunto com alguns amigos, ao mesmo tempo que se debruça para baixo e toca com as suas mãos no chão, para as erguer de seguida.

Convido o D.V. (23 meses) a pôr o gato em cima da caixa do cão.

Ele vem de imediato, agarra a caixa com as duas mãos e pousa-a com entusiasmo em cima da anterior.

Agradeço ao D.V. (23 meses) e digo “muito bem!”

O D.V. (23 meses) vai sentar-se feliz e revela-o ao saltitar sentado em cima do banco, no mesmo lugar onde antes estava sentado.

A M.O. (22 meses) interage com o D.V. (23 meses) e os dois estão a fazer expressões faciais frente a frente.

Pergunto ao grupo qual é o animal que vem a seguir.

O I.F. (16 meses) sentado junto à professora Isabel Dias está a agitar os braços.

O D.V. (23 meses) inclina-se para a frente e bate com as palmas das mãos no chão.

O F.P. (13 meses) agarra a sua sapatilha.

O V.F. (14 meses) apoia-se no amigo S.C. (20 meses) para se tentar levantar, mas desiste.

A M.S. (16 meses) observa a professora Isabel Dias.

Aponto para a caixa e volto a perguntar qual é o animal.

O D.V. (23 meses) responde que é o “Cu co”.

Eu repito o “cocórocó, a galinha”

O D.V. (23 meses) aponta para os animais que fixamos durante a manhã na parede da sala, pois está lá uma galinha.

Chamo o S.C. (20 meses) para vir por a caixa em cima da torre em construção.

A M.O. (22 meses) e o D.V. (23 meses) levantam-se para observar o que o S.C. (20 meses) vai fazer.

O S.C. (20 meses) aproxima-se de mim quando o chamo e segura com as duas mãos o cubo que irá colocar no topo da torre.

Repito ao S.C. (20 meses) que deve colocar a caixa em cima da torre.

O S.C. (20 meses) usa alguma força ao pousar a caixa e quase faz a torre cair.

Eu ofereço a minha ajuda para evitar que caia.

A M.O. (22 meses) e o D.V. (23 meses) aproximam-se até junto do S.C. (20 meses) que constrói a torre.

Digo ao S.C. (20 meses) que se pode sentar.

O S.C. (20 meses) caminha para trás para o seu lugar, mas tropeça no amigo F.P. (13 meses) que está sentado no meio da “Mantinha”.

O F.P. (13 meses) chora um pouco.

O D.V. (23 meses) dirige a sua atenção para a professora Isabel Dias como se estivesse a explicar o que aconteceu ao F.P. (13 meses).

Legenda de destaques:

Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto”

Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar”

Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância”

Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos”

Lilás – Categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto”

Transcrição Videográfica n.º9

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 9 de janeiro de 2018	Contexto: Área da “Mantinha” da “Sala das Surpresas”
Hora: 9:36	Duração do vídeo: 9 minutos e 42 segundos
N.º crianças envolvidas: Todas as crianças da “Sala das Surpresas”	N.º de adultos envolvidos: 2 – estagiária interveniente e educadora cooperante que faz a gravação
Quantidade de episódios registados: 1 episódio de exploração em grande grupo do “Cesto dos Tesouros”.	Material utilizado: “Cesto dos Tesouros”
<p>Transcrição do vídeo:</p> <p>As crianças estão sentadas nos bancos da área da “Mantinha” e eu estou sentada no chão com pernas à chinês, de frente para eles.</p> <p>À minha frente tenho o cesto dos tesouros que eles já conhecem, de explorações sensoriais anteriores. Este está no meio da área da “Mantinha” e virado para a frente de forma a que as crianças observem o seu interior quando for aberto.</p> <p>Estão sentados da minha esquerda para a direita: o F.P. (13 meses), o I.F. (16 meses), o V.F. (14 meses), a J.A. (23 meses), o D.N. (18 meses), o S.C. (20 meses), o D.V. (23 meses), o E.F. (20 meses), a M.S. (16 meses) e a M.A. (18 meses). (Falta a M.O. (22 meses))</p> <p>Começo a cantar a canção “Vem aí...uma surpresa”.</p> <p>O F.P. (13 meses) levanta-se do seu lugar e caminha para a frente em direção ao cesto.</p> <p>O S.C. (20 meses), que já estava a escorregar do seu lugar no banco, avança de joelhos em direção ao cesto dos tesouros.</p> <p>O D.V. (23 meses) sai do seu lugar e também se dirige de joelhos para o cesto dos tesouros.</p> <p>O S.C. (20 meses) levanta a tampa do cesto dos tesouros com a sua mão direita.</p> <p>Todas as outras crianças continuam sentadas no seu lugar a observar os seus amigos que exploram o cesto.</p> <p>O S.C. (20 meses) abre totalmente o cesto dos tesouros e dá um grito de admiração quando observa o seu interior.</p> <p>O I.F. (16 meses) deixa-se escorregar do banco para espreitar o que está dentro do cesto dos tesouros.</p> <p>A M.S. (16 meses) também se deixa escorregar do banco para o chão para espreitar o que está dentro do cesto dos tesouros.</p> <p>Mantém-se sentados no seu lugar o V.F. (14 meses), a J.A. (23 meses), o D.N. (18 meses), o E.F. (20 meses) e a M.A. (18 meses).</p> <p>O S.C. (20 meses), o D.V. (23 meses) e a M.S. (16 meses) têm as suas mãos dentro do cesto dos tesouros.</p> <p>O F.P. (13 meses) agarra a tampa do cesto dos tesouros com a sua mão direita e fecha o cesto.</p> <p>Eu volto a abrir o cesto dos tesouros.</p> <p>O I.F. (16 meses) também decide explorar o que está dentro do cesto dos tesouros.</p> <p>A M.A. (18 meses) levanta-se do seu lugar e caminha de pé em direção ao cesto dos tesouros.</p> <p>O E.F. (20 meses) sai do seu lugar e caminha de joelhos em direção ao cesto dos tesouros para conseguir espreitar o que está dentro do cesto dos tesouros.</p> <p>O F.P. (13 meses) põe-se de pé ao lado do cesto dos tesouros.</p> <p>O S.C. (20 meses) retira um dos objetos do interior do cesto dos tesouros.</p>	

O D.V. (23 meses) retira um dos objetos do interior do cesto dos tesouros.
 Eu pergunto às crianças “o que é?”
 A M.S. (16 meses) também tem um objeto (uma ovelha) e mostra-mo.
 Continuam sentados no seu lugar o V.F. (14 meses), a J.A. (23 meses) e o D.N. (18 meses).
 O F.P. (13 meses), o I.F. (16 meses), o S.C. (20 meses), o E.F. (20 meses), o D.V. (23 meses) e a M.S. (16 meses) exploram os animais que tiraram de dentro do cesto, mas ficam junto do cesto.
 A M.A. (18 meses) continua de pé ao meu lado a observar os amigos que exploram os animais.
 Eu pergunto ao D.V. (23 meses) “o que é?, que animal é esse?”
 O D.V. (23 meses) aponta para a parede atrás de mim, onde de manhã fizemos a colagem dos animais da quinta, no seu habitat (quinta) em cartolina.
 O S.C. (20 meses) mostra-me o cavalo que tirou de dentro do cesto dos tesouros, mas depois volta a colocá-lo lá dentro.
 O D.N. (18 meses) levanta-se e caminha em direção ao cesto dos tesouros. Fica atrás do S.C. (20 meses) a espreitar o que os amigos estão a fazer.
 A M.S. (16 meses) tira um animal do cesto, mostra-o ao S.C. (20 meses) e volta a deixá-lo cair dentro do cesto.
 O D.V. (23 meses) afasta-se do cesto dos tesouros com o animal que retirou do seu interior e dirige-se para o lugar onde antes estava sentado. Fica de joelhos virado para o banco, pousa o seu animal sobre o banco e bate com ele alternadamente neste.
 O D.V. (23 meses) bate agora com o animal no banco da sua esquerda.
 O I.F. (16 meses) agarra alguma da rafia que estava dentro do cesto dos tesouros. Começa a esticar a rafia.
 A M.S. (16 meses) volta a tirar o animal do interior do cesto dos tesouros. Uma rafia vem agarrada ao animal. Com a outra mão ela puxa a rafia e solta-a do animal.
 A M.A. (18 meses) continua a observar os amigos de pé, ao meu lado.
 Comunico à M.A. (18 meses) que ela pode mexer no cesto dos tesouros.
 O F.P. (13 meses) explora a rafia que o I.F. (16 meses) deixou cair quando a explorava.
 Procuo uma posição favorável de maneira a que a M.A. (18 meses) se sinta confiante em explorar também o cesto dos tesouros, a meu lado.
 O S.C. (20 meses) tira do cesto dos tesouros uma ovelha e imita o seu som.
 O D.V. (23 meses) volta a dirigir-se para o cesto dos tesouros e passa entre o S.C. (20 meses) e a M.S. (16 meses) para mexer no seu interior.
 A J.A. (23 meses) permanece sentada no seu lugar.
 O V.F. (14 meses) saiu do seu lugar e gatinha apoiado no banco encostado ao espelho da área da “Mantinha”.
 O E.F. (20 meses) junta-se ao V.F. (14 meses) para mexer numa ponta do banco.
 O D.V. (23 meses) tirou outro animal do cesto, mostra-o à educadora cooperante que está a fazer a gravação e brinca com ele sobre o banco de seguida.
 A M.A. (18 meses) continua a observar de pé os amigos.
 O I.F. (16 meses) coloca as duas mãos dentro do cesto e tira mais rafia do seu interior para fora.
 O S.C. (20 meses) tem a mão direita dentro do cesto dos tesouros parecendo procurar agarrar um animal específico.
 A M.S. (16 meses) tem um animal na sua mão esquerda e tem a mão direita dentro do cesto dos tesouros.
 O D.N. (18 meses) está de pé a observar os amigos a explorar o cesto dos tesouros.
 A J.A. (23 meses) debruça-se sobre a sua direita para espreitar por cima do I.F. (16 meses) e ver o que os amigos estão a fazer.
 O V.F. (14 meses) está agora encostado ao banco da área da “Mantinha”.
 A M.A. (18 meses) faz a sua primeira tentativa de aproximação do cesto dos tesouros.
 A J.A. (23 meses) deita-se sobre o banco e mantém o seu olhar dirigido ao cesto dos tesouros.
 A M.S. (16 meses) dá-me o seu animal para a minha mão, ao mesmo tempo que se aproxima de mim caminhando de joelhos.
 O D.V. (23 meses) levanta-se do seu lugar e vai em direção ao V.F. (14 meses) e ao E.F. (20 meses).
 A J.A. (23 meses) levanta-se e avança um pouco apoiando-se no aquecedor para dar um passo.
 O S.C. (20 meses) tira outro animal do cesto dos tesouros. É um peru e mostra-mo.
 O D.V. (23 meses) continua de pé e dirige a sua atenção agora para o interior do cesto dos tesouros.
 Eu pego num dos animais e imito o seu caminhar sobre o cesto dos tesouros.
 O D.V. (23 meses) pega no animal que tenho na mão e leva-o para o banco onde está encostado o V.F. (14 meses).
 O V.F. (14 meses) agarra o animal que o D.V. (23 meses) trouxe.
 O I.F. (16 meses) continua a tirar a rafia de dentro do cesto dos tesouros.

O E.F. (20 meses) está de joelhos, virado de frente para o espelho e a bater com um animal no banco. Pergunto ao S.C. (20 meses) “como faz o peru?” e imito o seu som. Ele tenta repetir.

O D.V. (23 meses) e a M.S. (16 meses) voltam a explorar o interior do cesto dos tesouros.

O S.C. (20 meses) põe o animal na boca.

A M.A. (18 meses) continua a observar os amigos e tem agora as mãos apoiadas na sua cintura.

O D.V. (23 meses) tira outro animal do cesto.

Pergunto ao D.V. (23 meses) “que animal é?”

O F.P. (13 meses) mexe na tampa do cesto dos tesouros.

A J.A. (23 meses) está no banco debruçada para a frente a observar os amigos.

O D.V. (23 meses) leva mais um animal para junto do E.F. (20 meses).

O D.N. (18 meses) permanece de pé atrás do S.C. (20 meses), com a chupeta na boca, a observar os amigos.

O E.F. (20 meses) brinca no banco, de costas para os amigos, com os animais que o D.V. (23 meses) lhe vai trazendo.

O V.F. (14 meses) observa o E.F. (20 meses) a brincar com os animais.

O D.V. (23 meses) vem de novo ao cesto dos tesouros.

O S.C. (20 meses) dirige o seu olhar para trás, na direção do E.F. (20 meses).

O I.F. (16 meses) explora um dos animais que retirou do cesto dos tesouros.

O D.V. (23 meses) agarra em alguma da rafia que está dentro do cesto e levanta-se.

Comunico ao grupo que a “palha” está dentro do cesto dos tesouros.

O I.F. (16 meses) também pega em alguma palha que tira de dentro do cesto.

Pergunto ao grupo se vão tirara a “palha” para fora do cesto?

O D.V. (23 meses) leva alguma da “palha” para junto do E.F. (20 meses).

O I.F. (16 meses) coloca-se de pé e continua a esticar a “palha”.

A J.A. (23 meses) prepara-se para sair do banco pela sua ponta, junto a mim.

O S.C. (20 meses) mexe na “palha” do cesto dos tesouros.

O D.N. (18 meses) permanece de pé atrás do S.C. (20 meses) a observar o que os amigos estão a fazer.

O D.V. (23 meses) vem buscar mais “palha” ao cesto dos tesouros e deixa-a cair no chão, fora do cesto.

A M.A. (18 meses) continua de pé a meu lado a observar.

O S.C. (20 meses) agita as suas mãos dentro do cesto do tesouro para mexer na “palha”.

Pergunto ao D.V. (23 meses) onde estão os animais?

A M.A. (18 meses) dá-me um animal que a M.S. (16 meses) lhe deu.

A J.A. (23 meses) sai da área da “Mantinha” e passa para trás de mim.

Eu mostro ao grupo o animal que a M.A. (18 meses) me deu e pergunto-lhes onde estão os outros?

A M.S. (16 meses) volta a procurar algo dentro do cesto dos tesouros.

O E.F. (20 meses) explora a “palha” que o D.V. (23 meses) deixou no chão junto a si.

A explorar o cesto do tesouro estão agora o S.C. (20 meses), o D.V. (23 meses) e a M.S. (16 meses). Os três ao mesmo tempo.

A M.A. (18 meses) aproxima-se deles para espreitar o que eles estão a fazer.

O I.F. (16 meses) continua de pé a brincar com a “palha”.

O D.N. (18 meses) continua de pé a observar os amigos.

O E.F. (20 meses) brinca com um animal, de joelhos, sobre o banco e olha para trás para observar os amigos.

O D.N. (18 meses) baixa-se para apanhar uma “palha” que fica a explorar.

O S.C. (20 meses) encontra mais um animal dentro do cesto.

