

## **APRENDENDO EM PARCERIA COM AS CRIANÇAS:**

### **DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Susana Alexandra de Caires Figueira

Trabalho realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Albertina Fortunato  
Maria Isabel Simões Dias

Leiria, julho 2014

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



# AGRADECIMENTOS

À minha filha por toda a força e incentivo, especialmente neste ano em que estive ausente do nosso “ninho” ... muito obrigada filha! Por acreditares em mim, em ti e em nós, muito obrigada! Por toda a compreensão pelos meses, semanas, dias, horas, minutos e segundos em que estive ausente, muito obrigada filha!

Ao meu pai, por todo o apoio ao longo destes quatro anos. Sem ti o meu sonho não teria sido possível concretizar. Obrigada, pai!

A cada uma das crianças que me deram o privilégio de fazer parte das suas vidas e que ajudaram a aprender. Obrigada!

À Professora Orientadora Albertina Fortunato pelo apoio ao longo deste ano. Obrigada!

À Professora Coorientadora Isabel Dias, por me ter acolhido como sendo “uma das suas”, por todos os momentos em que me fez pensar nas crianças. Obrigada!

À Carolina e à Inês, por terem sido o meu pilar neste ano em que estive longe de casa. Obrigada!



## **RESUMO**

Este documento designa-se Relatório de Prática de Ensino Supervisionada e foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste relatório dou a conhecer o meu percurso realizado ao longo do ano letivo 2013/2014.

O relatório é composto por quatro partes. Na primeira parte, apresento uma reflexão sobre as experiências vivenciadas na Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de Creche e na segunda dou a conhecer o estudo qualitativo realizado com três crianças em contexto de Creche. Este estudo procurou identificar o tipo de interação entre os três participantes e os seus pares junto ao quadro de presença. Os dados evidenciam a predominância das interações não-verbais (olhar, sorriso, toque) em detrimento das interações verbais (frases, palavras).

A terceira parte do relatório é constituída pela reflexão sobre as experiências vivenciadas na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância e a quarta parte revela a investigação realizada com as crianças sobre as amêijoas. Adotando a metodologia de trabalho de projeto, procurámos saber se as amêijoas são peixes; onde vivem, o que comem, como andam; como nascem e se têm pai e mãe. Em parceria, descobrimos que as amêijoas são moluscos com duas valvas que abrem e fecham, têm dois sifões que servem para respirarem, para se alimentarem e para defecarem. Descobrimos, ainda, como as amêijoas se reproduzem e que têm pai e mãe.

### **Palavras-chave**

Educação de Infância, Interação entre pares, Metodologia de Trabalho de Projeto, Amêijoas, Reflexão



# **ABSTRACT**

This document is hereby designated Report of Supervised Teaching Practice, and has been developed in the framework of the Masters in Preschool Education. In this report I will try to show my journey undertaken throughout the academic year 2013/14.

The report consists of four parts. In the first part, I present a reflection on the lived experiences in teaching practices carried out in the context of supervised childcare. In the second part I will give you what I acknowledged by the qualitative study involving three children in the daycare context. This study sought to identify the type of interaction between the three participants and their peers by the presence board. The data shows the predominance of non-verbal interactions (phrases, words).

The third part of the report consists of the reflection on the lived experiences in Supervised Practice Teaching in the context of kindergarten and the fourth part shows the investigation carried out with the kids on the clams. Adopting the methodology of project work, we want to know if; the clams are fish; where they live, what they eat, how they move; how they are born and if they have a father and mother. In partnership, we found that the clams are muscles with two valves that open and close, they have two siphons that serve to breathe, to feed and defecate. We have also discovered how clams reproduce and that in fact they have a father and mother.

## **Keywords**

Childhood Education, Peers Interaction, Project Approach, Clams, Reflection



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vii
Índice Geral .....	ix
Índice de Figuras .....	xiii
Índice de Quadros .....	xvii
Índice de Anexos .....	xix
Introdução.....	1
I. Dimensão Reflexiva em Contexto de Creche .....	2
1. Apresentação do Contexto Educativo.....	2
1.1. Caraterização da “Sala das Borboletas” .....	3
1.2. Caraterização do Grupo de Crianças.....	5
2. Evidências de Desenvolvimento e Aprendizagem Decorrentes da PES em Creche	8
II. Ensaio Investigativo.....	18
1. A Criança Entre as Crianças .....	18
1.1. Das Interações Não-Verbais às Interações Verbais .....	20
1.1.1. O Olhar .....	20
1.1.2. O Sorriso.....	21
1.1.3. O Toque.....	22
1.1.4. A Linguagem Oral.....	23
2. A Organização do Espaço em Creche.....	25
2.1. O Espaço no Movimento da Escola Moderna.....	27
2.2. O Espaço na Pedagogia-em-Participação.....	29
3. Metodologia .....	31
3.1. Metodologia Mista .....	32

3.2. Contexto do Estudo e Objetivos.....	32
3.3. Participantes .....	32
3.4. Técnica e Instrumentos de Recolha de Dados.....	33
3.5. Procedimentos .....	34
3.6. Tratamento e Análise dos Dados Recolhidos.....	34
4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	36
III. Dimensão Reflexiva em Contexto de Jardim de Infância .....	50
1. Apresentação do Contexto Educativo.....	50
1.1. Caraterização da Sala B .....	51
1.2. Caraterização do Grupo de Crianças.....	52
2. Evidências de Desenvolvimento e Aprendizagem Decorrentes da PES em Jardim de Infância.....	53
IV. Investigando com as Crianças sobre as Amêijoas.....	61
1. Metodologia de Trabalho de Projeto .....	61
2. Projeto: Descobrindo as Amêijoas.....	66
2.1. Situação Desencadeadora do Projeto .....	66
2.2. Amêijoas .....	67
2.3. Fase I - Definição do Problema.....	69
2.4. Fase II - Planificação e Desenvolvimento do Trabalho .....	71
2.5. Fase III - Execução.....	73
2.5.1. Proposta Educativa: Pesquisando Informação .....	73
2.5.2. Proposta Educativa: Observando, Manuseando, Cozinhando e Provando as Amêijoas .....	76
2.5.3. Proposta Educativa: Construindo Instrumentos Musicais .....	80
2.5.4. Proposta Educativa: Criando Música .....	83
2.6. Fase IV - Avaliação/Divulgação .....	84
Conclusão .....	89

Referências Bibliográficas.....	90
Anexos.....	100



# ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Gráfico dos resultados da Joana – 1. <sup>a</sup> Semana .....	36
<b>Figura 2</b> – A Joana a olhar para o Martim.....	37
<b>Figura 3</b> – A Joana a olhar para a Maria, dirigirem-se à fotografia da Sara para lhe darem os bons dias.....	37
<b>Figura 4</b> – Gráfico dos resultados da Joana na 2. <sup>a</sup> semana.....	37
<b>Figura 5</b> – A Joana e a Laura a olharem uma para a outra .....	37
<b>Figura 6</b> – A Joana a abraçar a Laura, comemorando a presença da Laura .....	37
<b>Figura 7</b> – A Joana e o André a olharem um para o outro.....	38
<b>Figura 8</b> – A Joana a sorrir e a abraçar o André .....	38
<b>Figura 9</b> – A Joana e o André a abraçarem-se e a cumprimentarem-se na boca.....	38
<b>Figura 10</b> – A Joana a abraçar a Maria.....	38
<b>Figura 11</b> – Gráfico dos resultados da Joana – 3. <sup>a</sup> Semana .....	39
<b>Figura 12</b> – A Joana a mostrar ao André a sua fotografia .....	39
<b>Figura 13</b> – A Joana de mão dada com a Maria .....	39
<b>Figura 14</b> – A Joana a apontar para as fotografias dos irmãos.....	40
<b>Figura 15</b> – A Joana a agarrar o Luís .....	40
<b>Figura 16</b> – Gráfico dos resultados do Rui – 1. <sup>a</sup> semana.....	40
<b>Figura 17</b> – O Rui a colocar a mão no ombro do André .....	41
<b>Figura 18</b> – O Rui a agarrar no André para levá-lo para onde estava a brincar .....	41
<b>Figura 19</b> – Gráfico dos resultados do Rui – 2. <sup>a</sup> Semana .....	41
<b>Figura 20</b> – O Rui a olhar para Ana e esta a lhe mostrar a sua fotografia.....	42
<b>Figura 21</b> – O Rui e a Ana a sorrirem e a se tocarem nas mãos.....	42
<b>Figura 22</b> – O Rui a tocar no ombro da Maria .....	42
<b>Figura 23</b> – O Rui a apontar para a sua fotografia, tocando no braço da Maria.....	42
<b>Figura 24</b> – Gráfico dos resultados do Rui – 3. <sup>a</sup> Semana .....	42

<b>Figura 25</b> – O Rui a olhar para a fotografia do José.....	43
<b>Figura 26</b> – Gráfico dos resultados da Laura – 1. <sup>a</sup> Semana.....	44
<b>Figura 27</b> – A Laura de mãos dadas com a Paula e a apontar para a fotografia da Paula .....	44
<b>Figura 28</b> – A Laura de mãos dadas com a Paula, enquanto esta marca a presença .....	44
<b>Figura 29</b> – Gráfico dos resultados da Laura – 2. <sup>a</sup> semana .....	44
<b>Figura 30</b> – A Laura a olhar para a Joana, enquanto esta está a bater palmas comemorando a presença da Laura na creche .....	45
<b>Figura 31</b> – A Laura a ser abraçada pela Joana, comemorando a sua presença na creche.....	45
<b>Figura 32</b> – A Laura de mãos dadas com a Inês enquanto marcava a sua presença .....	45
<b>Figura 33</b> – A Laura a dar um beijo na face da Inês e esta a sorrir. ....	45
<b>Figura 34</b> – A Laura a observar a Ana a marcar a sua presença .....	46
<b>Figura 35</b> – A Laura encostada ao móvel a olhar para Inês .....	46
<b>Figura 36</b> – Gráfico dos resultados da Joana, Rui e Laura – 1. <sup>a</sup> Semana .....	47
<b>Figura 37</b> – Gráfico dos resultados da Joana, Rui e Laura – 2. <sup>a</sup> semana.....	48
<b>Figura 38</b> – As crianças a partilharem as informações do vídeo .....	75
<b>Figura 39</b> – As crianças a partilharem as informações dos livros .....	75
<b>Figura 40</b> – O registo gráfico das crianças .....	75
<b>Figura 41</b> – A criança (B, 5 anos) a partilhar a sua descoberta (o pé da amêijoa) à outra criança (C, 6 anos).....	76
<b>Figura 42</b> – Uma das crianças (MT, 5 anos) a partilhar a descoberta do seu grupo (o pé da amêijoa), enquanto a outra criança (A, 4 anos) fechava as valvas para se poder observar melhor o pé da amêijoa.....	76
<b>Figura 43</b> – A criança (FR, 5 anos) a ensinar a outra criança (LN, 6 anos) a produzir som com a concha da amêijoa. ....	76
<b>Figura 44</b> – Registo gráfico e pictórico das ideias prévias da AN (5 anos) .....	77

<b>Figura 45</b> – Registo gráfico e pictórico da AN (5 anos) antes da observação e manuseamento das amêijoas.....	77
<b>Figura 46</b> – Registo gráfico e pictórico da AN (5 anos) após a observação e manuseamento das amêijoas.....	77
<b>Figura 47</b> – O “cozinheiro” a “ler” a receita .....	78
<b>Figura 48</b> – O “cozinheiro” a cortar os ingredientes .....	78
<b>Figura 49</b> – Gráfico de barras preenchido pelas crianças após a prova das amêijoas ...	78
<b>Figura 50</b> – A criança (MT, 5 anos) a pintar as suas valvas.....	81
<b>Figura 51</b> – A criança (M, 6 anos) a colar as tiras de jornal na base do tambor. ....	81
<b>Figura 52</b> – As crianças (I, 5 anos e M, 6 anos) a enfiarem as valvas no fio .....	81
<b>Figura 53</b> – As crianças (AN, 5 anos e EV, 5 anos) a dançarem ao som das castanholas.....	82
<b>Figura 54</b> – A criança (MT, 5 anos) a tocar o seu tambor.....	82
<b>Figura 55</b> – As crianças a explorarem os seus instrumentos em grande grupo .....	82
<b>Figura 56</b> – Letra da canção sobre as amêijoas criada com as crianças. ....	83
<b>Figura 57</b> – Letra final da música sobre as amêijoas criada com as crianças .....	83
<b>Figura 58</b> – A criança (FR, 5 anos) a escrever o convite para ser entregue às crianças da sala do lado .....	85
<b>Figura 59</b> – A criança (D, 6 anos) a partilhar o tambor com a criança convidada.....	87
<b>Figura 60</b> – A criança (LN, 6 anos) a partilhar as suas aprendizagens relativas à morfologia interna da amêijoa. ....	87
<b>Figura 61</b> – A criança (L, 4 anos) a observar se a criança convidada encontra o pé da amêijoa como lhe sugeriu .....	87



# ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Registo das ideias prévias das crianças sobre as amêijoas.....	70
<b>Quadro 2</b> – Registo das questões levantadas pelas crianças. ....	71
<b>Quadro 3</b> – Categorização das ideias prévias das crianças sobre as amêijoas e respetivas equipas. ....	71
<b>Quadro 4</b> – Sugestões de propostas educativas das crianças .....	72



# ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> – 1. <sup>a</sup> Reflexão (Creche) – R1 .....	1
<b>Anexo 2</b> – 7. <sup>a</sup> Planificação (Creche) – R7.....	4
<b>Anexo 3</b> – 6. <sup>a</sup> Planificação (Creche) .....	8
<b>Anexo 4</b> – 14. <sup>a</sup> Planificação (Creche) .....	10
<b>Anexo 5</b> – Avaliação da 5. <sup>a</sup> Planificação (Creche) .....	12
<b>Anexo 6</b> – Avaliação da 8. <sup>a</sup> Planificação (Creche) .....	13
<b>Anexo 7</b> – Avaliação da 14. <sup>a</sup> Planificação (Creche) .....	14
<b>Anexo 8</b> – 15. <sup>a</sup> Reflexão (Creche) – R15 .....	15
<b>Anexo 9</b> – 8. <sup>a</sup> Reflexão (Creche) – R8 .....	22
<b>Anexo 10</b> – 9. <sup>a</sup> Reflexão (Creche) – R9 .....	27
<b>Anexo 11</b> – Dados Recolhidos da Joana .....	30
<b>Anexo 12</b> – Dados Recolhidos do Rui .....	36
<b>Anexo 13</b> – Dados Recolhidos da Laura .....	38
<b>Anexo 14</b> – Tabela de Categorização dos Dados Recolhidos da Joana .....	41
<b>Anexo 15</b> – Tabela de Categorização dos Dados Recolhidos do Rui .....	44
<b>Anexo 16</b> – Tabela de Categorização dos Dados Recolhidos da Laura.....	45
<b>Anexo 17</b> – Quadro Síntese dos Resultados dos Três Participantes .....	47
<b>Anexo 18</b> – Descrição Detalhada das Rotinas das Crianças da Sala B.....	48
<b>Anexo 19</b> – 2. <sup>a</sup> Reflexão PES (Jardim de Infância) – R2JI.....	51
<b>Anexo 20</b> – 9. <sup>a</sup> Reflexão PES (Jardim de Infância) – R9JI.....	56
<b>Anexo 21</b> – 8. <sup>a</sup> Reflexão PES (Jardim de Infância) – R8JI.....	60
<b>Anexo 22</b> – 10. <sup>a</sup> Reflexão PES (Jardim de Infância) – R10JI.....	67
<b>Anexo 23</b> – 11. <sup>a</sup> Reflexão PES (Jardim de Infância) – R11JI.....	74
<b>Anexo 24</b> – Registos Gráficos e Pictóricos das Crianças Sobre as Amêijoas.....	82
<b>Anexo 25</b> – 8. <sup>a</sup> Planificação – 6 de maio – (Jardim de Infância) .....	84

<b>Anexo 26 – 12.<sup>a</sup> Planificação – 2 de junho – (Jardim de Infância) .....</b>	<b>87</b>
--	-----------



# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria do Instituto Politécnico de Leiria. Com a sua elaboração procuro expor as experiências vivenciadas durante a Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de Creche e de Jardim de Infância, entre os meses de setembro de 2013 e junho de 2014.

A estrutura do relatório está dividida em quatro partes. Na primeira parte começo por apresentar o contexto educativo em Creche, seguindo-se uma breve caracterização do grupo de crianças. Terminando com as evidências do meu desenvolvimento e aprendizagem ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada expondo o meu percurso e as aprendizagens realizadas entre os meses de setembro de 2013 e janeiro de 2014.

A segunda parte integra o ensaio investigativo realizado em contexto de Prática de Ensino Supervisionada (Creche) sobre as interações entre pares junto ao quadro de presenças. Para tal, começo por apresentar uma revisão da literatura sobre as interações entre crianças e a organização do espaço em contexto de Creche, seguindo-se o estudo propriamente dito, com identificação da metodologia (objetivos, participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedimentos e análise de dados e apresentação e discussão dos resultados).

Na terceira parte apresento a dimensão reflexiva resultante da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, começando por dar a conhecer o contexto educativo. Segue-se uma apresentação do grupo de crianças e as evidências do meu desenvolvimento e aprendizagem ao longo dos meses de fevereiro a junho de 2014. Aqui revelo as situações que me ajudaram a refletir e a tomar consciência do que é ser educadora de infância neste contexto.

A quarta parte dá a conhecer a investigação realizada com as crianças sobre as amêijoas. Começa pela revisão da literatura sobre a metodologia de trabalho de projeto e sobre as amêijoas e termina com a apresentação da investigação realizada com as crianças.

Por fim, surge a conclusão geral do relatório, as referências bibliográficas e os anexos.



# **I. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE**

Nesta seção dou a conhecer o contexto educativo onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Creche, seguindo-se uma breve caracterização da sala de atividades e do grupo de crianças. Apresento, ainda, as (minhas) evidências de desenvolvimento e aprendizagem decorrentes da PES em Creche.

## **1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

Entre os meses de setembro de 2013 e janeiro de 2014 realizei a PES em contexto de Creche, na Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres “O Ninho”, situada no município de Leiria. “O Ninho” é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, de cariz católico, pertencente ao Centro Paroquial Paulo VI, que foi inaugurada a 3 de outubro de 1966.

Situada nas traseiras do adro da Sé Catedral de Leiria desde 1971, a Instituição surgiu como resposta às necessidades dos paroquianos, ressaltando a necessidade de acolher crianças que apresentassem sinais de ausência de higiene e alimentação adequada, estando longos períodos sozinhas, devido ao facto das mães começarem a trabalhar fora de casa (Gil, 1991).

O edifício era composto por três pisos: no piso 0, encontravam-se as áreas de serviço, a cozinha, a lavandaria, os balneários, a sala de costura, a dispensa, o refeitório do Jardim de Infância e o do pessoal docente e não docente. No piso 1, encontrava-se a entrada principal, o átrio para a receção, a sala da direção, a sala de espera, a sala de pessoal docente e não docente e as instalações sanitárias para crianças e adultos, as salas de atividades da Creche, um refeitório destinado à Creche, uma zona de recreio coberto e descoberto e a sala de música. O piso 2 destinava-se às salas de atividades do Jardim de Infância, bem como a duas salas de atividades da valência de Creche (2/3 anos), à sala de acolhimento, ao salão, ao ginásio, à sala de arrumos e de vestiários para o pessoal docente e não docente.

Para a valência de Creche existiam sete salas de atividades: três berçários; duas salas para crianças dos 1/2 anos e duas salas para crianças dos 2/3 anos. O Jardim de Infância era composto por seis salas de atividades, divididas pelas idades das crianças: três, quatro e cinco anos de idade (duas salas para cada faixa etária).

Relativamente à equipa pedagógica da valência Creche, esta era composta por quatro educadoras de infância e quinze assistentes operacionais. Quanto ao Jardim de Infância, a equipa pedagógica era constituída por seis educadoras de infância e seis assistentes operacionais.

Quanto ao horário de funcionamento, a Instituição abria às 8h00 e encerrava às 19h30. A componente letiva era de 7 horas letivas (entre as 8h30m e as 13h00 e das 14h30m às 17h00). A componente não letiva era assegurada pelas assistentes operacionais entre as 8h00 e as 8h30m; as 13h00 e as 14h30m e as 17h00 e as 19h30m.

Neste contexto educativo, entre o dia vinte e quatro de setembro de 2013 e quinze de janeiro de 2014, tive o privilégio de interagir com as crianças da sala dos 2/3 anos, a “sala das borboletas”.

### **1.1. CARACTERIZAÇÃO DA “SALA DAS BORBOLETAS”**

No que respeita à organização do ambiente educativo a “sala das borboletas” estava organizada de forma semiaberta que, de acordo com Campos-de-Carvalho e Padovani (2000), é uma forma de estruturação do espaço caracterizada “pela presença de zonas circunscritas, proporcionando à criança uma visão de todo o local” (p.446). Assim, a sala estava dividida por áreas espaciais que possibilitavam às crianças terem uma visão de toda a sala e dos adultos, independentemente da área em que se encontravam (área do tapete e das construções; área da casinha; área da garagem e dos animais; área dos livros ou área da mesa e da expressão plástica).

Fazendo uma “visita” pela “sala das borboletas”, começando pelo lado esquerdo da porta de entrada da sala, encontravam-se os cabides das crianças, identificados com os seus nomes, onde eram colocadas as mochilas e os casacos das crianças. Mais à frente, havia um lavatório com um espelho que servia de apoio à higienização das crianças quando exploravam materiais de expressão plástica e para a limpeza dos respetivos

materiais. Em frente ao lavatório encontrava-se uma mesa redonda com oito cadeiras onde as crianças faziam os seus desenhos e construía puzzles que iam buscar ao móvel que estava junto à mesa, encostado à parede de frente para a porta de entrada (com duas janelas). Nesse móvel comprido encontravam-se diferentes materiais: nas duas primeiras prateleiras estavam as folhas brancas de tamanho A3 e A4, os lápis de cera e de cores; nas duas prateleiras seguintes estavam os livros, seguindo-se três prateleiras onde as crianças tinham ao seu dispor diversos jogos de encaixe e diferentes puzzles. Terminado o móvel encontrava-se a área da garagem e dos animais, composta por um “tapete de trânsito” e duas caixas que continham animais e carros. Por cima desta área, encontrava-se um placard onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças.

Na parede seguinte (com três janelas) encontrava-se um móvel de arrumações onde eram guardados os cobertores das crianças, seguindo-se um móvel que demarcava a entrada na área da casinha. Este móvel representava um fogão, forno, pia e armários de cozinha, com diversos utensílios de cozinha, em plástico. Em frente ao móvel encontrava-se uma mesa e quatro cadeiras. Em cima da mesa estava um cesto com frutas de plástico. Na parede seguinte, na parte superior, encontravam-se duas prateleiras onde eram guardadas em caixas individuais as mudas de roupas das crianças e, ao lado das caixas, as fraldas das crianças. Na parte inferior da parede, encontrava-se um berço de bebé (em tamanho pequeno) que continha diversos “bebés” de tamanhos diferentes e etnias distintas. Junto ao berço encontravam-se dois cestos que continham diferentes peças de vestuário que as crianças podiam vestir. Seguidamente, encontrava-se um espelho de vidro quebrável e um móvel de arrumações que demarcava o final da área da casinha. Dentro desse móvel eram guardados os lençóis e diferentes mudas de roupas pertencentes à Instituição. Na parte superior do móvel estavam duas caixas, uma que continha as garrafas de águas das crianças e outra com as caixas das chupetas das crianças.

A área do tapete e das construções surgia para os momentos em grande grupo como, por exemplo, cantar os bons dias ou contar histórias. Nesta área as crianças realizavam (também) construções com os legos. Chegados de novo à porta de entrada, agora pelo lado direito, encontrava-se um móvel de arrumações pertencente à educadora cooperante, que continha diversos materiais como tintas, tesouras, colas, materiais de desperdício, etc.

Respeitando a individualidade de cada criança (Brazelton & Greenspan, 2009) e olhando para cada uma como um ser competente e com voz (Oliveira-Formosinho, 2007b), a educadora cooperante colocava os materiais ao dispor das crianças, podendo estas explorá-los sempre que quisessem, sustentando a ideia de que é importante que o educador

crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem (*ibidem*, p.26).

## **1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS**

O grupo da “sala das borboletas” era constituído por dezoito crianças, nove do género feminino e nove do género masculino. Quanto à idade cronológica das crianças, em janeiro de 2014 (final da PES), uma tinha trinta e sete meses, três completavam os trinta e seis meses no final de janeiro, três tinham trinta e cinco meses e outras três crianças tinham trinta e quatro meses. Uma criança tinha trinta e um meses, três tinham trinta meses e uma criança tinha vinte e oito meses.

Das dezoito crianças, onze estavam juntas desde o ano transato e sete crianças eram novas no grupo sendo que quatro dessas crianças frequentavam a Creche pela primeira vez (anteriormente, uma delas tinha estado aos cuidados dos pais e avós e as restantes três crianças ao cuidado de amas). As crianças eram todas de nacionalidade portuguesa mas os seus pais eram de nacionalidade diversificada (brasileira, cabo-verdiana, chinesa, portuguesa, russa e ucraniana). Metade do grupo tinha um irmão mais velho.

As crianças da “sala das borboletas” tinham uma rotina própria que se iniciava pelas 8h00, hora em que abria a Instituição. As crianças que iam chegando eram acolhidas por uma assistente operacional na sala dos filmes, ficando a ver televisão até à chegada da educadora cooperante.

Por volta das 8h30m, a educadora cooperante conduzia as crianças até à “sala das borboletas” onde estas exploravam livremente os diferentes espaços e materiais da sala, até por volta das 9h20m. Após a arrumação dos espaços e com a chegada da assistente operacional, pelas 9h30m, as crianças reuniam-se na área do tapete e das construções,

comiam a fruta (maçã ou pera) trazida pela assistente operacional e cantavam os “bons dias”.

Pelas 10h00, a educadora cooperante partilhava com as crianças a proposta educativa e escolhia algumas crianças para ficarem na sala a realizar a proposta educativa, enquanto as restantes crianças iam para o salão brincar (com bolas, arcos ou triciclos), até por volta das 10h40m. Consoante as crianças iam acabando de realizar a proposta educativa, a educadora cooperante conduzia-as até ao salão, levando para a sala outro grupo de crianças para realizar a proposta educativa e assim sucessivamente, até todas as crianças terem realizado a proposta educativa.

Por volta das 10h40m, a assistente operacional conduzia as crianças até à sala dos filmes, viam televisão e iam sendo chamadas para fazerem a higiene na casa de banho, com o auxílio de um dos adultos. Posteriormente, a assistente operacional preparava a sala para a hora da sesta, colocando os catres. Em seguida trazia os babetes e os adultos colocavam-nos nas crianças que aguardavam a ver televisão até irem almoçar.

Pelas 11h15m, a educadora cooperante conduzia as crianças ao refeitório, no piso inferior, para o almoço. A maioria das crianças comia autonomamente a sopa, o segundo prato, a sobremesa e bebia a água. As crianças que necessitavam de apoio eram auxiliadas pela educadora cooperante e pela assistente operacional. Terminado o almoço, os adultos da sala retiravam os babetes das crianças e conduziam-nas até ao piso superior, dirigiam-se à sala dos filmes e aí ficavam até às 12h20m. Entretanto, um dos adultos da sala ficava com o grupo na sala dos filmes, enquanto o outro adulto levava as crianças, em pequenos grupos, até à casa de banho para fazerem a higiene.

Pelas 12h20m, a educadora cooperante levava as crianças para a “sala das borboletas”. As crianças iam-se deitando nos seus catres, começando a descalçar-se. Entretanto, os adultos colocavam as fraldas às crianças que as usavam apenas na sesta (oito crianças) e mudavam as fraldas às que utilizavam durante todo o dia (quatro crianças). As chupetas eram distribuídas a nove crianças, bem como os objetos de transição (as fraldas de rosto, “bebés” e peluches) (cinco crianças).

Entre as 12h30m e as 15h30m as crianças faziam a sesta, ficando na sala com uma outra assistente operacional que vinha dar apoio nesse momento. Às 15h30m, a educadora

cooperante e a assistente operacional iam calçando e levantando as crianças que já estavam acordadas e estas iam para a área do tapete e das construções. Entretanto, os adultos iam arrumando os catres, as crianças iam buscar histórias e exploravam-nas na área do tapete e das construções. Depois de estarem todas as crianças reunidas no tapete, a educadora cooperante colocava os babetes enquanto a assistente operacional retirava os catres da sala, colocando-os numa sala de arrumos.

Às 16h00, a educadora cooperante conduzia as crianças até ao piso inferior para irem lanche no refeitório. As crianças primeiro comiam o iogurte, em seguida a fruta (maçã, pera ou banana cortada e sem casca) e, por fim, o pão (com manteiga, queijo ou doce). Terminado o lanche, as crianças eram encaminhadas até à sala de filmes, no piso superior, ficando aí até às 17h00. Entretanto, um dos adultos levava as crianças, em pequenos grupos, até à casa de banho para fazerem a higiene e as restantes crianças ficavam a ver filmes até todas terem ido à casa de banho.

A partir das 17h00 e até às 18h30m as crianças ficavam aos cuidados da assistente operacional no salão ou na “sala das borboletas”. Pelas 18h30m, e até irem para casa, as crianças ficavam na sala dos filmes a ver televisão com outra assistente operacional.

Como referem Hohmann e Weikart (2011), “uma rotina diária consistente dá às crianças um sentimento de controlo sobre as suas vidas e ao manter um conjunto de actividades colectivas sobre as quais elas poderlogisticase termos de tempo” (p.780).

No que concerne ao desenvolvimento das crianças de acordo com a teoria de Piaget (Blaye & Lemaire, 2011), o grupo encontrava-se no estágio pré-operatório que abarca as crianças entre os dois e os sete anos de idade. Neste estágio as crianças deixam de necessitar de referências sensoriais para pensar em algo, tornando-se “sofisticadas no uso do pensamento simbólico (...) a capacidade para usar símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens aos quais a pessoa atribui significado” (Papalia, Olds & Feldman, 2004, p.312).

As crianças tomavam decisões como, por exemplo, decidir o nome a dar a um espantalho construído por elas, decidir as cores a utilizar aquando da realização de propostas educativas. Compreendiam e cumpriam tarefas simples, decidiam para que áreas queriam ir brincar, identificavam imagens nos livros (como, por exemplo, os

diferentes animais, repetindo os sons produzidos por estes). Reconheciam-se a si próprias e aos outros nas fotografias expostas na sala e identificavam no quadro de presenças quem ainda estava em casa. O jogo simbólico era visível pois as crianças brincavam na área da casinha, fingindo que estavam a cozinhar, a beber ou a comer algo, davam de comer aos “bebés” e colocavam-nos a dormir.

Quanto ao domínio motor, ao nível da motricidade global, as crianças subiam e desciam escadas sem alternância dos pés e apoiadas com uma mão no corrimão para descer e com duas mãos para subirem. Corriam com e sem objetos nas mãos; saltavam para dentro e fora dos arcos; pontapeavam bolas grandes sem se desequilibrarem e lançavam-nas com as duas mãos. Também andavam de triciclos. Ao nível da motricidade fina, as crianças comiam sozinhas com a colher quase sem derramarem os alimentos, bebiam água do copo utilizando uma mão, retiravam, autonomamente, a tampa da embalagem do iogurte na hora do lanche, folheavam livros, passando uma página de cada vez, começavam a despir a roupa (calças e roupa interior) e a descalçar-se de forma autónoma.

Ao nível do domínio social e afetivo, catorze das crianças no momento do acolhimento, reagiam bem ao momento da separação, sendo que quatro crianças choravam nesse momento, mas depois aceitavam o conforto da educadora cooperante e ficavam bem o resto do dia. As crianças interagiam entre si e com todos os adultos da sala e da Instituição. No final de novembro começaram a surgir algumas preferências entre as crianças, por exemplo, duas crianças chamavam uma pela outra, para se sentarem lado a lado no tapete ou no refeitório.

Decorrente do contexto educativo apresentado anteriormente, exponho no ponto seguinte as (minhas) evidências de desenvolvimento e aprendizagem da PES em Creche.

## **2. EVIDÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DECORRENTES DA PES EM CRECHE**

No final de cada semana de PES (Creche) realizada na Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres “O Ninho”, refletia sobre a minha ação educativa. De modo a dar a conhecer o meu percurso de desenvolvimento e

aprendizagem enquanto mestranda neste contexto, fui relê-las. Decorrente desse exercício, identifiquei focos de atenção como a observação, a planificação, a avaliação, a documentação pedagógica em Creche e a intervenção educativa. Para além destes aspetos, neste ponto exponho, também, as minhas expectativas, receios e questões que levantei aquando do início do percurso da última etapa para a concretização de um sonho muito antigo, ser educadora de infância.

O momento em que tomei conhecimento que a minha PES (Creche) se iria realizar numa sala com crianças dos 2 aos 3 anos, a “sala dos peixinhos” foi um momento recheado de uma “miscelânea” de sentimentos. Por um lado, o contexto de Creche não me era estranho uma vez que já tinha trabalhado neste contexto enquanto assistente operacional, o que me dava alguma tranquilidade. Por outro lado, essa tranquilidade era abalada por uma série de questões e por uma mistura de sentimentos. O período de observação e recolha de dados seria, então, importante para minorar esses sentimentos ambíguos e encontrar respostas para as minhas questões, como refiro na reflexão do período de observação (R1, ver anexo 1)

Como reagiriam as crianças à minha presença? Seria capaz de criar um vínculo com elas? Conseguiria compreender as suas necessidades e interesses? Questões, ansiedade, curiosidade e nervosismo, foram estas as principais sensações vividas no primeiro dia de observação (...) Iniciei o período de observação consciente de que para além de ser importante perceber o funcionamento da instituição e as rotinas da sala de atividades onde irá decorrer o meu estágio, era fundamental conhecer as crianças da sala (e dar-me a conhecer), absorver, escutar e observar tudo ao meu redor (R1).

Assim, durante duas semanas, estive na “sala dos peixinhos” a observar e a recolher dados, através de análise documental (Regulamento Interno da Instituição) e da observação participante (Estrela, 1984). Interagi com as crianças, participei nas suas rotinas, fui observando as interações entre as crianças, entre estas e os adultos da sala e entre estas e as famílias das crianças e fui recolhendo dados relativamente aos recursos e materiais disponíveis na “sala dos peixinhos” e na restante Instituição. Este momento de observação e de recolha de dados são fundamentais pois, como referem Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), auxiliam o educador “a aprender sobre as crianças e construir relacionamentos com elas” (p.51).

Contudo, na terceira semana de observação os sentimentos e dúvidas sentidas no começo deste percurso reacenderam-se porque por questões logísticas, tive de mudar de grupo de crianças e de educadora cooperante, passando a realizar a minha PES (Creche) na “sala das borboletas” também com crianças dos 2 aos 3 anos. Para conhecer o novo contexto educativo, voltei a realizar a observação participante, utilizando as estratégias a que recorri na “sala dos peixinhos”. Consultei e analisei, ainda, as fichas individuais das crianças da “sala das borboletas” que me auxiliaram a caracterizar o grupo de crianças.

Esta experiência, apesar da ansiedade que me provocou, foi enriquecedora para o meu percurso uma vez que pude observar duas metodologias de trabalho por parte das duas educadoras cooperantes, conforme afirmo na reflexão do período de observação (R1, ver anexo 1)

pude observar diferentes metodologias de trabalho das educadoras cooperantes como por exemplo, na “sala dos peixinhos” os materiais apesar de estarem ao nível das crianças, estas exploravam apenas os materiais que os adultos disponibilizavam. Na “sala das borboletas” passava-se o oposto, as crianças exploravam todas as áreas e respetivos materiais se assim o desejassem (R1).

Refletindo sobre esta vivência surge-me uma questão: porque foi importante para mim enquanto mestranda esta possibilidade de ter contactado com duas metodologias de trabalho distintas? Pude perceber que a forma como o adulto olha para a criança tem implicações nos desafios que coloca à criança. Se o adulto considera a criança competente criará condições para que ela tome as suas próprias decisões. Esta situação fez-me recordar as palavras Oliveira-Formosinho e Lino (2001),

o quotidiano do contexto da sala de actividades das crianças pequenas varia bastante e depende de muitos factores, (...) as concepções que a educadora tem da criança, de quem aprende, do processo de aprendizagem (...). Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância (...) [o educador tem de promover um ambiente em que] as vozes das crianças são escutadas (...) providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder (...) onde escutar as crianças não é um processo selectivo, mas um processo compreensivo (p.211).

Terminadas as três primeiras semanas destinadas à observação e recolha de dados (fundamentais para que pudesse conhecer o contexto educativo) iniciei a minha intervenção pedagógica.

Para tal, comecei o exercício de elaborar planificações<sup>1</sup>. Este exercício de planificar foi um processo moroso e difícil para mim. Ao reler e refletir sobre as planificações, sentia que estava a focar a minha atenção para o momento da proposta educativa. A estrutura que adotei inicialmente apresentava de forma sucinta a rotina, sem intencionalidade educativa para os momentos da rotina como, por exemplo, o momento do acolhimento ou o momento das refeições, como refiro na reflexão da sétima semana de PES em Creche (R7, ver anexo 2)

sinto que as planificações dão grande enfoque ao momento da proposta educativa e os restantes momentos do dia não têm intencionalidade educativa nem são alvo de avaliação (...) Assim, nas próximas planificações devo procurar olhar para os outros momentos do dia e especificar a minha intencionalidade educativa e respetiva avaliação pois, a ação educativa de uma educadora de infância não se cinge apenas e só a um período limitado da manhã (R7).

Demorei a encontrar a estrutura de uma planificação que fizesse sentido para mim. Uma estrutura em que a minha intencionalidade educativa não começasse e terminasse no momento da proposta educativa. Essa estrutura não estava a corresponder ao que pensava ser (e dever ser) a ação educativa de um educador de infância. Na minha perspetiva, o papel do educador de infância e a sua intencionalidade educativa deve estar patente em todos os momentos do dia e não apenas no momento da proposta educativa como primeiramente tinha estruturado (ver anexo 3).

Encontrei, então, uma estrutura de planificação que fazia sentido para mim. Como referem Santos, Conceição e Dias (2013), planificar “em creche é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses (...) [planificar] para ajustar a sua ação educativa à(s) criança(s), devendo aquilo que escrevemos fazer sentido, também, para nós [educador de infância]” (p.473). Encontrei uma estrutura que me ajudou a refletir e a especificar a minha intencionalidade educativa sobre diversos momentos do dia e não apenas no momento da proposta educativa. Assim, na planificação comecei a especificar de forma mais detalhada a rotina das crianças, bem como a minha intencionalidade educativa para diversos momentos do dia, como o

---

<sup>1</sup> Devido à desistência da minha colega de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a partir do dia 20 de novembro de 2013, comecei a planificar e a intervir de quinze em quinze dias sendo que, nas semanas destinadas à intervenção da minha colega, apoiava a educadora cooperante nas suas planificações e intervenções.

acolhimento, os momentos de higiene, a proposta educativa e o momento das refeições (ver anexo 4).

No que concerne à avaliação, ao longo do semestre, este exercício também foi sofrendo alterações. Nas primeiras intervenções senti muita dificuldade em realizar a avaliação das propostas educativas visto que avaliava todas as crianças do grupo. Percebi que avaliar todas as crianças era uma tarefa impossível de realizar, devido à minha inexperiência. Comecei também a aperceber-me que as questões formuladas (como forma de avaliar os parâmetros que definia na planificação) eram questões fechadas em que só conseguia obter uma de duas respostas: sim ou não (ver anexo 5).

Uma vez que essas respostas não me davam pistas sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como o seu envolvimento nas propostas educativas decidi reformular as questões, passando a formular questões abertas. Optei, também, por restringir o número de crianças a avaliar de cada vez, selecionando duas crianças para serem o foco da minha observação nos momentos das propostas educativas, registando os dados de acordo com os parâmetros a avaliar. Para me auxiliar na avaliação passei a utilizar os registos fotográficos pois compreendi que estes continham informações muito valiosas que me poderiam dar outras pistas sobre as crianças em foco (ver anexo 6).

O meu conceito de avaliação alargou-se e decorrente das mudanças que fiz nas planificações, para além do momento da proposta educativa, comecei a avaliar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças em outros momentos do dia (momento do acolhimento, momento da higiene e momento do almoço). Refletindo sobre este alargamento do que e quando avaliar considero que foi um passo importante para o meu percurso de aprendizagem porque ao focar a observação na criança noutros momentos do dia, passei a conhecer e a compreender um pouco melhor a criança que estava a observar (ver anexo 7). Estas alterações que fui concretizando ao longo do semestre, fizeram com que compreendesse que a avaliação realizada de uma forma o mais detalhada possível e com o recurso a outras técnicas como o registo fotográfico, permitiram-me encontrar pistas valiosas para que fosse conhecendo cada uma das crianças e o seu nível de desenvolvimento (Simões, 2004), como referi na décima quinta reflexão da PES em Creche (R15, ver anexo 8)

é assim, fundamental, que neste meu percurso de aprendizagem vá adquirindo competências e, que olhe para a avaliação de outras propostas educativas não como um processo acabado mas sim, como um ciclo, uma fonte onde vou buscar respostas para melhorar a minha ação educativa e que me dá indicações para onde devo dirigir a minha ação e intencionalidade educativa de modo a, ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo e de cada criança (R15).

Relativamente à documentação pedagógica em contexto de Creche, ou seja, diferentes formas de registos das observações das crianças em ação, tais como o registo fotográfico, o registo escrito das observações das crianças, os vídeos e as próprias criações das crianças (Araújo, 2013), sinto que fui compreendendo a sua importância especialmente neste contexto pois, como refere a autora supramencionada, a documentação pedagógica “serve como importante meio para olhar atentamente a forma como [os bebés e as crianças] entram em relação consigo próprios, com os outros e com o ambiente, através de trocas verbais, mímica, olhares, expressões, gestos ou ações” (*ibidem*, pp.64-65).

De acordo com Azevedo (2009), a documentação pedagógica, para além de ser um processo de registar as aprendizagens das crianças é um “ instrumento de intercâmbio, de partilha e de comunicação” (p.201) entre educadores de infância e entre a Creche e a família. Como refere a autora a documentação pedagógica

facilita o diálogo entre a equipe educativa e os pais sobre os aspectos relacionados com os progressos das crianças. Esta partilha com os pais também permite às educadoras adicionar às suas próprias observações novas informações e aprofundar os seus conhecimentos sobre as crianças e as suas famílias (*ibidem*, p.201).

Quando iniciei a PES (Creche) partilhei com a educadora cooperante que gostaria de introduzir na sala uma estratégia de envolver os pais nas vivências das crianças na Creche. Sugeri a colocação de cartolinas com os registos fotográficos das crianças nos momentos das propostas educativas e das suas rotinas na parede junto à entrada da sala, utilizando uma das formas de documentação pedagógica. A sugestão foi aceite pela educadora cooperante pelo que comecei a divulgar os registos fotográficos das crianças nos momentos das propostas educativas e das suas rotinas.

Esta experiência permitiu-me compreender como é importante o educador procurar estabelecer pontes com a família sendo a documentação pedagógica uma excelente via. Nesta minha experiência os pais mostraram-se muito interessados em querer saber mais

sobre o que observavam, questionavam como a criança tinha reagido, conversavam com a criança e com os adultos da sala sobre o que estavam a observar.

Posteriormente, os registos fotográficos foram colocados nas restantes paredes da sala mas, nesta fase, ao nível das crianças. Esta mudança gerou outro momento muito significativo de aprendizagem para as crianças (e para mim enquanto mestranda) uma vez que facilitou diálogos entre as crianças sobre o que estavam a observar. Como refiro na reflexão da décima quinta semana (R15, ver anexo 8)

A utilização desta forma de documentação pedagógica despertou a minha atenção para outra vantagem que, confesso nunca me havia lembrado, e que, Araújo (2013) refere, que de facto se veio a verificar: promoveu situações em que a criança, quer individualmente, ou com outras crianças revisitaram os “acontecimentos e processos em que, direta ou indiretamente, foi coprotagonista e de construir e/ou consolidar significados” (p. 65). Ao longo dos dias foram muitas as crianças e muitos os momentos em que observavam as cartolinas com as fotografias, trocavam ideias, identificavam os amigos e falavam sobre os momentos retratados nas fotografias (R15).

Refletindo sobre as intervenções que realizei na PES (Creche) fora dos momentos da proposta educativa, sinto que evoluí pois, por exemplo, nos momentos do dia em que as crianças brincavam no salão, numa primeira fase interagia com elas, procurando estabelecer laços. Posteriormente, comecei a aproveitar as oportunidades de brincadeira espontânea com as crianças para potenciar aprendizagens, como refiro na reflexão da oitava semana (R8, ver anexo 9)

enquanto as crianças brincavam, livremente, no salão coloquei ao seu dispor quatro caixotes de papelão (...) sugeri às crianças que estavam a meu lado lançarmos bolas para dentro dos caixotes (...) sugeri que lançassem para a cor do caixote que ia proferindo “agora lança a bola para o caixote azul (...) para o caixote cor de laranja” (...) A determinada altura as crianças quiseram descobrir novas funções dos caixotes e colocaram-se dentro deles. Dirigi-me a um dos caixotes e comecei a empurrá-lo com as crianças que estavam dentro (R8).

Quanto às intervenções nos momentos das propostas educativas considero que as experiências que proporcionei foram adequadas à faixa etária das crianças e procurei desenvolver competências no sentido de as ouvir, de modo a conhecê-las, identificar e responder às suas necessidades, interesses, competências e direitos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Neste sentido, saliento uma situação em particular em que compreendi o interesse de uma criança e planifiquei na semana seguinte tendo em

conta o interesse dessa criança, como refiro na reflexão da nona semana (R9, ver anexo 10).

propus centrar as propostas educativas na música e dança. Esta escolha deveu-se ao facto de ter observado que na semana anterior, ao colocar músicas, (após as crianças terem acordado e sugerido ao grupo que dançássemos) as crianças ficaram muito motivadas. Uma das crianças, ao longo dessa semana, estava sempre a pedir-me para dançar. Assim, considerei importante criar experiências que fossem ao encontro dos desejos das crianças (R9).

Confesso que neste aspeto ainda tenho um longo caminho a percorrer pois nem sempre me era fácil perceber os interesses das crianças. Contudo, este momento fez-me compreender que o meu papel enquanto futura educadora de infância em contexto de Creche, deve passar por estar atenta aos interesses, necessidades e ritmos das crianças para, posteriormente, adequar a minha ação educativa. Percebi que devo atribuir a cada uma das crianças um papel ativo, levando-as a participar em todos momentos do dia-a-dia na Creche. Devo, também, criar laços de confiança e de afeto com cada uma delas visto que, “num contexto positivo de participação as crianças crescem na sua capacidade de acreditar e de confiar nos outros, aprendem a ser autónomas e a tomar iniciativa, aprendem a ser empáticas e auto-confiantes” (Azevedo, 2009, p.148).

A promoção das interações entre as crianças e a minha disponibilidade para cada uma delas deve ser outro foco de atenção da minha ação educativa (Portugal, 2011). É importante que todos os momentos em que a criança está na Creche sejam significativos para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Como refere a mesma autora a criança na primeira infância necessita de “educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias” (p.49). Devo, ainda, estar atenta às necessidades de cada uma das famílias, procurando estar sempre disponível para o diálogo, fortalecendo de dia para dia os laços entre a Creche e a família. Como referem Brazelton e Greenspan (2009) “os pais e educadores devem trabalhar em conjunto para analisarem o desenvolvimento da criança, observarem o seu funcionamento e descreverem o seu perfil” (p.126).

Assim, uma vez que na atualidade é consensual (ou deveria ser) que a Creche para além de dar apoio às famílias é um contexto educativo que não tem apenas como função de

guarda das crianças (Portugal, 1998), como futura educadora de infância devo recordar que os espaços e os recursos materiais devem promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que “o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p.57).

Valorizando o espaço/tempo como recursos educativos uma das propostas educativas que sugeri ao grupo de crianças foi a introdução do quadro de presenças, composto por uma casa grande que simbolizava a Creche e por 18 casas de tamanho mais reduzido como símbolo da casa de cada uma das crianças.

Como forma de introdução da proposta educativa, no dia trinta de outubro, identifiquei os cabides das crianças com a sua fotografia e respetivo nome (esta forma de identificação foi a mesma adotada para o quadro de presenças). Assim, no dia cinco de novembro, para introduzir o quadro de presenças sugeri ao grupo um jogo, o jogo: “quem veio hoje à escola?”. Este jogo consistia em cada criança identificar e retirar a sua fotografia do cabide. Terminada esta fase, explorámos o resultado do jogo, ou seja, verificámos quem estava na escola e se alguém tinha ficado em casa. Partilhei com o grupo que podíamos construir um quadro de presenças, onde cada criança colocaria a fotografia que tinha naquele momento na mão quando chegasse à escola. Aquando da realização deste jogo, observei que algumas crianças estavam a interagir com os amigos do lado, mostrando as suas fotografias, sorrindo uns para os outros e cumprimentando-se através das fotografias. Para dar início à construção do quadro de presenças partilhei com o grupo que tinha de ser tomada uma decisão: de que cor pintar a escola, de cor azul ou cor de laranja? Procedeu-se à eleição em que cada criança escolheu a cor que queria para a escola, assinalou a sua opção numa tabela de dupla entrada e no final procedi à contagem, ficando decidido que a casa que simboliza a escola seria pintada de cor laranja.

No dia cinco de novembro, após todas as crianças terem pintado a sua casa e, colaborativamente, terem pintado a “escola”, o quadro de presenças foi colocado na parede da sala de atividades e as crianças marcaram a sua presença. Ao longo do dia fui observando que algumas crianças reuniam-se à volta do quadro e iam estabelecendo pequenos diálogos, identificando e nomeando quem estava nas fotografias, quem estava

na escola e quem tinha ficado em casa. Após a sua introdução e de modo a que o grupo fosse interiorizando a nova rotina (a marcação da sua presença), quando as crianças chegavam à sala de atividades, utilizei diversas estratégias.

Numa primeira fase, quando a criança chegava à sala de atividades, sugeria que fosse marcar a sua presença, retirando a sua fotografia da casa e colocando-a na casa que simbolizava a escola. Numa segunda fase, quando a criança não se recordava de marcar a presença, ao invés de sugerir diretamente que colocasse a fotografia na “escola”, lançava a seguinte questão: “já chegaste à escola?”. A criança perante esta questão olhava imediatamente para o quadro de presenças e ia colocar a sua fotografia na escola. Decidi então, introduzir uma terceira estratégia, ao invés de ser eu a lançar a questão, pedia, de forma discreta, a uma criança que fosse junto à criança que tinha chegado e que a questionasse. “já chegaste à escola?”.

Com a introdução desta última estratégia, observei outros tipos de interação para além do sorriso e do diálogo entre a criança que questionava e a criança questionada, ou seja, a criança que questionava, lançava a questão e depois dava a mão à outra criança, conduzindo-a até ao quadro de presenças. Ao longo do mês de novembro e princípios de dezembro fui observando que esta proposta induzia tipos de interação entre as crianças. Em algumas situações as crianças não dialogavam entre si, apenas interagiam através do toque e do sorriso, dando a mão e conduzindo a criança até ao quadro de presenças, noutras situações as crianças que já estavam na sala, por iniciativa própria, aproximavam-se da criança que tinha chegado, questionavam-na se já tinha chegado à escola e iam lado a lado até ao quadro de presenças, comemorando com palmas a marcação da presença.

Resultante do que fui observando e ao analisar os registos fotográficos e escritos, surgiram diversas evidências de interações entre as crianças junto ao quadro de presenças, despertando-me o interesse em querer aprofundar os meus conhecimentos sobre quais as interações que surgiam entre as crianças junto a esse instrumento educativo. Esse interesse desencadeou o ensaio investigativo que apresento na seção que se segue.



## **II. ENSAIO INVESTIGATIVO**

Neste capítulo do presente relatório apresento o ensaio investigativo efetuado durante a PES na Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres “O Ninho”, numa das salas de 2/3anos. Procurando refletir e clarificar conceitos que suportem o estudo, apresento a revisão da literatura sobre a interação da criança com os seus pares, bem como a organização do espaço em educação de infância tendo em conta dois modelos pedagógicos, o Movimento da Escola Moderna e a Pedagogia-em-Participação. Segue-se a metodologia adotada para a concretização do ensaio investigativo, dando a conhecer os objetivos, os participantes, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, os procedimentos, os resultados e sua discussão. Termina com a conclusão do estudo.

### **1. A CRIANÇA ENTRE AS CRIANÇAS**

Desde o nascimento que a criança interage com os outros, age sobre os outros e os outros agem sobre si (Marc & Picard, s.d; Richards, 1983), enquanto ser social adota um conjunto de comportamentos sociais (por exemplo, dirige a atenção para o estímulo através do direcionar a cabeça e do olhar, sorri e palra) que a capacitam para interagir com outras pessoas (Bower, 1983; Montagner, 1993).

Quando a criança nasce o seu mundo social gira à volta da família. Contudo, desde muito cedo, revela interesse por pessoas exteriores ao seu contexto familiar, sobretudo por crianças da mesma faixa etária (Vayer, 1976; Bower, 1983; Stern, 1991; Bee, 2003; Papalia, Olds & Feldman, 2004). A forma como a criança manifesta o interesse por outra criança é, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), idêntica à forma como está na presença da mãe, ou seja, face aos outros, a criança olha, sorri e vocaliza.

Também Smith, Cowie e Blades (2001) referem que, desde cedo, a criança tem um especial interesse por outras crianças, sendo que as primeiras interações surgem através do contato visual que “consistem frequentemente num olhar dirigido a uma outra criança acompanhado de um eventual sorriso, da exibição de um brinquedo ou de uma vocalização” (p.145). Segundo Bee (2003), a criança perante a presença de outra criança

não fica indiferente, interagindo através do toque, do puxar o cabelo ou do agarrar na roupa da outra criança.

Na mesma linha de pensamento estão Carvalho e Beraldo (1989), quando referem que a criança interage com outras crianças e que essa interação é “uma actividade de *alta prioridade motivacional*, tanto em contraste com a interação com objetos como com a interação com adultos” (p.57). As autoras reforçam esta ideia, referindo que a criança entre os 7 e os 9 meses, perante a aproximação de uma criança estranha, reage de forma positiva (o que não acontece perante um adulto estranho).

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2004), entre os 6 meses e os 12 meses de idade, a criança sorri, toca e balbucia para outra criança. Por volta dos 12 meses, o interesse por outra criança diminui, aumentando o interesse por objetos, pois “as questões principais da sua agenda desenvolvimental são aprender a andar e manipular objectos” (*ibidem*, p.266). Todavia, esse desinteresse é curto pois entre os 18 meses e os 3 anos, a criança revela um grande interesse por outras crianças e compreende cada vez mais como deve lidar com o outro, porque ganhou consciência do Eu e dos Outros. Como referem Delmine e Vermeuleu (2001),

aos 18 meses, a criança já não chora com o outro, mas tenta consolá-lo: sente compaixão, o desejo de ajudar e de aliviar. A simpatia torna-se possível, a criança estabelece a diferença entre si e outrem (...) Até aos 3 anos, a criança descobre o outro como descobre o seu próprio corpo e o conjunto do seu meio circundante: os seus pares são estímulos que lhe permitem exercer a sua motricidade, a sua inteligência, a sua linguagem e começar a afirmar-se enquanto pessoa (pp.78-80).

Estas primeiras interações são classificadas por Stern (1991) como interações não-verbais ou comunicação não-verbal. Manifestam-se por volta dos 2/3 meses, com os primeiros sorrisos sociáveis e com o olhar prolongado e intencional para outras pessoas. Até aos 5/6 meses de vida a criança interage socialmente de uma forma não-verbal, olhando e sorrindo. De acordo com o mesmo autor, a criança “tem de aprender, primeiro, a comunicar socialmente numa base não verbal para ter onde assentar, depois, a construção da sua linguagem” (p.50).

Também Schaffer (1999), designa as primeiras interações de comunicações não-verbais, defendendo que a passagem para a comunicação verbal surge quando a criança “se torna capacitada para as representações simbólicas” (p.139). Segundo o mesmo autor,

primeiramente surgem as interações cara a cara, seguindo-se, por volta dos 12 meses, os gestos “meios não-verbais para transmitir mensagens convencionais e universalmente conhecidas” (p.143). À medida que a criança adquire competências linguísticas os gestos vão sendo substituídos pelas palavras.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), defendem que as interações que se manifestam na fase inicial da vida da criança são interações não-verbais que vão desde o choro, o olhar, o sorriso, os movimentos, os contatos físicos e as vocalizações. Posteriormente, a criança vai “utilizando meios de comunicação cada vez mais diversificados e simbólicos, até que a comunicação verbal se instale” (p.32).

As interações entre pares na primeira infância podem, então, de acordo com Schaffer (1999), Stern (1991) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), ser agrupadas em interações verbais e interações não-verbais conforme ponto seguinte.

## **1.1. DAS INTERAÇÕES NÃO-VERBAIS ÀS INTERAÇÕES VERBAIS**

Como referido no ponto anterior a criança interage com os outros primeiramente através das interações não-verbais como o olhar, o sorriso e toque. Com o seu desenvolvimento surge a linguagem, passando a interagir com os outros também através de interações verbais.

### **1.1.1. O OLHAR**

O contato ocular é, de acordo com Farroni, Johnson e Csibra (2004), particularmente importante para o desenvolvimento social da criança.

Segundo Elmôr (2009), o olhar é, “uma forma de se transmitir sinais socialmente relevantes (...) O olhar não é considerado simplesmente visão. O olhar sustentado geralmente indica interação social em potencial” (p.27) com diversas funções (Simões, 1990). Através do olhar a criança exprime emoções e regula a interação: “o olhar parece como particularmente importante no início do encontro, para mostrar que o canal de comunicação está aberto, e também durante a interação para fornecer sinais para a atribuição dos ‘tempos de elocução’ e ainda receber *feedback* do interlocutor” (*ibidem*, p.188).

Também para Amorim, Anjos e Rossetti- Ferreira (2012), o olhar é uma “atividade ativa e promotora de aprendizagens e interações” (p.380), colocando-se de lado a ideia que o olhar é uma atividade passiva. O estudo realizado pelas autoras vem mostrar a atividade ativa do olhar da criança para si, para o outro ou para um objeto. Para as autoras, o olhar desencadeia um conjunto de ações, como “vocalizações, movimentos de aproximação (ou afastamento do parceiro), emoções (expressão de alegria, susto ou apreensão ao se deparar com o outro a olhá-lo) ou ações semelhantes àquela que o outro realiza (como colocar ou tirar objetos de uma caixa)” (*ibidem*, p.380).

De acordo com Schaffer (1999), por volta dos 2 meses de vida, surgem os primeiros contatos visuais diretos e os períodos de contemplação. Segundo o autor, as interações sociais que ocorrem nos primeiros meses de vida da criança são sobretudo “no contexto de encontros cara-a-cara” (p.129).

Segundo Belini e Fernandes (2007), os 6 meses de vida são um marco na comunicação da criança com os outros porque a criança começa a girar a cabeça para seguir um estímulo visual e, sendo este, “o seguimento visual [é] um indicativo de atenção compartilhada e interação social” (p.167).