O D.V. (23 meses) tira mais “palha” de dentro do cesto dos tesouros.

O I.F. (16 meses) tira mais “palha” de dentro do cesto.

O S.C. (20 meses) levanta-se do seu lugar e vira-se para trás onde estão o V.F. (14 meses) e o E.F. (20 meses).

A J.A. (23 meses) está atrás de mim a espreitar o que os amigos estão a fazer.

O S.C. (20 meses) vai pousar a ovelha junto dos outros animais que o E.F. (20 meses) tem em cima do banco.

O S.C. (20 meses) apanha todos os animais que o E.F. (20 meses) tinha consigo e trá-los na outra mão que tinha livre.

O D.V. (23 meses) continua a por a “palha” para fora do cesto.

O S.C. (20 meses) aproxima-se de novo do cesto dos tesouros com os animais nas mãos.

O I.F. (16 meses) encontra um animal dentro do cesto e mostra-mo.

O D.N. (18 meses) puxa a “palha” e fica a olhar para ela.

O V.F. (14 meses) brinca com um animal em cima do banco.

A M.S. (16 meses) volta a mexer no interior do cesto dos tesouros.

A J.A. (23 meses) aparece com uma cadeira da mesa junto a mim, do meu lado direito.

O S.C. (20 meses) apanha a “palha” que o D.V. (23 meses) esteve a por no chão e coloca-a dentro do cesto dos tesouros.

O D.N. (18 meses) baixa-se para apanhar um dos animais que está dentro do cesto dos tesouros.

A M.A. (18 meses) está ao meu lado a observar os amigos.

A J.A. (23 meses) parece querer levar a cadeira para o interior da área da “Mantinha”, mas eu peço-lhe para não o fazer.

O I.F. (16 meses) tenta por um “palha” dentro da boca.

O D.V. (23 meses) continua a tirar a “palha” toda para fora do cesto.

A M.A. (18 meses) vai sentar-se no banco novamente.

O F.P. (13 meses) espreita para dentro do cesto e mexe com a mão esquerda no seu interior.

Convido a J.A. (23 meses) a ver mais de perto o que está dentro do cesto dos tesouros.

O D.N. (18 meses) guarda um animal nos seus braços, bem agarradinho.

O D.V. (23 meses) estica uma das “palhas” compridas que tirou de dentro do cesto dos tesouros.

A J.A. (23 meses) debruça-se sobre o cesto dos tesouros e espreita lá para dentro.

O E.F. (20 meses) bate com um dos animais em cima do banco.

O V.F. (14 meses) apoia-se no banco para se por de pé. Ele tenta subir o banco pondo o pé direito em cima deste, mas como tem um animal na mão esquerda não se sente seguro e desiste.

O D.N. (18 meses) passa por detrás do V.F. (14 meses) para apanhar um animal do chão.

O S.C. (20 meses) puxa o cesto dos tesouros para si fazendo-o ficar na diagonal.

A M.S. (16 meses) senta-se do lado direito da M.A. (18 meses).

O D.V. (23 meses) explora a textura da tampa do cesto dos tesouros.

A J.A. (23 meses) tenta fechar o cesto dos tesouros.

O D.V. (23 meses) não deixa a J.A. (23 meses) fechar a tampa do cesto dos tesouros.

Para evitar um conflito entre a J.A. (23 meses) e o D.V. (23 meses), decido por o cesto atrás da J.A. (23 meses) e comunico às crianças que o vou por “atrás da J.A. (23 meses)”.

O cesto está agora sem animais e sem “palha”.

As crianças observaram atentamente o momento em que levantei o cesto, passei com ele por cima da J.A. (23 meses) e o deixei atrás dela.

A J.A. (23 meses) olha para o cesto que ficou atrás dela.

O F.P. (13 meses) dá a volta por trás de mim para chegar junto do cesto que acabei de guardar.

No centro da área da “Mantinha” as crianças têm agora mais espaço para explorar a “palha” e os animais que aí estão espalhados.

O D.N. (18 meses) está de pé com animais em ambas as mãos.

O I.F. (16 meses) está sentado no banco, do meu lado esquerdo, a mexer na “palha” esticando-a de vez em quando.

O D.V. (23 meses) explora a “palha” que está no centro da área da “Mantinha”.

O V.F. (14 meses) já está de novo de joelhos de frente para o espelho da área da “Mantinha” e interage com o E.F. (20 meses).

O V.F. (14 meses) e o E.F. (20 meses) estão de costas para os restantes amigos.

A M.S. (16 meses) apanha um animal que está junto aos seus pés e levanta-se do seu lugar onde estava sentada.

A M.S. (16 meses) mostra-me o animal que apanhou do chão.

O S.C. (20 meses) atira um animal para junto do I.F. (16 meses).

Eu agarro o F.P. (13 meses) que se aproximava do cesto dos tesouros atrás de mim.

Sento o F.P. (13 meses) ao meu colo.

A J.A. (23 meses) observa os amigos que brincam à sua frente.

A M.A. (18 meses) dirige o seu olhar para trás de mim para a quinta dos animais que construímos durante a manhã.

O V.F. (14 meses) sai do banco de frente do espelho e dirige-se para o banco do lado direito, onde está sentada a M.A. (18 meses).

O E.F. (20 meses) está de pé a observar o V.F. (14 meses) que muda de lugar.

O D.V. (23 meses) pousa uma “palha” em cima da cabeça do S.C. (20 meses).

O S.C. (20 meses) ri-se do que o D.V. (23 meses) lhe está a fazer.

O D.V. (23 meses) pega nas pontas da “palha” e tenta pô-la na testa do S.C. (20 meses).

O V.F. (14 meses) passa por cima do banco da área da “Mantinha” e afasta-se desta área.

O F.P. (13 meses) debruça-se para a frente para mexer no cesto dos tesouros.

A J.A. (23 meses) não deixa o F.P. (13 meses) mexer no cesto dos tesouros e empurra-o para trás.

A M.S. (16 meses) descobre que o I.F. (16 meses) guardou animais dentro do bolso do seu bibe.

O E.F. (20 meses) senta-se no mesmo banco do que a M.A. (18 meses), mas na ponta oposta.

O D.N. (18 meses) explora os animais que tem nas suas mãos e deixa cair um deles no chão.

O D.N. (18 meses) baixa-se para apanhar o animal caído.

O D.V. (23 meses) tenta novamente por a “palha” na testa do S.C. (20 meses), como se fosse uma fita.

O I.F. (16 meses) apanha “palha” do chão e explora-a afastando-a com as mãos.

A M.S. (16 meses) tira um dos animais do bolso do I.F. (16 meses).

Eu dou esse animal à J.A. (23 meses).

O S.C. (20 meses) já não deixa o D.V. (23 meses) pôr-lhe a “palha” na testa.

O D.V. (23 meses) tenta por a “palha” na sua testa, mas ela cai.

O D.V. (23 meses) tenta de novo por a “palha” no S.C. (20 meses), mas com a insistência o D.V. (23 meses) cai para cima do S.C. (20 meses).

O S.C. (20 meses) reclama e afasta o D.V. (23 meses) para trás.

A M.A. (18 meses) levanta-se para observar o que a J.A. (23 meses) tem na mão.

A J.A. (23 meses) põe o animal que lhe dei dentro do cesto dos tesouros que está atrás de si.

A M.S. (16 meses) dirige a sua atenção para o D.V. (23 meses) e para o S.C. (20 meses).

O D.V. (23 meses) apanha um pedaço maior de “palha” do chão e explora-o virado para o S.C. (20 meses).

O E.F. (20 meses) continua sentado no banco com os animais no seu colo, a observar os amigos.

O D.N. (18 meses) dirige-se para junto do E.F. (20 meses) e observa o que ele tem no colo.

O E.F. (20 meses) ao ver o D.N. (18 meses) junto dele avança para o outro banco que tem à sua frente, com os animais nas mãos. Fica aqui debruçado sobre este banco e observa os amigos D.V. (23 meses) e S.C. (20 meses).

O D.N. (18 meses) observa o movimento do E.F. (20 meses) e depois dirige a sua atenção para o animal que tem na mão.

A M.S. (16 meses) caminha em direção ao espelho da área da “Mantinha” e toca com as suas mãos no espelho.

A M.A. (18 meses) passa para trás do cesto dos tesouros e mexe na tampa deste.

O I.F. (16 meses) apanha mais algumas “palhas” do chão para explorar.

O F.P. (13 meses) volta a sentar-se no meu colo por iniciativa própria e fica aqui a observar o que a M.A. (18 meses) está a fazer.

A M.A. (18 meses) tenta fechar a tampa do cesto dos tesouros.

A M.S. (16 meses) baixa-se para tirar algumas “palhas” que já estão caídas em cima do banco onde ela está ajoelhada.

O E.F. (20 meses) ajoelha-se de frente para o espelho e bate com a sua mão direita no vidro.

O D.V. (23 meses) agarra as “palhas” que estão no chão e mexe nelas de um lado para o outro.

O E.F. (20 meses) observa o que o D.V. (23 meses) está a fazer com as “palhas”.

O I.F. (16 meses) permanece sentado no banco e a explorar as “palhas”.

A M.A. (18 meses) insiste em fechar o cesto dos tesouros.

Pergunto se “vamos fechar o cesto?”

O D.V. (23 meses) dirige-se agora para a lateral do cesto gatinhando.

A M.A. (18 meses) fecha totalmente o cesto dos tesouros.

A J.A. (23 meses) e o D.V. (23 meses) observam agora o cesto dos tesouros que está fechado.

A J.A. (23 meses) tem a sua mão pousada em cima do cesto dos tesouros e tenta abrir o cesto.

O D.V. (23 meses) tenta evitar que a J.A. (23 meses) abra o cesto dos tesouros.

A M.A. (18 meses) está agora de pé atrás do cesto dos tesouros que fechou.

O E.F. (20 meses) coloca-se de pé com os animais nas mãos.

A M.S. (16 meses) apanha do chão, um dos animais que o E.F. (20 meses) deixou cair.

O I.F. (16 meses) debruça-se para a frente para mexer nas “palhas” que tem junto aos seus pés.

A J.A. (23 meses) abre o cesto dos tesouros e tira lá de dentro o animal que lá tinha deixado dentro.

A M.A. (18 meses) segura a tampa do cesto dos tesouros que a J.A. (23 meses) acabou de abrir.

O D.V. (23 meses) abre completamente o cesto dos tesouros e pousa a tampa no chão.

A J.A. (23 meses) afasta-se um pouco do cesto dos tesouros, senta-se de frente para este com o animal nas mãos e observa o que o D.V. (23 meses) está a fazer com o cesto dos tesouros.

O I.F. (16 meses) coloca-se de pé e nas suas mãos segura as “palhas” que apanhou do chão.

O S.C. (20 meses), que estava sentado no centro da área da “Mantinha”, atira ao chão o animal que tinha na sua mão e dirige-se agora para o banco encostado ao aquecedor de parede.

O I.F. (16 meses) volta a sentar-se com as “palhas” nas mãos.

A M.O. (22 meses) chega à sala entretanto.

O S.C. (20 meses) apoia-se no banco encostado ao aquecedor de parede para se colocar de pé e dirige-se para o cesto dos tesouros.

Eu tenho um animal na mão que levanto para mostrar à M.O. (22 meses).

A M.S. (16 meses) e a J.A. (23 meses) também **observam o animal que seguro no ar**, com a minha mão.

O D.V. (23 meses) fecha de novo o cesto dos tesouros.

O S.C. (20 meses) **segue com o olhar o animal** que tenho levantado e tenta chegar a ele com a sua mão direita e depois com a mão esquerda.

Eu não lhe cedo o animal pois pretendo que seja a M.O. (22 meses) a vir buscá-lo.

A M.S. (16 meses) está encostada ao banco frente ao espelho com um animal na boca.

O E.F. (20 meses) está virado de frente para o espelho.

O D.N. (18 meses) **está com alguns animais nas mãos e observa-os**.

A M.O. (22 meses) **chega e vem agarrar o animal que eu lhe estava a oferecer. Ela esconde o animal atrás das suas costas**.

O S.C. (20 meses) estende a sua mão para a frente como se pedisse o animal à M.O. (22 meses).

A M.O. (22 meses) **observa o animal que lhe dei**.

O D.V. (23 meses) **tem as mãos em cima da tampa do cesto dos tesouros**.

Pergunto à M.O. (22 meses) como faz a cabritinha e imito depois o seu som.

O D.V. (23 meses) volta a abrir o cesto dos tesouros.

O S.C. (20 meses) volta a estender o braço na direção da M.O. (22 meses) como se pedisse o seu animal.

A M.O. (22 meses) volta a esconder o animal atrás das suas costas.

A M.A. (18 meses) levanta a tampa do cesto dos tesouros do chão para voltar a fechá-lo.

O D.V. (23 meses) percebe a intenção da M.A. (18 meses) e tenta impedi-la de fechar o cesto dos tesouros fazendo pressão sobre a tampa no sentido contrário.

Eu aponto com o meu dedo para outro animal caído no chão de maneira a que o S.C. (20 meses) entenda que há outros animais para além daquele que a M.O. (22 meses) tem.

O E.F. (20 meses) **mexe com os seus dedos no espelho da área da “Mantinha”**.

O D.V. (23 meses) desiste de fazer pressão na tampa do cesto dos tesouros.

A M.A. (18 meses) consegue fechar novamente o cesto dos tesouros.

O S.C. (20 meses) está com as mãos na boca.

Digo ao S.C. (20 meses) para ir buscar o animal que está caído no chão.

O F.P. (13 meses) continua ao meu colo.

A J.A. (23 meses) percebe que a M.A. (18 meses) fechou o cesto dos tesouros e **levanta-se para se aproximar deste**.

O I.F. (16 meses) **continua a brincar com as “palhas” sentado no banco**.

O D.V. (23 meses) tenta abrir o cesto dos tesouros ao mesmo tempo que diz “na, na, na”.

A J.A. (23 meses) ajuda o D.V. (23 meses) a abrir o cesto dos tesouros.

O D.N. (18 meses) **dirige-se para junto do cesto dos tesouros**.

A M.S. (16 meses) desiste de fazer pressão para manter o cesto dos tesouros fechado.

O S.C. (20 meses) **vira-se para trás e dirige a sua atenção para o E.F. (20 meses) e para a M.S. (16 meses) que estão junto do espelho da área da “Mantinha”**.

Começo a cantar a canção do “ni na nô” para todos juntos arrumarmos os animais dentro do cesto.

O S.C. (20 meses) **vai até junto da amiga M.S. (16 meses) e tira-lhe um dos animais**.

O I.F. (16 meses) **aproxima-se para por dentro do cesto a “palha” com que brincava**.

Quando ele se aproxima pergunto-lhe “vamos por os animais dentro do cesto?”

O I.F. (16 meses) acena com a cabeça que sim.

O D.N. (18 meses) **baixa-se para apanhar do centro da área da “Mantinha” mais algumas “palhas”**.

Agita-as com as mãos no ar e acaba por se desequilibrar caindo para cima do banco lateral da “Mantinha”.

Peço ao S.C. (20 meses) para apanhar o animal do chão que tem junto a si.

O S.C. (20 meses) **afasta-se da área da “Mantinha” para outro ângulo da sala**.

O D.V. (23 meses) **apanha “palhas” do chão e coloca-as dentro do cesto dos tesouros**.

O D.V. (23 meses) **levanta-se e dirige-se para perto do espelho**.

A M.A. (18 meses) **observa a J.A. (23 meses) que está a por as “palhas” dentro do cesto dos tesouros**.

O D.N. (18 meses) **levanta-se apoiando as mãos cheias de “palha” no banco**.

O D.N. (18 meses) **dirige-se para o cesto dos tesouros e pelo caminho baixa-se para apanhar mais “palhas” do chão**.

A M.O. (22 meses) **está junto do E.F. (20 meses) e apanha um dos animais do chão. Segura-o na mão e observa-o**.

A M.S. (16 meses) **dirige-se para junto do cesto com um animal nas mãos**.

O D.V. (23 meses) **apanha mais “palhas” do chão e brinca com elas agitando-as no ar**.

A M.A. (18 meses) tenta levantar de novo a tampa do cesto para o fechar.

O S.C. (20 meses) **regressa e aproxima-se da M.O. (22 meses) para lhe mostrar algo que tem nas mãos**.

O E.F. (20 meses) **afasta-se da área da “Mantinha” com alguns animais nas mãos**.

Peço à M.S. (16 meses) para por o seu animal dentro do cesto.
 Sento o F.P. (13 meses) no banco ao meu lado.
 O D.V. (23 meses) afasta-se da área da “Mantinha” com “palhas” nas mãos.
 Junto a mim e ao cesto dos tesouros estão a M.A. (18 meses), o I.F. (16 meses), a J.A. (23 meses) e a M.S. (16 meses).
 O D.V. (23 meses) regressa e dirige-se ao cesto dos tesouros e tenta abrir novamente o cesto dos tesouros de forma completa.
 A M.O. (22 meses) está apoiada com as mãos no banco lateral da área da “Mantinha”, segurando um animal em cada mão.
 O E.F. (20 meses) regressa com o animal na sua mão.
 A M.A. (18 meses) tem uma “palha” na mão e vai coloca-la dentro do cesto.
 A M.O. (22 meses) dirige-se para o cesto dos tesouros e pelo caminho apanha algumas “palhas” do chão para por dentro do cesto dos tesouros.
 O D.V. (23 meses) também apanha “palhas” do chão e coloca-as dentro do cesto do tesouro.
 Eu chamo o E.F. (20 meses) para por o animal que tem consigo dentro do cesto dos tesouros.
 O D.N. (18 meses) apanha as “palhas” do chão, mas volta a deixá-las cair.
 O F.P. (13 meses) está a “sapatear” com os pés em cima das “palhas”.
 O S.C. (20 meses) passa por cima do banco lateral apoiando-se num pé e dirige-se para o meu lado esquerdo com um animal na boca.
 Dá a volta por trás de mim e volta a fazer o mesmo que fizera antes (passar por cima do banco).
 Eu canto a canção “Vem aí” para que as crianças se preparem para o que virá a seguir.
 O D.V. (23 meses) e a M.S. (16 meses) afastam-se para outro ângulo da sala.
 O F.P. (13 meses) caminha em direção ao banco lateral e debruça-se sobre este, ficando a observar o que se passa no outro ângulo da sala.
 Retiro de baixo de mim as imagens que tinha guardadas.
 Coloco as imagens no meu colo e continuo a cantar a canção “Vem aí”.
 As crianças reúnem-se à minha volta à exceção do F.P. (13 meses) que se apoia na sua boca sobre o banco para se levantar.
 O F.P. (13 meses) dirige-se para outro ângulo da sala.
 Regressam a M.S. (16 meses) e o D.V. (23 meses) para junto do cesto dos tesouros.
 A M.O. (22 meses) apanha um dos animais de dentro do cesto.
 O S.C. (20 meses) cai sozinho quando passa por trás de mim.
 A M.O. (22 meses) mostra-me um dos animais que ainda tem na sua mão.
 Indico-lhe com o dedo e comunico para o por dentro do cesto.
 A M.A. (18 meses) foi sentar-se no banco encostado ao espelho.
 O D.V. (23 meses) caminha pela sala olhando para o chão.
 O S.C. (20 meses), que já se levantou, espreita lá para fora pela janela sacada.
 O D.N. (18 meses) apanha mais umas “palhas” do chão e atira-as para dentro do cesto.
 A M.A. (18 meses) troca de lugar para o banco lateral e passa por cima dele apoiando-se nas suas mãos, passando uma perna de cada vez.
 O S.C. (20 meses) passa de novo por cima do banco lateral.
 Eu chamo o E.F. (20 meses) para vir ter comigo.
 A M.A. (18 meses) volta para junto de mim.
 O D.V. (23 meses) afasta-se de novo para outro ângulo da sala.
 O D.N. (18 meses) põe as “palhas” que apanhou do chão em cima da J.A. (23 meses) que está à sua frente, de frente para o cesto dos tesouros.
 O S.C. (20 meses) está encostado ao espelho da área da “Mantinha” e observa os amigos que estão do outro ângulo da sala. Tem na boca um dos animais.
 Comunico às crianças que vamos sentar.
 O F.P. (13 meses) vai espreitar o parque exterior da sala pela janela sacada.
 Deixo que o D.N. (18 meses) ponha dentro do cesto as “palhas” que tem nas mãos e volto a pedir que todos se sentem.
 O D.N. (18 meses) deita-se no chão com umas “palhas” na mão direita.
 Já estão sentados no banco o I.F. (16 meses), a J.A. (23 meses), a M.A. (18 meses) e a M.O. (22 meses).
 O S.C. (20 meses) está de pé em frente ao espelho.
 O E.F. (20 meses) senta-se de costas para os amigos no banco lateral.
 O S.C. (20 meses) senta-se corretamente.
 A M.S. (16 meses) dirige-se para a o centro da área da “Mantinha”.
 O F.P. (13 meses) está junto à janela e baixa-se olhando na direção dos amigos que já estão sentados.

Legenda de destaques:

Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto”
Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar”
Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância”
Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos”
Lilás – Categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto”

Transcrição Videográfica n.º10

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 9 de janeiro de 2018	Contexto: Casa de banho da “Sala das Surpresas”
Hora: 11:35	Duração do vídeo: 4 minutos e 6 segundos
N.º crianças envolvidas: 5 crianças: M.S. (16 meses), D.V. (23 meses), F.P. (13 meses), I.F. (16 meses) e D.N. (18 meses).	N.º de adultos envolvidos: 2 – estagiária interveniente e auxiliar de ação educativa.
Quantidade de episódios registados: 2 episódios: um dos episódios em que estou a ajudar as crianças a lavar as mãos (M.S. (16 meses), D.V. (23 meses), F.P. (13 meses), I.F. (16 meses) e D.N. (18 meses), e outro episódio em que 3 crianças tentam passar a porta cancela para ir buscar o balão verde.	Material utilizado: Água, sabonete líquido, toalha individual da criança e babetes de plástico.
<p>Transcrição do vídeo: Estou na casa de banho com as crianças no momento de higiene após o almoço. A M.S. (16 meses) está comigo junto ao lavatório para lavar as suas mãos e boca. Informo a M.S. (16 meses) de que devemos por as mangas da camisola para trás e ajudo-a. A M.S. (16 meses) ajuda-me esticando os seus braços para a frente. Ajudo a M.S. (16 meses) a esfregar as suas mãos uma na outra debaixo da água que corre. Coloco o sabonete nas mãos da M.S. (16 meses). A M.S. (16 meses) esfrega uma mão na outra e recebe a minha ajuda. O D.V. (23 meses) aproxima-se de mim e da M.S. (16 meses) que estamos no lavatório. Apoia-se no lavatório com as duas mãos e fica aqui a observar o que eu e a M.S. (16 meses) estamos a fazer. O D.V. (23 meses) afasta-se do lavatório. O F.P. (13 meses) aproxima-se da porta cancela que dá acesso à área dos banhos. O D.V. (23 meses) dirige-se em direção ao F.P. (13 meses), que está junto à porta cancela. Eu pergunto “onde está a toalha da M.S. (16 meses)?” ao mesmo tempo que olho para cima do lavatório. A M.S. (16 meses) olha para cima e eu respondo “Está aqui em cima”. Limpo a cara da M.S. (16 meses) com a sua toalha e as suas mãos. O I.F. (16 meses) vem a correr e junta-se ao F.P. (13 meses) e ao D.V. (23 meses) que estão junto à porta cancela. O I.F. (16 meses) abre a porta e entra lá para dentro. Eu digo “meninos cá para fora”. O I.F. (16 meses) aparece com um balão verde nas mãos. O D.V. (23 meses) fecha a porta ao I.F. (16 meses) deixando-o do lado de dentro. O F.P. (13 meses) também segura agora a porta com o D.V. (23 meses). O I.F. (16 meses) agita o balão no ar com apenas uma mão. O balão cai no chão. Dirijo-me para junto do D.V. (23 meses) e pergunto-lhe onde está o I.F. (16 meses)? Enquanto isso a M.S. (16 meses) molha novamente a sua mão direita debaixo da torneira. Solto as mãos do F.P. (13 meses) da porta cancela para conseguir abrir a porta e peço ao I.F. (16 meses) que traga o balão cá para fora. Solto também as mãos do D.V. (23 meses) da porta cancela. A M.S. (16 meses) afasta-se do lavatório com a mão dentro da boca. O I.F. (16 meses) apanha o balão do chão com uma mão e depois segura-o com as duas, trazendo-o cá para fora. O D.V. (23 meses) afasta-se da porta para seguir o I.F. (16 meses). O F.P. (13 meses) volta a segurar-se na porta cancela. Eu fecho de novo a porta cancela e chamo o D.V. (23 meses) para vir lavar as suas mãos. O D.V. (23 meses) vem ter comigo que já o aguardo junto ao lavatório. O F.P. (13 meses) também se dirige ao lavatório.</p>	

O D.V. (23 meses) afasta o F.P. (13 meses) para o lado com o seu braço direito e afirma “na na na”.

O F.P. (13 meses) afasta-se um pouco e observa-nos.

A M.S. (16 meses) aproxima-se da porta cancela e apoia-se na parte superior desta.

Peço ao D.V. (23 meses) para por as mangas para trás.

O D.V. (23 meses) compreende e puxa as suas próprias mangas para trás.

Como verifica que não consegue puxar tudo para trás, dirige o seu braço para mim como se pedisse ajuda.

Pergunto ao D.V. (23 meses) se ele quer ajuda.

O D.V. (23 meses) responde “Si”.

Puxo uma manga e depois peço-lhe o outro braço.

A M.S. (16 meses) parece querer tentar abrir a porta cancela.

O F.P. (13 meses) está de novo apoiado no lavatório.

O D.N. (18 meses) aproximou-se da porta cancela e está agora junto à M.S. (16 meses).

O D.N. (18 meses) tenta empurrar a porta, mas não consegue abri-la. Vai embora.

O D.V. (23 meses) tenta abrir a torneira sozinho. Quando se prepara para por as mãos debaixo da torneira o F.P. (13 meses) mexe na torneira.

A M.S. (16 meses) agarra-se às grades da porta cancela e começa a puxar para lá e para cá o seu corpo.

O I.F. (16 meses) regressa para junto da porta cancela e tenta mexer na seu fecho.

A M.S. (16 meses) afasta-se e sai de perto da porta cancela. Vai espreitar primeiro o D.V. (23 meses) a lavar as mãos e depois afasta-se.

O I.F. (16 meses) insiste em tentar abrir a porta cancela. Segura na mão esquerda o balão e com a mão direita abana a porta e mexe no seu fecho.

O F.P. (13 meses) permanece agarrado ao lavatório, mas olha para trás para observar o que o I.F. (16 meses) está a fazer.

Lavo a boca ao D.V. (23 meses).

O F.P. (13 meses) observa-me a lavar a boca ao D.V. (23 meses).

O I.F. (16 meses) desiste de tentar abrir a porta e afasta-se agarrando o balão apenas com a mão esquerda.

Ajudo o D.V. (23 meses) a lavar as suas mãos e o F.P. (13 meses) continua a observar-nos.

Fecho a torneira do lavatório e pergunto “onde está a toalha do D.V. (23 meses)?”

O D.V. (23 meses) segue-me com o olhar e vai em direção ao seu cabide, onde está pendurada a sua toalha.

O F.P. (13 meses) mexe com a sua mão no interior do lavatório enquanto vou buscar a toalha do D.V. (23 meses) para ele limpar as mãos e a boca.

Eu peço ao F.P. (13 meses) para esperar pela sua vez para lavar as mãos.

O F.P. (13 meses) abre a torneira e afasta-se do lavatório. À medida que se afasta, para e olha para trás observando a água a sair da torneira.

Eu fecho a torneira.

O F.P. (13 meses) fica parado a observar o lavatório à distância.

Caminha de novo para a porta cancela que fica do lado direito do lavatório.

O D.V. (23 meses) dirige-se de novo para o lavatório.

Encaminho o D.V. (23 meses) para a auxiliar e ele aceita.

Chamo o F.P. (13 meses) para vir lavar as suas mãos.

Digo ao D.V. (23 meses) que pode sair da casa de banho, que pode ir lá para fora e ele sai.

O F.P. (13 meses) agarra-se ao lavatório com as duas mãos. Ajudo-o a por as mangas para trás.

Abro a torneira ao F.P. (13 meses) e ajudo-o a lavar as mãos e a boca.

Pergunto “onde está a toalha do F.P. (13 meses)?”

O F.P. (13 meses) não reage e toca na saboneteira com a sua mão esquerda.

Limpo as mãos e a boca do F.P. (13 meses).

O F.P. (13 meses) volta a mexer com a sua mão dentro do lavatório.

Dou ao F.P. (13 meses) o seu babete de plástico e peço-lhe para o levar à auxiliar, mas ele não aceita e vira a sua cara para o lado.

Agarro o F.P. (13 meses) e encaminho-o para a saída da casa-de-banho. Digo ao F.P. (13 meses) que vamos lá para fora e volto a pedir-lhe para levar o babete de plástico à auxiliar.

O F.P. (13 meses) não quer sair da casa de banho.

Ponho eu o babete ao F.P. (13 meses) e ele tenta dirigir-se para o fraldário que fica no lado oposto ao lavatório.