Entre os 12 e os 18 meses de vida, de acordo com Carvalho e Beraldo (1989), a criança olha mais para outras crianças do que para os adultos e, por volta dos 3 anos de vida, nos momentos de brincadeira livre, o contato ocular para outras crianças é duas vezes mais frequente do que para os adultos e objetos.

### **1.1.2. O SORRISO**

A criança desde o seu nascimento sorri, contudo esses sorrisos são sorrisos esporádicos que apenas se tornam intencionais por volta das 6 semanas (Cordeiro, 2008).

De acordo com Bower (1983), os primeiros sorrisos da criança são espontâneos, primitivos e falsos pois, apesar de envolverem a boca e a face, não chegam aos olhos nem à testa, faltando a afetividade e a emoção. Pelas 2 semanas de vida, segundo o autor, o sorriso da criança parece surgir em resposta à presença de outra pessoa. Para Papalia, Olds e Feldman (2004), o sorriso da criança nesse período parece surgir após ter sido alimentada e estar sonolenta, talvez como resposta à voz do cuidador.

Na terceira semana de vida, o sorriso da criança tona-se “mais verdadeiro”, isto é, o sorriso revela-se como a resposta da criança a estímulos do mundo exterior, em particular à voz humana pois, “os aspectos visuais de quem fala não produzem qualquer efeito nesta fase; nem sequer a visão de um rosto acrescenta seja o que for ao efeito produzido por uma voz” (Bower, 1983, p.54).

Pelas 6 semanas, surge o sorriso social/prazer como resposta a diversos estímulos, como a voz humana aguda, a voz familiar ou um rosto em movimento (Bee, 2003). Por volta dos 4 meses aparece o sorriso como resposta a estímulos intensos (Bower, 1983). Após os 6 meses de vida, a criança dá risadas como resposta a sons incomuns e, pelos 8 meses, sorri durante uma brincadeira, de forma inesperada, o que indica o desenvolvimento ao nível cognitivo (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

De acordo com Cheyne (1976), entre os 2 e os 5 anos, é possível observar três tipos de sorriso: (i) o sorriso fechado (*closed smile*), em que a criança sorri sem exposição dos dentes; (ii) o sorriso com exposição dos dentes superiores (*upper smile*); (iii) o sorriso com exposição dos dentes superiores e inferiores (*broad smile*).

Ainda segundo o autor, o sorriso com exposição dos dentes superiores (*upper smile*) é o sorriso mais comum entre os 2 e os 5 anos. É considerado o tipo de sorriso mais sociável porque é o tipo de sorriso que surge com maior frequência quando a criança está na presença de outros “especially during group play, showing of objects, verbal interactions, and greeting” (p.820). O sorriso fechado (*closed smile*) parece surgir quando a criança está a brincar sozinha e, entre os 2 e os 3 anos, a sua função social é quase inexistente. O sorriso com exposição dos dentes superiores e inferiores (*broad smile*) surge quando a criança está envolvida em brincadeiras ativas e entre os 2 e os 3 anos diminui, voltando a evidenciar-se com maior frequência entre os 3 e os 4 anos.

### ***1.1.3. O TOQUE***

O toque é o primeiro sentido que surge quando a criança nasce (Bee, 2003; Montagu, 1988; Papalia, Olds & Feldman, 2006) e é fundamental para o crescimento e desenvolvimento da criança (Montagu, 1988). De acordo com este autor, o toque é uma das necessidades comportamentais básicas da criança, tal como o respirar. A criança

crece e desenvolve-se a nível social através do toque, sendo que a comunicação através do toque constitui “o mais poderoso meio de criar relacionamentos humanos” (p.19)

Nesta linha de pensamento Keating (1983) refere que o toque, para além de ser agradável, é absolutamente necessário para o bem-estar quer a nível físico como emocional da criança. A autora apresenta um tipo de toque em particular, o abraço, referindo que o abraço é um tipo de toque muito especial.

Montagu (1988) entende o toque como o simples contato corporal ou o contato mais complexo como, por exemplo, o abraçar, o acariciar, o afagar, o alisar ou segurar.

Segundo Montagner (1993), entre os 4 e os 8 meses, a criança interage com o outro através do toque, com a mão em pronação (palma da mão virada para baixo) e os dedos fecham-se no momento do toque, beliscando o outro. De acordo com o autor, a mão em pronação parece ser uma capacidade inata. Até aos 2 anos de idade mantem-se o toque com a mão em pronação. Com a entrada no segundo ano de vida, para além da mão em pronação a criança inclina lateralmente a cabeça e começa também a surgir o estender da mão em supinação (palma da mão virada para cima). Este estender da mão em supinação, resulta da maturação do sistema nervoso e da aquisição da marcha. A mão em supinação evidencia-se mais entre os 2 e os 3 anos associada à inclinação lateral da cabeça e do busto.

#### ***1.1.4. A LINGUAGEM ORAL***

A aquisição da linguagem é uma capacidade inata (Sim-Sim, 1998). Para que se desenvolva não necessita de ensino formal, bastando a exposição passiva e ativa à língua materna (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Desde o nascimento até por volta dos 12 meses, a criança, ao nível da linguagem, encontra-se no período pré-linguístico (Ingram, 1989). É o período em que são lançadas as “bases da comunicação entre o bebé e os que o rodeiam, pelo início da vocalização e pelo desenvolvimento das capacidades de discriminação que tornam possível a diferenciação dos sons da fala humana” (Sim-Sim, 1998, p.78).

Com o nascimento a criança produz a primeira manifestação sonora, o choro. É através desta primeira manifestação sonora que a criança interage com o outro, comunicando as

suas necessidades (desconforto, fome, cólicas) através de diferentes tons e padrões de choro (Bee, 2003). O palreio e o riso surgem por volta das 8 semanas de vida em que a criança produz “ uma cadeia de sons vocálicos, particularmente sequências de [o], e sons consonânticos, principalmente [g] e [k] ” (Sim-Sim, 1998, p.91). Posteriormente, a criança inicia a etapa da lalação, até por volta dos 9/10 meses que, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), se caracteriza pela repetição de sílabas “com uma estrutura CVCV (consoante/vogal/ consoante/vogal) ” (p.15).

Com a produção das primeiras palavras, por volta dos 9/12 meses de vida, dá-se a entrada no período linguístico (Ingram, 1989). Os primeiros vocábulos que a criança produz dizem respeito “a pessoas, objetos ou acontecimentos do mundo da criança e são monossílabos ou reduplicação de sílabas” (Sim-Sim, 1998, p.93). De acordo com Costa e Santos (2003), nesta fase a criança produz cerca de 10 palavras, entrando na fase da holófrase. Segundo Rigolet (2006), é a fase em que a criança produz uma única palavra que, de acordo com o contexto em que é produzida “adquire vários significados segundo as variantes da sua utilização” (p.74).

Por volta dos 18 meses de vida, dá-se a entrada na fase telegráfica (Sim-Sim, 1998), em que a criança fala como se estivesse a preencher um telegrama, retirando as palavras que não são essenciais para comunicar, ou seja, utiliza duas palavras (nome e verbo) que significam uma frase. O segundo ano de vida da criança é caracterizado por Costa e Santos (2003), como o ano da “explosão do vocabulário” porque numa fase inicial a criança produz 8 palavras por mês e passados alguns meses a criança começa a produzir “em média, entre 22 e 30 palavras novas por mês, passando, durante a segunda metade do segundo ano de vida, a produzir cerca de 60 palavras novas por semana” (p.99). Segundo Rigolet (2006), por volta dos 24 meses, a criança passa a utilizar três palavras principalmente substantivos, surgindo também a ordem da frase adulta, ou seja, sujeito, verbo e complemento direto. Para Sim-Sim (1998), esta fase evidencia-se mais aos 3 anos de vida e caracteriza-se pelo “aparecimento de morfemas gramaticais e pela combinação de palavras em estruturas frásicas” (p.160). Para a autora, é por essa altura que a criança compreende e produz frases do tipo afirmativa e interrogativas simples, passa a incluir no seu discurso artigos e adjetivos determinativos, quantificadores e verbos auxiliares.

Em contexto de Creche, a criança entre as crianças, interage com os outros e a organização do espaço é um fator determinante na promoção dessas interações como exponho no ponto seguinte.

## **2. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EM CRECHE**

Com a entrada na Creche o mundo social da criança altera-se, isto é, as interações que a criança estabelece com outros adultos e, sobretudo, com os seus pares fora do contexto familiar, possibilita a ampliação, complexificação e intensidade do mundo social da criança (Mussen, 1980).

Cabe ao educador olhar para a sala de atividades e procurar criar um ambiente promotor das interações da criança com outras crianças (Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003; Post & Hohmann, 2011) acreditando que essas interações assumem um papel especial e único no desenvolvimento da criança (Bee, 2003). Como refere Rubin (1982), “as relações com as outras crianças podem proporcionar contribuições únicas para a aprendizagem de muitas outras aptidões sociais, incluído técnicas de levar outras à interação, de proceder com tacto e de resolver conflitos” (p.17).

Para Vasconcelos (1997a), a organização de uma sala de atividades assume grande importância, devendo ser vista como “um *puzzle* da vida da sala de atividades [que exige que todos os intervenientes (adultos e crianças) exercitem] as suas mentes, dia após dia, de forma consistente” (p.219). As peças que formam o *puzzle* são, segundo a autora, “o tempo; as pessoas e as coisas vivas; o espaço e os objectos” (p.220). A sua construção deve ser mutável e flexível e “autogerida pelas crianças sob a orientação da educadora” (*ibidem*, p.220), permitindo assim que “as crianças se sintam seguras e através do qual lhes seja possível ter acesso a uma ‘vida social’ mais alargada (...) [que] implica por vezes negociações intrincadas e gera um sentimento generalizado de co-responsabilização” (*ibidem*, pp.219-220).

Saber organizar o quotidiano de uma sala de atividades, quer ao nível do tempo quer do espaço é uma das competências do educador de infância, tal como é referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto “2 - No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância: a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os

como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (p.5570).

Desta forma, o educador de infância deve estruturar e definir as rotinas diárias, escolher os materiais adequados, decidir como os dispor na sala de atividades, tendo em conta que todas as suas decisões devem ser tomadas de modo a que a organização do ambiente educativo vá ao encontro das necessidades do grupo e de cada uma das crianças. Outro ponto importante que o educador deve ter em consideração no momento da tomada de decisões é o posicionamento dos móveis e dos materiais. Esta é uma decisão que irá promover (ou não) as interações entre pares como comprovam os resultados obtidos no estudo realizado por Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), realizado com crianças de 2/3 anos. Estes autores verificaram que uma sala de atividades em que existe um arranjo espacial semiaberto “proporciona maior oportunidade tanto para interações entre crianças, como para ocorrência de atividades individuais e outros comportamentos que podem anteceder um contato social” (p.377).

Para a concretização da sua função de organizador do espaço e do tempo o educador de infância pode apoiar-se na organização defendida por diferentes modelos pedagógicos. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007a), um modelo pedagógico “baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção (...) permite concretizar no quotidiano uma práxis pedagógica” (p.34).

Assim, no que se refere à organização do espaço, o educador de infância pode introduzir um conjunto de instrumentos facilitadores do desenvolvimento e aprendizagem da criança. De acordo com Vasconcelos (1997a), os instrumentos introduzidos na sala de atividade são “andaimes” (Wood, Bruner & Ross, 1976) ao desenvolvimento da criança, facilitam a estruturação do dia-a-dia da sala, bem como “criam um ambiente onde as crianças se sentem seguras, podem tomar iniciativas e desempenhar tarefas situadas acima do seu estágio de desenvolvimento” (Vasconcelos, 1997a, p.121).

O quadro de presenças é um desses instrumentos, apoiado quer pelo modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, quer pelo modelo pedagógico Pedagogia-em-Participação. Na opinião de Cordeiro (2012), o quadro de presenças pode ser

introduzido numa sala de atividades com crianças na primeira infância, auxiliando a criança a

fazer o corte com o 'espaço-casa' (...) [a]sentir que está num outro grupo de pertença, com o qual tem laços fortes e contínuos (...) [marcar a sua presença] é uma forma de dizer 'Estou aqui e é aqui que estou!'. Com esta afirmação mudam também as expectativas e a criança encaixa-se no ambiente e fica propícia aos desafios que lhe vão fazer (p.371).

Para Vasconcelos (1997a), a introdução do quadro de presenças numa sala de atividades apresenta um conjunto de benefícios para o desenvolvimento da criança. Como refere a autora,

registar as presenças é uma maneira de resolver problemas intrincados ao mesmo tempo que promove a interação do grupo, o apoio entre pares e um diálogo vivo (...) torna-se para as crianças num gesto interiorizado e elas tomam consciência de si mesmas como tendo o poder e a capacidade de o fazerem (...) é uma maneira de as crianças tomarem consciência de que fazem parte de um grupo (...). Aprendem umas com as outras que cada uma é importante e única (pp.123-125)

## **2.1. O ESPAÇO NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA**

Fundado em 1966, o Movimento da Escola Moderna (MEM) é um modelo pedagógico que assenta em valores democráticos de autoformação cooperada dos docentes, através da troca de saberes e experiências entre docentes (Niza, 2007). A base deste modelo pedagógico considera “a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da Cultura” (*ibidem*, p.127).

Toda a ação educativa, no MEM, é negociada, planeada, decidida e avaliada em grande grupo, de forma democrática. As crianças são participantes ativos e, em conjunto com o docente, constroem e gerem conteúdos, materiais, atividades, tempo e espaço (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Para o MEM, uma sala de atividades é organizada em oito áreas: o Laboratório de Ciências e Matemática; o Atelier de Artes Plásticas; a Oficina de Escrita e Reprodução; a área da Biblioteca e da Documentação; a área da Dramatização e do Faz de Conta; a área das Construções e da Carpintaria; a área de Cultura Alimentar e a área polivalente (Folque, 2012). Esta última área, composta por uma grande mesa ou conjunto de mesas,

é destinada aos momentos de grande grupo, tais como o Conselho, comunicações e acolhimento.

É, também, nesse espaço que se encontram “os instrumentos de monitorização da acção educativa” (Niza, 2007, p.133) tais como o diário, o mapa de registo e avaliação das atividades, o calendário, o plano do dia, o mapa dos projetos, o mapa das comunicações, o mapa das tarefas, as regras da sala (previamente negociadas em grande grupo) e o mapa de presenças (Vala, 2012).

Estes instrumentos de pilotagem (Folque, 2012), como os seus membros os designam na atualidade, construídos pelas crianças e pelo educador, têm por base a “concepção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (*ibidem*, p.55). De acordo com Niza (2007), “todos os quadros de registo utilizados funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos de autores e actores dos factos registados” (*ibidem*, p.135).

Relativamente ao mapa de presenças, neste modelo, é um instrumento de pilotagem em forma de quadro de dupla entrada, em que a coluna superior horizontal é destinada aos dias do respetivo mês (Folque, 2012). Na primeira coluna vertical à esquerda, encontram-se as fotografias e os nomes de cada criança e, ao longo do mês, a criança marca a sua presença com um sinal convencional. Para o MEM a existência de um mapa mensal de presenças numa sala de atividades potencia o desenvolvimento da “consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Niza, 2007, p.135).

Em contexto de Creche, o educador adequa os princípios inerentes a este modelo, “proporcionando às crianças um tempo lúdico de actividade que permite explorar ideias, materiais ou projectos” (Cardoso, 2010, p.5). Assim, numa sala com crianças de 2/3 anos, o educador deve procurar valorizar e incentivar a comunicação livre da criança, bem como estimular a partilha de ideias, experiências e vivências da criança, registando-as por escrito, por exemplo. Deve, também, promover momentos de grande e pequeno grupo estimulando a criança para o diálogo, para a partilha de ideias, para ouvir o outro e para negociar e envolver os pais e a comunidade na partilha de conhecimentos, de vivências e de tradições.

## 2.2. O ESPAÇO NA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

Em 1996 foi criada, no Minho, a Associação da Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001), fórum do desenvolvimento do modelo pedagógico Pedagogia-em-Participação, cujo núcleo principal é a democracia. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a),

a democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação. Assim, os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja, simultaneamente, um fim e um meio, isto é, esteja sempre presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito do quotidiano participativo vivido por todos os atores (p.101)

A democracia está, então, patente na forma como a Pedagogia-em-Participação olha para a organização do espaço, defendendo que este deve ser “um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11). Para este modelo pedagógico a organização inicial do espaço é uma das primeiras intervenções do educador de infância e deve ser uma tarefa realizada após muita reflexão para que sejam criados espaços flexíveis e promotores de múltiplas aprendizagens, espaços que reflitam “a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p.93).

O papel da reflexão do educador de infância sustenta-se na conceção de que as decisões tomadas influenciam as interações entre todos os intervenientes, possibilitando (ou não) que a criança seja autónoma e cooperativa, limitando (ou não) a “imaginação pedagógica” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.12).

O espaço pedagógico para a Pedagogia-em-Participação divide-se em sete áreas diferenciadas de atividades: a mesa de trabalho; a área da expressão plástica; a área do jogo simbólico (quarto e cozinha); a área dos jogos e a área da mediateca (biblioteca e multimédia). De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b), esta organização da sala de atividades e a escolha de materiais específicos de cada área promove a “coconstrução de aprendizagens significativas” (p.28). Contudo, como afirmam os autores, a organização do espaço deve ser flexível, sofrendo alterações porque para este modelo pedagógico “as áreas são territórios plurais de vida,

experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças” (*ibidem*, p.28).

Também os instrumentos de gestão do cotidiano e a sua construção têm, na sua essência, a democracia e são, “a manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.26).

Assim, o quadro de presenças, o quadro do tempo, o quadro dos aniversários, o diário, o quadro das regras da sala e outros instrumentos de gestão do cotidiano que sejam criados são, para a Pedagogia-em-Participação, indispensáveis no fluir democrático. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), defendem que a existência de instrumentos de gestão do cotidiano apresenta uma série de vantagens,

criar colaborativamente os instrumentos, usá-los nas vivências do grupo, é uma expressão de construção conhecimento social e de iniciação à democracia. A análise do conteúdo desses instrumentos não só contribui para a tomada de consciência do conhecimento social construído como é uma ocasião premente de possibilidade para a integração de outras aprendizagens no âmbito da emergência da matemática, dos processos colaborativos de análise, da linguagem como instrumento de comunicação (p.29)

No que se refere ao quadro de presenças, este consiste numa tabela de dupla entrada em que é colocado um P (presença) a cor azul ou F (falta) a vermelho. De acordo com as autoras supracitadas, a sua existência numa sala de atividades permite: (i) a corresponsabilização na presença diária na escola; (ii) emergir a ideia de compromisso com o grupo a que se pertence; (iii) a tomada de consciência da sequência dos dias da semana e dos dias do mês; (iv) a realização de contagens em contexto significativo. Para as mesmas autoras,

o manuseamento do quadro humaniza e constrói aprendizagens. Por exemplo, o quadro em que os nomes deixam de ser uma mera listagem. Nas fases iniciais de entrada das crianças no grupo, o quadro pode ser uma forma de ajudar a reconhecer identidades (p.30).

Em contexto de Creche, este modelo pedagógico aponta cinco pontos fundamentais que devem ser tidos em consideração no momento de organizar o espaço e os materiais. Assim, de acordo com Araújo e Oliveira-Formosinho (2013), o primeiro ponto diz

respeito à *saúde e segurança*, ou seja, deve ser criado um ambiente saudável e seguro que responda às “necessidades de bem-estar físico e emocional de crianças e adultos, bem como à aprendizagem ativa das crianças” (p.94). O segundo ponto refere-se à *organização e flexibilidade do espaço*, isto é, uma sala de atividades onde os espaços de cuidados e de jogos sejam separados e diferenciados, sendo que os espaços de jogos devem ter identidade própria – um espaço deve ser sempre alvo de observação, reflexão e remodelação de acordo com os interesses e necessidades da criança e do grupo. Quanto ao terceiro ponto, *conforto e a natureza ideográfica*, defende que na sala de atividades devem existir, por exemplo, fotografias de cada uma das crianças e respetivas famílias. A sala de atividades deve ser composta por “espaços macios, com superfícies, texturas e cores suaves, luz natural, mobiliário e equipamento adaptado ao tamanho de crianças e adultos” (*ibidem*, p.94). O quarto ponto é referente ao *respeito pela abordagem sensoriomotora da criança*. A sala de atividade e respetivos materiais devem dar resposta à necessidade da criança de explorar o mundo que a rodeia com os todos os seus sentidos, permitindo-lhe experimentar “em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha, sentindo-se intrinsecamente competente e participante” (*ibidem*, p.94). Por fim, o quinto ponto remete para a *valorização da abertura à natureza e à cultura*, ou seja, a sala de atividades deve ser um espaço ligado ao mundo físico exterior, onde as diferentes identidades culturais e pessoais estão representadas e valorizadas.

Valorizando a Creche enquanto espaço promotor de interações entre pares e reconhecendo que a criança, desde tenra idade, é um ser ativo na procura de interações com outras crianças apresento, em seguida, a metodologia seguida neste ensaio investigativo.

### **3. METODOLOGIA**

Neste tópico apresento e justifico a opção metodológica adotada para a concretização do ensaio investigativo, seguindo-se a contextualização do estudo e os objetivos da investigação, a apresentação dos participantes e das técnicas e instrumentos de recolha de dados, dos resultados e da sua discussão.

### **3.1. METODOLOGIA MISTA**

Este ensaio investigativo de natureza qualitativa e descritiva possibilitou a “intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção (...) [aproximando-me] da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento” (Coutinho, 2011, p.317), levando-me a compreender as interações entre pares que surgiram junto ao quadro de presenças. O estudo socorre-se também de dados quantitativos para uma melhor compreensão, análise e interpretação dos dados recolhidos (Carmo & Ferreira, 2008; Fortin, 2009).

### **3.2. CONTEXTO DO ESTUDO E OBJETIVOS**

Este ensaio investigativo decorreu da minha PES (Creche), na Instituição Particular de Solidariedade Social Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres “O Ninho” na “sala das borboletas” com criança de 2/3 anos de idade. Querendo saber *quais as interações que três crianças estabeleciam com os pares perante o quadro de presenças*, procurei (i) Observar a Joana, o Rui e a Laura junto ao quadro de presenças; (ii) Descrever as interações que a Joana, o Rui e a Laura estabeleceram com os pares; (iii) Identificar a tipologia de interações entre pares que ocorreram; (iv) Refletir sobre o contributo do quadro de presenças na promoção da interação entre pares em contexto de Creche.

### **3.3. PARTICIPANTES**

Para a concretização do presente ensaio investigativo foram selecionadas três crianças da “sala das borboletas” da Instituição Particular de Solidariedade Social Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividade de Tempos Livres “O Ninho”. Como forma de salvaguardar a identidade dos participantes do estudo, a cada uma das crianças foi atribuído um nome fictício: Joana, Rui e Laura. A seleção dos participantes teve em consideração a idade, o género e a frequência/não frequência da Creche no ano transato.

A Joana foi selecionada por ser do género feminino, por ser uma das crianças mais velhas do grupo (em 16 de dezembro de 2013, tinha 34 meses e 18 dias) e por ser a primeira vez que frequentava a Creche, tendo estado até setembro de 2013 aos cuidados dos avós.

O Rui foi escolhido por ser do género masculino, por ser a criança mais velha do seu género (35 meses, em 16 de dezembro de 2013) e por já estar com o grupo desde o ano transato.

A Laura foi seleccionada por ser do género feminino, por ser uma das crianças mais novas do grupo (30 meses e 21 dias, em 16 de dezembro de 2013), por ser o primeiro ano que estava com o grupo (tendo estado aos cuidados de uma ama) e por ter sido a última criança a entrar para o grupo.

### **3.4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Para a concretização do presente ensaio investigativo de cariz qualitativo, a observação naturalista, não participante, direta e indireta foi a opção em termos de recolha de dados. A escolha recaiu na observação porque esta possibilitava uma melhor compreensão do fenómeno em estudo (Coutinho, 2011). Através da obtenção de registos o mais exaustivos possíveis (Alarcão, 1996), olhando e não ajuizando, de forma isenta e subjetiva (Sousa, 2009), a observação revelou-se “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p.91).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o registo fotográfico<sup>2</sup> e as notas de campo. Concordando com Bogdan e Biklen (2010), este instrumento de recolha de dados é “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir (...) [fornecem ao investigador] imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” (p.189). Posteriormente, no período da sesta das crianças, registei e descrevi toda a ação, tirando notas de campo que, segundo os autores supracitados, são fundamentais na observação, visto serem “um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados (...) permite captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas (...) registar objectivamente os detalhes do que aconteceu no campo” (*ibidem*, pp.150-152)

---

<sup>2</sup> Uma vez que não tinha parceira de prática pedagógica para me auxiliar na recolha de dados, optei pelo registo fotográfico.

### **3.5. PROCEDIMENTOS**

Na primeira etapa do presente ensaio investigativo selecionei a metodologia de investigação, seguindo-se a definição da questão, os objetivos de investigação, a técnica e instrumentos de recolha de dados e, por fim, os participantes.

Posteriormente, numa segunda etapa, defini em conjunto com a professora orientadora, professora coorientadora e educadora cooperante os dias de observação, bem como o horário e duração da observação. Uma vez que o ensaio investigativo decorreu no contexto da PES (à segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), estipulámos que a observação teria a duração de três semanas, sendo a primeira semana em dezembro de dois mil e treze, nos dias 16, 17 e 18 de dezembro e as restantes duas semanas em janeiro de dois mil e catorze, nos dias 6, 7, 8 e a 13, 14 e 15 de janeiro. No que se refere ao horário e duração da observação, definimos um período de 10 minutos, entre as 9h20m e as 9h30m. No seu todo, foram realizadas catorzes das dezasseis<sup>3</sup> observações previstas com a duração total de 2h40m.

Definidos todos os parâmetros do ensaio investigativo, procedemos ao início da terceira etapa, observar para recolher os dados. Assim, pelas 9h20m colocava-me junto a um móvel que ficava em frente ao quadro de presenças e, de forma discreta (de modo a não enviesar a investigação), registava fotograficamente todas as movimentações dos três participantes junto ao quadro de presenças até às 9h30m. Posteriormente, no período da sesta das crianças, registava os dados recolhidos.

Recolhidos os dados, encetámos a última etapa, organização e tratamento dos dados que implicou análise de conteúdo e definição das categorias que apresento em seguida.

### **3.6. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS**

Para o tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos e tendo em conta que a presente investigação é de índole qualitativa, optámos pela análise de conteúdo (Bardin,

---

<sup>3</sup> Nos dias 17 e 18 de dezembro de 2013 não foram realizadas observações pois não estive na instituição devido à ausência da educadora cooperante.

2004). De acordo com Coutinho (2011), o recurso a esta técnica de análise permite “desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (p.193).

Tendo em consideração a tipologia de interação entre pares, interação não-verbal e interação verbal, defendidos por Schaffer (1999), Stern (1991) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) e de modo a facilitar a análise da informação recolhida ao longo do ensaio investigativo, procedemos à construção de um sistema de categorização que, segundo Bardin (2004), fornece “por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p.97).

Assim, foram construídas duas categorias: *Interação Não-Verbal* e *Interação Verbal*. Para a categoria *Interação Verbal* foram incluídos todos os dados relativos a palavras soltas e frases. Para a categoria *Não-Verbal* definimos três subcategorias: *Olhar*; *Sorriso* e *Toque*. Na subcategoria *Olhar* incluímos todos os dados referentes às interações através do contacto ocular dos participantes para com as outras crianças e vice-versa. A subcategoria *Sorriso* inclui todos os sorrisos e gargalhadas produzidos pelos participantes para as crianças com quem interagem e também no sentido inverso. Por fim, na subcategoria *Toque*, incluímos todos os contactos físicos entre os participantes e as outras crianças tais como o tocar numa parte do corpo com as mãos, com os pés (utilizando ou não um objeto), o abraçar e o beijar.

Relembramos que os dados dos participantes em estudo, recolhidos e analisados de acordo com as categorias, advieram dos registos fotográficos e notas de campo da Joana (ver anexo 11), do Rui (ver anexo 12) e da Laura (ver anexo 13) que foram codificados para maior facilidade do tratamento da informação no decorrer da sua análise, apresentação e interpretação.

Assim, os dados referentes às observações da Joana assumem os seguintes códigos: J1 (observação da Joana a dezasseis de dezembro); J2 (observação da Joana a seis de janeiro); J3 (observação da Joana a sete de janeiro); J4 (observação da Joana a oito de janeiro); J5 (observação da Joana a treze de janeiro); J6 (observação da Joana a quinze de janeiro).

Quanto aos dados relativos às observações do Rui atribuímos os seguintes códigos: R1

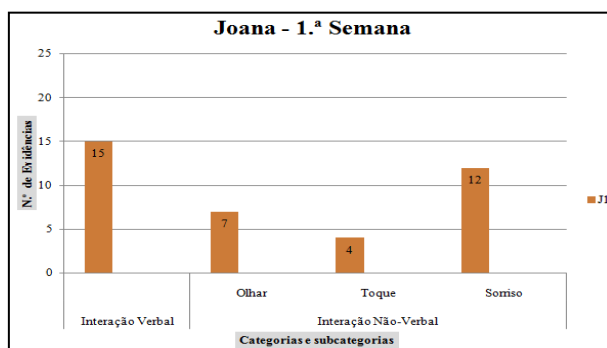
(observação do Rui a dezasseis de dezembro); R2 (observação do Rui a seis de janeiro); R3 (observação do Rui a oito de janeiro); R4 (observação do Rui a treze de janeiro).

No que se refere aos dados relativos às observações da Laura estes assumem os seguintes códigos: L1 (observação da Laura a dezasseis de dezembro); L2 (observação da Laura a seis de janeiro); L3 (observação da Laura a sete de janeiro); L4 (observação da Laura a oito de janeiro).

A apresentação de dados vai apoiar-se em figuras, com os resultados das crianças ao longo das três semanas de observação e/ou com evidências fotográficas de interações verbais/ não-verbais.