Legenda de destaques:

Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto”

Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar”

Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância”
Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos”
Lilás – Categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto”

Transcrição Videográfica n.º11

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 9 de janeiro de 2018	Contexto: Refeitório da instituição
Hora: 11:57	Duração do vídeo: 2 minutos e 2 segundos
N.º crianças envolvidas: 11 crianças (total do número de crianças da “Sala das Surpresas)	N.º de adultos envolvidos: 1 – estagiária interveniente
Quantidade de episódios registados: 1 episódio das crianças a almoçar em grande grupo.	Material utilizado: Loiça e talheres
<p>Transcrição do vídeo: Estamos no refeitório. Aqui as crianças são divididas por duas mesas redondas. Na primeira logo à entrada estão o I.F. (16 meses), o D.N. (18 meses), o S.C. (20 meses), o D.V. (23 meses), a M.O. (22 meses) e a J.A. (23 meses). Na mesa ao lado estão o V.F. (14 meses), o E.F. (20 meses), a M.S. (16 meses), a M.A. (18 meses) e o F.P. (13 meses). Estou a ajudar o F.P. (13 meses) a almoçar. A M.O. (22 meses) brinca com a colher da sopa batendo ligeiramente com esta na sua sopa. De vez em quando põe uma colher de sopa na boca. O D.V. (23 meses) come sozinho agarrando a colher com a sua mão direita e levando a sopa à boca sozinho. O S.C. (20 meses) come a sua sopa sozinho agarrando a colher com a mão direita e levando a sopa à boca sozinho. O D.N. (18 meses) toca com os dedos da sua mão direita dentro do seu prato para tentar agarrar as massas da sua canja. Quando consegue leva as massas à boca com a mão. O I.F. (16 meses) bate com a sua colher na borda do prato reproduzindo um som. A M.O. (22 meses) também começa a bater com a sua colher na borda do prato. A J.A. (23 meses) tira as suas pernas de debaixo da mesa e vira-se para o lado direito, onde está sentada a M.O. (22 meses). A J.A. (23 meses) dirige a sua atenção para trás onde estão a ser preparados os “segundos pratos”. Pedimos ao D.N. (18 meses) para agarrar a sua colher e comer com ela. O D.N. (18 meses) agarra então a colher e leva sozinho a canja à boca. A M.A. (18 meses) brinca com as massas da sua canja nas mãos. A M.S. (16 meses) agarra a colher com a mão direita e leva a canja à boca, mas ao mesmo tempo com a mão esquerda também vai agarrando massas que coloca na boca. O E.F. (20 meses) começa a bater com a sua colher na borda do prato reproduzindo um som. Ao mesmo tempo que o faz vai sorrindo. O F.P. (13 meses) já terminou de comer a sua canja com ajuda. Levanto-me para pedir novamente ao D.N. (18 meses) que agarre a sua colher para comer. A M.S. (16 meses) também já acabou de comer a sua canja e por isso tiro-lhe o seu prato da frente para o centro da mesa. Vou sentar-me ao lado do V.F. (14 meses) para o ajudar a comer a sua canja. O V.F. (14 meses) percebe que vai comer a sopa e vira a sua cara para o lado direito. O V.F. (14 meses) acaba por aceitar a minha ajuda e quando me ouve dizer “V.F. (14 meses), olha a sopa” já dirige o seu rosto para mim abrindo a boca.</p>	
<p>Legenda de destaques: Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto” Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar” Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância” Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos” Lilás – Categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto”</p>	

Transcrição Videográfica n.º12

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 9 de janeiro de 2018	Contexto: Casa de banho da “Sala das Surpresas”
Hora: 16:30	Duração do vídeo: 4 minutos e 21 segundos
N.º crianças envolvidas: S.C. (20 meses), V.F. (14 meses), a M.O. (22 meses), M.S. (16 meses), I.F. (16 meses), M.A. (18 meses), F.P. (13 meses),	N.º de adultos envolvidos: 1 – estagiária interveniente
Quantidade de episódios registados: 1 episódio das crianças na casa de banho em grande grupo.	Material utilizado: Bacios
<p>Transcrição do vídeo: Estamos todos sentados na casa de banho. Eu estou de costas para o lavatório e à minha frente está sentado o S.C. (20 meses). Do meu lado esquerdo estão o V.F. (14 meses), a M.O. (22 meses), a M.S. (16 meses) e o I.F. (16 meses) sentados no respetivo bacio. Do meu lado direito está a M.A. (18 meses) também no bacio, o F.P. (13 meses) ao colo da auxiliar. O S.C. (20 meses) parece não querer estar sentado no chão a aguardar pelos amigos. Tento distraí-lo e pergunto “onde está o V.F. (14 meses)?” O S.C. (20 meses) fica a olhar para mim. Aponto com o dedo indicador para o V.F. (14 meses) e digo-lhe que o “V.F. (14 meses) está sentado em cima do bacio”. Peço palminhas para o V.F. (14 meses)! O S.C. (20 meses) desvia a sua atenção para a história que a M.A. (18 meses) tem consigo e toca-lhe com o dedo indicador direito. A M.O. (22 meses) tem ao seu colo, sentada no bacio, um bebé. O V.F. (14 meses) consegue agarrar com a sua mão esquerda a porta cancela e começa a abaná-la para a frente e para trás. A M.O. (22 meses) levanta o bebé para cima. O I.F. (16 meses) bate com as suas mãos nas suas pernas. Peço palminhas para a M.S. (16 meses)! E pergunto “onde está a M.S. (16 meses)?” A M.O. (22 meses) e o I.F. (16 meses) olham para a M.S. (16 meses) e eu digo “A M.S. (16 meses) está sentada em cima do bacio! E o I.F. (16 meses) também está sentado em cima do bacio” Pergunto novamente “onde está o D.N. (18 meses)?” O S.C. (20 meses) vira-se para trás e aponta com o dedo indicador direito para o amigo D.N. (18 meses). Eu respondo “Ali! O D.N. (18 meses) está atrás do S.C. (20 meses)” Chamo a atenção do S.C. (20 meses) e digo-lhe “O E.F. (20 meses) está atrás de ti. Onde está o E.F. (20 meses)?” O S.C. (20 meses) vira-se para trás e aponta para o E.F. (20 meses). Eu respondo “Boa! Muito bem!” Observo que o D.V. (23 meses) estava a apontar para o E.F. (20 meses). Reforço a intervenção do D.V. (23 meses) e digo “Boa D.V. (23 meses)! O E.F. (20 meses) está ao teu lado” A M.O. (22 meses) segura o bebé apenas com o braço direito. O V.F. (14 meses) toca com a sua mão esquerda nas pernas da M.O. (22 meses). A M.O. (22 meses) agarra o bebé com as duas mãos e afasta as mãos do V.F. (14 meses) para trás. O S.C. (20 meses) dirige os seus braços na minha direção. O S.C. (20 meses) quer levantar-se. Pergunto ao D.V. (23 meses) “onde está a J.A. (23 meses)?” Ajudo o S.C. (20 meses) a pôr-se de pé. O D.V. (23 meses) aponta para a J.A. (23 meses). Eu respondo “A J.A. (23 meses) está sentada na sanita. Em cima da sanita” O S.C. (20 meses) quer que eu vá com ele. Com o dedo indicador da mão direita aponta para fora da casa de banho e com a outra mão puxa-me. Pergunto ao S.C. (20 meses) “Vamos embora? Vamos? Vamos lá para fora?” O S.C. (20 meses) acena que sim com a cabeça. A M.S. (16 meses) tenta agarrar com a mão direita a boneca da M.O. (22 meses). A M.O. (22 meses) olha para a M.S. (16 meses) e olha para a bebé. Afasta então a bebé para trás de si, como se a quisesse esconder da M.S. (16 meses). Pergunto ao S.C. (20 meses) se ele quer que eu vá com ele. Ele acena com a cabeça que sim. O I.F. (16 meses) debruça-se para a frente como se quisesse sair do bacio. Antes de sair da casa de banho com o S.C. (20 meses) peço ao I.F. (16 meses) para se sentar de novo em</p>	

cima do seu bacio.

O S.C. (20 meses) sai da casa de banho e aponta para cima com o dedo indicador direito, para as prateleiras de cima do armário onde está o computador.

Pergunto ao S.C. (20 meses) se “quer a história?”

Eu ligo o computador e digo ao S.C. (20 meses) que “o computador está aqui em cima do armário. Está lá em cima” e aponto com o meu dedo indicador.

O S.C. (20 meses) dá um passo em frente batendo com o pé direito no chão e continua a olhar lá para cima.

Pergunto ao S.C. (20 meses) “onde estão os amiguinhos? Os amigos?”

Ele vira-se para trás e aponta para o interior da casa de banho.

Eu respondo “Os amigos estão dentro da casa de banho”

O S.C. (20 meses) olha novamente para dentro da casa de banho.

Enquanto tento ligar o computador digo “E o S.C. (20 meses) está fora da casa de banho”

O S.C. (20 meses) observa o que estou a fazer mantendo a sua atenção para a zona do computador.

Afasto-me do computador e pergunto ao S.C. (20 meses) se “vamos ver os amiguinhos? Vamos?”

Ele acena que não com a mão direita, a outra mão está na boca.

Ele compreende que vou voltar para a casa de banho e volta a apontar com o dedo indicador para a prateleira onde está o computador.

Chamo novamente o S.C. (20 meses) para vir comigo e ir ver se os amiguinhos já estão prontos.

Ele aceita e dá-me a sua mão.

Ao entrar na casa de banho peço ao I.F. (16 meses) para se sentar de novo em cima do seu bacio.

Baixo-me para ficar à sua altura e peço-lhe novamente que se sente em cima do seu bacio.

O I.F. (16 meses) fica parado a olhar para o seu bacio.

Conto 1, 2 e 3 e ajudo-o a sentar à medida que vou contando.

O I.F. (16 meses) aceitou bem este jogo e focou o seu olhar nos meus olhos.

Dirijo-me ao V.F. (14 meses) para o ajudar a sentar de novo em cima do bacio.

O V.F. (14 meses) agarra com a sua mão direita o seu bacio e levanta-o do chão.

Pouso o bacio do V.F. (14 meses) no lugar e conto também para o sentar em cima do seu bacio.

O F.P. (13 meses) explora uma história sentado no chão, junto ao lavatório.

O S.C. (20 meses) foi à sala buscar um camião e está com ele nas mãos.

O I.F. (16 meses) vê o S.C. (20 meses) com um camião nas mãos. Segue-o com o olhar.

A M.O. (22 meses) continua a brincar com a bebé no seu colo.

O I.F. (16 meses) observa agora o F.P. (13 meses) com a história e tenta levantar-se do seu bacio.

O F.P. (13 meses) abre e fecha a história.

Vou ajudar a J.A. (23 meses) que já está pronta.

O V.F. (14 meses) tenta agarrar a história que o F.P. (13 meses) tem, mas o F.P. (13 meses) impede-o.

O I.F. (16 meses) tenta sair novamente do seu bacio.

Peço ao I.F. (16 meses) para se sentar de novo em cima do seu bacio.

O I.F. (16 meses) fica a olhar para mim e eu ajudo-o a sentar-se.

O V.F. (14 meses) volta a tentar agarrar a história que o F.P. (13 meses) tem, mas mais uma vez não consegue.

O F.P. (13 meses) guarda agora a história atrás de si.

Legenda de destaques:

Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto”

Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar”

Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância”

Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos”

Lilás – Categoria “Posições e Formas”, subcategoria “Reconhecimento da posição, distância e forma do objeto”

Transcrição Videográfica n.º13

Transcrição videográfica e categorização das evidências	
Data: 9 de janeiro de 2018	Contexto: Área da “Mantinha” da “Sala das Surpresas”
Hora: 17:05	Duração do vídeo: 6 minutos e 36 segundos
N.º crianças envolvidas: As 11 crianças da “Sala das Surpresas”: M.A. (18 meses), J.A. (23 meses), M.O. (22 meses), M.S. (16 meses), I.F. (16 meses),	N.º de adultos envolvidos: 1 – estagiária interveniente

S.C. (20 meses), D.V. (23 meses), F.P. (13 meses), D.N. (18 meses), E.F. (20 meses), V.F. (14 meses).	
Quantidade de episódios registados: 1 episódio das crianças, em grande grupo, na área da “Mantinha”	Material utilizado: Imagens reais de animais, penas e bolas de algodão.
<p>Transcrição do vídeo: Estamos todos sentados na área da “Mantinha”. As crianças estão sentadas nos bancos. Da minha esquerda para a direita está a M.A. (18 meses), a J.A. (23 meses), a M.O. (22 meses), a M.S. (16 meses), o I.F. (16 meses), o S.C. (20 meses), o D.V. (23 meses), o F.P. (13 meses), o D.N. (18 meses), o E.F. (20 meses) e o V.F. (14 meses) (11 crianças). Eu estou sentada de frente para eles, com “perninhas à chinês”. Encostadas às minhas pernas tenho duas imagens de tamanho A4 com imagens reais de animais: uma galinha e uma ovelha. À frente de cada uma das imagens estão bolas de algodão (representativas da lã da ovelha) e algumas penas (representativas das penas das galinhas). Coloco mais algumas bolas de algodão e de penas à frente de cada imagem. O D.V. (23 meses) debruça-se um pouco para a frente e diz “có có có”. O V.F. (14 meses) deixa-se escorregar do banco e vira-se para trás para olhar na direção da educadora cooperante que está a gravar. O E.F. (20 meses) levanta a mão na direção do V.F. (14 meses) e bate com ela na cabeça do V.F. (14 meses), como se o chamasse de novo para se sentar. Eu ponho os sacos das bolas de algodão e das penas atrás de mim, em cima da mesa. Eu levanto uma das penas para cima e digo-lhes que vão conhecer algo novo: as penas. “A pena é da galinha” e coloco a pena à frente da galinha. O F.P. (13 meses) debruça-se para a frente e fica deitado, de barriga para baixo, em cima do banco. Dirijo a minha atenção para a M.A. (18 meses) e peço-lhe para me dar a sua mão. A M.A. (18 meses) levanta-se e dá-me a sua mão direita. Eu passo com a pena em cima da sua mão. A M.A. (18 meses) quer agarrar a pena. Eu continuo a passar com a pena na sua mão e digo-lhe que é “fofinha”. O F.P. (13 meses) está de costas para o grupo e olha na direção da educadora. Todas as restantes crianças observam o que estou a fazer com a pena na mão da M.A. (18 meses). O F.P. (13 meses) dirige agora a sua atenção para o que estou a fazer na mão da M.A. (18 meses). Comunico ao grupo que agora é a vez da J.A. (23 meses). A M.A. (18 meses) continua de pé. A J.A. (23 meses) aguarda sentada que lhe toque com a pena. Toco com a pena no nariz da J.A. (23 meses). A J.A. (23 meses) parece sentir um arrepio. Sorri e bate com os pés no chão. Toco agora com a pena na mão da J.A. (23 meses). O S.C. (20 meses) dá um abraço no amigo do lado, o I.F. (16 meses). A J.A. (23 meses) aceita o gesto e mantém-se atenta e com o olhar focado no que estou a fazer. Comunico ao grupo que agora é a vez da M.O. (22 meses). O I.F. (16 meses) retribui o abraço ao S.C. (20 meses). Pergunto à M.O. (22 meses) se ela quer tocar na pena. A M.O. (22 meses) aceita e parece também sentir um arrepio. Bate com os pés no chão e esconde as suas mãos atrás das costas. A M.S. (16 meses) levanta-se do seu lugar e fica de pé, como se aguardasse a sua vez de experimentar. Eu pouso as imagens no chão e pouso em cima de cada uma delas o algodão e as penas, respetivamente. O V.F. (14 meses) está sentado no chão e olha para trás na direção da educadora cooperante. O S.C. (20 meses) debruça-se um pouco para a frente e olha na direção da M.S. (16 meses). O F.P. (13 meses) está sentado no chão e olha para o espelho. Toca com as mãos no espelho. Levanto-me para me aproximar da M.S. (16 meses) e tocar-lhe com a pena nas mãos. A M.S. (16 meses) estende a mão para a frente para que eu lhe consiga tocar. A M.S. (16 meses) aceita o toque da pena na palma da sua mão, mas depois também se arrepia, fecha a mão e baixa o braço instintivamente. O S.C. (20 meses) levanta-se para me tirar a pena da mão. Eu digo ao S.C. (20 meses) que não pode fazer isso para não magoar os amigos. A M.S. (16 meses) senta-se no seu lugar. Toco com a pena no nariz da M.S. (16 meses). A M.S. (16 meses) encolhe-se e põe as mãos frente ao seu rosto.</p>	

O F.P. (13 meses) debruça-se para a frente para conseguir ver o que estou a fazer à M.S. (16 meses).
Toco agora com a pena no rosto do I.F. (16 meses).
O I.F. (16 meses) aceita este momento.
Toco com a pena no S.C. (20 meses).
O S.C. (20 meses) sente cócegas quando lhe toco com a pena no rosto.
Toco com a pena nas mãos do S.C. (20 meses).
O S.C. (20 meses) aceita e parece querer ficar com a pena para si de novo.
Comunico que é a vez do D.V. (23 meses).
O D.V. (23 meses) estende a sua mão para a frente.
Digo que é uma pena à medida que passo com esta em cima da palma da mão do D.V. (23 meses).
Comunico que é a vez do F.P. (13 meses).
O F.P. (13 meses) está fora do banco apoiado nas suas pernas, de cócoras.
Pego na mão do F.P. (13 meses) para lhe tocar com a pena na palma da sua mão.
O F.P. (13 meses) aceita bem este momento.
Comunico que é a vez do D.N. (18 meses).
Toco com a pena na palma da mão do D.N. (18 meses).
O D.N. (18 meses) aceita este momento.
O F.P. (13 meses) observa o que estou a fazer ao amigo D.N. (18 meses) e mantém-se de cócoras.
Toco com a pena no rosto do D.N. (18 meses).
O D.N. (18 meses) arrepia-se e baixa a sua cabeça na direção do toque da pena.
Comunico que é a vez do E.F. (20 meses).
Toco com a pena nas mãos do E.F. (20 meses).
Estou de costas para o resto do grupo.
A M.O. (22 meses) e o I.F. (16 meses) levantam-se para observar o que estou a fazer ao E.F. (20 meses).
O S.C. (20 meses) debruça-se para a frente para espreitar também.
O D.V. (23 meses) mantém-se no seu lugar a observar os meus gestos.
A M.O. (22 meses) caminha em direção às bolas de algodão que tenho dispostas em cima da imagem da ovelha.
O I.F. (16 meses) avança mais um pouco para a frente para ver o que vou fazer agora.
Comunico que é a vez do V.F. (14 meses) e levanto-me.
Peço à M.O. (22 meses) para se sentar de novo.
Volto à minha posição inicial, de frente para o grupo, no centro da área da “Mantinha” e baixo-me.
Aproximo-me do V.F. (14 meses) para que ele também sinta o toque da pena.
O F.P. (13 meses) levanta-se e vem na minha direção, mas para a meio do percurso.
A M.O. (22 meses) senta-se de novo no seu lugar.
O S.C. (20 meses) atira-se para a frente ficando de joelhos no centro da “Mantinha”.
O I.F. (16 meses) mantém-se de pé a observar-nos.
Peço ao V.F. (14 meses) a sua mão para lhe tocar.
O V.F. (14 meses) aceita bem este momento.
Guardo a pena em cima da imagem da galinha.
O F.P. (13 meses) avança mais um pouco.
Peço ao F.P. (13 meses) para se sentar e ajudo-o a sentar-se no chão.
O I.F. (16 meses) permanece de pé.
Peço ao I.F. (16 meses) para se sentar de novo.
Alguém entra da sala e o D.V. (23 meses) levanta os braços para cima revelando satisfação.
O V.F. (14 meses) também olha na direção da porta.
Comunico às crianças que agora vamos explorar o algodão.
Mostro às crianças o que vai acontecer. Toco com o algodão nas costas da minha mão e passo suavemente sobre a mão.
As crianças observam o que faço com o algodão em cima da mão.
O F.P. (13 meses) levanta-se de novo e caminha para a frente.
Começo a tocar com o algodão na mão da M.A. (18 meses).
Todas as crianças observam o que estou a fazer à exceção do D.V. (23 meses) que está sentado de costas para o grupo, com as pernas sobre o banco e do F.P. (13 meses).
O E.F. (20 meses) também dirige a sua atenção para trás.
O F.P. (13 meses) está prestes a sair da área da “Mantinha”.
Peço de novo ao F.P. (13 meses) para se sentar.
A M.O. (22 meses) levanta-se e volta a sentar-se de imediato.
Agarro o F.P. (13 meses) e sento-o de novo no chão da “Mantinha”.
A M.S. (16 meses) estende a sua mão fechada para mim, como se pedisse para lhe tocar com o algodão.

Toco com o algodão na mão da M.S. (16 meses), na mão da M.O. (22 meses), na mão da J.A. (23 meses), na mão do I.F. (16 meses), do S.C. (20 meses), do D.N. (18 meses), do E.F. (20 meses), do V.F. (14 meses) e do D.V. (23 meses).

A M.S. (16 meses) deixa-se escorregar sobre o banco e acaba por se deitar no espaço que foi deixado livre pelo I.F. (16 meses) e pelo S.C. (20 meses) que estão sentados no chão.

A M.A. (18 meses) também se levanta e fica a observar o que estou a fazer.

Volto à minha posição inicial e tiro mais uma pena do pacote.

O I.F. (16 meses) parece querer que a amiga M.S. (16 meses) se levante para cima pois está a agarrar-lhe o braço e a tentar levantar a sua cabeça.

A M.S. (16 meses) não quer levantar-se e reclama.

Peço ao I.F. (16 meses) para deixar a M.S. (16 meses).

Peço também à M.S. (16 meses) para se sentar de novo.

A M.A. (18 meses) também se senta por iniciativa própria.

Começo a distribuir algum material pelos meninos.

Dou uma pena à M.A. (18 meses).

Ela segura-a com a sua mão levantada para cima.

A M.S. (16 meses) tem os pés debaixo das pernas da M.O. (22 meses) e por essa razão a M.O. (22 meses) tem as pernas levantadas para cima.

Pedimos à M.S. (16 meses) para tirar as pernas de debaixo das pernas da M.O. (22 meses).

A M.S. (16 meses) retira as suas pernas e levanta-se.

Pedimos à M.S. (16 meses) para se voltar a sentar.

Pergunto à J.A. (23 meses) se ela quer uma pena.

A J.A. (23 meses) diz que não quer acenando com a cabeça e encosta-se para trás.

Pergunto à M.O. (22 meses) se ela quer uma pena.

A M.O. (22 meses) estende o seu braço para a frente para receber a pena.

O I.F. (16 meses) levanta-se e fica de pé. Parece estar à espera que lhe ofereça uma pena.

A M.O. (22 meses) estende o seu braço para mim com a pena.

Pergunto se não quer a pena?

Ela acena com a cabeça que não e entrega-me a pena.

O V.F. (14 meses) aproxima-se de mim ajoelhado.

Eu pergunto ao I.F. (16 meses) se ele quer uma pena?

O I.F. (16 meses) dá um passo em frente, estende a sua mão e recebe a pena.

O D.V. (23 meses) levanta-se do seu lugar e começa a encolher os ombros. Também parece querer uma pena.

Tiro mais uma pena de dentro do pacote.

O I.F. (16 meses) fica de pé a observar a pena que acabou de receber.

O D.V. (23 meses) ajoelha-se no chão enquanto tiro mais uma pena do pacote, desta vez colorida.

O I.F. (16 meses) saltita de animação.

Pergunto novamente à M.O. (22 meses) se ela quer a pena que tirei do pacote.

Ela acena com a mão e com a cabeça que não.

Ofereço a pena que a M.O. (22 meses) não quis ao F.P. (13 meses). Seguro-a à frente dele.

O F.P. (13 meses) estica o braço para receber a pena.

O F.P. (13 meses) parece hesitante em segurar a pena.

Neste curto espaço de tempo o S.C. (20 meses) estende o seu braço para segurar ele a pena que eu estava a oferecer ao F.P. (13 meses).

O S.C. (20 meses) aceita a pena e explora-a.

Ofereço uma pena ao D.V. (23 meses).

O D.V. (23 meses) aceita-a de imediato, esticando-se para a frente para a receber e volta depois para trás onde estava sentado.

Ofereço uma pena ao D.N. (18 meses) e ele aceita.

O E.F. (20 meses) começa também a pedir uma pena para si ao esticar a mão para a frente.

Ofereço a pena ao E.F. (20 meses) e ele aceita-a.

O F.P. (13 meses) avança para a frente e mexe na imagem dos animais que estão no chão.

Pergunto ao grupo onde está a galinha?

Algumas crianças levantam-se como é o caso da M.O. (22 meses), a M.S. (16 meses) e do I.F. (16 meses).

O S.C. (20 meses) segura a sua pena com uma mão e explora-a com a outra.

Pergunto novamente onde está a galinha?

A M.A. (18 meses) respondo “tá qui”.

Eu comunico às crianças que vamos por as penas em cima da imagem da galinha.

O S.C. (20 meses) é o primeiro menino a por a sua pena em cima da galinha.

O I.F. (16 meses) também se aproxima, baixa-se e pousa a sua pena em cima da galinha. Quando se levanta de novo o I.F. (16 meses) bate palmas e fica aí a observar os amigos.

Pedimos ao I.F. (16 meses) para se sentar de novo.

O S.C. (20 meses) recuperou a sua pena e foi sentar-se no banco de novo.

O D.V. (23 meses) também pousa a sua pena em cima da galinha.

A M.S. (16 meses) subiu para cima do banco e está de pé com as mãos apoiadas no espelho.

Ao tentar que o I.F. (16 meses) se sente de novo no seu lugar, algumas das crianças acabam por se levantar e mexer nas penas que já estavam em cima da imagem da galinha.

O V.F. (14 meses), o D.N. (18 meses) e o E.F. (20 meses) mexem nas penas que estão em cima da imagem da galinha.

O I.F. (16 meses) aceita então sentar-se de novo no banco.

A M.O. (22 meses) vem colocar a sua pena em cima da galinha.

Levanto-me para sentar a M.S. (16 meses) no seu lugar.

O D.V. (23 meses) sai de dentro da área da “Mantinha” e vai para a frente desta área.

O S.C. (20 meses) continua a explorar a sua pena.

O D.N. (18 meses) está de pé no centro da área da “Mantinha” com a sua pena nas mãos e explora-a ao mesmo tempo que observa o que se passa à sua volta.

Peço à M.O. (22 meses) que deixe os seus amiguinhos porem as suas penas em cima da galinha.

Retiro a imagem da galinha de junto da M.O. (22 meses) e pouso-a no chão no centro da área da “Mantinha”.

O D.N. (18 meses) olha para baixo para a imagem da galinha que está no chão.

O D.N. (18 meses) baixa-se, pousa a sua pena em cima da galinha, levanta-se e quando acaba de se levantar bate palminhas.

O S.C. (20 meses) vai sentar-se de novo no seu lugar no banco.

A M.O. (22 meses) baixa-se para mexer na pena que o D.N. (18 meses) acabou de pousar em cima da imagem.

O I.F. (16 meses) levanta-se, bate palmas e dirige-se para fora da área da “Mantinha”.

O V.F. (14 meses) olha na direção da porta e começa a gatinhar nessa direção.

A M.S. (16 meses) deixa-se escorregar do banco para o chão.

O D.N. (18 meses) deita-se sobre o banco onde estava sentado e toca com as mãos no chão. Passa por cima do banco e sai. Volta a fazer o mesmo.

O E.F. (20 meses) atira a sua pena para o chão e olha para trás na direção da porta.

A M.S. (16 meses) está debruçada sobre o banco e tem a cabeça encostada em cima do banco.

A J.A. (23 meses) está debruçada sobre o banco e tem a cabeça encostada em cima do banco.

A auxiliar chega à área da “Mantinha” com o V.F. (14 meses) ao colo.

A M.O. (22 meses) dirige-se para o seu lugar no banco e senta-se.

Pergunto ao S.C. (20 meses) se quer vir pousar a sua pena em cima da galinha.

O S.C. (20 meses) continua sentado no seu lugar a explorar o toque da pena nas suas mãos.

O F.P. (13 meses) coloca a mão em cima da imagem da galinha e agita-a fazendo com que as penas se espalhem.

O D.N. (18 meses) apanha a pena que o E.F. (20 meses) havia atirado ao chão e leva-a para junto da galinha.

Pergunto ao D.N. (18 meses) se quer por a pena na galinha. Ele baixa-se e deixa a pena em cima da galinha.

A M.A. (18 meses) aceita uma pena para a sua mão. Pergunto-lhe se quer por a pena em cima da galinha.

A M.A. (18 meses) dirige-se para junto da galinha que está no chão e pousa-a.

A M.O. (22 meses) está de novo de pé e caminha para trás dentro do espaço da “Mantinha”.

Pergunto de novo ao S.C. (20 meses) se quer por a sua pena na galinha.

O S.C. (20 meses) parece não querer. Ele levanta o seu braço para cima e não me deixa tocar na sua pena.

Peço ao S.C. (20 meses) para não por a pena dentro da boca.

Começo a cantar a canção para arrumar “ni na no”

O D.V. (23 meses) e a M.O. (22 meses) vêm para trás de mim.

Legenda de destaques:

Verde – Categoria “Número”, subcategoria “Permanência do objeto”

Laranja – Categoria “Geometria”, subcategoria “Empilhar”

Azul – Categoria “Medição”, subcategoria “Avaliação da Distância”

Rosa – Categoria “Qualidades Sensoriais”, subcategoria “Reconhecimento das qualidades sensoriais dos objetos”

ANEXO X – 1ª REFLEXÃO SEMANAL: 20 A 28 DE FEVEREIRO DE 2018

Reflexão Semanal

Semana de 20 e 21 de fevereiro e 26 a 28 de fevereiro de 2018

Referentes de reflexão:

- Contacto com as crianças de sala de jardim de Infância;
- Contacto com a sala de jardim de infância;
- Primeiras interações com as crianças da sala de jardim de infância;
- Observação das rotinas das crianças da sala de jardim de Infância;

A presente reflexão diz respeito ao período de observação que compreende a semana de 20 e 21 de fevereiro e a semana de 26 a 28 de fevereiro de 2018.