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na subsecção que agora se inicia apresento os resultados da observação dos três participantes em estudo, organizando os dados por criança/categorias/subcategorias (ver anexos 14, 15 e 16). Assim, início a apresentação dos resultados pela Joana, seguindo-se a apresentação dos resultados do Rui, terminando com a Laura. Por fim, comparo os dados dos três participantes em estudo, por semana.



**Figura 1** – Gráfico dos resultados da Joana – 1.ª Semana. <sup>4</sup>

Fazendo a leitura da Figura 1, verificou-se que no dia 16 de dezembro de 2013 (J1), a Joana interagiu com duas crianças através de interações verbais (15 evidências) e interações não-verbais (23 evidências). Quanto à categoria *Interação Não-Verbal*, comparando as suas três subcategorias, o maior número de evidências encontra-se na subcategoria *Sorriso* com 12 evidências, seguindo-se a subcategoria *Olhar* com 7 evidências e, em menor número de evidências a subcategoria *Toque*, com 4 evidências.

<sup>4</sup> Nos dias 17 e 18 de dezembro não realizei a PES (Creche) devido à ausência da educadora cooperante.

As Figuras 2 e 3 que se seguem mostram as interações através do olhar.

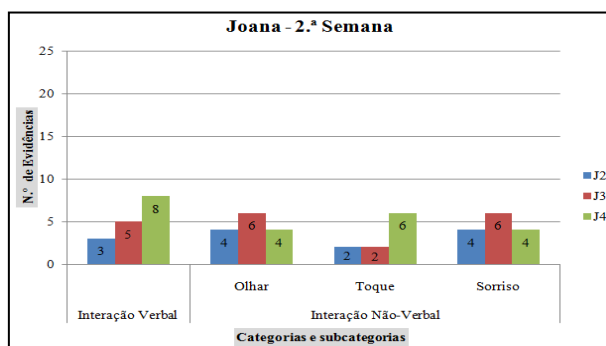


**Figura 2** – A Joana a olhar para o Martim.



**Figura 3** – A Joana a olhar para a Maria, dirigirem-se à fotografia da Sara para lhe darem os bons dias.

Os dados relativos à 2.<sup>a</sup> semana da Joana encontram-se na Figura 4 que se segue.



**Figura 4** – Gráfico dos resultados da Joana na 2.<sup>a</sup> semana.

A leitura dos dados relativos à Figura 4 permite observar que, no dia 6 de janeiro (J2), as interações que surgiram entre a Joana e uma outra criança foram interações do tipo verbal e não-verbal, sendo que o maior número de evidências se encontrou na categoria *Não-Verbal* com 10 evidências. Na categoria *Interação Verbal* identificaram-se 3 evidências. Relativamente às subcategorias da categoria *Não-Verbal* foi possível observar a Joana a interagir com outra criança através do olhar (4 evidências), do toque (2 evidências) e do sorriso (4 evidências), como evidenciam as Figuras 5 e 6 que se seguem.



**Figura 5** – A Joana e a Laura a olharem uma para a outra.



**Figura 6** – A Joana a abraçar a Laura, comemorando a presença da Laura.

Continuando com a análise dos dados referentes à Figura 4, no dia 7 de janeiro (J3), observaram-se interações entre a Joana e uma outra criança, sendo na categoria *Interação Não-Verbal* que surgiram mais evidências (14 evidências). A categoria *Interação Verbal* apresentou 5 evidências. No que se refere às subcategorias *Olhar*, *Toque* e *Sorriso* surgiram 6, 2 e 6 evidências, respetivamente. As Figuras 7 e 8 evidenciam as interações entre a Joana e o André através do olhar, do toque e do sorriso.



**Figura 7** – A Joana e o André a olharem um para o outro.



**Figura 8** – A Joana a sorrir e a abraçar o André.

Terminando a leitura da Figura 4, no dia 8 de janeiro (J4) observaram-se interações verbais e não-verbais entre a Joana e outras duas crianças. Assim, na categoria *Interação Verbal* surgiram 8 evidências e na categoria *Interação Não-Verbal* 14 evidências. Olhando em pormenor para esta última categoria, observou-se que as interações entre a Joana e duas crianças surgiram através do toque, com 6 evidências, bem como através do sorriso e do olhar, tendo cada uma destas subcategorias 4 evidências. É possível evidenciar as interações não-verbais (toque, sorriso e olhar) nas Figuras 9 e 10 que se seguem.

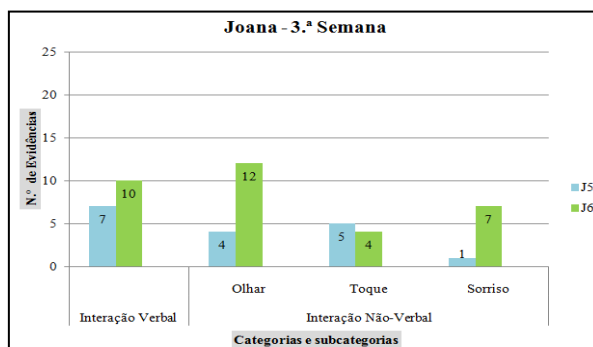


**Figura 9** – A Joana e o André a abraçarem-se e a cumprimentarem-se na boca.



**Figura 10** – A Joana a abraçar a Maria.

Relativamente aos dados da 3.<sup>a</sup> semana da Joana, estes encontram-se na Figura 11 que se segue.



**Figura 11** – Gráfico dos resultados da Joana – 3.<sup>a</sup> semana<sup>5</sup>.

Fazendo uma leitura da Figura 11, observou-se que no dia 13 de janeiro (J5), as interações entre a Joana e outras duas crianças foram verbais e não-verbais. Para a categoria *Interações Verbais* verificou-se a ocorrência de 7 evidências. Para a categoria *Interação Não-Verbal*, 10 evidências. Analisando em pormenor esta última categoria, a subcategoria como maior número de evidências foi o *Toque*, com 5 evidências. Seguiu-se o *Olhar*, com 4 evidências e, por fim, o *Sorriso* com 1 evidência. Nas Figuras 12 e 13 podem-se observar evidências dos diferentes tipos de interações da categoria *Interação Não-Verbal*.



**Figura 12** – A Joana a mostrar ao André a sua fotografia.

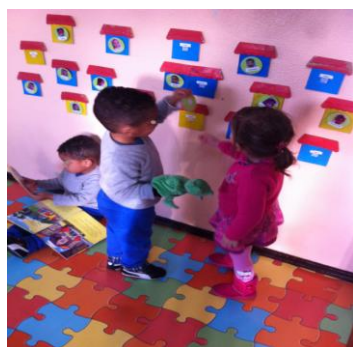


**Figura 13** – A Joana de mão dada com a Maria.

Quanto ao dia 15 de janeiro (J6), analisando os dados provenientes da Figura 11, observaram-se interações entre a Joana e duas crianças através do verbal (10 evidências) e do não-verbal (23 evidências). Relativamente às subcategorias *Olhar* (12 evidências), *Toque* (4 evidências) e *Sorriso* (7 evidências), observou-se que as interações entre as crianças prevaleceram na subcategoria *Olhar*. As interações entre a Joana e duas

<sup>5</sup> A Joana, no dia 14 de janeiro, chegou à creche após o período de observação.

crianças através do toque e do olhar podem ser observadas nas Figuras 14 e 15 que se seguem.



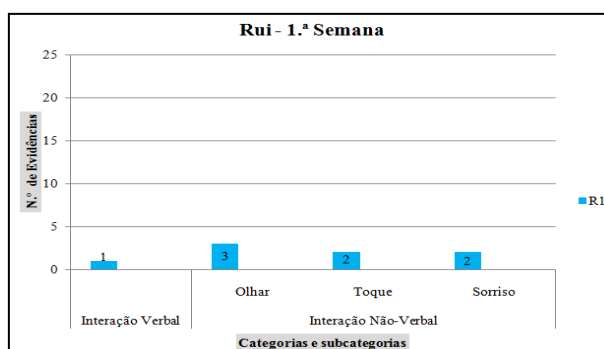
**Figura 14** – A Joana a apontar para as fotografias dos irmãos.



**Figura 15** – A Joana a agarrar o Luís.

Em síntese, ao longo dos 7 dias de observação, a Joana esteve presente 6 vezes. Em todos os dias em que esteve presente, não ficou indiferente a outras crianças e interagiu verbal (48 evidências) e não verbalmente com 10 crianças diferentes (94 evidências) junto ao quadro de presenças. Estes dados corroboram a linha de pensamento defendida por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), quando afirmam que a criança até desenvolver competências linguísticas interage com outras crianças, principalmente, recorrendo a interações não-verbais. Os dados revelam também que o olhar foi o tipo de interação não-verbal predominante com um total de 37 evidências, seguindo-se o sorriso com 34 interações. As interações através do toque obtiveram o menor número de evidências, um total de 23 interações. Este predomínio das interações através do olhar corrobora Simões (1990), quando refere que o olhar utilizado no início de uma interação parece servir para abrir o canal da comunicação.

Os dados do Rui da 1.<sup>a</sup> semana são apresentados na Figura 16 que se segue.



**Figura 16** – Gráfico dos resultados do Rui – 1.<sup>a</sup> semana<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Nos dias 17 e 18 de dezembro não realizei a PES (creche) devido à ausência da educadora cooperante.

A leitura da Figura 16 revela que, no dia 16 de dezembro (R1), surgiram entre o Rui e outra criança interações não-verbais (7 evidências) e verbais (1 evidência). Analisando as subcategorias da categoria *Interação Não-Verbal*, observaram-se evidências no olhar, toque e sorriso. Relativamente à subcategoria *Olhar* identificaram-se 3 evidências. Para a subcategoria *Sorriso* surgiram 2 evidências e para a subcategoria *Toque* 2 evidências, como se pode observar nas Figuras 17 e 18 que se seguem.

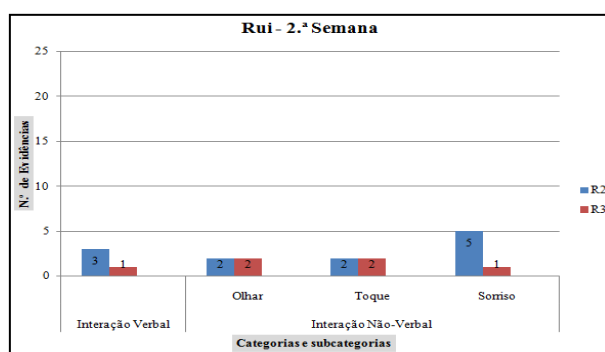


**Figura 17** – O Rui a colocar a mão no ombro do André.



**Figura 18** – O Rui a agarrar no André para levá-lo para onde estava a brincar.

Quanto aos dados da 2.<sup>a</sup> semana do Rui estes são apresentados na Figura 19 que se segue.



**Figura 19** – Gráfico dos resultados do Rui – 2.<sup>a</sup> semana<sup>7</sup>.

Fazendo a leitura da Figura 19, no dia 6 de janeiro (R2), observou-se que surgiram interações não-verbais e verbais entre o Rui e outra criança. Na categoria *Interação Verbal* identificaram-se 3 evidências e na categoria *Interação Não-Verbal* 9 evidências. Analisando esta última categoria, observou-se que a subcategoria *Sorriso* foi a que apresentou um maior número de evidências (5 evidências). As duas subcategorias *Olhar* e *Toque* apresentaram o mesmo número de evidências (2). As Figuras 20 e 21 que se seguem revelam as interações não-verbais.

<sup>7</sup> O Rui, no dia 7 de janeiro, chegou à creche após o período de observação.

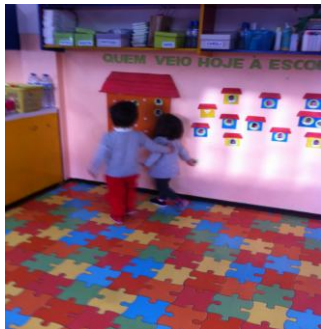


**Figura 20** – O Rui a olhar para Ana e esta a lhe mostrar a sua fotografia.

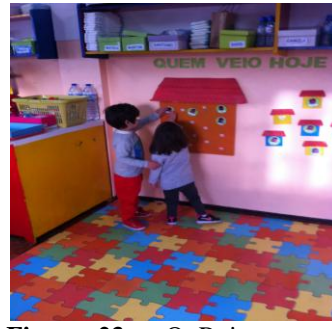


**Figura 21** – O Rui e a Ana a sorrirem e a se tocarem nas mãos.

Continuando com a leitura da Figura 19, no dia 8 de janeiro (R3), observou-se que existiram interações verbais (1 evidência) e interações não-verbais (5 evidências) entre o Rui e outra criança. Observando cada uma das subcategorias da categoria *Interação Não-Verbal*, constatou-se que surgiram 2 evidências nas subcategorias *Olhar* e *Toque* e 1 evidência na subcategoria *Sorriso*. As Figuras 22 e 23 mostram as interações entre o Rui e a Maria através do contacto físico.

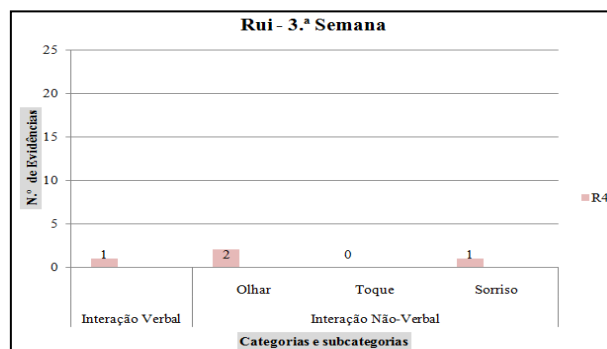


**Figura 22** – O Rui a tocar no ombro da Maria.



**Figura 23** – O Rui a apontar para a sua fotografia, tocando no braço da Maria.

Os dados relativos à 3.<sup>a</sup> semana do Rui encontram-se na Figura 24 que se segue.



**Figura 24** – Gráfico dos resultados do Rui – 3.<sup>a</sup> semana<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> O Rui, nos dias 14 e 15 de janeiro, chegou à creche após o período de observação.

Os dados da Figura 24 revelam que, no dia 14 de janeiro (R4), surgiram interações verbais (1 evidência) e não-verbais (3 evidências) entre o Rui e outra criança. Na subcategoria *Olhar* observaram-se 2 evidências e na subcategoria *Sorriso*, 1 evidência. Na subcategoria *Toque* não se observaram evidências. A Figura 25 apresenta uma situação de interação através do olhar entre o Rui e o Martim.

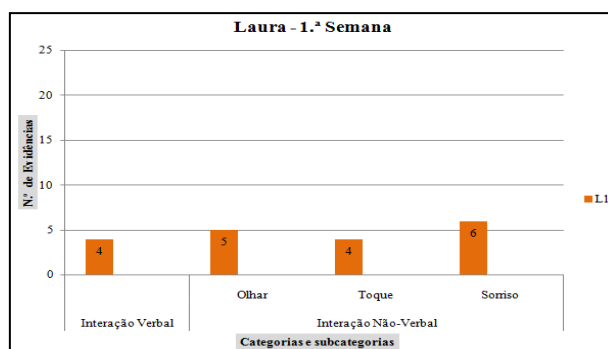


**Figura 25** – O Rui a olhar para a fotografia do José.

Em suma, nos 7 dias de observação, o Rui esteve presente 4 vezes. Em todos os dias em que esteve presente, não ficou indiferente às outras crianças, interagindo verbal (6 evidências) e não verbalmente (24 evidências) com 4 crianças junto ao quadro de presenças. Estes dados vão ao encontro do que defende Stern (1991), quando refere que a criança primeiro aprende a comunicar socialmente com o outro não verbalmente para depois iniciar a interação verbal.

Os dados relativos às interações não-verbais revelam, ainda, que as interações entre o Rui e as 4 crianças ocorreram através do olhar (9 evidências) e do sorriso (9 evidências), do toque (6 evidências). Nas quatro observações do Rui, as interações que surgiram entre ele e as crianças com quem interagiu tiveram como ponto de partida o olhar (ver anexo 12). Estes dados reforçam o que nos diz Elmôr (2009), quando afirma que o olhar entre duas crianças pode indicar o início de uma possível interação.

No que concerne aos dados da Laura, na Figura 26 que se segue apresentam-se os dados referentes à 1.<sup>a</sup> semana.



**Figura 26** – Gráfico dos resultados da Laura – 1.ª semana<sup>9</sup>.

Relativamente aos dados observados na Figura 26, verificou-se que a Laura interagiu com outra criança através de interações verbais (4 evidências) e não-verbais (15 evidências). Analisando em pormenor esta última categoria, observaram-se 5 evidências para a subcategoria *Olhar*, 4 evidências para a subcategoria *Toque* e 6 evidências para a subcategoria *Sorriso*. Nas Figuras 27 e 28 é possível observar a Laura a interagir com a Paula através do contacto físico (de mãos dadas).

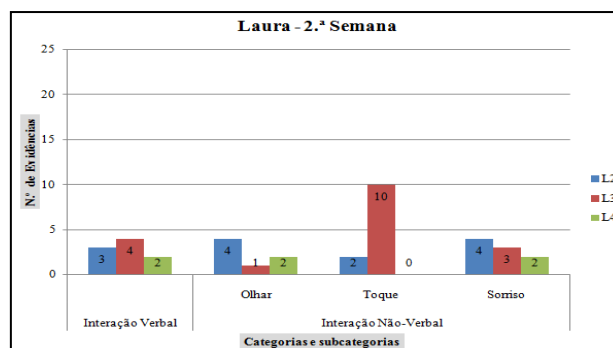


**Figura 27** – A Laura de mãos dadas com a Paula e a apontar para a fotografia da Paula.



**Figura 28** – A Laura de mãos dadas com a Paula, enquanto esta marca a presença.

Os dados relativos à 2.ª semana da Laura apresentam-se na Figura 29 que se segue.



**Figura 29** – Gráfico dos resultados da Laura – 2.ª semana<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Nos dias 17 e 18 de dezembro não realizei a PES (creche) devido à ausência da educadora cooperante.

A leitura da Figura 29 permite verificar que no dia 6 de janeiro (L2), a Laura comunicou com outra criança através de interações verbais (3 evidências) e não-verbais (10 evidências). Decompondo esta última categoria, observou-se que na subcategoria *Olhar* surgiram 4 evidências, na subcategoria *Toque* observaram-se 2 evidências e na subcategoria *Sorriso* 4 evidências. Nas Figuras 30 e 31 é possível observar a Laura a interagir com a Joana através do olhar e do contacto físico (abraço).



**Figura 30** – A Laura a olhar para a Joana, enquanto esta está a bater palmas comemorando a presença da Laura na creche.



**Figura 31** – A Laura a ser abraçada pela Joana, comemorando a sua presença na creche.

Continuando com a leitura dos dados da Figura 29, no dia 7 de janeiro (L3), observou-se que surgiram interações verbais (4 evidências) e não-verbais (14 evidências) entre a Laura e outra criança, junto ao quadro de presenças. Fazendo a leitura dos dados em pormenor das subcategorias da categoria *Interação Não-Verbal*, observou-se 1 evidência na subcategoria *Olhar*, 10 evidências na subcategoria *Toque* e 3 evidências na subcategoria *Sorriso*. As Figuras 32 e 33 evidenciam as interações observadas entre a Laura e a Inês através do contacto físico e do sorriso.



**Figura 32** – A Laura de mãos dadas com a Inês enquanto marcava a sua presença.



**Figura 33** – A Laura a dar um beijo na face da Inês e esta a sorrir.

<sup>10</sup> Esta foi a última semana de observação da Laura pois a criança não foi à creche na semana seguinte.

Finalizando a leitura dos dados da Figura 29, observou-se que, no dia 8 de janeiro (L4), ocorreram interações entre a Laura e outra criança, através de interações verbais (2 evidências) e não-verbais (4 evidências) junto ao quadro de presenças. Analisando em detalhe esta última categoria, observou-se que para a subcategoria *Olhar* identificaram-se 2 evidências, para a subcategoria *Toque* não existiram evidências e para a subcategoria *Sorriso* observaram-se 2 evidências. As Figuras 34 e 35 evidenciam as interações que surgiram entre a Laura e a Ana através do olhar.



**Figura 34** – A Laura a observar a Ana a marcar a sua presença.



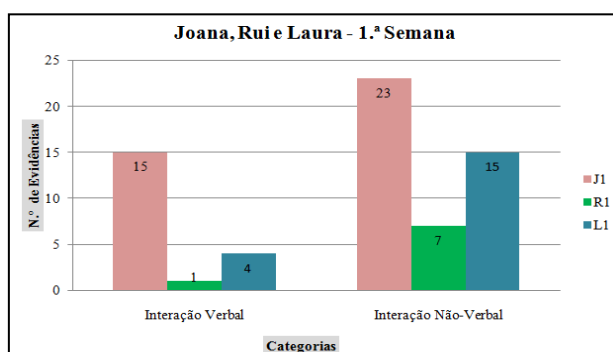
**Figura 35** – A Laura encostada ao móvel a olhar para Inês.

Em síntese, ao longo dos 7 dias de observação, a Laura esteve presente 4 vezes. Em todos os dias em que esteve presente, observou-se que a Laura, como o Rui e a Joana, não se mostrou indiferente à presença das outras crianças, junto ao quadro de presenças. Interagiu com 4 crianças, maioritariamente, através de interações não-verbais (43 evidências) e verbais (13 evidências). Estes dados vão ao encontro do que refere Schaffer (1999), quando afirma que as interações não-verbais são as que predominam até que a criança desenvolva competências linguísticas. Ainda relativamente às interações não-verbais, os dados indicam que as interações através do toque são as que apresentam um maior número de evidências, com 16 evidências, seguindo-se o sorriso, com 15 evidências e, o olhar, com 12 evidências.

Perante os dados apresentados, pode-se afirmar que a Joana, o Rui e a Laura interagiram não-verbal (161 evidências) e verbalmente (67 evidências) com um total de 18 crianças, junto ao quadro de presenças, indo ao encontro do que Marc e Picard (s/d); Vayer (1976); Bower (1983); Richards (1983); Carvalho e Beraldo (1989); Stern (1991); Montagner (1993); Bee (2003); Smith, Cowie e Blades (2001); Papalia, Olds e Feldman (2004); Papalia, Olds e Feldman (2006) defendem, quando referem que a criança desde

tenra idade interage com outras crianças. Os dados indicam, igualmente, que as interações na primeira infância são predominantemente interações não-verbais, seguindo-se as verbais como referem Stern (1999); Schaffer (1999); Sim-Sim, Silva e Nunes (2008).

Relativamente à primeira semana (dia 16 de dezembro de 2013), a Joana interagiu com duas crianças, tendo sido a criança em estudo quem iniciou a interação com uma dessas duas crianças. No que concerne ao Rui, este interagiu com uma criança, tendo sido ele a iniciar a interação. Quanto à Laura, esta interagiu com uma criança e foi a criança em estudo quem iniciou a interação. Analisando em pormenor os dados das três crianças em estudo, relativos à primeira semana de observação, surge a Figura 36 que se segue.



**Figura 36** – Gráfico dos resultados da Joana, Rui e Laura – 1.ª semana.<sup>11</sup>

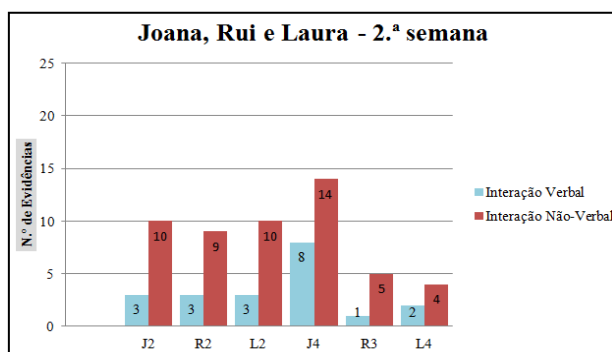
Fazendo a leitura da Figura 36, é possível afirmar que, na primeira semana (dia 16 de dezembro de 2013), as interações ocorridas entre a Joana, o Rui, a Laura e os seus pares foram, maioritariamente, interações não-verbais, com um total de 45 evidências, seguindo-se as interações verbais com um total de 20 evidências. Estes dados corroboram a posição dos autores que sustentam o estudo.

Quanto à segunda semana, em que a Joana e a Laura estiveram presentes nos três dias (6, 7 e 8 de janeiro) e o Rui esteve presente dois dias (6 e 8 de janeiro), de acordo com os dados apresentados, é possível afirmar que predominaram as interações não-verbais com um total de 80 evidências, sendo que as interações verbais apresentaram um total de 29 evidências. A Joana interagiu com quatro crianças, maioritariamente, através de interações não-verbais (38 evidências), tendo surgido 16 evidências para as interações verbais. Nos dias 6 e 8 de janeiro, a Joana foi quem iniciou as interações com três das

<sup>11</sup> Ver anexo 17.

quatro crianças e, no dia 7 de janeiro, foi outra criança que iniciou a interação com a Joana. É também possível afirmar que, das interações entre o Rui e duas crianças, nos dias 6 e 8 de janeiro, sobressaíram as interações não-verbais (14 evidências), tendo surgido para as interações verbais, um total de 4 evidências. No dia 6 de janeiro, a interação foi iniciada por uma das duas crianças com o Rui e, no dia 8 de janeiro, o Rui iniciou a interação com a outra criança. Em relação à Laura é igualmente possível afirmar que prevaleceram as interações não-verbais. A Laura interagiu não-verbal (28 evidências) e verbalmente (9 evidências) com três crianças, tendo sido a Laura a iniciar a interação com uma das três crianças (no dia 8 de janeiro) e, nos outros dois dias (6 e 7 de janeiro) foram os pares que iniciaram a interação com a Laura.

Analisando os dois dias, da segunda semana, em que as três crianças estiveram presentes (6 e 8 de janeiro) surge a Figura 37 que se apresenta em seguida.



**Figura 37** – Gráfico dos resultados da Joana, Rui e Laura – 2.ª semana.<sup>12</sup>

A leitura da Figura 37 permite afirmar que nos dias 6 e 8 de janeiro predominaram as interações não-verbais entre a Joana, o Rui e a Laura e as nove crianças com quem interagiram, com um total de 52 evidências. As interações verbais apresentaram um total de 20 evidências. No dia 6 de janeiro (J2, R2 e L2) predominaram as interações não-verbais entre a Joana, o Rui e a Laura e os seus pares, com um total de 29 evidências, tendo as interações verbais apresentado um total de 9 evidências. No dia 8 de janeiro (J4, R3 e L4) é, igualmente, possível afirmar que prevaleceram as interações não-verbais entre os três participantes e os seus pares, com o total de 23 evidências. Para as interações verbais encontraram-se 11 evidências. Estes dados vão ao encontro do defendido por Stern (1999), Schaffer (1999) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008).

<sup>12</sup> Ver anexo 17.

No que concerne aos dados da terceira semana, em que apenas estiveram presentes a Joana (dia 13 e 15 de janeiro) e o Rui (14 de janeiro), os dados permitem afirmar que entre os dois participantes e outras cinco crianças do grupo, predominaram as interações não-verbais junto ao quadro de presenças (36 evidências), surgindo para as interações verbais 18 evidências. No que respeita à Joana, nos dias 13 e 15 de janeiro, a criança interagiu com quatro crianças (duas crianças em cada um dos dias), tendo sido a criança a iniciar as interações com as quatro crianças. Os dados permitem afirmar que prevaleceram as interações não-verbais entre a Joana e as quatro crianças com um total de 33 evidências observando-se um total de 17 evidências para as interações verbais. Relativamente ao Rui, no dia em que esteve presente, na terceira semana, predominaram as interações não-verbais entre o Rui e uma criança (3 evidências), apresentando as interações verbais 1 evidência.

Tendo em conta os dados anteriormente apresentados pode-se afirmar que a observação da Joana, do Rui e da Laura junto ao quadro de presenças permitiu descrever as interações dos três participantes com os seus pares e identificar a tipologia de interações entre pares – interações do tipo verbais (palavras soltas, frases) e interações não-verbais (toque, sorriso e olhar).

Refletindo sobre o contributo do quadro de presenças para a promoção das interações entre pares na “sala das borboletas” (último objetivo em estudo), perante os dados apresentados, pode-se afirmar que a introdução deste instrumento no quotidiano das crianças parece ter potenciado e promovido interações verbais e não-verbais entre as crianças. Os dados recolhidos levam-nos a concordar com Vasconcelos (1997a), Cordeiro (2012) e Niza (2007) quando afirmam que o quadro de presenças potencia interações entre as crianças. Olhando para as linhas orientadoras do MEM e da Pedagogia-em-Participação sobre a introdução do quadro de presenças, os dados encontrados revelam que a introdução do quadro de presenças terá promovido o desenvolvimento de noção de grupo de pertença, o reconhecimento da identidade e o desenvolvimento da linguagem. Perante o quadro, as crianças referiam já estar na escola, na “sala das borboletas”, comemoravam a sua chegada e a das outras crianças, reconheciam-se e reconheciam as outras crianças nas fotografias, expandindo o seu vocabulário.



### **III. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Esta secção do presente relatório incide sobre Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Jardim de Infância. Apresento o contexto educativo onde realizei a PES, caracterizo a sala de atividades e o grupo de crianças. Por fim, apresento as (minhas) evidências de desenvolvimento e aprendizagem decorrentes da PES em Jardim de Infância.

#### **1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

A Instituição onde realizei a PES (Jardim de Infância), entre os meses de fevereiro e junho de 2014, foi o Jardim de Infância Marrazes 1, pertencente ao Agrupamento de Escolas dos Marrazes. Sendo um Jardim de Infância da rede pública, guiava-se pelas diretrizes do Ministério da Educação.