Durante estas duas semanas tive a possibilidade de observar o grupo de crianças da sala de jardim de Infância nas suas rotinas e de acompanhar o trabalho desenvolvido pela educadora da sala, Cláudia Oliveira e a auxiliar Andreia.

Este período de observação, que correspondeu a cinco dias, permitiu-me ficar a saber que a sala de jardim de Infância é denominada por “Sala da Criatividade” e que esta é composta por 25 crianças. Inicialmente o grupo era composto por 23 crianças, mas no início do mês de fevereiro ingressaram duas crianças novas (a C.S. e a L.S. de 5 e 3 anos, respetivamente e que são irmãs). Trata-se de um grupo grande, com idades distintas entre si e também com níveis de desenvolvimento diferentes.

Assim, a “Sala da Criatividade” é composta por 13 meninos e 12 meninas, sendo que com 3 anos há 8 meninos e 4 meninas, com 4 anos há 4 meninos e 5 meninas e com 5 anos há 1 menino e 3 meninas.

Recordo-me que poucos dias antes de regressar à creche Vida Plena para realizar a minha prática de ensino supervisionada, na sala de jardim de Infância, senti alguma ansiedade, mas também curiosidade quanto ao grupo de crianças pois sabia que se tratava de um grupo com idades distintas e possivelmente, com interações diferentes em relação aos adultos.

No entanto, tal como aconteceu no semestre anterior em contexto de creche, fui muito bem-recebida na sala, quer pelas crianças, quer pela educadora responsável ou pela auxiliar. A minha chegada à sala fez com que as crianças revelassem comportamentos diferentes perante a minha presença. Senti que houve crianças mais curiosas do que outras em relação a mim, como por exemplo a S.M. de 4 anos ou a J.B também de 4 anos e outras que inicialmente manifestaram indiferença ou hesitação em se aproximar de mim, mas que nos dias seguintes mudaram de atitude, como por exemplo a B.C. de 4 anos ou o A.S. de 3 anos.

O contacto com o grupo possibilitou que ficasse a conhecer um pouco de cada uma das crianças. Foi nos primeiros dias de observação que fiquei a saber que uma das crianças, o A.G. de 5 anos, tem diabetes e precisa ser vigiado quanto aos seus valores e, se assim se justificar deve tomar insulina, administrada pela educadora da sala ou pela auxiliar. Por outro lado, também pude observar os seus comportamentos ao chegar à sala ou durante as suas rotinas, quais os seus gostos e preferências, quais as crianças com quem mais interagem ou como se orientam e organizam no seu espaço, quer seja na sala de atividades, no parque exterior ou no refeitório durante as suas refeições.

Após dialogar com a educadora Cláudia Oliveira fiquei a saber que as crianças da “Sala da Criatividade” têm Música à terça-feira de manhã (10h20) e que esta atividade é realizada na própria sala, na presença de uma professora da SAMP (Sociedade Artística Musical dos Pousos).

Uma vez que o meu primeiro dia de prática de ensino supervisionada coincidiu com o dia da Música, pude observar como funciona o momento que antecede esta prática, bem como o desenrolar da mesma. Assim, verifiquei que as crianças estão sentadas no “tapete” (em forma de semicírculo), no espaço de acolhimento da sala e que as próprias crianças têm autonomia para se descalçar e guardar os seus sapatos de forma organizada, junto da porta da sala. Seguidamente, a educadora Cláudia Oliveira vai distribuindo a cada uma das crianças as suas respetivas meias “antiderrapantes” que se encontram guardadas na gaveta individual de cada uma delas. Esta distribuição é feita com recurso a alguma brincadeira por parte da educadora para com as crianças ou acompanhada da audição de músicas, que as crianças revelam gostar muito.

Na minha opinião, esta estratégia de distribuição das meias pelas crianças é interessante pois ajuda a que as crianças se mantenham atentas ao seu nome, quando chamadas para receber as meias e também organizadas entre si. Como tal, será uma ideia que procurarei seguir futuramente durante a minha prática. Terminada a atividade de música, as crianças dirigem-se novamente para o “tapete” e aqui, de forma autónoma retiram as suas meias e arrumam-nas nas suas gavetas. No entanto, ainda há algumas crianças

que não o fazem sozinhas, mas o ideal é que elas o façam de forma a não só estimular a sua autonomia, mas também a ganhar responsabilidade pela arrumação dos seus pertences.

A autonomia é desta forma um ponto essencial a estimular e incentivar neste grupo de crianças, em contexto de jardim de Infância. Hohmann e Weikart (1997, p. 66) referem que “a autonomia é a capacidade da criança levar a cabo ações de independência e exploração (...) Durante a idade pré-escolar as crianças são capazes de experimentar vários comportamentos promotores de autonomia sem se colocarem em situações de risco, cabendo aos adultos próximos a tarefa de encorajar e supervisionar tais atividades.”

Outra das atividades das crianças da “Sala da Criatividade” é a Educação Física. Esta é realizada sob orientação da educadora Cláudia Oliveira e compreende três momentos distintos e fundamentais, não só para o desenrolar da atividade em si, mas também pela garantia da segurança e bem-estar da criança. São eles o “aquecimento”, os jogos de expressão motora e os “alongamentos”. De acordo com as OCEPE (2016, p.43) “a Educação física, no jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos.”

Para o desenrolar destas experiências a educadora recorre a materiais existentes na instituição, desde bolas, arcos ou peças de espuma (escadas, bancos, arcos para fazer túneis, entre outros). Existe uma preocupação em deixar as crianças explorarem livremente os materiais que lhes são facultados, sempre com vigilância do adulto, de forma a que as crianças deem asas à sua imaginação e em grupo criem percursos e/ou obstáculos com os materiais disponibilizados. As OCEPE (2016, p.44) também referem este aspeto “Na abordagem lúdica, que deve estar subjacente a toda a Educação Física, o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças”.

À semelhança da prática pedagógica realizada em creche no semestre anterior, nesta mesma instituição, também as crianças de jardim de infância têm a oportunidade de sair para brincar livremente no parque exterior, desde que devidamente bem agasalhados. Assim, na primeira semana de estágio, as crianças puderam disfrutar do parque exterior da sala e brincar livremente com os brinquedos aí existentes. Como por exemplo, a “casinha”, as bolas, os triciclos, o escorrega ou os baloiços. Por outro lado, também aproveitaram o espaço do “bosque” para explorar o meio envolvente e realizar algum jogo simbólico na “casinha2 de madeira que aí existe. Segundo Hohmann e Weikart (1997, p. 212) “O recreio é uma área maravilhosa para as crianças. Aqui são livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, descer montes a rolar, andar de baloiço, subir escorregas (...) quando estão no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior.” Isto é, as crianças podem sentir-se mais à vontade por não terem limites espaciais e, por exemplo, correr com mais à vontade revelando capacidades físicas que poderiam não ser visíveis dentro da sala.

Na segunda semana de estágio, uma vez que estava a chover, as crianças tiveram a oportunidade de descer até à garagem para brincar neste espaço, com os diferentes brinquedos aí disponíveis. Elas puderam brincar com os tratores, com os triciclos, com um escorrega grande que lhes possibilitava subir, trepar ou arrastar-se, passar por cima, por baixo ou por dentro de um túnel. Durante este momento foi interessante ver o entusiasmo das crianças em poder experienciar todos estes materiais, assim como, vê-las a chamar os amigos para experimentarem algo que tinham visto ou tentado fazer e que gostariam de partilhar.

Durante estes momentos de brincadeira livre foi-me possível observar como as crianças brincam e interagem entre si, independentemente da sua faixa etária ser distinta. Durante estas duas semanas de observação pude constatar que as crianças mais velhas gostam de ajudar as crianças mais novas e tanto brincam com as da sua idade, como com as mais novas. Assim sendo, esta capacidade de interação contribui, a meu ver, para que haja entajuda entre as crianças e também estimulação para que as mais novas se tornem mais autónomas e tenham mais iniciativa própria e autoconfiança.

Da mesma forma, pude observar que a educadora responsável procura transmitir diariamente às suas crianças, confiança nas suas capacidades. Há uma preocupação em incentivar as crianças a conseguirem superar pequenas dificuldades ou inseguranças que possam sentir em iniciar ou experimentar algo novo. Tudo isto é feito com recursos a estratégias, tais como, o diálogo com as crianças, o contacto visual e incentivos. Hohmann e Weikart (1997, p.575) referem que “(...)os adultos evidenciam benevolência, encorajam a iniciativa das crianças, centram-se nos seus talentos, relacionam-se com as crianças de forma autêntica, e adotam uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito.”

Em suma, estas duas semanas de observação foram fundamentais para que ficasse a conhecer um pouco o grupo de crianças que constitui a “Sala da Criatividade”. No entanto, considero que por ser um grupo tão

grande e com características de desenvolvimento distintas, deverei aproveitar as próximas semanas para observar um pouco mais as crianças de forma a ficar a conhecê-las melhor e a saber como posso interagir com elas de acordo com as suas características. Esta ideia tem a ver com cinco crianças da sala: o E.M. de 3 anos, o R.M. de 3 anos, o A.S. de 3 anos, o M.M. de 3 anos e o J.B. de 4 anos com as quais sei que terei de procurar estratégias para as incentivar a juntar-se ao restante grupo durante as suas rotinas e a permanecer nelas, respeitando as suas regras.

Bibliografia:

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997) *Educar a criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

ANEXO XI – REGISTO DE SITUAÇÃO EMERGENTE

Registo de Situação Emergente - Semana de 7 a 9 de Maio de 2018 –

Contextualização:

No dia 9 de maio, a Educadora Cláudia Oliveira trouxe uma surpresa para mostrar às crianças da “Sala da Criatividade”. O grupo estava reunido na sala polivalente para realizar a sua aula de Educação Física, como é habitual à quarta-feira de manhã. A educadora, ao dialogar com as crianças, explicou-lhes que tinha trazido uma surpresa para lhes mostrar e questionou o grupo se estariam interessadas em ver o que era? As crianças manifestaram imensa curiosidade e interesse em saber qual seria a surpresa e demonstraram-no através de respostas em coro, como “sim” e através de comportamentos variados, como por exemplo, levantarem-se do banco de espuma de forma entusiástica, ao mesmo tempo que colocavam o dedo no ar. A motivação para descobrir o que era a “surpresa” estava lançada, tal como afirma L’Ecuyer (2017, p.23, 59) “o motor da motivação é a curiosidade” e esta é (...) “o desejo do conhecimento.”

A educadora deslocou-se então até à sala para ir buscar a surpresa, à medida que cantava a lengalenga “Vem aí uma surpresa” e nesse compasso de espera, o grupo de crianças e eu continuámos a cantar.

Ao regressar para junto do grupo, a educadora apresentou-lhes um saco de onde retirou “a surpresa”. Colocou-a na sua mão e questionou as crianças se sabiam o que era (Figura 1). Várias crianças responderam que era um ninho. Então a educadora explicou-lhes por que tinha trazido para a escola um ninho, iniciando-se assim um diálogo com troca de informações importantes.

De entre as várias questões feitas pela educadora e respostas dadas pelas crianças, destaco a prontidão das crianças em responder que “os ninhos existem nas árvores”, “os ninhos são feitos pelos pássaros” ou “os ninhos são feitos com ervas que os passarinhos apanham”. Neste momento, a educadora aproximou-se das crianças de forma a que elas pudessem observar os diferentes materiais que os pássaros foram buscar para realizar aquele ninho (Figura 2).

A apresentação destas “surpresas” às crianças é, na minha opinião muito significativa. Nem sempre as crianças têm a oportunidade de visualizar de perto alguns elementos pertencentes à natureza. Proporcionar-lhes estes momentos é assim, uma forma de despertar nelas a curiosidade, mas também a partilha de saberes que já possam ter relativamente aos objetos trazidos para o contexto da escola. Carson, citado por L’Ecuyer (2017, p. 77) defende que “É necessário e saudável que voltemos o olhar para a terra e que, na contemplação da sua beleza, nos encontremos com a curiosidade e humildade.”

Durante a apresentação do ninho às crianças tive a possibilidade de testemunhar comportamentos e diálogos muito interessantes manifestados por estes. Como por



Figura 1 - A Educadora Cláudia a apresentar ao grupo o ninho.



Figura 2 - A Educadora Cláudia enquanto mostrava às crianças o ninho.



Fotografia 5 - As crianças durante a sua participação no Teatro de Sombras.



Fotografia 6 - A I.G. (4 anos) mostrando o resultado final do seu ninho de barro.



Fotografia 7 - A M.I. (4 anos) durante a leitura da história apontando pormenores como, os pássaros e os seus ninhos.



Fotografia 8 - As crianças durante a experiência de pintura dos seus ovos de esferovite.



Fotografia 9 - As crianças durante a apresentação do projeto “Os ninhos” aos seus pares.

ANEXO XIII – 1ª REFLEXÃO SEMANAL: 18 A 26 DE SETEMBRO DE 2018

Reflexão Semanal de 18 a 26 de setembro de 2018

Referentes de reflexão:

- Ansiedades e dúvidas no primeiro contacto com um jardim de infância da rede pública;
- O primeiro dia no jardim de infância da Barreira;
- O horário de funcionamento do jardim de infância público;
- As primeiras interações com as crianças da sala de jardim de infância: em contexto de sala e em contexto exterior;
- Observação das rotinas das crianças da sala de jardim de Infância;
- Observação das estratégias e experiências educativas dinamizadas pela educadora Ana Lopes;

Com o arranque de mais um ano letivo do Mestrado em Educação Pré escolar surgiu o comunicado do início de mais uma Prática de Ensino Supervisionada em contexto de jardim de infância. A ansiedade relativamente a esta prática pedagógica começou a surgir pelo conhecimento de que esta seria realizada na rede pública e como tal sabia que iria haver diferenças em termos de funcionamento comparado com o

semestre anterior. Uma dessas diferenças diz respeito ao horário de funcionamento da escola que agora é mais reduzido do que nos semestres anteriores, já que a rede pública funciona até às 15h30, sendo o restante horário efetuado pelas AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) até às 19h00.

Após saber que o jardim de infância onde iria realizar a minha prática pedagógica seria o Jardim de infância da Barreira, senti curiosidade em ir conhecer a escola pois não sabia onde ficava a localidade da Barreira. Assim, seguindo as indicações dadas pela professora Isabel Dias fui confirmar onde era e de seguida liguei à educadora Ana Lopes, responsável pelo jardim de infância da Barreira, para saber a que horas deveria apresentar-me no dia seguinte na escola.