Relativamente ao edifício, na parte exterior, ao entrarmos encontravam-se duas caixas de areia, uma do lado direito e outra do lado esquerdo. Na caixa de areia, do lado direito, existia um escorrega e dois baloiços. Após a zona dos baloiços encontrava-se outra caixa de areia, seguindo-se uma zona de exterior coberta, onde existia um forno a lenha, uma “casinha” de plástico e uma casa de banho. Após essa zona encontrava-se a zona de jardim (nas traseiras do Jardim de Infância) onde existia um churrasco, algumas caixas de madeira para cultivo de plantas e uma zona de relva com algumas árvores de pequeno porte.

Chegados de novo à zona de entrada do Jardim de Infância, entrando no edifício, encontrava-se o *hall* de entrada. Aí situava-se a zona dos cabides individuais das crianças e um conjunto de mesas e cadeiras. Em frente, existiam duas casas de banho para as crianças. Do lado direito do *hall* situava-se a sala B, seguindo-se uma sala de apoio que dava acesso à cozinha. Do lado esquerdo do *hall*, encontrava-se a sala A, seguindo-se o gabinete, com uma casa de banho para os adultos e um quarto de arrumações.

No que se refere ao horário de funcionamento, o Jardim de Infância dos Marrazes 1, tinha um horário das 8h30m às 19h00, dividido entre componente letiva e não letiva.

Entre as 8h30m e as 9h00, as crianças eram recebidas pelas duas assistentes operacionais. Pelas 9h00 dava-se início à componente letiva até às 12h00. Entre as 12h00 e as 13h30m, iniciava-se a componente não letiva, assegurada pelos funcionários das Atividades de Animação e de Apoio à Família ([AAAF], Despacho n.º 9265-B/2013). Pelas 13h30m, retomava-se a componente letiva até às 15h30m e, desse momento até às 19h00, as crianças estavam à responsabilidade dos funcionários das AAAF, na componente não letiva.

Entre o dia vinte e quatro de fevereiro de 2014 e o dia 20 de junho de 2014 realizei a PES em contexto de Jardim de Infância na sala B que apresento no ponto que se segue.

### **1.1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA B**

No que concerne à organização do espaço, a sala B estava dividida por áreas espaciais, devidamente demarcadas e identificadas, de forma a possibilitarem múltiplas e distintas experiências às crianças. Esta opção de organização do espaço tomada pela educadora cooperante procurou ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo, como é referido no Projeto Curricular de Grupo (2013/2014), “a organização do espaço/sala foi pensada de acordo com os interesses das crianças, as necessidades do grupo, bem como os materiais existentes” (p.14).

Assim, ao entrarmos na sala B, no lado esquerdo, encontrava-se uma parede onde existiam placards para exposição dos trabalhos das crianças. Por baixo dos placards, encontrava-se um móvel com duas prateleiras onde eram guardados os jogos de mesa. As crianças exploravam esses jogos nas duas mesas (meias luas) que se encontravam à frente do móvel. Junto a essas duas mesas estava um móvel onde eram guardados os lápis, canetas e folhas de tamanho A4 para uso das crianças.

A seguir ao móvel encontrava-se uma mesa de tamanho pequeno com três cadeiras onde as crianças podiam, por exemplo, explorar a plasticina. De seguida, encontrava-se a área da biblioteca e do computador. Nesta área, as crianças tinham ao seu dispor livros, um quadro de ardósia e giz. Seguia-se a área dos animais, onde estava uma árvore construída com material reciclado, um “macaco” feito em tecido pendurado na árvore e uma caixa com diversos animais em plástico.

A área da casinha, situada ao lado da área dos animais, era constituída por diversos móveis de madeira em tamanho pequeno, utensílios típicos de uma cozinha em material plástico, roupas de quarto de dormir em tamanho reduzido, “bebés” e respetivas mudas de roupa. A área seguinte era a do tapete/acolhimento e dos jogos de chão. As duas últimas áreas estavam divididas por um grande móvel de madeira onde eram guardados os diversos jogos de chão.

Na área do tapete/acolhimento, umas crianças sentavam-se em dois grandes puffes retangulares e outras em almofadas individuais. Nesta área encontravam-se diversos instrumentos de trabalho, de inspiração no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna ou da Pedagogia-em-Participação como o quadro de presenças e o quadro do tempo. Nesta área encontrava-se um grande cavalete que era utilizado pelas crianças para realizarem pinturas (às quintas-feiras – dia da pintura).

Atrás da área do tapete/acolhimento, encontrava-se uma zona de armários, onde eram guardados materiais (de desperdício, tintas, cartolinas, etc.). Nesse grande armário existia uma pia. Após esta zona, encontrava-se uma mesa encostada à parede e que servia de apoio às brincadeiras das crianças. Ao centro da sala estavam três mesas e cadeiras, onde as crianças realizavam as diversas propostas educativas ou outras atividades livres.

## **1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS**

O grupo de crianças da sala B do Jardim de Infância dos Marrazes 1 era constituído por dezanove crianças, doze do género masculino e sete do género feminino. Relativamente à idade cronológica das crianças, no término da PES (Jardim de Infância), em junho de 2014, cinco crianças tinham quatro anos, sete tinham cinco anos e sete tinham 6 anos.

Relativamente à rotina das crianças da sala B, esta iniciava-se pelas 8h30m, hora em que abria o Jardim de Infância e terminava às 15h30m. Entre as 8h30m e as 9h00, as crianças iam sendo recebidas pelas assistentes operacionais, ficando sentadas nos bancos do *hall* de entrada até às 9h00. Com a chegada da educadora (9h00), as crianças entravam na sala de atividades e sentavam-se na área do tapete. Pelas 12h00, as crianças ficavam à responsabilidade dos funcionários das AAAF, indo almoçar ao Jardim de Infância Marrazes 2 e regressando ao Jardim de Infância Marrazes 1 pelas 13h30m.

As crianças da sala B tinham rotinas específicas para cada um dos cinco dias da semana. Tinham dias e momentos do dia (manhã ou tarde) definidos para desenvolver propostas educativas sugeridas pela educadora cooperante que contemplavam as áreas de conteúdo estipuladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Ministério da Educação, 1997).<sup>13</sup>

Tendo em consideração este contexto educativo, apresento no ponto seguinte uma breve reflexão onde exponho as (minhas) evidências de desenvolvimento e aprendizagens da PES em Jardim de Infância.

## **2. EVIDÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DECORRENTES DA PES EM JARDIM DE INFÂNCIA**

Para poder apresentar no presente documento o que, para mim, foram evidências do meu desenvolvimento e aprendizagem enquanto mestranda em contexto de Jardim de Infância revisei as reflexões que fui elaborando ao longo da PES (Jardim de Infância). Desse exercício ressaltaram alguns referentes que considero terem marcado o meu percurso na PES em contexto de Jardim de Infância. Começo por abordar as interações com as crianças, seguindo-se a observação, a planificação e, por fim, a atuação.

No dia 24 de fevereiro de 2014, iniciei uma nova etapa do meu percurso enquanto mestranda. Esta nova etapa foi para mim um momento de muita ansiedade mas também de muita expectativa. Este não era um contexto novo para mim, melhor, o contexto de Jardim de Infância não era novo para mim visto que, exerci a profissão de assistente operacional muitos anos em contexto de Jardim de Infância. Contudo, tinha (e tenho) plena consciência que cada contexto educativo é único e singular e que o facto de estar a vivenciar um novo papel acarretava novas responsabilidades.

Os primeiros dias de PES (Jardim de Infância) foram um pouco difíceis para mim. Ainda tinha muito presente a experiência em Creche e muitas vezes dei por mim a estabelecer comparações entre os dois contextos. Uma das grandes comparações e dificuldades que senti foi ao nível da interação com as crianças. Em Creche sentia que interagía muito mais com cada uma das crianças, brincava com elas, por exemplo, nas

---

<sup>13</sup> Ver em anexo 18 a descrição em pormenor das rotinas das crianças da sala B.

áreas da sala de atividade, participando nas suas brincadeiras. Neste contexto educativo em particular isso não estava a acontecer. Quando fazia o exercício de refletir sobre a minha ação e sobre cada uma das crianças fui sentindo que os momentos de interação entre mim e cada uma das crianças eram poucos. Sentia que necessitava de interagir mais com cada criança para assim ir conhecendo o grupo, os seus gostos, os seus interesses, as suas necessidades, vivências e saberes. Precisava, então, de alterar essa situação.

Senti que, enquanto adulto, deveria procurar estratégias para promover momentos de interação com cada uma das crianças. Uma das estratégias que encontrei para interagir com as crianças e, assim, começar a estabelecer laços de confiança e de afeto, foi aproveitar os momentos após o lanche da manhã em que as crianças iam brincar para o exterior como refiro na 2.<sup>a</sup> reflexão de PES em Jardim de Infância (R2JI, ver anexo 19),

uma das estratégias que utilizei para promover situações de interação entre mim e as crianças foi inserindo-me nas suas brincadeiras livres, como por exemplo, quando as crianças foram para o exterior brincar na caixa de areia, procurei por diversas vezes entrar nas suas brincadeiras, brincando na areia com elas (R2JI).

Outra estratégia que encontrei foi aproveitar os momentos da manhã em que as crianças aguardavam pela entrada na sala de atividade (entre as 8h30m e as 9h00). Sentava-me junto a elas, conversando com cada uma das crianças (ver R2JI, anexo 19). Com estas duas estratégias fui sentindo uma grande alteração na relação com as crianças como referi na 9.<sup>a</sup> reflexão de PES em contexto de Jardim de Infância (R9JI, ver anexo 20),

estava a brincar na areia com as crianças da “minha” sala (estavam a fazer “bolos” para eu comer) e as crianças da outra sala também ficaram interessadas nesta brincadeira, começando também a fazer “bolos” de areia para eu comer. As crianças da “minha” sala não gostaram muito da ideia, respondendo desta forma aos amigos: *“A Susana não é da tua sala. Ela é nossa. Nós já estamos a fazer bolos para ela.”* (M, 6 anos) (...) no início da PES as crianças perguntavam-me sempre se me podiam dar um beijinho. Agora juntam-se a mim e dão-me beijinhos ou pedem que eu lhos dê sem perguntarem se pode ser. Durante o dia, mesmo quando estamos a desenvolver uma proposta educativa, as crianças dão-me beijinhos e/ou abraços ou pedem que eu lhos dê (R9JI).

Refletindo sobre a importância da interação adulto-criança penso que enquanto futura educadora de infância, não devo “esquecer o papel importante que a afectividade joga na vida e na actividade da criança” (Alava & Palacios, 1993, p.25). Devo ter sempre em

mente e como preocupação, estimular e enriquecer a relação afetiva com cada uma das crianças. Concordando com as autoras supracitadas, a primeira meta de um educador deve ser “a criação de um clima afectivo (...) devemos recordar que o desenvolvimento intelectual é indissociável do desenvolvimento afectivo” (*ibidem*, pp.73-74).

Ao longo do meu percurso enquanto mestranda fui aprendendo que, para além das possíveis estratégias para fomentar a relação com cada uma das crianças, a observação é um instrumento fundamental do educador de infância. Através da observação das crianças em ação fui recolhendo dados sobre cada criança e sobre a dinâmica do grupo. Fui observando as preferências de cada criança como, por exemplo, com quem brincavam no exterior e nas áreas da sala de atividades, como eram as suas brincadeiras, o que lhes despertava o interesse e a curiosidade.

Fui compreendendo que a observação é um instrumento que permite ficar a conhecer melhor o grupo e cada uma das crianças, os seus interesses, as suas necessidades, as suas vivências e saberes, bem como os seus ritmos. Como refere Dias (2009), é através da observação que o educador recolhe informações “sobre a criança e o contexto em que ela se insere. Constitui a base do planeamento e da avaliação e serve de alicerce à intencionalidade do processo educativo (...) permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança” (pp.29-30).

Inicialmente, a observação foi fundamental para ir conhecendo a dinâmica da sala de atividades e as rotinas das crianças. Ao observar fui compreendendo que os dados que ia recolhendo através deste instrumento davam-me pistas para a elaboração das planificações. Sentia particularmente o “poder” e importância da observação nos dias em que assumia o papel de mestranda observadora. Nesses dias, observava as crianças em ação, como desenvolviam as propostas sugeridas pela educadora cooperante, o que lhes tinha despertado interesse e curiosidade. Quando assumia o papel de mestranda atuante procurava espelhar na planificação os dados que tinha recolhido. Por exemplo, observei que as crianças quando estavam a explorar uma história com a educadora cooperante alusiva aos peixes ficaram muito interessadas em querer saber mais sobre esta temática. Perante estes dados senti que deveria voltar a esta temática na semana seguinte, como refiro na 10.<sup>a</sup> reflexão de PES em Jardim de Infância (R10JI, ver anexo 22),

Esta proposta educativa surgiu do interesse das crianças que pude observar na semana anterior, quando a educadora cooperante estava a explorar com as crianças as ilustrações da história. As crianças ficaram muito curiosas com as ilustrações dos peixes e muitas das crianças referiam que o peixe não tinha espinhas, nem pele. Senti que fazia todo o sentido sugerir esta proposta educativa para que fossem as crianças a confrontar as suas ideias prévias com o que observavam (R10JI).

O exercício da planificação foi, para mim, uma das grandes dificuldades da PES (Jardim de Infância). No entanto, considero que este exercício foi, também, gerador de múltiplas aprendizagens. Foi uma dificuldade porque deparei-me com uma organização do tempo que, na minha opinião, era muito segmentada (ver anexo 18) e, no meu entender, passava a mensagem de que as diversas áreas do saber não se interligam de forma inter/transdisciplinar. Como sugerem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), a construção do saber processa-se de forma articulada, globalizante “e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (p.48). Também como refere Folque (2012),

os bons ambientes de EPE [educação pré-escolar] são os que introduzem as crianças em diferentes áreas de conhecimento e literacias, em contextos que são relevantes para elas (...) o desafio que se coloca à educação de infância é saber relacionar o conhecimento informal da criança, as suas modalidades e actividades, com os conhecimentos utilizados pela sociedade nas diferentes áreas do saber (p.81).

Assim, a minha principal preocupação e o desafio que coloquei a mim própria nos dias em que assumi o papel de mestranda atuante, foi procurar esbater e ir fazendo desaparecer essa segmentação do saber. Procurei desde as primeiras planificações que as propostas educativas que sugeria às crianças abordassem de forma transversal algumas das áreas de conteúdo pois concordo com o pensamento de Pombo, Guimarães e Levy (1993), quando afirmam que “é necessário que os alunos [as crianças] construam um saber global, sem barreiras, e não o saber desta e daquela disciplina [área de conteúdo] mais o da outra” (p.83).

Sentia, também, que deveria existir um fio condutor para os três dias em que atuava, bem como entre as diversas propostas educativas ao longo do dia. Refletindo sobre o vivido, sinto que fui conseguindo ultrapassar esta dificuldade, realizando múltiplas aprendizagens como menciono na 10.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Jardim de Infância (R10JI, ver anexo 22),

uma das minhas preocupações no momento de planificar, é que as diversas propostas educativas tenham um fio condutor entre si e que em cada proposta educativa sejam abordados conteúdos das diferentes áreas de conteúdo (...) sinto que tenho conseguido interligar as diversas áreas de conteúdo, como por exemplo na segunda-feira no momento da expressão motora utilizei a matemática como uma das partes do aquecimento em que as crianças tinham de formar conjuntos (fazendo adições e subtrações). Também no momento do conto parti da história para potenciar nas crianças o desenvolvimento sentido do número, mais concretamente a contagem de objetos. Parti da história também para introduzir o momento da expressão musical e posteriormente o momento de dança (R10JI).

Para além das preocupações que referi anteriormente, fui procurando que a planificação fosse ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, e que as propostas educativas que sugeria às crianças partissem do que elas já sabiam. Como refiro na 8.<sup>a</sup> reflexão de PES em Jardim de Infância (R8JI, ver anexo 21),

planifiquei para um momento de segunda-feira, a sugestão dada por uma criança (LN, 6 anos): fazer a divisão silábica dos nomes das crianças e construção do pictograma dos nomes das crianças (...) [a] criança referiu que queria fazer a divisão silábica dos nomes das crianças para depois comparar com o pictograma da divisão silábica dos nomes das mães das crianças (...). Também para segunda-feira, espelhei na planificação do momento da sessão motora os interesses manifestados pelas crianças pois, (...) uma das crianças (L, 4 anos) pediu-me: “*Susana, no dia de ginástica podemos fazer outra vez o jogo da bola?*” (R8JI).

Refletindo sobre a planificação enquanto espelho dos interesses e necessidades das crianças, fui levantando as seguintes questões: Será importante planificar de acordo com os interesses e necessidades das crianças? Quais as implicações no desenvolvimento e aprendizagens de uma planificação que não vá ao encontro das suas necessidades e interesses? As respostas a estas questões foram sendo encontradas ao longo das semanas de PES. Observei que o envolvimento das crianças no desenvolvimento das propostas educativas era distinto quando as propostas educativas que lhes sugeria iam ao encontro dos seus interesses e necessidades, como refiro na 8.<sup>a</sup> reflexão de PES em Jardim de Infância (R8JI, ver anexo 21),

Foi evidente o interesse e a motivação do LN (6 anos) no desenvolvimento da proposta educativa da divisão silábica dos nomes das crianças. Assumi o papel de líder do grupo e estava sempre a indicar aos restantes elementos do grupo o que deveriam fazer (o que gerou algum burburinho entre o grupo). Também no momento de expressão motora, quando estava a dialogar com as crianças como iria decorrer e partilhei que íamos voltar a fazer o jogo das bolas, a L (4 anos) comunicou, muito orgulhosa ao grupo “Fui eu que pedi à Susana para repetir o jogo das bolas.”

(...) o LN (6 anos) referiu de imediato ao grupo que queria ser ele a apresentar aos amigos os resultados e as conclusões, dizendo que foi ele que pediu para fazer a proposta. (R8JI).

Fui compreendendo que eu, enquanto educadora de infância, devo “planear situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Ainda no âmbito da planificação procurei planificar com as crianças uma vez que considero importante a participação ativa das crianças na gestão do seu quotidiano enquanto estão no Jardim de Infância, sendo assim “sujeito da sua própria aprendizagem” (Oliveira, Godinho, Cardoso, Santos & Fernandes, 2013).

Refletindo sobre o exercício da planificação com as crianças sinto que ainda tenho um longo caminho a percorrer porque a planificação com as crianças incidiu particularmente na planificação oral (ia questionando as crianças sobre o que gostariam de fazer na semana seguinte ou o que gostariam de fazer para algum momento das suas rotinas específicas). Não consegui, como queria, realizar o exercício de construir com as crianças uma planificação, um documento físico em as crianças com o meu apoio construíssem o documento que iria orientar a sua semana no Jardim de Infância.

Considero que neste percurso de construção da minha identidade profissional devo ir desenvolvendo competências para realizar o exercício da planificação com as crianças, ouvindo-as e dando-lhes voz. Como referem Oliveira- Formosinho e Andrade (2011),

a planificação cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve (...), para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação. A criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões (p.77)

Refletindo, agora, sobre a minha atuação ao longo da PES (Jardim de Infância), posso afirmar que, inicialmente, me sentia insegura pois considerava que não seria capaz de interiorizar a dinâmica e a rotina das crianças. Com o tempo e com algumas estratégias que fui experimentando, a insegurança foi diminuindo.

Um dos momentos em que não me sentia muito à-vontade era o momento do conto<sup>14</sup>. Sentia que necessitava de dinamizar melhor este momento pois como refere Albuquerque (2000), o momento do conto deve ser valorizado porque promove a “adesão afectiva da criança, que se encontre em fase de iniciação à leitura e à escrita” (p.27).

Ao longo da PES fui constatando que estes momentos de leitura de histórias eram ricos em informações sobre o mundo dando oportunidade às crianças de evidenciarem os seus conhecimentos sobre o que as rodeava. Para mim, enquanto mestranda, este momento constituía-se como uma oportunidade de retirar evidências do nível de desenvolvimento das crianças, identificando os pontos em que as crianças necessitavam de um maior estímulo.

Observando que as crianças ficavam sonolentas (principalmente as crianças mais novas) e sabendo que não me sentia muito à vontade, diversifiquei estratégias para o dinamizar, ou seja, fui diversificando a minha atuação, assim como os locais para contar as histórias. Uma vez, disfarcei-me para contar uma história (por exemplo de urso a personagem principal de uma das histórias), outras vezes utilizei fantoches, recorri ao computador, contei histórias no exterior (debaixo de uma árvore ou debaixo do alpendre) e utilizei um chapéu igual ao da personagem da história (a Bruxa Mimi).

Em termos de atuação, uma outra estratégia, que considero ter sido das mais significativas para mim enquanto mestranda (e que me auxiliou a minorar a insegurança) foi fazer alterações à disposição das mesas em diversas propostas educativas e, particularmente, no momento da hora da Ciência. Para mim, este era o momento mais crítico de toda a semana pois, sentia que o foco estava todo em mim e não nas crianças como refiro na 11.<sup>a</sup> reflexão de PES em Jardim de Infância (R11JI, ver anexo 23),

as diferentes estratégias que tenho vindo a utilizar no momento das Experiências em que tenho proposto às crianças realizarem as propostas em pequenos grupos (umas vezes em grupos de três elementos, outras em grupos de quatro ou cinco elementos ou em pares), sinto que têm potenciado situações do desenvolvimento de competências sociais das crianças bem como têm potenciado momentos de aprendizagens entre as crianças visto que estas partilham ideias e saberes entre si,

---

<sup>14</sup> O momento do conto (terminologia adotada pela educadora cooperante) correspondia ao momento em que as crianças, todos os dias após o almoço, ouviam uma história lida pelo adulto.

encontram soluções para determinadas situações-problema, vão desenvolvendo competências de ouvir o outro e esperar pela sua vez e em que eu enquanto adulto assumo o papel de moderador e de orientador (...) as experimentações de organização do espaço no momento das Experiências (...) têm sido geradoras de múltiplas aprendizagens enquanto mestranda (R11JI).

Aprender a trabalhar utilizando uma metodologia de trabalho de projeto foi um dos momentos mais marcantes do meu percurso neste contexto educativo. Inicialmente questionava-me: serei capaz? Será que conseguirei auxiliar as crianças nas suas descobertas? Foram tantas as questões, mas as dúvidas foram-se diluindo pois, o entusiasmo e o envolvimento das crianças foi acalmando essas incertezas.

Ao desenvolver um projeto em parceria com as crianças, compreendi que para o educador auxiliar as crianças nas suas descobertas deve possuir muitos conhecimentos científicos da problemática em estudo. Aprendi que para além desses conhecimentos deve também saber adequar a linguagem ao nível de desenvolvimento das crianças isto porque, o projeto que desenvolvi em parceria com as crianças sobre as amêijoas envolvia conceitos complexos e esse foi um desafio e uma aprendizagem para mim.

Sinto que com a concretização do projeto com as crianças fui compreendendo, refletindo, sentindo e interiorizando as palavras de Oliveira-Formosinho (2007b),

a criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem (...) é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos interesses das crianças (...) o envolvimento da criança (...) é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimentos e aprenda a aprender (pp.23-24).

É com este modo de olhar as crianças e cada uma das crianças que termino esta reflexão onde procurei partilhar algumas das vivências e experiências que vivi ao longo da PES em contexto de Jardim de Infância. Termino apenas tendo uma certeza. É com este olhar para a criança descrito pela autora que pretendo guiar a minha futura ação educativa.

Nesse sentido procurei colocar em prática essa visão da criança como ser competente e com voz no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem através da realização em parceria com as crianças do projeto “descobrimo as amêijoas” que apresento na seção que se segue.

## **IV. INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE AS AMÊLJOAS**

Nesta seção do relatório apresento a investigação que realizei com as crianças, entre os dias 30 de abril de 2014 e 17 de junho de 2014. Começo por apresentar uma revisão da literatura sobre a metodologia de trabalho de projeto e por descrever a situação desencadeadora do projeto. Depois, apresento uma breve fundamentação sobre as amêljoas e descrevo todas as fases do projeto desenvolvido com as crianças.

### **1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

*O Trabalho de Projecto faz apelo mais ao pensamento divergente do que ao pensamento convergente. (...) é o indivíduo que constrói o seu próprio saber, ele tem um papel activo no processo de aprendizagem, desenvolve-se, cresce na possibilidade de pôr à prova as suas potencialidades, antecipa as suas acções, projecta-se no futuro. Os indivíduos tornam-se mais atentos, críticos, confiantes e exigentes em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, mais capazes de intervir socialmente. (Leite, Malpique & Santos, 1989, pp.80-81)*

Na perspectiva de Leite, Malpique e Santos (1989), o trabalho de projeto é uma metodologia adotada pelo grupo e que “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (p.140).

Katz e Chard (1997) definem projeto como um estudo em profundidade de um determinado assunto “geralmente retirado do mundo familiar às crianças” (p.5), podendo ser realizado individualmente ou em grupo e cujo período de duração pode ser de dias, semanas ou meses. Esta metodologia, em contexto de Jardim de Infância, segundo as autoras, é uma forma de ensino/aprendizagem em que as crianças são incentivadas pelo educador de infância a “interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas” (*ibidem*, p.5).

De acordo com Many e Guimarães (2006), o trabalho de projeto é uma metodologia desenvolvida em grande grupo que envolve uma “ida e volta constante entre a prática e a teoria. Tal implica que o grupo de trabalho se envolva numa procura de informação em suporte electrónico e bibliográfico (...) em observações, entrevistas, conversas

informais e outras situações de trabalho de campo” (p.12). Para os autores, o objetivo desta metodologia de trabalho é a aquisição de saberes através de uma pesquisa orientada.

Para Vasconcelos (2011), a metodologia de trabalho de projeto permite que a criança não seja “um ‘cientista solitário’, mas sim um ‘explorador’, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes de outros” (p.9). Assim, o educador, ao incluir na sua ação educativa a metodologia de trabalho de projeto, olha para a criança como “um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Vasconcelos, 1997b, p. 133). O educador assume o papel de “facilitador do processo mas, também, e juntamente com as crianças, como ator, isto é, como alguém que também está a investigar” (p.15).

De acordo com Katz e Chard (1997), a metodologia de trabalho de projeto “é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças” (p.19), em que as crianças e o educador têm a mesma relevância no desenvolvimento do projeto, ou seja, as crianças deixam de ser passivas no processo de procura de respostas para as suas questões, assumindo-se como construtoras do seu saber, tornando-se “especialistas da sua própria aprendizagem” (p.27). O educador deixa de ser quem tem todas as respostas, passando a assumir o papel de coconstrutor das aprendizagens das crianças.

O papel ativo das crianças e do educador no decurso do projeto é também defendido por Many e Guimarães (2006) pois, nesta metodologia de trabalho, todos os participantes (crianças e educador) são verdadeiramente participantes, atores e construtores do seu próprio saber. Os autores referem que o papel do educador deve ser o de orientador e organizador de todo o processo, contribuindo com os seus conhecimentos. Contudo, não deve dominar e transmitir toda a informação, mas dar espaço às crianças para participar, em conjunto e através da pesquisa e confronto de ideias, se gerar conhecimento.

Também para Gambôa (2011), a metodologia de trabalho de projeto promove a rutura de uma educação transmissiva e descontextualizada, onde só o educador de infância é possuidor de conhecimentos. Aqui, as vivências, os interesses, as necessidades e os saberes das crianças do grupo e da restante comunidade são valorizados assumindo-se

uma educação progressiva que tem como bases o “estatuto da criança face ao currículo – o de sujeito organizador – no seu papel face ao conhecimento – construtor –, na sua postura face à sociedade – cidadão, crítico e ativo” (*ibidem*, p.62).

Leite, Malpique e Santos (1989), defendem que esta metodologia promove nas crianças o desenvolvimento de competências pessoais de pesquisa de informação e de observação, fomentando o recurso a diferentes técnicas e a “analisar a realidade de forma interdisciplinar, assim como a antecipar hipóteses interpretativas, desenvolver estratégias, produzir conhecimentos, criar” (*ibidem*, p.142).

Também na perspetiva destes mesmos autores e de Katz e Chard (1997), esta metodologia promove uma visão inter e transdisciplinar do saber visto que as diversas áreas do saber são interligadas e o estudo em profundidade de um assunto pode ser utilizado para “complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com as outras partes do currículo” (Katz & Chard, 1997, pp.19-20).

Vasconcelos (2011), refere que esta metodologia de trabalho leva as crianças a realizarem um estudo sobre determinado tópico e a realizarem aprendizagens resultantes da concretização desse projeto. Estas aprendizagens são

portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas (...) permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a actividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade (*ibidem*, p.9).

A concretização de um projeto passa por uma série de fases que pode variar consoante o contexto educativo em que o projeto se concretiza e que se pode sustentar teoricamente em autores. Por exemplo, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e até ao Ensino Superior, Many e Guimarães (2006), sugerem dez fases: 1.ª pré-projecto; 2.ª identificação da temática; 3.ª escolha e identificação de temas; 4.ª formação dos grupos de trabalho; 5.ª planificação do trabalho; 6.ª trabalho de campo e em sala, recolha e tratamento de dados; 7.ª elaboração de um documento de síntese, preparação da apresentação dos projetos; 8.ª apresentação dos projetos ao grande grupo, levantamento de questões, divulgação e disseminação; 9.ª globalização/avaliação final; 10.ª finalização.

Para Leite, Malpique e Santos (1989), um projeto desenrola-se em três fases: a primeira é a identificação/formulação do problema; a segunda diz respeito à pesquisa/produção; a terceira fase refere-se à apresentação/globalização/avaliação final. Apesar das propostas dos diversos autores, as fases que um projeto pode ter (qualquer que seja o contexto educativo), não têm um cariz obrigatório ou estanque pois, como refere Gambôa (2011), “são passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (p.57). Também Edwards, Gandini e Forman (1999), referem que para a concretização de um projeto não deve existir limitação temporal pois, “os projetos evoluem em seu próprio ritmo orgânico, criando um senso de aventura tanto para as crianças quanto para os professores” (p.254). No entender de Leite, Malpique e Santos (1989), as fases de um projeto não são estanques e inflexíveis, são apenas um instrumento que guia o trabalho. Cada projeto é influenciado pelos seus atores e pela sua criatividade, “para cada grupo, para cada projecto, o esquema da metodologia será aquele que a experiência mostrou como possível na procura de respostas pela economia de meios, precisão, estética” (*ibidem*, p.75).