O primeiro contacto no jardim de infância da Barreira foi feito com a assistente operacional Ermelinda Silva que se encontrava na sala das AAAF a realizar o acolhimento das crianças desde as 8h00 da manhã. A sala das AAAF corresponde a uma sala contígua à sala do jardim de infância e foi o espaço onde pude ficar a conhecer algumas das crianças, bem como, alguns pais que iam chegando com os seus filhos. Pouco depois conheci a educadora Ana Lopes e pude observar como existe uma relação de confiança entre educadora e pais. Esta será o resultado de alguns anos de convivência visto que, alguns dos irmãos dos meninos que frequentam atualmente a sala de jardim de infância já tinham feito a sua educação pré escolar em anos anteriores nesta escola.

Na minha opinião, esta relação de confiança facilita as interações com as crianças, pois elas observam e entendem que os pais têm uma boa relação com a educadora e sentem-se também elas confiantes e seguras nas suas interações diárias. Por outro lado, creio que as boas relações entre pais/educadores facilitam as trocas de informações entre estes e contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nestas primeiras semanas, além de procurar recolher informação fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos que se seguirão, tentei interagir um pouco com todas as crianças, de maneira a dar-me a conhecer e também a conhecer um pouco melhor cada uma delas e a estudar e refletir sobre o desenvolvimento de cada. Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016, p. 11) afirmam que “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas”.

No entanto, esta observação e conhecimento dos gostos e preferências das crianças não foi apenas novidade para mim, pois este ano letivo várias crianças entraram pela primeira vez no jardim de infância público, sendo que três delas estiveram numa ama: F.V. de 3 anos, I.V. de 3 anos e A.C. de 2 anos (faz 3 anos no início de outubro).

No total, doze crianças entraram este ano letivo para o jardim de infância com três anos. Por este motivo, a educadora Ana Lopes sentiu necessidade de observar as crianças mais novas, em diferentes contextos e eu pude observar as suas estratégias pois futuramente todo o conhecimento adquirido ao longo da minha prática de ensino supervisionada será fundamental para saber como gerir um grupo de crianças tão grande e com idades distintas entre si. Uma das estratégias utilizadas pela educadora Ana Lopes foi aproveitar estas primeiras semanas para deixar que as crianças brincassem livremente no parque exterior e na sala de jardim de infância. Foi uma forma de reconhecerem os diferentes espaços da escola e de incitar as crianças a relacionarem-se umas com as outras, de fazerem novos amigos com quem irão interagir no seu dia-a-dia, de conhecer a sua educadora e a sua assistente operacional, bem como as suas futuras rotinas.

No que concerne ao espaço exterior, Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016, p.26) afirmam que este “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...) tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas”. A meu ver, o facto de ser um espaço mais amplo propicia a que as crianças se sintam mais desinibidas e curiosas em experimentar e testar as suas capacidades. As mesmas autoras mencionam como o espaço exterior dá-lhes a “possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais.”

Relativamente à minha presença no jardim de infância e às possíveis reações das crianças, sabia de antemão que estas poderiam ser diferentes, já que se trata de um grupo de vinte e quatro crianças com idades distintas entre si e que demonstram uma forma própria de se relacionar com outros adultos. Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016, p.24) referem que “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.”

Assim, verifiquei que algumas crianças mais novas se sentiram mais à vontade em aproximar-se de mim e em tentar saber quem eu era, enquanto que outras crianças mais velhas preferiram observar-me apenas e só se aproximar quando outra criança da sua idade, neste caso mais confiante se aproximou. Recordo por exemplo, a M.D. de 3 anos e o R.A. de 3 anos que se aproximaram de mim para conversar um pouco ou pedir que os acompanhasse para ver o que estavam a fazer e a B.M. de 5 anos que demonstrou alguma timidez inicial em falar comigo mas que me deu a mão para a acompanhar pelo espaço da escola.

Outra observação que constatei foi que as crianças revelaram maior curiosidade em interagir comigo no parque exterior da escola do que propriamente na sala. Esta situação fez-me refletir e imaginar que o espaço exterior, sendo maior e mais potenciador da curiosidade das crianças leva-as a procurar, por vezes, o adulto por forma a garantir que este está a observar e que se alguma experiência que queiram realizar lhes pareça mais desafiadora o adulto estará lá para as apoiar. Portugal (2012, p.12) menciona que “nos espaços exteriores (...) as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas, (...) acedendo física e sensorialmente ao mundo do conhecimento.” Também Hohmann e Weikart (2003, p. 212) afirmam que “quando estão no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram no interior.”

Já na sala, as crianças demonstraram maior curiosidade pelas diferentes áreas da sala e por todos os brinquedos existentes em cada uma delas. Desta forma, as crianças não me procuraram tanto, mas não deixaram de trocar olhares ou de querer partilhar e demonstrar o que estavam a fazer. Assim, observei as crianças a realizar jogo simbólico na área da casinha que de acordo com Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016, p.52) “O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças (...)”

Para além das preferências das crianças manifestadas nas suas brincadeiras livres e que tive oportunidade de observar ao longo destes cinco dias, também pude ouvir as crianças mais velhas a repetir lengalengas e trava línguas que tinham aprendido no ano letivo anterior. Verifiquei que algumas delas lembravam-se melhor do que outras, mas a satisfação em recitar as lengalengas era de tal forma animosa que as crianças encorajavam-se umas às outras em recordar cada uma das quadras. Foi um encanto ver o ânimo das crianças mais velhas, mas também ver a curiosidade das mais novas que pareciam pensar “um dia também vou saber dizer!”. A este respeito Leal (2009, p. 6) esclarece que “a estrutura formal simples, repetitiva, de ritmo binário, ternário ou quarternário, das rimas e outros jogos de sonoridade caraterísticos das lengalengas constitui para as crianças um convite à repetição e à imitação (...) e acrescenta que “este tipo de brincadeiras com a linguagem verbal favorece a iniciação da criança na consciencialização e análise de elementos e fenómenos linguísticos-discursivos diversos, de forma lúdica e criativa, adequada ao seu nível cognitivo e às suas referências, interesse e motivações, devendo constituir-se uma estratégia ao serviço da aprendizagem da língua desde a creche, passando pelo jardim de infância e pela escolaridade básica.” (p.14)

A recitação de lengalengas e trava línguas é também uma das estratégias da educadora Ana Lopes para selecionar o “chefe” e o “ajudante” do dia. À medida que as crianças recitam ritmadamente a lengalenga, a educadora vai apontando o dedo a cada uma das crianças que se encontra sentada no almofadão e quando a lengalenga termina a criança apontada é o “chefe” ou o “ajudante” do dia. Esta estratégia também permite que as crianças realizem jogos prosódicos e contribuam para a melhoria da articulação das palavras e linguagem de algumas crianças da sala, que frequentam a terapia da fala, como é o caso da C.M. de 3 anos e 11 meses e da M.R. de 4 anos. Relativamente a este tópico Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016, p. 64) afirmam que se trata de “uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística (...)”

Por último, a tomada de consciência de que a rede pública tem um horário de funcionamento a cargo do educador de infância menor do que as instituições privadas ou IPSS, fez-me pensar sobre o trabalho do educador de infância quando tem um grupo de crianças tão grande e com idades tão distintas entre si. Por esta razão, fiquei ciente de que existe uma forte necessidade de saber recorrer a estratégias essenciais na gestão do grupo e do tempo.

Algumas dessas estratégias passam por criar grupos em que crianças mais velhas se juntam às crianças mais novas para brincarem em determinada área da sala, ou mesmo acompanharem uma criança mais nova até à casa de banho. Assim sendo, não só as crianças mais velhas se sentem bem em ajudar as mais novas, como estas se sentem apoiadas pelos elementos mais velhos. No entanto, para que estas estratégias funcionem creio que também será muito importante ter uma noção das características de cada uma das crianças, isto é, conhecer uma pouco de cada uma delas e no meu caso, que iniciei apenas agora a minha prática de ensino supervisionada terei de aprofundar ainda mais os meus conhecimentos acerca deste grupo.

Apesar do trabalho do educador com as crianças do jardim de infância “terminar” às 15h30 fiquei a saber que a realidade é diferente. Existe todo um trabalho que é feito após este horário e que compreende o registo de observações, o preenchimento de documentos, a realização de projetos ou a planificação de experiências educativas.

Na próxima semana irei colaborar com a educadora na concretização da sua planificação e creio que será uma oportunidade para interagir mais com as crianças e conhecê-las melhor e, desta forma, adquirir mais conhecimentos sobre como lidar com algumas situações em que as crianças são desafiadoras, já que também é uma curiosidade minha.

Bibliografia:

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003) *Educar a criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, S. M. (2009). Um-dó-li-tá: a linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem. In Isabel Condessa, *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade*. (pp. 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto: Universidade de Aveiro.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

ANEXO XIV – 3ª REFLEXÃO SEMANAL: 1 A 3 DE OUTUBRO DE 2018

Reflexão Semanal de 1 a 3 de outubro de 2018

Referentes de reflexão:

- Semana de colaboração com a educadora Ana Lopes: observação de estratégias de organização das crianças, gestão do espaço e tempo;
- Aprendizagem ativa: a metodologia de “Pedagogia-em-participação”;
- Aprendizagens em contexto exterior ao Jardim de infância da Barreira: ida ao “Jardim do Visconde”;
- O jardim de infância da Barreira e o agrupamento de escolas a que pertence: Agrupamento de Escolas Domingues Sequeira;
- Recolha e pesquisa de informação sobre os jardins de infância na rede pública: o que eu fiquei a saber?

Durante esta semana tive a oportunidade de continuar a observar a educadora Ana Lopes durante a sua prática pedagógica e de colaborar nas experiências dinamizadas. Neste sentido, pude observar a forma como organizou as crianças pelos espaços da sala e como geriu o tempo, durante a concretização das mesmas. Isto é, pude verificar como organizou os grupos de crianças pelas diferentes áreas da sala, enquanto outras realizavam as experiências sob a sua orientação.

Uma das situações que observei foi a forma como procura incentivar a participação de todas as crianças em momentos de grande grupo na área dos almofadões.

Recordo, por exemplo, a forma como envolveu as crianças em diálogos de grande grupo a fim de incentivar a comunicação e a partilha de ideias entre estas, bem como de melhorar a qualidade do seu discurso, uma vez que, até ao momento três delas estão a ser acompanhadas em Terapia da Fala: a M.R. de 4 anos, a C.M. de 3 anos e a S.R. de 4 anos.

Assim, durante a manhã na “área dos almofadões” e, após algum suspense na apresentação do material, a educadora Ana Lopes deixou que as crianças revelassem as suas ideias sobre as placas de cartão que tinha consigo, para seguidamente as ouvirmos a revelarem as possibilidade de uso deste material.

À medida que ia escutando as ideias das crianças, a educadora foi também desenhando nesse cartão uma folha de outono. Então foi questionado às crianças “quais as cores das folhas das árvores, no outono?” Neste momento, pude não só verificar a rápida resposta das crianças mais velhas, que se lembravam desta informação de anos anteriores, como também registar a opinião geral das crianças sobre o que fazer com as placas de cartão: “pintar as folhas com cores!”, mas também “picotar as folhas” (sugestão do L.B. de 5 anos).

Na minha opinião, esta abordagem da educadora Ana Lopes está de acordo com a metodologia da pedagogia participativa. Ao contrário da “Pedagogia de transmissão” onde outrora o saber estava centrado no educador e onde se acreditava que a criança era uma “tábua rasa”, tendo esta apenas de memorizar a informação transmitida pelo Educador, com recurso a materiais estruturados (fichas ou manuais), a “Pedagogia-em-participação” pretende envolver as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando uma aprendizagem ativa.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015, p. 3) comprovam que “as pedagogias participativas produzem a rutura com a pedagogia tradicional transmissiva (...) a fim de criar uma conscientização sobre finalidades e objetivos, sobre meios e metas, contextos, processos e realizações.”

Desta forma, o papel da criança é tido em consideração ao longo do seu crescimento e esta é envolvida em diversos momentos da sua própria aprendizagem. Os autores mencionados referem que “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade” (p.4) e assumem que a criança não só tem um papel

ativo nas aprendizagens a desenvolver, como o “papel do educador é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder.”

Por outro lado, os autores supra citados destacam ainda três pontos fundamentais: o “processo de aprendizagem”, os “espaços e o tempo” e, as “atividades e projetos”. Compreendi então que o processo de aprendizagem inclui a partilha de saberes entre adulto-criança, que a gestão dos espaços na sala contribui para a criação de um ambiente propício às interações entre adulto-criança e conseqüentemente ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e, que as atividades e projetos surgem de forma natural nestes ambientes onde as crianças têm a oportunidade de expor as suas ideias e realizar assim aprendizagens significativas.

Neste contexto, foi importante para mim verificar como a educadora Ana Lopes aceitou as diferentes propostas das crianças e permitiu que elas concretizassem as suas ideias, nomeadamente a picotagem das folhas de outono.

Já no período da tarde, a educadora procurou também envolver as crianças na organização dos espaços da sala. Depois de ter apresentado às crianças o “Mapa das Presenças”, questionou-as sobre a sua finalidade. Seguidamente mostrou alguns símbolos, com cores diferentes, ao que a B.M. de 5 anos respondeu “É para marcar os dias com formas geométricas e cores diferentes”. Após este diálogo, voltou a questionar o grande grupo sobre a melhor localização para colocar o “Mapa das Presenças”. Esta estratégia é, na minha opinião uma forma de envolver as crianças na criação de um ambiente que seja do seu agrado e que ao mesmo tempo contribua para um desenvolvimento harmonioso da criança.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 5) expõem que a organização do ambiente educativo é um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.” Assim, não só as crianças beneficiam de um ambiente do seu agrado, como também o educador vê os benefícios da gestão do ambiente nas brincadeiras e aprendizagens que vai observando nestas.

Outro momento que gostaria de destacar diz respeito à nossa saída do jardim-de-infância para irmos ao “Jardim do Visconde”. Este espaço fica localizado a alguns metros do jardim de infância, podendo o trajeto ser realizado a pé pelas crianças e possibilita um leque de novas oportunidades e novas aprendizagens para todas as crianças, num contexto diferente do parque exterior do jardim de infância.

Participar neste momento foi relevante para mim pois permitiu-me observar todas as implicações que devem ser tidas em consideração numa saída ao exterior. Nomeadamente a comunicação prévia aos pais, a segurança das crianças durante o percurso até ao “Jardim do Visconde” e a organização do grupo durante este momento.

Desta forma, verifiquei que já existe no jardim de infância coletes para sinalização dos adultos e “raquetes” de STOP para indicação aos condutores que devem parar e aguardar a passagem do grupo de crianças na passadeira. A educadora Ana Lopes mostrou-os às crianças, que rapidamente os reconheceram e eu constatei assim que, estas saídas ao exterior, são já uma prática habitual e que existe um cuidado com a segurança de todo o grupo.