Assim, para o contexto de Jardim de Infância, Katz e Chard (1997), sugerem três fases: Fase I – planeamento e arranque – através de uma história, de um objeto, de uma conversa ou da observação das crianças surge algo que desperta o interesse da criança. Encontrado o tópico a ser estudado, as crianças e o educador partilham o que já sabem, decidem e planificam onde e quem vai procurar para encontrar informações; Fase II – desenvolvimento do projeto – são apresentados e discutidos em grupo os dados recolhidos; organizam-se visitas de estudo que potenciem experiências diretas às crianças sobre o tópico em estudo, convida-se alguém a vir à sala e/ou incentiva-se as crianças a utilizarem múltiplas linguagens para abordar o tópico. Fase III – reflexões e conclusões – resumem-se as aprendizagens e dá-se por concluído o projeto, para depois ser apresentado à comunidade, partilhando-se os conhecimentos adquiridos com a sua concretização. Também nesta fase surge a reflexão e avaliação sobre as competências adquiridas.

Na perspetiva de Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes e Alves (2012), o trabalho de projeto desenrola-se em quatro fases: a fase I – a definição do problema; a fase II – a

planificação e desenvolvimento do trabalho; a fase III – execução e a fase IV – avaliação/divulgação.

A fase I – definição do problema, inicia-se com a formulação de um problema e/ou questões a investigar. De acordo com Vasconcelos (1997b), o indutor de um projeto pode ser uma história contada, a introdução de um objeto novo na sala de atividades ou até uma situação-problema que não tem uma resposta imediata. Parte-se, então, para a partilha de saberes na qual todos os intervenientes, crianças e educador, partilham o que já sabem sobre esse determinado problema (assunto). A partilha dos conhecimentos pode ser realizada através do diálogo entre os intervenientes em que o educador deve ir registando os conhecimentos das crianças sobre o assunto em discussão ou ser realizada através de desenhos, de esquemas ou textos escritos das crianças com o auxílio do educador. Partilhados os conhecimentos que todos têm sobre o assunto a estudar, os autores sugerem a construção de uma teia de ideias, por exemplo, “o que pensamos/sabemos”, em que os contributos de todos (educador e crianças) são registados, servindo assim de ponto de partida para o estudo em profundidade de determinado assunto ou para a procura de respostas para as questões a investigar.

Na fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho, todos os intervenientes (educador e crianças) planificam os passos necessários a dar para a concretização do projeto. Assim, as crianças e o educador definem por onde vão começar, o que vão fazer, como o vão fazer, onde vão procurar a informação, a quem vão recorrer para recolher informações e dividem-se tarefas entre o grupo.

Delineadas as estratégias, segue-se a fase III – execução, momento do projeto em que se dá início ao método de pesquisas da informação delineado na fase anterior que pode ser, por exemplo, uma visita a um local de interesse para o assunto em estudo (tendo, por exemplo, as crianças, antecipadamente, preparado um conjunto de questões) ou pode ser a pesquisa na biblioteca ou junto dos familiares. Posteriormente, todas as informações recolhidas pelas crianças são organizadas, selecionadas e registadas, através de múltiplas linguagens, por exemplo, desenhos, textos, dramatizações, construções, músicas. Segundo Vasconcelos *et al.* (2012), os novos dados devem ser discutidos para assim as crianças aprofundarem o estudo e confrontarem-se com “as ideias iniciais: ‘o que sabíamos antes’; ‘o que sabemos agora’; ‘o que não era verdade’”. As teias iniciais

[“o que pensamos saber”] podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo” (p.16).

Por fim, o projeto chega à fase IV – avaliação/divulgação, momento em que as crianças comunicam e partilham as competências adquiridas com a concretização do projeto. Esta partilha de saberes pode ser com os pais, com as crianças de outras salas ou até com crianças pertencentes à mesma sala de atividades mas que não tenham participado no projeto. Esta é, de acordo com Vasconcelos *et al.* (2012), “a fase da socialização do saber, tornando-o útil ao outro” (p.17). Ao longo das diversas etapas de concretização do projeto, as crianças e o educador devem ir avaliando as aprendizagens concretizadas, no entanto, é nesta fase final, que deve ser realizada uma avaliação de todo o trabalho desenvolvido (tarefas concretizadas, qualidade das informações e pesquisas realizadas, contributo de cada ator do projeto e grau de entreaajuda entre os atores). Em resultado desta avaliação novas hipóteses poderão surgir que conduzam a outros projetos.

Para a apresentação do projeto “descobrimo as amêijoas” desenvolvido com as crianças da sala B do Jardim de Infância Marrazes 1, optei por seguir a perspectiva de Vasconcelos *et al.* (2012), conforme ponto seguinte.

## **2. PROJETO: DESCOBRINDO AS AMÊIJOAS**

A metodologia de trabalho de projeto que desenvolvi com as crianças teve como situação desencadeadora uma conversa, em grande grupo, no momento do relato do fim-de-semana no dia 24 de março de 2014, conforme apresento em seguida.

### **2.1. SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO**

No dia 24 de março de 2014, no momento da conversa sobre o fim-de-semana das crianças, uma criança (D, 6 anos) partilhou com o grupo que a avó, nesse fim-de-semana, lhe tinha contado que agora já se podia comer amêijoas porque elas já tinham nascido. Perante esta partilha, disse à criança que não me estava a recordar o que era uma amêijoa e pedi-lhe se me podia auxiliar a relembrar. A criança (muito orgulhosa) referiu, então, que *“Uma amêijoa é uma concha que tem lá dentro um peixinho.”*. Olhei com um ar de quem ainda estava com dúvidas e a criança sentiu necessidade de refazer a sua ideia dizendo: *“Susana, uma amêijoa é uma concha que tem um camarão muito*

*pequenino lá dentro.*”. Questionei o grupo sobre se concordavam com a ideia da criança e se sabiam o que era uma amêijoia. Uma das crianças referiu que sim, dizendo que a *“Amêijoia é uma concha que tem um peixinho muito pequenino lá dentro.”* (MT, 5 anos). Fui questionando o grupo sobre a possibilidade de comer a concha. Uma criança (FL, 5 anos) respondeu-me *“Oh, Susana! Claro que não podes. Só se quiseres partir os dentes. Não podes comer a concha, só podes comer o bicho que tem lá dentro.”*

Percebendo que este assunto tinha suscitado interesse no grupo, decidi questionar as crianças se queriam investigar sobre as amêijoas após as férias da páscoa e, face à resposta positiva, encetei um processo de pesquisa sobre as amêijoas para auxiliar as crianças nas suas descobertas e assumir o papel de orientadora e organizadora do processo de aprendizagem como sugerem Many e Guimarães (2006). Os dados desta pesquisa surgem no ponto seguinte.

## **2.2. AMÊIJOAS**

A amêijoia é um ser vivo invertebrado classificado como sendo um molusco bivalve. Segundo Gosling (2003), esta classificação deriva de a amêijoia ser um organismo de corpo mole protegido por um exosqueleto (filo Mollusca) de carbonato de cálcio sob a forma de concha, constituída por duas valvas articuladas por uma charneira (classe Bivalvia). As valvas são produzidas pelo próprio organismo, de dentro para fora, através da secreção de camadas sucessivas de carbonato. A primeira parte a ser formada é o umbo e encontra-se na parte superior das valvas. As valvas vão crescendo em torno do umbo e através da deposição de anéis.

As duas valvas são mantidas unidas por ligamentos e por dois músculos adutores (o anterior e o posterior). Quando estes músculos se contraem as valvas fecham-se e quando relaxam, as valvas abrem-se (Silva, Costa & Rodrigues, 2008). As valvas têm diversas funções como proteger o organismo dos predadores, proteger das pressões ambientais e registar o historial de crescimento da amêijoia através dos anéis de crescimento (cada anel corresponde a um ano de vida da amêijoia) (Saldanha, 1995).

O corpo do molusco é revestido por um manto. O molusco não tem cabeça e é constituído por dois sífões (o sífão inalante e o sífão exalante), um pé que permite à

amêijoa locomover-se, brânquias, palpos labiais e massa visceral branquiais (Silva, Costa & Rodrigues, 2008).

O crescimento da amêijoa está sujeito à temperatura e à disponibilidade de alimento. Durante o inverno em que a temperatura é mais baixa e a disponibilidade de alimento é menor, a amêijoa abranda (ou pára) o seu crescimento. Na primavera e no verão, com o aumento da temperatura e da maior disponibilidade de alimento, a amêijoa cresce. A formação dos anéis de crescimento (anéis concêntricos na concha) acontece devido à alternância do período de crescimento da amêijoa (lento ou rápido, consoante a temperatura e a disponibilidade de alimento). Assim, através da descontinuidade entre os anéis consecutivos é possível determinar o tempo de vida da amêijoa (Gosling, 2003). A coloração externa das valvas, a forma, o tamanho e a espessura variam de espécie para espécie. A coloração, de acordo com Dance (1992), depende da natureza do substrato, sendo mais escura se a amêijoa viver em substratos lodosos e mais claras se viver em substratos arenosos.

Quanto ao *habitat*, a amêijoa pode ser encontrada em zonas costeiras lagunares, estuarinas e costeiras. A amêijoa vive em águas salgadas ou em águas doce, enterrada em fundos arenosos ou lodosos, entre os 0 e os 35 m de profundidade, dependendo da espécie (*ibidem*). De acordo com Silva, Costa e Rodrigues (2008), em Portugal, as áreas do país em que há um grande população de amêijoa são a área de Lisboa (Estuário do Tejo), do Algarve (Ria Formosa) e do Centro. Ainda de acordo com as autoras, as espécies com maior relevância em Portugal são a amêijoa-boa (*Ruditapes decussatus*), a amêijoa-cão (*Venerupis aurea*), a amêijoa-macha (*Venerupis pullastra*) e a amêijoa-vermelha (*Venerupis rhomboides*).

De acordo com Saldanha (1995), a amêijoa alimenta-se e respira por filtração (é um organismo filtrador) através dos dois sifões. Alimenta-se de partículas orgânicas em suspensão. Utiliza o sifão inalador para a entrada da água e o sifão exalante para a saída de água. Para respirar, a amêijoa, através do sifão inalador filtra uma grande quantidade de água que entra na cavidade paleal, banhando as brânquias (compostas por pequenos filamentos, os cílios). Para se alimentar, a amêijoa também filtra a água através do sifão inalador e os microrganismos são filtrados nas brânquias, deslocando-se depois até aos

palpos labiais e, por fim, à boca. As partículas rejeitadas acumulam-se com o muco e depois são ejetadas da cavidade paleal sob a forma de fezes.

Relativamente ao ciclo de reprodução e de vida da amêijoia, de acordo com Gosling (2003) e Saldanha (1995), é na primavera e no verão que a reprodução geralmente acontece. Ainda de acordo com os autores, consoante a espécie, a amêijoia pode ser gonocórica (sexos separados) ou hermafrodita. Se for uma espécie gonocórica, a fecundação é externa. A amêijoia fêmea, através do sifão exalante, liberta os ovócitos para a água e a amêijoia macho liberta os gâmetas, dando-se a fecundação (a incubação dura 10 a 12 dias, aproximadamente). Em seguida ocorre a fase de desenvolvimento larvar (o período larvar tem uma duração, em média, de 2 a 4 semanas), em que o ovo passa a larva trocófora e, após 48 horas, transforma-se em larva velígera, assumindo uma forma de “D” e sendo capaz de se alimentar e de se deslocar. É nesta fase que surge uma concha transparente cobrindo o corpo mole e o organismo assenta no substrato para depois sofrer a metamorfose final em que acontecem transformações anatómicas definitivas como o desenvolvimento do pé e das brânquias. Se a amêijoia for de uma espécie hermafrodita, é no interior das brânquias que os embriões são incubados, sendo libertados para a água na fase de desenvolvimento velígera.

Tendo em consideração que esta informação recolhida sobre as amêijoas apresenta conceitos complexos para o nível de desenvolvimento das crianças foi necessário adaptar a informação às crianças, orientando-as nas suas descobertas.

### **2.3. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA**

Quando as crianças regressaram das férias da Páscoa, no dia 30 de abril, conversámos sobre as amêijoas. Para retomar o assunto partilhei com o grande grupo que tinha ficado curiosa com a nossa conversa acerca das amêijoas pelo que fui pesquisar tendo descoberto muitas coisas. Questionei o grupo se queriam também pesquisar e descobrir coisas sobre as amêijoas ao que todas as crianças responderam de forma positiva. Uma das crianças (MT, 5 anos) respondeu: *“Sim, quero saber tudo sobre as amêijoas, mas tudo mesmo.”*

Tendo as crianças aceite o desafio, iniciámos o projeto definindo o problema com a fase I – definição do problema (Vasconcelos *et al.*, 2012), começando por identificar e

registar o que as crianças sabiam sobre as amêijoas. Durante esta partilha de ideias percebi que a maioria das crianças parecia estar a confundir amêijoa com ameixa como se pode observar na transcrição das ideias das crianças que apresento no Quadro 1.

**Quadro 1** – Registo das ideias prévias das crianças sobre as amêijoas.

O que sabemos sobre as amêijoas?	
<i>“É um fruto.” (R, 5 anos)</i>	<i>“É um animal. Não sei onde vive.” (N, 6 anos)</i>
<i>“É uma concha.” (AN, 5 anos)</i>	<i>“Não sei o que é.” (M, 4 anos)</i>
<i>“Deita um bocadinho de sumo. É uma coisa redonda.” (I, 5 anos)</i>	<i>“É uma coisa que o meu irmão já comeu.” (C, 6 anos)</i>
<i>“É um fruto.” (A, 4 anos)</i>	<i>“Não sei o que é.” (L, 4 anos)</i>
<i>“Não sei o que é. Só acho que vem do mar.” (FR, 5 anos)</i>	<i>“Acho que é um peixe. Um peixe pequenino.” (EV, 5 anos)</i>
<i>“É um fruto.” (FL, 5 anos)</i>	<i>“É uma concha que só se pode comer de vez em quando. A concha é a amêijoa. O que está dentro é um peixe e não é a amêijoa.” (D, 6 anos)</i>
<i>“Não sei o que é.” (M, 6 anos)</i>	<i>“É um fruto para comer.” (G, 4 anos)</i>
<i>“É uma fruta roxa.” (B, 6 anos)</i>	<i>“É um fruto.” (LN, 6 anos)</i>
<i>“É marisco. É um peixe que vive numa concha e vive no mar.” (MT, 5 anos)</i>	

Para além destas evidências, também os registos gráficos e pictóricos das conceções alternativas das crianças indicavam uma confusão entre o fruto ameixa e o molusco bivalve (ver anexo 24). Assim, considerei que antes de iniciar a fase II do projeto seria importante introduzir a descoberta das ameixas numa das propostas educativas (ver anexo 25). Com a concretização desta proposta as crianças tiveram oportunidade de distinguir os conceitos. Uma das crianças (MT, 5 anos), perante a ameixa, apontou as diferenças entre os dois conceitos às restantes crianças como evidencia o diálogo que se segue,

*“Vamos ver que outros frutos existem na caixa das surpresas (e retiro a ameixa roxa).” (Eu)*  
*“Ah, é uma amêijoa.” (B, 6 anos)*  
*“Não, isso é uma ameixa. Uma amêijoa é um marisco. Não estás a ver que aquilo é um fruto e a amêijoa é um animal?” (MT, 5 anos)*  
*“Sim é uma amêijoa.” (B, 6 anos)*  
*“Não, aquilo é uma a...mei...xa e não uma a...mêi...jo...a. Já te disse aquilo é um fruto e tem um caroço (semente) e a amêijoa não tem caroços. Tem conchas.” (MT, 5 anos)*

Após as crianças terem explorado, manuseado e provado as ameixas roxas lancei a questão ao grupo: *“O que querem saber mais sobre as amêijoas?”*. Os dados levantados permitiram-nos elencar nove questões como se pode ler no Quadro 2.

## Quadro 2 – Registo das questões levantadas pelas crianças.

O que queremos saber mais sobre as amêijoas?
<i>“Quero saber se é um peixe. De que cor é o bicho que está dentro da amêijoa?” (MT, 5 anos)</i>
<i>“Onde é que as amêijoas vivem? Qual o habitat natural das amêijoas.” (FR, 5 anos)</i>
<i>“Como é que elas nascem? As amêijoas têm pai e mãe?” (B, 6 anos)</i>
<i>“Como é a amêijoa?” (L, 4 anos)</i>
<i>“Como é que a amêijoa abre e fecha?” (C, 6 anos)</i>
<i>“De que cor são as amêijoas?” (LN, 6 anos)</i>
<i>“O que é que elas comem?” (G, 4 anos)</i>
<i>“Como é que elas andam?” (I, 5 anos)</i>
<i>“As conchas crescem?” (D, 6 anos)</i>

## 2.4. FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

No dia 13 de maio, relembramos às crianças as questões que tinham surgido e, em grande grupo, encontramos quatro categorias cujo estudo foi distribuído em função da preferência das crianças. Combinamos formar equipas para encontrar dados para cada categoria (equipas: a) amarela – como é a amêijoa; b) verde – alimentação; c) azul – nascimento e d) rosa – como andam). Decidimos que cada equipa iria apresentar ao grande grupo o que tinha descoberto. Assim, formaram-se as categorias/respectivas equipas como se pode observar no Quadro 3.

## Quadro 3 – Categorização das ideias prévias das crianças sobre as amêijoas e respectivas equipas.

CATEGORIAS	EQUIPAS
<b>Como é a amêijoa</b> <i>“Quero saber se é um peixe. De que cor é o bicho que está dentro da amêijoa?” (MT, 5 anos)</i> <i>“Como é a amêijoa?” (L, 4 anos)</i> <i>“Como é que a amêijoa abre e fecha?” (C, 6 anos)</i> <i>“De que cor são as amêijoas?” (LN, 6 anos)</i> <i>“Onde é que as amêijoas vivem? Qual o habitat natural das amêijoas.” (FR, 5 anos)</i>	LN (6 anos); R (6 anos); FR (5 anos); FL (5 anos); MS (4 anos); D (6 anos); EV (5 anos)
<b>Alimentação</b> <i>“O que é que elas comem?” (G, 4 anos)</i>	MT (5 anos); C (6 anos); N (6 anos); I (5 anos).
<b>Nascimento</b> <i>“Como é que elas nascem? As amêijoas têm pai e mãe?” (B, 6 anos)</i> <i>“As conchas crescem?” (D, 6 anos)</i>	B (6 anos); MG (6 anos); G (4 anos); L (4 anos).
<b>Como andam</b> <i>“Como é que elas andam?” (I, 5 anos)</i>	A (4 anos); MS (4 anos); AN (5 anos).

Terminada esta etapa, perguntei às crianças onde poderíamos pesquisar para encontrar as respostas às nossas questões. Em resposta surgiram as seguintes ideias: *“No computador.” (FR, 5 anos); “Perguntar às pessoas mais velhas.” (L, 4 anos); “Nos*

livros.” (MT, 5 anos); “No you tube.” (C, 6 anos); “Perguntar aos pais e aos avós.” (D, 6 anos). Uma vez que duas crianças tinham sugerido a colaboração de familiares para a realização de pesquisas, nesse mesmo dia sugeri às crianças elaborarmos, em grande grupo, um comunicado para levarem para casa. Assim, as crianças foram ditando a mensagem e que eu redigi.

Ainda nesse mesmo dia, questionei as crianças sobre o que gostariam de realizar, tendo surgido as seguintes sugestões que apresento no Quadro 4.

#### **Quadro 4 – Sugestões de propostas educativas das crianças**

<b>O que queremos fazer</b>
<i>“Fazer uma amêijoia grande com material reciclado.” (FR, 5 anos)</i>
<i>“Fazer uma receita com as amêijoas.” (FL, 5 anos)</i>
<i>“Fazer um fantoche.” (C, 6 anos)</i>
<i>“Ouvir uma música sobre as amêijoas e se não encontrares fazemos uma como aquela que fizeste da Joaquina e gravamos no teu telemóvel como fizemos naquele dia e depois ouvimos no computador.” (M, 6 anos)</i>

Em resultado do pedido aos familiares das crianças para realizarem pesquisas em casa, uma das crianças (FR, 5 anos) trouxe, no dia 16 de maio (sexta-feira), um PowerPoint com informações sobre as amêijoas e trouxe também duas amêijoas para as crianças observarem na sala de atividades. Por opção da educadora cooperante, as crianças visionaram o PowerPoint, observaram e manusearam as amêijoas nesse mesmo dia, descobrindo a maioria das respostas às suas questões.

No dia 20 de maio (terça-feira), quando estava a dialogar com as crianças sobre como seria o nosso dia, referindo que após o almoço a equipa verde (alimentação) iria realizar as pesquisas no computador e nos livros que tinha trazido (como tínhamos planificado na quarta-feira anterior) as crianças partilharam que tinham visionado o PowerPoint e que tinham observado as amêijoas. Dialogámos sobre o que tinham descoberto e fui percebendo que as crianças tinham descoberto que as amêijoas tinham dois sifões, contudo, não utilizavam a terminologia científica, referindo-se aos dois sifões como tubinhos. Tinham descoberto que a amêijoia era um molusco mas não sabiam o porquê, indicando que apenas conheciam o termo sem relacioná-lo com o conceito. Descobriram que a amêijoia tinha um pé e que o utilizava para escavar. Também tinham descoberto que a amêijoia comia plâncton, referindo que eram algas muito pequeninas.

Perante as evidências das aprendizagens das crianças, combinámos que já não fazia sentido as equipas que havíamos formado. Decidimos então, em grande grupo, manter a pesquisa para esse dia escolhendo as crianças quem iria realizar as pesquisas. Ficou também, decidido que esse grupo iria depois partilhar com o grande grupo as suas descobertas. Combinei com as crianças, trazer na semana seguinte, amêijoas para as crianças observarem e manusearem. Assim, no dia 20 de maio demos início à fase III que exponho no ponto seguinte.

## **2.5. FASE III – EXECUÇÃO**

Tendo em consideração o que as crianças tinham descoberto sobre as amêijoas, as propostas sugeridas pelas crianças e as sugeridas por mim, iniciámos a 20 de maio a fase da execução do projeto, concretizando as propostas e procurando que cada uma delas abrangesse as diversas áreas de conteúdos contempladas nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997).

Assim, as crianças realizaram um conjunto de propostas educativas de modo a encontrarem respostas às suas questões. A 20 de maio, pesquisaram informação em livros e na internet. A 27 de maio, observaram; manusearam e cozinham as amêijoas. No dia 2 de junho, as crianças realizaram jogos motores movimentando-se como se fossem amêijoas (ver anexo 26). Também no dia 2 de junho, construíram instrumentos musicais. A 3 de junho, as crianças visionaram um vídeo para descobrirem como nasciam as amêijoas. No dia 11 de junho, criaram uma música sobre as amêijoas. Ainda no mesmo dia, as crianças construíram uma amêijoa com materiais reciclados.

De todas estas propostas educativas desenvolvidas pelas crianças, optei por apresentar no presente documento quatro propostas sugeridas pelas crianças, dando-lhes assim voz (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) neste documento.

### **2.5.1. PROPOSTA EDUCATIVA: PESQUISANDO INFORMAÇÃO**

No dia 20 de maio, em grande grupo, ficou decidido quem iria pesquisar na internet e nos livros que tinha levado para a sala. Seriam 4 crianças (A, 4 anos; I, 5 anos; MT, 5 anos; C, 6 anos) a realizar esta tarefa e, posteriormente, apresentar as suas conclusões ao grande grupo.

As crianças partiram à descoberta de informações nos livros, e, numa fase seguinte, na internet, com o meu auxílio (escrevia numa folha as palavras que as crianças pretendiam escrever no motor de pesquisa e, em seguida, a criança copiava essa palavra, escrevendo-a no computador). Em resultado das suas pesquisas na internet, as crianças encontraram um vídeo (Casa das Ciências, 2012) que abordava a morfologia interna das amêijoas, a respiração por filtração e o modo como as amêijoas se alimentam e o que comem.

Durante o visionamento fui explorando com as crianças o que estavam a observar, de modo a que fossem relembrando e mobilizando as suas aprendizagens anteriores com o que estavam a observar e com a informação recolhida nos livros que tinham explorado, como se pode ler no diálogo que apresento em seguida.

*“Olha, os tubinhos que vimos naquelas amêijoas (apontando para o livro).” (C, 6 anos)*

*“Estes tubinhos são os sifões. A amêijoa tem dois sifões.” (Eu)*

*“Sifões?” (A, 4 anos)*

*“Sim, o que vocês chamam de tubinhos são os sifões. Lembram-se para que serviam os sifões?” (Eu)*

*“Sim, para ela (amêijoa) respirar e comer o plâncton.” (I, 5 anos)*

*“Pois, a amêijoa respira e alimenta-se através dos sifões Mas como é que ela faz isso?” (Eu)*

*“Olha, olha. Tás a ver? Aqui neste tubinho (sifão) entra a água.” (A, 4 anos).*

*“Não é tubinho. É sifão.” (MT, 5 anos).*

*“Sim, isso. Mas, olha aqui no ...no...sifão a água a entrar e as algas e depois ela come e sai pelo outro tubinho.” (A, 4 anos).*

*“Outra vez? Já te disse que é sifão e não tubinho.” (MT, 5 anos).*

*“Pois, A. A amêijoa respira e come pelos sifões. E estão a ver estas coisas aqui pretas (representação das fezes)? São as fezes da amêijoa, o cocó.” (Eu)*

*“Ah, então os ...os...si...” (I, 5 anos)*

*“Sifões!” (MT, 5 anos)*

*“Sim, os sifões. A amêijoa também faz cocó pelos sifões.” (I, 5 anos)*

*(Risos)*

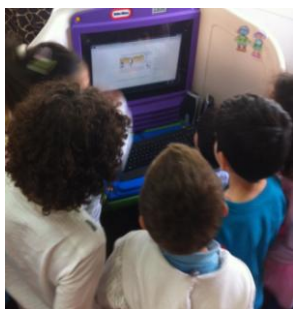
*“Que giro. Vamos chamar os amigos para verem a amêijoa a fazer cocó?” (C, 6 anos)*

*“Sim, pedimos a 4 amigos que venham para aqui para vocês lhes mostrarem o que descobriram sobre a respiração e a alimentação das amêijoas.” (Eu)*

*“E como fazem cocó.” (A, 4 anos)*

*(Risos)*

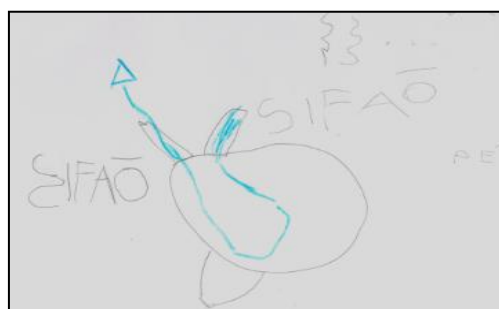
O grupo foi chamando as outras crianças para partilhar as suas aprendizagens, decidindo partilhar as informações dos livros na área do tapete por sugestão de uma das crianças (MT, 5 anos). Decidiram, também, fazer um registo gráfico do que observaram no vídeo para os auxiliar no momento da partilha (sugestão dada pela C, 6 anos). As Figuras 38, 39 e 40 evidenciam a partilha do vídeo, das informações recolhidas nos livros e do registo gráfico das crianças.



**Figura 38** – As crianças a partilharem as informações do vídeo.



**Figura 39** – As crianças a partilharem as informações dos livros.



**Figura 40** – O registo gráfico das crianças.

Com a realização desta proposta educativa as crianças (re)encontraram respostas para as questões relacionadas com a morfologia interna da amêijoia, bem como da alimentação. Analisando o diálogo das crianças, o registo gráfico e a partilha das informações encontradas, posso aferir que as crianças foram realizando diversas aprendizagens:

- a) Na área de formação pessoal e social – as crianças foram dialogando entre si e comigo sobre as informações que estavam a observar, ouvindo e respeitando as ideias dos outros e partilhando as suas. Negociaram e tomaram decisões sobre como e o que queriam comunicar ao grande grupo, decidiram quem e como iriam partilhar as suas descobertas e partilharam conhecimentos;
- b) Na área do conhecimento do mundo – as crianças foram (re)descobrimo aspetos da morfologia interna, da alimentação e respiração das amêijoas; foram (re)descobrimo as funções dos sifões e foram desenvolvendo capacidades relativas aos processos da ciência, como a capacidade de observação;
- c) Na área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral – as crianças dialogaram entre si e comigo, expandiram o seu vocabulário, estruturaram as suas ideias e construíram frases para partilharem as suas pesquisas;
- d) Na área de expressão e comunicação, domínio da abordagem à escrita – as crianças contactaram com o código escrito impresso nos livros e na internet e foram compreendendo que esse código contém mensagens; foram referindo as ideias a pesquisar, copiando-as no motor de busca. Escreveram o seu nome e copiaram algumas palavras no registo gráfico relativas à morfologia interna do molusco bivalve;
- e) Na área de expressão e comunicação, domínio da expressão plástica – as crianças sentiram necessidade de comunicar através do registo gráfico as suas descobertas.

## 2.5.2. PROPOSTA EDUCATIVA: OBSERVANDO, MANUSEANDO, COZINHANDO E PROVANDO AS AMÊIJOAS

No dia 27 de maio, como combinado com as crianças, levei amêijoas de várias espécies. Para a concretização da proposta educativa, combinámos que a observação das amêijoas seria realizada antes do lanche para, após o lanche, irmos ao “restaurante” do “cozinheiro” FL (5 anos), ou seja, realizaríamos a confeção das amêijoas com a receita que essa criança trouxera de casa, em resultado das pesquisas realizadas com a família.

Uma vez que as crianças já tinham observado duas amêijoas com a educadora cooperante, considerei que seria importante, antes das crianças iniciarem a proposta educativa, fazer um ponto da situação e avaliação das aprendizagens das crianças (Vasconcelos *et al.*, 2012), de modo a poder auxiliá-las no momento da observação e manuseamento das amêijoas. Assim, as crianças fizeram o registo gráfico e pictórico do que tinham descoberto, antes de iniciarem a observação das amêijoas.

Terminado o registo gráfico e pictórico, as crianças formaram grupos de dois elementos para observarem, manusearem e partilharem as suas descobertas com o seu par, potenciando um momento de aprendizagem cooperativa. Segundo Lopes e Silva (2008), “as actividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais” (p.6). As Figuras 41, 42 e 43 evidenciam alguns dos momentos de aprendizagem cooperativa ocorridos aquando da observação e manuseamento das amêijoas.



**Figura 41** – A criança (B, 5 anos) a partilhar a sua descoberta (o pé da amêijoa) à outra criança (C, 6 anos).



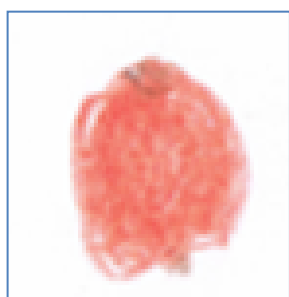
**Figura 42** – Uma das crianças (MT, 5 anos) a partilhar a descoberta do seu grupo (o pé da amêijoa), enquanto a outra criança (A, 4 anos) fechava as valvas para se poder observar melhor o pé da amêijoa.



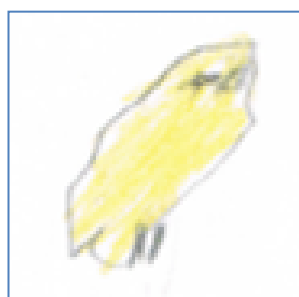
**Figura 43** – A criança (FR, 5 anos) a ensinar a outra criança (LN, 6 anos) a produzir som com a concha da amêijoa.

Com esta proposta as crianças foram (re)descobrimo a morfologia interna e externa da amêijoa. Inicialmente, as crianças ainda se referiam aos sifões como tubinhos e às valvas como conchas. Com o desenrolar da proposta educativa e no seu *términus*, as crianças já utilizavam os termos cientificamente corretos.

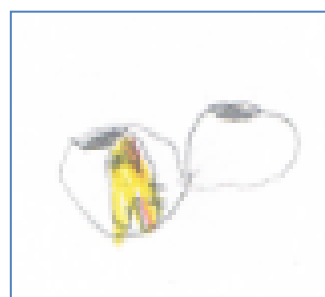
Antes da realização da proposta educativa as crianças pareciam confundiam a parte com o todo, ou seja, nas suas ideias prévias (para além da confusão entre ameixas e amêijoas) algumas crianças referiam que a amêijoa era apenas a concha, excluindo o molusco (como se pode observar na Figura 44). Antes da observação das amêijoas, as crianças referiam que a amêijoa era o molusco, excluindo o exosqueleto como se pode observar no registo gráfico e pictórico da Figura 45. Após a observação e manuseamento das amêijoas, as crianças parecem ter reformulado as suas ideias. Os seus registos gráficos e pictóricos evidenciam essa mudança conceptual como se pode observar na Figura 46. Esta mudança conceptual também foi evidente no discurso das crianças: “A amêijoa é o molusco e as duas valvas que protegem o molusculo (molusco).” (AN, 5 anos). “As duas valvas formam a concha da amêijoa e a concha é o esqueleto da amêijoa.” (FR, 5 anos); “Elas não são peixes porque não têm espinhas como aqueles peixes que trouxeste, Susana. É diferente dos peixes.” (D, 6 anos); “Elas têm o corpo moleeee (espremendo o molusco) são um molusculos (moluscos).” (A, 4 anos); “As amêijoas têm o esqueleto fora e os peixes têm dentro e também é diferente de nós porque temos os ossos aqui dentro.” (MT, 5 anos).



**Figura 44** – Registo gráfico e pictórico das ideias prévias da AN (5 anos).



**Figura 45** – Registo gráfico e pictórico da AN (5 anos) antes da observação e manuseamento das amêijoas.



**Figura 46** – Registo gráfico e pictórico da AN (5 anos) após a observação e manuseamento das amêijoas.

Após o lanche demos início à segunda parte da proposta educativa – confeção das amêijoas: amêijoas à bulhão pato. A criança (FL, 5 anos) que tinha trazido a receita de casa assumiu o papel de “cozinheiro”, como se pode observar na Figura 47, enquanto as

restantes crianças assumiam o papel de clientes do restaurante. O “cozinheiro” preparou os ingredientes, cortando-os (alho e coentros) como evidencia a Figura 48. Consoante a criança ia mostrando ao grupo os ingredientes que iam sendo retirados do saco, questionava o grupo se sabiam o que era (por exemplo, mostrou a garrafa de azeite e questionou o grupo se sabiam o que era) e as crianças identificaram e nomearam os ingredientes, referindo vivências familiares como, por exemplo, “*Sei o que é. É azeite. A minha mãe deita azeite na salada e na sopa do mano e no arroz.*” (L, 4 anos). Terminada a confeção da receita as crianças que quiseram, provaram as amêijoas. Depois da prova das amêijoas, as crianças registaram numa matriz de um gráfico de barras (construído previamente por mim) a sua opinião sobre a prova das amêijoas, ou seja, assinalaram numa das três colunas do gráfico de barras (gostei/não; gostei/não; provei) a sua opinião, como se pode observar na Figura 49.

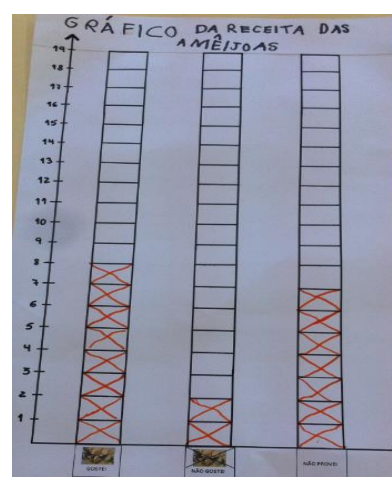
Durante o preenchimento da matriz do gráfico as crianças iam referindo o que estava a acontecer, dizendo “*Está a ganhar o gosto.*” (EV, 5 anos), “*Agora está empatado. Há 5 cruces no gosto e 5 no não provei.*” (FR, 5 anos). Após todas as crianças terem registado a sua opinião, explorámos os resultados, tendo uma criança referido “*Ainda nos falta decidir o que vamos escrever aqui em cima, como fizemos naqueles (apontando para dois pictogramas existentes na sala).*” (LN, 6 anos). As crianças foram dando a sua opinião sobre que título a colocar no gráfico de barras chegando-se a acordo que o título seria “*Gráfico da receita das amêijoas.*”, e que este seria escrito por uma das crianças (FR, 5 anos).



**Figura 47** – O “cozinheiro” a “ler” a receita.



**Figura 48** – O “cozinheiro” a cortar os ingredientes.



**Figura 49** – Gráfico de barras preenchido pelas crianças após a prova das amêijoas.

Posso inferir que as crianças, ao realizarem esta proposta educativa, foram desenvolvendo competências em diversas áreas de conteúdo das OCEPE (Ministério da Educação, 1997):

- a) Na área do conhecimento do mundo – as crianças reconheceram e nomearam os ingredientes utilizados na confeção da receita (azeite, alho e coentros); (re)descobriram alguns aspetos morfológicos internos e externos das amêijoas; exploraram a profissão e respetivas funções de um cozinheiro; foram desenvolvendo capacidades em ciência, como a capacidade de observação, de registo, de comunicação e de justificação;
- b) Na área de formação pessoal e social – as crianças foram desenvolvendo capacidades de interação entre pares; coconstruíram as suas aprendizagens, observando e manuseando colaborativamente as amêijoas; partilharam as suas descobertas e conhecimentos sobre o molusco bivalve com o seu par e com o grande grupo; respeitaram a sua vez de falar e ouviram o outro; negociaram e tomaram decisões relativamente à definição do título do gráfico e a criança que iria escrevê-lo; esperaram pela sua vez de colocar a sua opinião na matriz do gráfico de barras; foram relacionando os ingredientes da receita com vivências e experiências do seu contexto familiar;
- c) Na área da expressão e comunicação, domínio da matemática – as crianças foram desenvolvendo o sentido do número (contagem oral e de objetos, *subitizing*; princípio da cardinalidade, conservação da quantidade), analisaram os resultados obtidos no gráfico de barras (organização e tratamento de dados) e referiram a necessidade do gráfico ter um título;
- d) Na área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral – as crianças expandiram o seu vocabulário, formularam frases para comunicar os acontecimentos vivenciados no momento da observação das amêijoas e partilharam, simultaneamente, as suas observações, ideias e descobertas;
- e) Na área da expressão e comunicação, domínio da abordagem à escrita – as crianças contactaram com o código escrito e foram desenvolvendo a compreensão da função da escrita (contem mensagens) e foram desenvolvendo a consciência gráfica;
- f) Na área da expressão e comunicação, domínio da expressão dramática – as crianças representaram papéis de cozinheiro e clientes do restaurante);

g) Na área da expressão e comunicação, domínio motor – as crianças com o preenchimento do gráfico foram desenvolvendo a motricidade fina e habilidades perceptivo-visuais (orientação espacial; discriminação visual e coordenação óculo-manual).

### **2.5.3. PROPOSTA EDUCATIVA: CONSTRUINDO INSTRUMENTOS MUSICAIS**

Para as crianças concretizarem a construção de instrumentos, utilizando as valvas das amêijoas (sugestão dada por D, 6 anos) planejamos em grande grupo a proposta no dia 28 de maio de 2014. Para tal, levei um livro (Rosa, 1990) que abordava como construir instrumentos musicais. Após a exploração do livro cada uma das crianças decidiu que instrumento musical queria construir.

Em resultado dessa exploração e posterior decisão das crianças, surgiu uma situação que considero importante ser referida neste momento pois foi muito significativa e geradora de aprendizagens para o grupo e para mim enquanto mestranda. Uma das crianças (MS, 4 anos) queria construir um tambor e surgiu a dúvida no grupo se a criança poderia construir um tambor, utilizando as valvas das amêijoas. Naquele momento referi à criança que talvez não fosse possível utilizarmos as valvas no tambor e produzir som com as mesmas. Depois senti necessidade de lançar o desafio ao grupo e após alguma reflexão, uma das crianças (M, 6 anos) sugeriu: *“Podemos colar as valvas nos pauzinhos (movimentando as mãos como se tivesse a tocar com baquetes) e assim o MS já pode fazer som com as valvas e pode construir o tambor.”*. A sugestão foi aceita pelo grupo, tendo depois ficado decidido que 3 crianças iriam construir castanholas; 10 crianças iriam construir guizos e 5 crianças tambores. Em grande grupo, decidimos também que materiais seriam necessários, tendo as crianças e eu dado sugestões dos materiais. Assim, ficou decidido que: a) para os tambores necessitávamos de jornais; tintas; paus; valvas; cola branca, plástico e recipientes para a base dos tambores; b) para os guizos: fios; valvas; tintas e paus e c) para as castanholas: valvas, tintas e elástico.

Assim, nos dias 2 e 3 de junho as crianças construíram os seus instrumentos. Contudo, antes de iniciarem a pintura das valvas das amêijoas lancei um desafio às crianças: cada criança tinha de pintar 10 valvas de acordo a idade das crianças. Para as crianças mais

novas, coloquei em cima da mesa um recipiente que continha várias valvas tendo cada criança que retirar as suas 10 valvas. Às crianças mais velhas, distribui a cada uma dela um prato que continha 8 valvas. Fui questionando-as se no prato já estavam as valvas necessárias e quantas precisavam para terem as 10 valvas.

Para a resolução deste desafio, as crianças utilizaram diferentes estratégias de contagem de objetos. À exceção de 2 crianças, todas as crianças contaram os objetos fazendo a correspondência uma a uma (retirando uma valva de cada vez). As duas exceções (D, 6 anos; FR, de 5 anos) contaram as valvas de 2 em 2. Durante o processo de contagem nenhuma criança se perdeu na contagem das 10 valvas. Relativamente ao princípio da cardinalidade que, de acordo com Castro e Rodrigues (2008), “o último termo dito corresponde ao número total de objectos contados” (p.18), todas as crianças compreenderam que o último termo correspondia ao número total de valvas (contavam as 10 valvas e diziam que já tinham as 10 valvas). Quanto ao desafio das crianças mais velhas, 3 das crianças (D, 6 anos; R, 6 anos; FR, 5 anos) realizaram o cálculo mentalmente, referindo de imediato que necessitam de 2 valvas para terem as 10 valvas. As restantes 7 crianças sentiram necessidade de fazer a correspondência do número ao objeto (valvas).

Ultrapassado o desafio, as crianças começaram por pintar as suas valvas, utilizando as cores que preferissem, como se pode observar a Figura 50. Posteriormente, das cinco crianças que escolheram os tambores, três começaram por rasgar jornais, seguindo-se a colagem das tiras de jornal no recipiente de plástico, como evidencia a Figura 51. Por fim, pintaram a base do tambor da cor que escolheram. As restantes duas crianças pintaram a sua base do tambor feita de papelão. As crianças que escolheram os guizos, começaram por pintar as suas valvas e a cana e, com a colaboração de uma das crianças mais velhas, enfiaram as valvas num fio, como se pode observar na Figura 52.



**Figura 50** – A criança (MT, 5 anos) a pintar as suas valvas.



**Figura 51** – A criança (M, 6 anos) a colar as tiras de jornal na base do tambor.



**Figura 52** – As crianças (I, 5 anos e M, 6 anos) a enfiarem as valvas no fio.

Consoante as crianças iam terminando os seus instrumentos, foram explorando os seus instrumentos (ver Figura 53), pedindo depois para tocarem em grande grupo com os instrumentos uma música que habitualmente cantavam com a educadora cooperante como se pode observar nas Figuras 54 e 55. Quando as crianças terminaram a proposta educativa, uma das crianças (MS, 4 anos) sugeriu que fossemos à sala do lado tocar os instrumentos musicais.



**Figura 53** – As crianças (AN, 5 anos e EV, 5 anos) a dançarem ao som das castanholas.



**Figura 54** – A criança (MT, 5 anos) a tocar o seu tambor.



**Figura 55** – As crianças a explorarem os seus instrumentos em grande grupo.

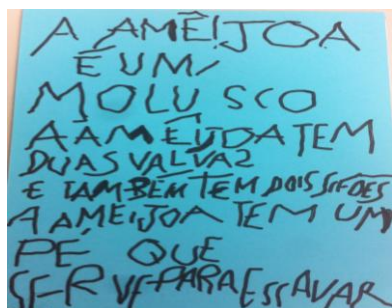
A concretização desta proposta educativa parece ter gerado situações potenciadoras do desenvolvimento e aprendizagens das crianças:

- a) Na área de formação pessoal e social – foram desenvolvendo a autonomia; tomaram decisões; interagiram com os seus pares e com os adultos; entreajudaram-se na construção dos instrumentos. Na área do conhecimento do mundo – as crianças identificaram as cores e os diferentes materiais;
- b) Na área da expressão e comunicação, domínio da matemática – as crianças foram desenvolvendo o sentido do número (contagem oral e de objetos, *subitizing*; princípio da cardinalidade, relações numéricas e emergência das operações);
- c) Na área da expressão e comunicação, domínio motor – as crianças foram desenvolvendo a motricidade fina (rasgando jornais e colando-os como pincel; pintando as valvas e as canas; enfiando as valvas nos fios); foram desenvolvendo competências de manuseamento do pincel (quando pintaram as valvas);
- d) Na área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral – as crianças desenvolveram o seu vocabulário; elaboraram frases para partilhar as suas ideias e tomadas de decisões;

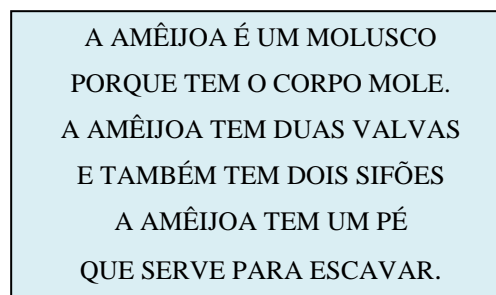
- e) Na área da expressão e comunicação, domínio da expressão musical – exploraram diferentes sons e ritmos produzidos pelos seus instrumentos;
- f) Na área da expressão e comunicação, domínio da expressão plástica – as crianças foram desenvolvendo a criatividade ao pintarem as suas valvas e exploraram diferentes materiais.

#### 2.5.4. PROPOSTA EDUCATIVA: CRIANDO MÚSICA

A última proposta que aqui apresento, sugerida por M (6 anos), foi desenvolvida no dia 11 de junho. Criámos, em grande grupo, uma música alusiva às amêijoas. Para darmos início ao processo criativo, começámos por recordar o que tínhamos descoberto sobre as amêijoas. Em seguida, as crianças foram partilhando as suas ideias enquanto eu as registava numa cartolina. Após a partilha, o debate, a negociação, o faz e refaz da letra surgiu a versão final, como se pode observar na Figura 56. Contudo, quando estávamos a cantar uma das crianças (MT, 5 anos), sugeriu: “*Eu acho que devia ser é um molusco porque tem o corpo mole, não tem espinhas e não tem ossos, é mole, mole.*”. Com a concordância de todos alterámos a letra, ficando como se pode observar na Figura 57 que se segue.



**Figura 56** – Letra da canção sobre as amêijoas criada com as crianças.



**Figura 57** – Letra final da música sobre as amêijoas criada com as crianças.

Decidida a letra, E (4 anos) sugeriu que a música fosse cantada com a melodia de uma canção que tínhamos explorado numa proposta educativa (Gomes & Matos, 2008). A sugestão foi aceite com satisfação pelo grupo e combinámos cantar e tocar simultaneamente enquanto eu gravava no meu telefone para depois decidirmos se precisávamos fazer alterações. Após muitas gravações, escutas das gravações, risos e gargalhadas das crianças (por estarem a ouvir as suas vozes), o grupo, em uníssimo, concordou com o resultado final.

Quando terminámos a exploração da música e dos instrumentos, uma das crianças (MS, 4 anos) sugeriu irmos à sala do lado mostrar os instrumentos que tinham construído e cantar a música acompanhada dos instrumentos. Contudo, combinei com as crianças que não iríamos tomar essa decisão nesse dia porque não estavam todas as crianças e o dia já estava a terminar.

Esta proposta educativa desenvolvida pelas crianças parece ter sido potenciadora de aprendizagens:

- a) Na área de expressão e comunicação, domínio da linguagem – construíram frases e expandiram o seu vocabulário;
- b) Na área de expressão e comunicação, domínio da abordagem à escrita – contactaram com o código escrito e copiaram as palavras que formaram a letra da música;
- c) Na área de expressão e comunicação, domínio da expressão musical – foram cantando e tocando instrumentos, criaram uma música e adaptaram a melodia à letra criada;
- d) Na área de expressão e comunicação, domínio motor – foram desenvolvendo a motricidade fina com a exploração dos instrumentos e com a escrita da letra da música;
- e) Na área do conhecimento do mundo – foram mobilizando as suas aprendizagens sobre as amêijoas para criarem a letra da canção;
- f) Na área de formação pessoal e social – foram ouvindo o outro, partilhando as suas ideias; debateram, negociaram e tomaram decisões; ouviram as suas vozes e foram reconhecendo as suas e as vozes dos outros.

## **2.6. FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO**

Para esta última fase do projeto que, de acordo com LeeKeenan e Nimmo (1999), “é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o curso deste projeto” (p.257), no dia 16 de junho, revisei com as crianças a sugestão dada por MS (4 anos), ou seja, partilharmos com os amigos da sala do lado os instrumentos e a música que tínhamos criado. Questionei o grupo se concordava com a sugestão, tendo umas crianças concordado e outras não. Perante este impasse, uma das crianças (D, 6 anos) sugeriu: *“Vamos votar. Assim*

*ficamos a saber se vamos à sala da Gena (educadora da outra sala) ou se eles vêm à nossa sala. Assim, sabemos quem é a maioria e a maioria ganha!”.*

Todas as crianças concordaram com a sugestão e questioneei o grupo se os adultos (eu, educadora cooperante e assistente operacional) também poderiam votar porque também tínhamos participado no projeto. As crianças ficaram muito entusiasmadas com esta ideia e demos início à votação. Para esse momento combinei com as crianças que ia apontando numa folha (fazendo um traço) os votos para no final procedermos à contagem. As crianças mais velhas quiseram ir contando e combinaram, entre si, que as crianças que estavam do meu lado direito contavam os votos de quem queria ir à sala do lado e as crianças do meu lado esquerdo contavam a outra opção de voto. No decorrer da votação as crianças mais velhas iam assinalando com os dedos os votos, enquanto eu os ia registando na folha. No fim da votação, as crianças mais velhas contaram os seus votos, eu contei os votos que tinha registado na folha e comparámos os resultados. Concluímos que tínhamos um empate (10-10) porque uma das crianças (A, 4 anos) estava indecisa na sua votação e não quis votar. Perante esta situação fui dialogando com o grupo, dizendo-lhes que, por vezes, existem eleições em que alguém não quer votar e esses votos chamam-se votos em branco.

As crianças foram dialogando com a criança indecisa (cada uma dando razões para a criança votar na sua situação predileta) até que a criança decidiu votar a favor das crianças da sala do lado serem nossas convidadas. Perante esta decisão, por maioria, combinámos fazer um convite para as crianças da sala do lado com entrega em mãos. Assim, em grande grupo, elaborámos o texto que foi, *a posteriori*, copiado para uma folha por uma das crianças, como se pode observar na Figura 58.



**Figura 58** – A criança (FR, 5 anos) a escrever o convite para ser entregue às crianças da sala do lado.

Considero que todo este processo de preparação da divulgação do projeto vivido com as crianças terá, também ele, sido um momento potenciador de múltiplas aprendizagens nas crianças (e em mim, enquanto futura educadora): as crianças partilharam as suas ideias, ouviram e respeitaram as ideias do outro, argumentaram e defenderam as suas ideias e aprenderam a viver numa sociedade democrática (área de formação pessoal e

social). Como refere Folque (2012), “as crianças pequenas podem agir como cidadãs que têm voz, responsabilidade social, sendo participantes activas na tomada de decisões” (p.392).

Ainda no mesmo dia, 16 de junho, conversei com o grupo acerca do desenvolvimento do projeto, lembrando tudo o que fizemos ao longo das sete semanas (como tinha surgido a temática das amêijoas, a confusão entre ameixas e amêijoas e as propostas educativas desenvolvidas). Conversámos, também, sobre o momento de decisão da divulgação do projeto e combinámos como iríamos receber no dia seguinte (17 de junho) os nossos convidados. Ficou decidido que as crianças iriam cantar a música que tinha sido criada, acompanhada pelos instrumentos construídos e que, após este momento, cada uma das crianças do nosso grupo seria responsável por uma criança da outra sala, partilhando o seu instrumento com essa criança convidada para que ela o pudesse explorar. Combinámos, ainda, que eu levaria amêijoas nesse dia para que após a exploração dos instrumentos as crianças convidadas pudessem observar amêijoas e cada uma das crianças do nosso iria partilhar as suas descobertas com a criança convidada.

Terminado o momento de preparação do dia seguinte, fizemos um momento de reflexão e avaliação do projeto. Com estes dados levantados, lancei a questão ao grupo: “o que gostaram mais de fazer?”, surgindo as seguintes respostas:

*“Gostei de saber onde elas moram. Na areia ou no lodo. Por isso aquelas amêijoas que trouxeste tinham cores diferentes nas valvas. Tinha umas brancas com uma risquinha preta e outras todas branquinhas sem a risquinha preta e outras castanhas escuras e outras mais escuras.” (R, 6 anos)*

*“Gostei de estar no restaurante e comer as amêijoas. Eram mesmo boas.” (EV, 5anos)*

*“Gostei de ser o cozinheiro e de cozinhar.” (FL, 5 anos)*

*“Gostei de ser amêijoa. De andar como as amêijoas, só com um pé.” (L, 4 anos)*

*“Gostei de tudo e de comer (risos).” (LN, 6 anos)*

*“Gostei de fazer o tambor com as valvas.” (MS, 4 anos)*

*“De fazer castanholas com as valvas e de dançar com a E com as castanholas.” (AN, 5 anos)*

*“Gostei de fazer os instrumentos e de ajudar a I a enfiar as valvas no fio.” (M, 6 anos)*

*“Gostei de fazer a música e ouvir a minha voz no computador (risos).” (R, 5 anos)*

*“Gostei de fazer a amêijoa e rasgar o jornal e amassar a farinha com o sal para fazer o molusco.” (N, 5 anos).*

*“Gostei de fazer a música das amêijoas e de tocar com o meu guiso.” (C, 6 anos)*

*“Gostei de descobrir coisas nos livros. Tu sabes que eu a...do...ro mas a...do...ro livros e gostei de ter levado os teus livros sobre as amêijoas para casa.” (MT, 5 anos)*

*“Gostei de ter mexido na massa para fazer a amêijoa e de pintar o molusco.” (I, 5 anos)*

*“Gostei de tudo, tudo e gostei de comer as amêijoas. Hum...eram boas.” (A, 4 anos)*

*“Gostei de descobrir como elas nascem e que elas têm pai e mãe. Gostei de ver a mãe e o pai a deitarem as sementes na água e depois elas quando eram bebês e a escavarem na areia.” (B, 6 anos)*

*“Gostei de ver o cocó das amêijoas que tu mostraste (risinhos).” (G, 4 anos)*

*“Gostei de descobrir muitas coisas sobre as amêijoas e descobri que não são peixes, não são camaranzinhos (camarões) como eu pensava, são moluscos. Já disse à minha avó.” (D, 6 anos)*

Questionei as crianças “E o que gostaram menos de fazer?” ao que as crianças responderam que tinham gostado de fazer tudo. Lancei de novo outra questão: “E o que gostavam de ter feito que não fizemos?”. Dez das crianças responderam “*Comer mais amêijoas!*” e outra criança respondeu: “*Fazer os fantoches com as valvas.*” (R, 6 anos). No dia seguinte, dia 17 de junho, tal como combinado recebemos as crianças da sala do lado, uma das crianças (FR, 5 anos) pediu, no momento, para falar com os convidados e disse (sem termos combinado nada):

*“Olá, bem-vindos à nossa sala, meninos da Gena. Sabem nós tivemos a fazer um projeto sobre as amêijoas e descobrimos muitas coisas. Querem saber? Descobrimos que as amêijoas não são peixes, não têm espinhas como os peixes. Elas são moluscos porque têm o corpo mole e a concha delas é o esqueleto. Sabem elas não são como nós, o esqueleto delas é por fora. É a concha. Sabem descobrimos que as amêijoas têm duas valvas, sabem o que é? (abrindo e fechando os dedos das mãos) e também têm dois sifões e elas respiram e comem e fazem cocó pelos sifões. Mas isso depois vocês vão ver, não posso dizer tudo senão estrago a surpresa (risos). Quer dizer, eu não mexo no cocó, quem ficar comigo eu chamo a Susana depois ela espreme o molusco e vocês vêm o cocó (risinhos). Agora vamos cantar uma música que fizemos ontem e vamos tocar os instrumentos que fizemos. Querem ouvir?”*

Após as crianças terem partilhado a música cada uma das crianças convidadas foi dirigida até às mesas por uma das crianças do nosso grupo. As crianças convidadas começaram por explorar os instrumentos musicais como se pode observar na Figura 59, seguindo-se a observação e manuseamento das amêijoas e partilha de conhecimentos como evidenciam as Figuras 60 e 61.



**Figura 59** – A criança (D, 6 anos) a partilhar o tambor com a criança convidada.



**Figura 60** – A criança (LN, 6 anos) a partilhar as suas aprendizagens relativas à morfologia interna da amêijoa.



**Figura 61** – A criança (L, 4 anos) a observar se a criança convidada encontra o pé da amêijoa como lhe sugeriu.

O dia 17 de junho de 2014 encerrou o projeto “descobrimo as amêijoas” desenvolvido com as crianças ao longo de sete semanas. A sua concretização teve o envolvimento das crianças e dos adultos e considero que potenciou momentos de aprendizagens a todos os intervenientes do projeto.

Fazendo uma sùmula de todo este processo de descoberta das amêijoas sinto que todos fomos desenvolvendo competências. Quanto às crianças posso inferir que o desenvolvimento do projeto lhes terá potenciado situações de aprendizagens nas diversas áreas de conteúdos das OCEPE (Ministério da Educação, 1997) como fui evidenciando ao longo do presente documento. Contudo, queria ressaltar que apesar de as ter compartmentado de acordo com as áreas definidas na OCEPE (*ibidem*), considero importante não esquecer que o desenvolvimento e aprendizagens das crianças são processos que devem ser vistos de uma forma holística, integral e não segmentada. Como indicam Oliveira-Formosinho e Azevedo (2001), “um dos factores centrais para a qualidade da educação de infância é a característica holística do currículo que integra experiências aos vários níveis de aprendizagem e desenvolvimento” (p.182).

No que concerne às minhas aprendizagens enquanto mestranda aprendi que ao utilizar esta metodologia de trabalho, as crianças assumem efetivamente o papel principal, são elas os sujeitos da ação, assumindo o educador o papel de moderador e orientador. Aprendi que para assumir esse papel tenho de fazer um trabalho prévio, ou seja, tenho de saber muito sobre a temática a investigar para poder auxiliar as crianças nas suas descobertas. Com esse trabalho prévio aprendi e gostei de aprender imenso sobre as amêijoas.