A par com estes recursos obrigatórios, nas saídas ao exterior, outro cuidado tido em consideração foi a organização do grupo. Para referência futura, observei a educadora cooperante a formar pares de crianças, juntando uma mais velha com uma mais nova, reforçando a ideia de que era importante caminhar em segurança, de mão dada e respeitando as indicações da educadora e auxiliar. Foi durante este momento que ouvi algumas das crianças mais velhas a formularem opiniões acerca do que estava a acontecer. Relembro a B.M. de 5 anos que afirmou “Mas há mais pequenos que grandes!” ao concluir que não iria haver meninos “grandes” suficientes para tantas crianças “pequenas”. Mas rapidamente o X.C. de 5 anos encontrou uma solução tendo afirmado “Mas a S.R. (4anos) já sabe...o S.N. (4anos) também...”

A possibilidade das crianças usufruírem de um espaço ao ar livre e que envolva o contacto direto com a natureza permite que as crianças se sintam livres para o explorar, para desfrutar e imaginar várias situações, num lugar mais amplo do que aquele a que estão habituadas a brincar.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 27) escrevem que o espaço exterior é ótimo para “atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.). Acerca dos materiais naturais encontrados pelas crianças no “Jardim do Visconde”, observei que algumas crianças mais novas recolheram “castanhas de burro” e, uma delas, o T.C. de 3 anos tentou mesmo comê-las. No entanto, foi-lhes explicado que não seriam castanhas como as de um castanheiro e, como também eu desconhecia esta qualidade decidi investigar mais. Desta forma, fiquei a saber que se trata de um fruto da Castanha do Gurguéia, com nome científico *Dipteryx alata*.

A razão desta saída ao “Jardim do Visconde” também fora uma forma de possibilitar às crianças a observação das mudanças ocorridas na natureza, com a chegada do outono.

Neste sentido, Bilton, Bento e Dias (2017, p.53) escrevem que “as transformações que ocorrem no espaço natural, devido a fenómenos meteorológicos pontuais ou a mudanças associadas a cada estação do ano,

potenciam brincadeiras ricas, promotoras de elevados níveis de bem-estar e implicação.” Ao refletir sobre esta afirmação e sobre as observações que fiz junto das crianças no “Jardim do Visconde”, concluí que as crianças demonstraram satisfação por poderem estar naquele lugar e poderem explorar de forma livre todas as possibilidades deste espaço, através de comportamentos e opiniões evidenciados no local. Destaco como exemplo, o facto de as crianças mexerem nas folhas, atirando-as ao ar ou de se deitarem de costas no chão para apreciar a natureza envolvente.

No que concerne a recolha de informação respeitante ao funcionamento do Jardim de infância da Barreira, após conversar com a educadora Ana Lopes, fiquei a saber que existe colaboração da sua parte com as restantes educadoras do Agrupamento de Escolas Domingues Sequeira.

Ao consultar a página do Agrupamento verifiquei que deste, fazem parte oito jardins de infância, sendo que três deles têm apenas uma sala a funcionar: Barreira, Cortes e Reixida; quatro deles têm duas salas a funcionar: Parceiros, Pernelhas, Azoia e Telheiro; e que o Jardim de infância da Cruz da Areia tem três salas a funcionar.

Os jardins de infância do Agrupamento de Escolas da Barreira seguem o Projeto Educativo, sendo esta a base para iniciar um novo ano letivo.

Quanto à articulação entre a educadora cooperante Ana Lopes e as educadoras dos restantes Jardins de infância, compreende a participação num projeto dinamizado pela Biblioteca Escolar da Cruz da Areia, onde estão duas colegas educadoras sem turma e que anteriormente vinham uma vez por mês ao jardim.

Por outro lado, a educadora Ana Lopes colabora também com a educadora de infância do Jardim de infância do Telheiro, nomeadamente para a festa de Natal do corrente ano letivo, também pela proximidade entre estes dois espaços de acolhimento infantil. Quanto à articulação com os restantes Jardins de infância do Agrupamento, como estes estão mais distantes, implicam o recurso a transportes e os pais teriam de pagar.

No entanto, há um dia em que são feitas atividade em colaboração, mas cada educadora as concretiza no seu Jardim de infância.

A par com esta informação, fiquei a saber que o Jardim de infância da Barreira tem a “escola aberta”, durante dois dias, para visitas de crianças do lugar ou dos arredores. Esta oportunidade ocorre durante dois dias, sendo que acontece normalmente na quinta-feira e sexta-feira da semana do carnaval, havendo atividades planificadas para o momento.

Bibliografia:

- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia-em-participação. A perspetiva educativa da Associação Criança*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283500319>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

ANEXO XV – 5ª REFLEXÃO SEMANAL: 15 A 17 OUTUBRO DE 2018

Reflexão Semanal de 15 a 17 de outubro de 2018

Referentes de reflexão:

- Colaboração com a educadora;
- Chegada de um novo menino à sala vindo de um país estrangeiro: J.O. (5 anos);
- Primeiros registos de ideias e questões das crianças para o desenvolvimento de “Trabalho de Projeto”;

O princípio desta semana de prática de ensino supervisionada começou com a chegada de uma nova criança ao Jardim de infância da Barreira. Iniciámos a segunda-feira com as rotinas das crianças, tal como é habitual e enquanto estávamos todos reunidos nos almofadões tocou a campainha da sala. O “Chefe” encontrava-se a fazer o registo da data e do tempo meteorológico no “Quadro do Tempo”, quando os pais do novo aluno chegaram para se apresentarem a si e ao seu filho. Neste momento, a educadora cooperante Ana Lopes pediu para que assumisse o grupo, a fim de poder receber os pais e o novo menino e poder transmitir-lhes toda a informação necessária.

Neste momento, apesar de saber que as crianças podem iniciar a frequência em jardim de infância a qualquer momento do ano letivo, compreendi uma vez mais como por vezes o trabalho do educador em jardim de infância pode ser interrompido inesperadamente e obrigar a um corte nas rotinas das crianças. Esta opinião surge não só pela necessidade que a educadora teve em ligar para o Agrupamento de Escolas Domingues Sequeira para confirmar a matrícula de mais uma criança na sua sala de jardim de infância, como também pelo facto de se tratar de uma família vinda de um país estrangeiro (Venezuela) e de o menino: J.O. (5 anos) não falar português, nem mesmo os seus pais. Portanto, houve necessidade de comunicar de forma a que toda a informação fosse passada e compreendida. Na minha opinião, a forma

como se acolhe pais e crianças numa nova instituição marca o início de uma relação entre educador/pais/criança, na medida em que existe um primeiro contacto que permite aos pais conhecer um pouco a educadora e a escola. Assim, aos pais e à criança é-lhes permitido trocar informações essenciais e consequentemente ganhar confiança gradual numa instituição de ensino que irá acolher o seu educando.

Ao recordar este dia, destaco como após um breve diálogo entre educadora e pais, a criança ficou na sala de jardim de infância e revelou segurança ao despedir-se dos seus pais, não tendo demonstrado dificuldade na despedida.

Enquanto observava o novo menino que entrara na sala, pude verificar que se tratava de uma criança que facilmente interagiu com o restante grupo. Aos poucos as crianças da sala foram percebendo que não conseguiam compreender o que o novo menino dizia, mas não foi por isso que deixaram de o procurar e de o chamar para brincar em grupo. Uma vez que não conseguiam pronunciar corretamente o seu nome, observei, por exemplo o J.M. (5 anos) a chamar a sua atenção tocando-lhe no braço ou mostrando-lhe como fazer algo em contexto de brincadeira livre.

Neste aspeto considero que as crianças têm uma maior facilidade em socializar umas com as outras, pois creio que a sua essência natural lhes permite ser assim, isto é, explorar o meio que as rodeia em parceria com os seus pares. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 9) “Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente.”

Por outro lado, o novo menino também revelou à vontade em interagir com os adultos. Assim como nós procurámos que ele nos entendesse quando falávamos para ele, também ele parecia querer fazer-se compreender. Relembro como exemplo, quando terminado o lanche da manhã e realizávamos um jogo no tapete dos números da sala das AAAF, sempre que eu pedia aos meninos para se deslocarem a pés juntos para o quadrado do animal “x”, ele repetia com o nome em espanhol. Quando me apercebi do que ele dizia, também eu tomei a iniciativa de lhe perguntar como se dizia o nome do dado animal, na sua língua. Pretendi desta forma, criar laços com a criança que tinha acabado de chegar e transmitir-lhe segurança em comunicar com o adulto, mesmo que fosse na sua língua natal. As autoras supracitadas referem que “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (ibidem, p. 10) e acrescentam que “O respeito pelas línguas e culturas das crianças, além de ser uma forma de educação intercultural, leva a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros. Se a aprendizagem da língua portuguesa se torna essencial para terem sucesso na aprendizagem, a partilha da sua própria língua e cultura não só reforça a autoestima e identidade da criança, como enriquece a sensibilidade intercultural do grupo.” (ibidem, p. 60 e 61).

Neste contexto, as OCEPE remetem-nos para as diferentes transições pelas quais as crianças passam ao longo da sua frequência escolar. Assim, fiquei a saber que são considerados dois tipos de transições: as verticais e as horizontais. As primeiras dizem respeito às transições escolares de acordo com a idade da criança, isto é, a sua passagem pela creche, seguidamente jardim de infância, depois primeiro ciclo, segundo ciclo, terceiro ciclo e secundário. As transições horizontais compreendem a passagem da criança da sala de jardim de infância para a sala das AAAF e seus prolongamentos de horários.

No caso do J.O. (5 anos) a sua transição corresponde a uma transição vertical, mas no seu caso, associada a esta transição verificou-se a mudança para um país diferente, nos seus hábitos e costumes. Novamente as mesmas autoras (2016, p.10) afirmam que “todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.”

Considero que os próximos dias serão relevantes para a adaptação do J.O. (5 anos) aos seus novos amigos, educadora e auxiliar, assim como o inverso. Por outro lado, também creio que este primeiro dia terá corrido bem por se tratar de algo novo que ele estaria a vivenciar. Notou-se na sua forma de estar na sala e na sua forma de se movimentar que havia uma curiosidade em explorar cada um dos espaços da sala e tentar aproximar-se dos seus novos amigos e adultos. Da mesma forma, verifiquei que possivelmente houvera uma preocupação dos pais em fazer uma adaptação progressiva do seu filho à nova escola, já que por agora, ele tem ido para casa com os pais quando termina a componente letiva e só iniciará na semana seguinte os prolongamentos nas AAAF.

Ao longo desta semana pude continuar a observar como a educadora Ana Lopes dinamiza as experiências educativas junto das crianças. Constatei que existem sempre novas estratégias possíveis de serem utilizadas, sempre com o propósito de garantir um ambiente propício a novas aprendizagens e ao mesmo tempo promotor da confiança e autonomia das crianças.

Um dos destaques que considero importante referir é a participação ativa das crianças em diálogos de grande grupo. Existe uma tendência para algumas das crianças mais velhas, como é o caso do J.M. (5

anos), do X.C. (5 anos) e da B.M. (5 anos) em responder acertadamente a questões feitas pela educadora ou pelos colegas. Além disso, verifiquei que são crianças que revelam possuir uma imaginação e criatividade muito acentuada. Por este motivo, a sua motivação e interesse em revelar as suas ideias é de tal forma entusiasmante que se torna difícil aguardarem pela sua vez para falar. O J.M. (5 anos) é uma das crianças que acaba por vezes por responder no lugar dos amigos mais novos, o que nem sempre permite que as crianças mais novas se manifestem. Ainda assim, observo que as crianças que iniciaram a frequência no jardim de infância este ano sentem-se motivadas em participar ativamente, tal como os colegas mais velhos. Neste aspeto, entendo que esta motivação em participar seja uma mais valia, pois as crianças mais novas ao quererem participar nos diálogos em grande grupo são estimuladas a alargar o seu vocabulário e a melhorar o seu discurso oral.

Relativamente aos vários diálogos em grande grupo desta semana de prática de ensino supervisionada, destaco o diálogo estabelecido na segunda-feira acerca da comemoração do “Dia da Alimentação” que seria realizado na terça-feira.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.60) afirmam que “a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.” Ou seja, as interações estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto em volta de ideias e opiniões engrandece não só o vocabulário da criança como também lhe permite ganhar confiança em si mesma e procurar expressar-se corretamente a fim de ser compreendida.

Desta forma, enquanto estávamos todos reunidos nos almofadões e a educadora Ana Lopes questionava as crianças sobre a importância do dia que se aproximava, pude observar a participação ativa de crianças de diferentes faixas etárias. O X.C. (5 anos) afirmou que se tratava do “Dia da alimentação” e de seguida outras crianças foram dando a saber ao grupo os seus conhecimentos anteriores relativamente a este assunto. O A.R. (3 anos) dizia que “temos de pôr no forno. O meu pai e a minha avó às vezes não põem água.” Por sua vez a L.R. (3 anos) afirmava que o pai “não faz [o pão] com coisas como a mamã faz o almoço. Faz com as mãos.”

Na minha opinião a partilha de conhecimentos anteriores, vindos da iniciativa própria das crianças e de forma espontânea enriquece os conhecimentos das outras crianças, e do adulto, e incentiva a que mais crianças se envolvam nos diálogos em grande grupo. Trata-se de uma forma de permitir ao educador conhecer um pouco mais o seu grupo, a cada novo dia. No meu caso, enquanto estagiária estes diálogos são muito importantes pois não só consigo compreender o desenvolvimento da linguagem da criança, como me permite recolher dados acerca das aprendizagens anteriores da criança, da forma como ela interage naturalmente ou respondendo aos adultos presentes e ainda me permite recolher possíveis ideias para a realização do meu futuro “Trabalho de Projeto”. Relembro, por exemplo, quando neste momento o X.C. (5 anos) lança diversas questões: “Como se fazem melancias?”, “Como é que se fazem bananas?”, “Como é que se faz limão?” ou “Como é que se fazem os ovos?”. A esta última questão, lembro-me de ver a S.R. (5 anos) a dizer muito entusiasmadamente “As galinhas!” e a exemplificar como as galinhas faziam para pôr o ovo. Neste contexto também o L.B. (5 anos) respondeu que “Os ovos são feitos com milho”. Rapidamente o S.N. (4 anos) afirmou que “Nascem ovos na casa das galinhas, porque eles têm uma capoeira e o meu avô vai lá e os ovos estão lá dentro”, ao que o T.C. (3 anos) respondeu que “Depois aparecem galinhas pequeninas”.

Como é visível, estes diálogos são sempre muito interessantes de serem registados e por isso procuro registar, no pequeno bloco que me acompanha, estas conversas entre as crianças. No entanto, nem sempre consigo registar tudo como gostaria pois o entusiasmo de umas faz com que não consiga ouvir todas as crianças, como gostaria.

Tendo em consideração toda esta informação revelada pelas crianças, irei procurar planificar, para a próxima semana, experiências educativas que estejam de acordo com as ideias e interesses suscitados pelas crianças.

Bibliografia:

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.



Fotografia 19 - As crianças a encher as latas com a areia.



Fotografia 20 - O S.N. (4 anos) a aplicar o tubo dentro da lata.



Fotografia 21 - O grupo de crianças a receber os seus pais/encarregados de educação e/ou familiares.



Fotografia 22 - O grupo durante a apresentação do projeto no exterior.