## CONCLUSÃO

Com a elaboração do presente relatório procurei refletir e partilhar sobre algumas das minhas dificuldades e aprendizagens, experiências e situações vividas quer no contexto de Creche quer no contexto de Jardim de Infância. Olhando para trás, para o mês de setembro de 2013 e voltando a este momento, junho de 2014, sinto que me desenvolvi, aprendi, evolui e amadureci a nível pessoal e profissional ao ter ingressado no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Aprendi em parceria com as crianças, aprendi a olhá-las e a ouvi-las.

Com a dimensão reflexiva referente aos dois contextos de Educação de Infância aprendi a refletir sobre mim e sobre a minha ação. Esta reflexão possibilitou-me compreender a importância do exercício da reflexão na ação educativa do educador de infância. Hoje, sei que é com um olhar reflexivo sobre a minha ação que me (re)encontrarei e (re)definirei como profissional e será só através desse olhar reflexivo que poderei ir ao encontro do grupo de crianças e de cada uma das crianças.

A dimensão investigativa foi um desafio que desencadeou, sem margem para dúvidas, aprendizagens muito importantes. Compreendi que as crianças na primeira infância interagem com os seus pares e que tipos de interações entre crianças se podem observar. Compreendi que, enquanto futura educadora devo promover interações entre as crianças, olhando para estas como sendo fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da criança e potenciadoras das suas aprendizagens. Compreendi, ainda, que a observação e o registo das interações das crianças com outras crianças permitir-me-á encontrar pistas valiosas para adequar a minha ação educativa a cada uma delas.

Ao desenvolver um projeto com as crianças através da metodologia de trabalho de projeto aprendi com as crianças, aprendi a assumir o papel de mediadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, aprendi a ouvi-las e a centrar a minha atenção no grupo e em cada uma das crianças.

Em suma, este relatório espelha (uma parte) das aprendizagens e vivências realizadas ao longo deste percurso que lançou as bases para a construção da minha identidade profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora.
- Alava, M. & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Teorema.
- Amorim, K., Anjos, A. & Rossetti-Ferreira, M. (2012). Processos Interativos de Bebês em Creche. In *Psicologia: Reflexão e Crítica* (vol. 25(2), pp.378-389). Consultado a 20 de dezembro de 2013 em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a20v25n2.pdf>.
- Araújo, S. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A transformação do ambiente físico em contexto de creche: Um estudo de caso praxiológico. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp.91-107). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. *Educação em creche: Participação e Diversidade* (pp.29-74). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança não publicada. Universidade do Minho. Consultado a 10 de fevereiro de 2014 em: <http://hdl.handle.net/1822/10985>.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Belini, E. & Fernandes, F. (2007). Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. In *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, (12 (3), pp.165-173). Consultado a 4 de abril de 2014 em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n3/a03v12n3.pdf>.
- Blaye, A. & Lemaire, P. (2011). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bower, T. (1983). *Uma introdução ao desenvolvimento da primeira infância*. Lisboa: Moraes.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (6.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Campos-de-Carvalho, M. & Padovani, F. (2000). Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creche. In *Estudos de Psicologia* (5(2), pp.443-470). Consultado a 4 de fevereiro de 2013 em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a08v05n2.pdf>
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. In *Cadernos de Educação de Infância nº91* (pp.4-7). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para a Auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. & Beraldo, A. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. In *Cadernos de Pesquisa* (71, pp.55-61). Consultado a 5 de abril de 2014 em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n71/n71a06.pdf>
- Casa das Ciências. (2012). *Circulação da água num bivalve Eulamellibranchia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Consultado a 2 de junho de 2014 em: <http://imagem.casadasciencias.org/online/4066415/4066415.php>

- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cheyne, J. (1976). Development of forms and functions of smiling in preschoolers. In *Child Developmente* (47, pp.820-823). Consultado a 5 de abril de 2014 em: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1128200?uid=3738880&uid=2129&uid=2134&uid=372816411&uid=2&uid=70&uid=3&uid=372816401&uid=60&sid=21103823675077>
- Cordeiro, M. (2008). *O grande livro do bebé: o primeiro ano de vida* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: A Esfera do Livro.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança do 1 aos 5 anos* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: A esfera dos livros.
- Costa, J. & Santos, A. (2003). *A falar como os bebés: o desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Dance, S. (1992). *Conchas – o guia visual de mais de 500 espécies de conchas em todo o mundo*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto [Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professor do 1.º ciclo do ensinos básico]. Consultado a 29 de dezembro de 2013 em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55725575.pdf>
- Delmine, R. & Vermeuleu, S. (2001). *O desenvolvimento psicológico da criança* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: ASA.
- Despacho n.º 9265-B/2013 de julho de 2013. Consultado a 6 de abril de 2014 em: <http://dre.pt/pdf2sdip/2013/07/134000001/0000200005.pdf>
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA. Instituto Politécnico de Leiria.

- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Elmôr, L. (2009). *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de São Paulo. Consultado a 29 de dezembro de 2013 em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-24042009-093312/>
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Farroni, T., Johnson, M. & Csibra, G. (2004). Mechanisms of eye gaze perception during infancy. In *Journal of cognitive Neuroscience* (16(8), pp.1320-1326). Consultado a 4 de abril de 2014 em: [http://www.cbcd.bbk.ac.uk/people/scientificstaff/mark/PDFs/Mechanisms\\_of\\_Eye\\_Gaze](http://www.cbcd.bbk.ac.uk/people/scientificstaff/mark/PDFs/Mechanisms_of_Eye_Gaze)
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J. Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.48-77). Porto: Porto Editora.
- Gil, J. (1991). *Do regaço ao castelo*. Leiria: Centro Paroquial Paulo VI.
- Gomes, F. & Matos, L. (2008). *Orquestra do Pautas II: estilos musicais e ritmos modernos – Cha-Cha-Cha, Pop e Jazz*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- Gosling, E. (2003). *Bivalve Mollus – Biology, Ecology and Culture*. Oxford: JOHN WILEY AND SONS.

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Keating, K. (1983). *A terapia do abraço*. São Paulo: Editora Pensamento.
- LeeKeenan, D. & Nimmo, J. (1999). Conexões – uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma Escola- Laboratório Universitária. In Edwards, C. , Gandini, L. & Forman, G. *As cem linguagens da criança* (pp. 252-268). Porto Alegre: ARTMED.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: AREAL EDITORES.
- Marc, E. & Picard, D. (s.d). *A interacção social*. Porto: RÉ.S.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Lisboa: Areal Editores.
- Meneghini, R. & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro. In *Psicologia: Reflexão Crítica* (16 (2), pp.367-378). Consultado a 4 de fevereiro de 2013 em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a17v16n2.pdf>

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Montagner, H. (1993). *A vinculação: a aurora da ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Montagu, A. (1988). *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus Editorial.
- Mussen, P. (1980). *O desenvolvimento psicológico da criança* (9.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (3.<sup>a</sup> ed., pp.123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M., Godinho, A, Cardoso, H., Santos, F. & Fernandes, L. (2013). A abordagem Óbidos criativa. In *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp.37-55). Leiria: Folheto Edições e Design.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (3.<sup>a</sup> ed., pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T & Pinazza, M. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações

metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A escola vista pelas crianças* (pp.11-29). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Azevedo, A. (2001). A qualidade no quotidiano do Jardim de Infância: as experiências de aprendizagem das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J (org.) *Associação Criança – Um Contexto de Formação em Contexto* (pp.181-199). Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J (org.) *Associação Criança – Um Contexto de Formação em Contexto* (pp.27-61). Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011a). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-63). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011b). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. Costa, H. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2001). A qualidade no quotidiano do Jardim de Infância: as perspectivas das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J (org.) *Associação Criança – Um Contexto de Formação em Contexto* (pp.200-213). Braga: Livraria Minho.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O mundo da criança* (8.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: McGrawHill.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.

Pombo, O., Guimarães, H.& Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade*. Lisboa: Texto Editora.

- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado a 14 de fevereiro de 2013 em: <http://www.cnedu.pt/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Richards, M. (1983). *A integração da criança no mundo social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Rosa, N. (1990). *Educação musical para a pré-escola*. São Paulo: Editora ática.
- Rubin, Z. (1982). *As amigadas das crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Saldanha, L. (1995). *Fauna submarina Atlântica*. Lisboa: Publicações EUROPA-AMÉRICA.
- Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. (2013). Planificar em creche... que sentido? *Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação, 10 e 11 de Maio de 2013* (pp.472-473). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Consultado a 9 de fevereiro de 2013 em: <http://hdl.handle.net/10400.8/935>
- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, H., Costa, P. & Rodrigues, S. (2008). Morfologia, Biologia e Ecologia dos Moluscos Bivalves. *Produção, Salubridade e Comercialização de Moluscos Bivalves em Portugal Publicações Avulsas do IPIMAR* (pp.17-38). Lisboa: Instituto Português do Mar e da Atmosfera.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, A. (2004). O Educador como prático reflexivo ... E a construção da sua identidade profissional! In *Cadernos de Educação de Infância* (n.º 71, pp. 8-13). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Simões, M. (1990). *Comunicação entre crianças: investigação empírica precedida de um estudo sobre linguagem e comunicação*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stern, D. (1991). *Diário de um bebé: o que o seu filho sente, imagina, deseja*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. In *Revista do Movimento da Escola Moderna* (n.º42, 5.ª série, pp.5-12). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Vasconcelos, T. (1997a). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997b). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar. In Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp.123-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. In *Da Investigação às Práticas I* ((3), pp.8-20). Lisboa: Escola Superior de Educação. Consultado a 13 de fevereiro de 2013 em: [http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011\\_vol1\\_n3/8\\_20.pdf](http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/8_20.pdf).
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P.,

Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vayer, P. (1976). *O diálogo corporal: a acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Socicultura.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. In *Journal Of Child Psychology And Psychiatry* (17(2), pp.89-100). Consultado a 17 de janeiro de 2013 em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/abstract>

# ANEXOS

## **ANEXO 1 – 1.<sup>a</sup> REFLEXÃO (CRECHE) – R1**

### **Reflexão do Período de Observação**

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada – creche, surge a presente reflexão resultante do período de observação que decorreu nos dias 24 de setembro, 1, 2, 7, 8 e 9 de outubro de 2013. Está organizada de acordo com os seguintes referentes: as minhas expectativas e receios acerca da prática pedagógica, quais as metodologias/estratégias de observação e de recolha de dados que adotei e a sua adequação ao contexto em que me inseri, quais as mudanças/aprendizagens efetuadas, no decurso destes seis dias de observação.

Como reagiriam as crianças à minha presença? Seria capaz de criar um vínculo com elas? Conseguiria compreender as suas necessidades e interesses? Questões, ansiedade, curiosidade e nervosismo, foram estas as principais sensações vividas no primeiro dia de observação na “sala dos peixinhos”, constituída por dezoito crianças na faixa etária dos 2 anos. Sensações que, de acordo com Bogdan & Biklen (2010), fazem parte dos primeiros tempos do trabalho de campo de um investigador.

Iniciei o período de observação consciente de que para além de ser importante perceber o funcionamento da instituição e as rotinas da sala de atividades onde irá decorrer o meu estágio, era fundamental conhecer as crianças da sala (e dar-me a conhecer), absorver, escutar e observar tudo ao meu redor pois, como refere Parente (2012)

observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Educadores de infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias (p.5).

A segunda semana de observação amenizou os meus receios e as interações com algumas das crianças já se estavam a formar. Contudo, uma mudança de grupo e de educadora cooperante, na última semana do período de observação, reacendeu todas essas emoções, tendo o período de observação e futura intervenção pedagógica passado a realizar-se na “sala das borboletas”, constituída por dezoito crianças na faixa etária dos 2 anos. As expectativas e receios de como seria recebida quer pelo novo grupo de crianças quer pelos adultos da “sala das borboletas” foram superadas. Todos os adultos

foram muito recetivos e sempre disponíveis para esclarecer dúvidas e partilhar os seus saberes comigo. O grupo de crianças da “sala das borboletas” acolheu-me e fez-me sentir “como mais uma borboleta” que havia chegado à sala. No terceiro dia do período de observação (9 de outubro de 2013), na “sala das borboletas”, quando estava a entrar na sala, após as crianças terem dormido a sesta, recebi um “Olá, Susana” espontâneo de uma criança, que me acalmou e aqueceu o coração. Naquele momento senti que, apesar do escasso tempo de interação com as crianças já começava a surgir um vínculo entre mim e alguma delas. Estes pequenos (grandes) gestos, calorosos, mostram o quão importante é o educador ser “uma fonte de apoio emocional” (Howes & Hamilton, 2010 p.744), para a criança e que todo o trabalho realizado apresenta melhores resultados, existindo “interacções positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6).

Como referi anteriormente, procurei conhecer o funcionamento da instituição e rotinas da sala em que me inseri, procurando desta forma, “compreender melhor o fenómeno em estudo” (Coutinho, 2011, p.290). Para tal utilizei como estratégias de observação e recolha de dados a observação participante (Estrela, 1984), interagindo com as crianças nas suas brincadeiras livres, participando em todas as rotinas da sala e deste modo compreender um pouco melhor os ritmos, interesses e motivações do grupo.

Quanto às mudanças/aprendizagens efetuadas, com a realização do período de observação em duas salas de atividades distintas pude compreender na prática o que se fala na teoria: cada contexto educativo é único e incomparável, mesmo dentro da mesma instituição. Esta singularidade levou-me a refletir sobre a importância do papel da educadora de infância na criação de ambientes ricos, estimulantes e respeitadores da individualidade de cada criança (Portugal, 2000). Esta situação tornou-se muito enriquecedora e geradora de múltiplas aprendizagens pois pude observar diferentes metodologias de trabalho das educadoras cooperantes como por exemplo, na “sala dos peixinhos” os materiais apesar de estarem ao nível das crianças, estas exploravam apenas os materiais que os adultos disponibilizavam. Na “sala das borboletas” passava-se o oposto, as crianças exploravam todas as áreas e respetivos materiais se assim o desejassem. Possibilitou, também, a observação de dois grupos de crianças que, apesar de a maioria das mesmas estar na faixa etária dos 2 anos, cada uma delas é um ser único, com ritmos, necessidades e interesses distintos.

## **Referências Bibliográficas:**

- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howes, C. & Hamilton, C. (2010). Modelos de atendimento para as crianças mais novas. In: Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.ª ed., pp.725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas* (pp. 85-106). Porto: Porto Editora.

## **ANEXO 2 – 7.<sup>a</sup> REFLEXÃO (CRECHE) – R7**

### **Reflexão da 7.<sup>a</sup> Semana de Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

A reflexão que aqui apresento é resultado da sétima semana de Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche. Estructurei a presente reflexão tendo em conta os seguintes referentes: aspetos positivos da minha planificação e atuação; mudanças a realizar na planificação e na atuação; como concretizar as mudanças/melhorias.

Nesta sétima semana de estágio assumi a função de mestranda atuante. Esta semana revelou-se ser especialmente geradora de muitas dúvidas e aprendizagens pois foi a semana em que propus a introdução do quadro de presenças. Apesar de considerar este instrumento de gestão do quotidiano (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011) muito importante, concordando com a visão de Cordeiro (2012) de que o mapa de presenças

ajuda a [criança a] fazer o corte com o ‘espaço-casa’ (...) [a]sentir que está num outro grupo de pertença, com o qual tem laços fortes e contínuos (...) [marcar a sua presença]é uma forma de dizer ‘Estou aqui e é aqui que estou!’ Com esta afirmação mudam também as expectativas e a criança encaixa-se no ambiente e fica propícia aos desafios que lhe vão fazer (p.371).

Como propor a crianças de 2 anos a introdução de um quadro de presenças? Será que fazia sentido este instrumento ser introduzido em contexto de creche? Como iriam reagir as crianças a esta proposta? Este instrumento de gestão do quotidiano seria promotor do desenvolvimento e aprendizagem da criança? Estas e muitas outras questões surgiram no momento de planificar e de atuação.

Como forma de dar resposta às minhas duas grandes dúvidas: como propor a construção de um quadro de presenças? e será que fazia sentido o mapa de presenças ser introduzido no contexto de creche?; na segunda-feira, utilizei como estratégia promover uma atividade lúdica, ou seja, sugeri ao grupo o jogo “Quem veio hoje à escola?”. Esta estratégia de criar um jogo em que cada criança tinha de retirar a sua fotografia dos cabides revelou ser uma boa estratégia. Motivou e captou a atenção das crianças para esta tarefa que seria um pouco morosa (estas fotografias com os seus nomes, iguais às que seriam utilizadas no quadro de presenças, foram colocadas por mim na semana anterior, como forma de as crianças se irem habituando a este tipo de identificação).

Para que a construção do quadro de presenças fosse significativa para o grupo e, porque acredito ser importante promover situações em que a criança *aprenda a viver juntos* (Delors, 1996) o momento de escolha em grande grupo sobre que cor pintar a casa que simboliza a escola, decorreu de forma muito positiva. Quando questionava cada criança sobre qual das duas cores escolhiam (azul ou laranja) as crianças questionadas escolhiam a cor e eu registava na tabela de dupla entrada que construí para esse propósito. Por sugestão da educadora, alterei esse momento, ou seja, em vez de ser eu a registar na tabela a criança partilhava com o grupo a cor que queria e em seguida vinha até junto a mim registava na tabela a sua opção. Esta alteração revelou ter sido muito benéfica pois as crianças mostraram-se muito interessadas em querer registar. Posteriormente quiseram observar a tabela e algumas crianças identificavam o seu registo e partilhavam com os amigos onde tinham registado. No meu entender, apesar de serem crianças de dois anos, estes momentos são fundamentais pois propiciam um momento promotor da vida democrática. Como referem Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) “criar colaborativamente os instrumentos, usá-los nas vivências do grupo, é uma expressão de construção de conhecimento social e de iniciação à democracia” (p.27).

A pintura “da casa das crianças” que decorreu na segunda e terça-feira, utilizando rolos de pintar, revelou-se uma proposta que despertou o interesse do grupo. Todas as crianças quiseram realizar a pintura, verbalizaram de que cor queriam pintar a sua casa. Refletindo sobre uma das minhas questões: Como iriam reagir as crianças a esta proposta? Sinto que pelo facto de ter incluído cada uma das crianças no processo de construção dos elementos que vieram a compor o quadro de presenças, permitiu que as minhas dúvidas e questões se desvanecessem, indo assim ao encontro do que nos referem os autores supracitados

Os instrumentos de gestão do quotidiano, tais como o quadro de presenças, (...) são, antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo (...) os instrumentos colaborativamente construídos para proceder a essa gestão são indispensáveis no fluir democrático do quotidiano, permitindo à criança: a corresponsabilização na presença diária na escola (...), fazendo emergir a ideia de compromisso com o grupo a que se pertence (p.26).

No que se refere a quarta-feira, pude observar que a introdução do quadro de presenças proporcionou momentos de diálogo e interações entre as crianças, como por exemplo, as crianças identificavam-se nas fotografias e reconheciam os amigos. A sua introdução foi ao encontro do que nos diz Vasconcelos (1997), o “registar as presenças é uma maneira de resolver problemas intrincados ao mesmo tempo que promove a interacção do grupo, o apoio entre pares e um diálogo vivo” (p.122).

Relativamente à proposta educativa de quarta-feira, considero que correu de forma positiva pois, a maioria das crianças esteve sempre muito interessada e motivada para explorar o interior das abóboras. Na minha opinião, tive em conta o interesse de cada criança pois, procurei respeitar sempre o desejo da criança pois, duas delas recusaram explorar o interior da abóbora. Mesmo tendo eu colocado a minha mão, retirado as pevides e questionado as crianças se queriam mexer na minha mão, elas continuaram a recusar e respeitei o seu desejo e o seu ritmo. No meu entender é fundamental a criança não ser forçada a experimentar, é necessário dar-lhe tempo, respeitar as suas escolhas e ideias como nos referem Post e Hohmann (2011).

Quanto às mudanças a realizar na planificação e atuações, sinto que continuo a focar a minha atenção para o momento da proposta educativa, ou seja, sinto que as planificações dão grande enfoque ao momento da proposta educativa e os restantes momentos do dia não têm intencionalidade educativa nem são alvo de avaliação. Sinto também que quando é a minha semana de atuação, estou muito preocupada com a preparação da proposta educativa e dos materiais. Não estou muito tempo com o grupo, por exemplo, na área da casinha, onde interajo mais com as crianças na semana em que não estou a atuar. Esta diferença para mim continua a não fazer sentido. Se é a minha semana de assumir a responsabilidade de um grupo, o meu foco de atenção deveria ser em todos os momentos e não um momento em especial, o período das 10h00 às 10h30m. Assim, nas próximas planificações devo procurar olhar para os outros momentos do dia e especificar a minha intencionalidade educativa e respetiva avaliação pois, a ação educativa de uma educadora de infância não se cinge apenas e só a um período limitado da manhã.

### **Referências Bibliográficas:**

Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança do 1 aos 5 anos* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: A esfera dos livros.

Delors, J. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.


## ANEXO 3 – 6.ª PLANIFICAÇÃO (CRECHE)

Planificação para o dia 4 de novembro	
Horário	Descrição da Rotina
8h00	As crianças chegam à instituição e são recebidas na sala de acolhimento por uma assistente operacional, que não o da sua sala. Permanecem nesta sala até às 8h30, hora em que entra a educadora.
8h30	As crianças vão para a sua sala, com a educadora e exploram livremente os espaços e materiais existentes.
9h15	As crianças arrumam os materiais que estiveram a explorar e fazem a higiene.
9h30	As crianças vão para o tapete, comem a fruta e cantam os “bons dias”
10h00	Introdução da atividade orientada. As crianças que não realizam a atividade em pequeno grupo vão brincar para o salão (ver tabelas seguintes).
10h40	Higiene
11h15	As crianças vão almoçar
12h00	Higiene
12h30	Sesta
15h30	Acordar e higiene
16h00	Lanche
16h40	Higiene
17h00	Atividades livres na sala ou no salão
18h30	Sala de filmes

Proposta Educativa	
<b>Educadora Cooperante:</b> Lídia Pereira	<b>Local:</b> Creche “O Ninho”
<b>Professora Supervisora:</b> Albertina Fortunato	<b>Grupo de crianças:</b> 2 anos <b>Número de crianças :</b> 18 crianças
<b>Mestrandas:</b> Susana Figueira e Rita Graça	<b>Mestranda atuante:</b> Susana Figueira
<b>Período:</b> Manhã: 10h00 – 10h30m	<b>Duração:</b> cerca de 30 minutos
<b>Intencionalidade educativa</b>	Com a elaboração da presente planificação, pretendo criar situações de promovam o desenvolvimento do reconhecimento de si próprio e do outro (domínio cognitivo), através do jogo “Quem veio hoje à escola?”. Promover a criação de laços de pertença ao grupo social da sala das borboletas (domínio social), através da introdução do quadro de presenças. A criação de uma situação de eleição (que cor pintar a casa que simboliza a escola) visa proporcionar um momento promotor da vida democrática (domínio social) e a criação de uma situação de observação dos telhados, através da janela da

	sala de atividades, visa promover o (re)conhecimento do meio envolvente (domínio social). Com a pintura do quadro de presenças, utilizando um rolo de pintar, pretendo criar situações que promovam o desenvolvimento da motricidade fina (domínio cognitivo, motor) e capacidade de concentração (domínio cognitivo), o contato com diferentes materiais e técnicas plásticas (domínio motor).
<b>Proposta Educativa</b>	<p><b>“<u>Construção do quadro de presenças</u>”</b></p> <p>Com as crianças sentadas no tapete, após terem comido a fruta e cantado a canção dos “bons dias”, (por volta das 10h00), questiono o grupo se todas as crianças vieram à escola (dou um tempo de espera para que as crianças verifiquem se falta alguém). Sugiro um jogo: “Quem veio hoje à escola?”. Chamo uma criança de cada vez, peço que se coloque junto ao seu cabide e retirem a sua identificação (os cabides das crianças já têm as fotos como forma de identificação, colocadas por mim na semana anterior intencionalmente). Terminada esta fase, exploramos o resultado do jogo, ou seja, verificamos quem está na escola e se alguém ficou em casa. Estabeleço um diálogo com as crianças sobre o que fazer com as fotografias que tiraram dos cabides. Sugiro a construção de um quadro de presenças. Para tal, proponho que o quadro de presenças seja composto por uma casa grande, a simbolizar a escola e 18 casas pequenas, que são as casas de cada uma das crianças. Partilho com o grupo que algumas casas têm telhados e questiono se querem ver alguns dos telhados de casas que existem ao pé da nossa escola. Para proceder a essa observação, peço às crianças que me sigam até à janela da sala. Terminada a observação, as crianças voltam para o tapete e mostro-lhes a casa que simboliza a escola e as casas de cada criança. Sugiro que, em grande grupo, se tome a decisão: que cor pintar a escola. Entre a cor azul e laranja, cada criança escolhe qual a sua preferida. Após ter recolhido as sugestões das crianças, contamos qual a cor que teve maior número de escolhas para a cor da escola (ver anexo I). Tomada a decisão em conjunto, partilho com o grupo que cada criança pinta a sua casa com a cor que preferir, utilizando um rolo de pintar como os pintores que vão às nossas casas utilizam. Para dar início à pintura das casas, partilho ao grupo que vou pedir a quatro crianças para irem para a mesa. As restantes vão para o salão brincar e vão sendo chamadas para pintarem a sua casa e participarem na pintura da casa que simboliza a escola.</p>
<b>Recursos</b>	<b><u>Materiais:</u></b> 5 rolos de pintar; 5 bandejas para tinta; esponjas; tintas de várias cores; cartão maquete.
<b>Avaliação</b>	<p>No decurso da proposta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança (J e CM) reconheceu a sua fotografia no cabide? <span style="float: right;">Como reagiu a criança (J e CM) à observação dos telhados?</span></li> <li>• A criança (J e CM) participou na escolha da cor para a escola? <span style="float: right;">Como reagiu a criança (J e CM) à pintura da sua casa?</span></li> </ul>

## ANEXO 4 – 14.<sup>a</sup> PLANIFICAÇÃO (CRECHE)










 <b>Planificação para o dia 13 e 14 de janeiro de 2014</b>			
<b>Educadora Cooperante:</b> <u>Lídia Pereira</u> <b>Local:</b> <u>Creche “O Ninho”</u> <b>Mestranda atuante:</b> <u>Susana Figueira</u>		<b>Professora Supervisora:</b> <u>Albertina Fortunato</u> <b>Grupo de crianças:</b> <u>2 anos</u> <b>Nº de crianças :</b> <u>18</u>	
<b>Intencionalidade Educativa</b>	<b>Descrição da rotina e proposta educativa</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<p>Para o momento do acolhimento pretende-se apoiar as crianças no momento da separação (domínio social); nos momentos das brincadeiras livres, pretende-se fomentar a interação entre as crianças e entre criança-adultos (domínio social).</p>	<p><b><u>Entre as 8h00 e as 8h30m</u></b>                      As crianças vão chegando à instituição, são acolhidas na sala da televisão até às 8h30, hora em que chega a educadora e conduz as crianças até à sala de atividades.</p> <p><b><u>Entre as 8h30m e as 10h00</u></b>                      As crianças estão na sala e brincam, livremente, nos espaços e com os materiais até às 9h20m. Por essa hora é anunciado que é hora de arrumar. Depois de arrumarem, as crianças sentam-se no tapete, para comerem a fruta, trazida pela assistente operacional.</p>	<p><u>Humanos:</u>                      Educadora cooperante;                      Mestranda</p>	<p>Como reage a criança (TH e ME) no momento do acolhimento?</p> <p>Como a criança (TH e ME) explora a sala no momento de brincadeira livre?</p>
<p>Para o momento da proposta educativa, pretende-se criar situações promotoras do desenvolvimento da criatividade (domínio afetivo) e desenvolvimento da motricidade fina (domínio motor), através da pintura de sopro, agarrando a palhinha.</p>	<p><b><u>Das 10h00 às 10h30m – Proposta Educativa:</u></b> <u>Pintura de sopro</u>                      Após as crianças terem comido a fruta, cantado os bons dias e explorado o quadro de presenças (quem veio ou não à escola), partilho com as crianças que trouxe uma surpresa que está na caixa das surpresas (tintas, água, folhas brancas e palhinhas). Quando mostro ao grupo a surpresa, questiono o grupo se sabem que materiais estão na caixa, dando tempo para as crianças se exprimirem e identificarem os materiais. Partilho que com as palhinhas podemos fazer muitas coisas para além de beber líquidos e sugiro a pintura de sopro. Para tal, demonstro ao grande grupo como fazê-la, coloco numa taça um pouco de tinta, misturo água de modo à tinta ficar mais líquida, em seguida deito um pingo de tinta na folha A3 e sopro com a palhinha. Terminada a demonstração, partilho com o grupo que vão para a mesa 4 crianças e as restantes vão para os cantinhos brincar, à sua escolha.</p>	<p><u>Humanos:</u>                      Educadora cooperante;                      Assistente operacional;                      Mestranda.  <u>Físicos:</u>                      folhas A3;                      tintas;                      Palhinhas</p>	<p>De que forma a criança (TH e ME) pega na palhinha?</p> <p>De que forma a criança (TH e ME) sopra a tinta?</p>
<p>Para os momentos da higiene pretende-se promover a aquisição e progressão de hábitos de higiene pessoal, de forma cada vez mais autónoma</p>	<p><b><u>Entre as 10h40 e as 11h15m</u></b>                      Terminada a proposta educativa, as crianças vão à casa de banho, fazem a higiene e colocam os babetes para irem almoçar.</p> <p><b><u>Das 11h15m às 12h15</u></b>                      As crianças vão almoçar, no refeitório. Após terem terminado de almoçar vão para a sala dos filmes enquanto vão sendo chamadas para fazerem a higiene.</p>	<p><u>Humanos:</u>                      Educadora cooperante;                      Assistente operacional;                      Mestranda</p>	<p>A criança (TH e ME) realiza sua higiene de forma autónoma? Como?</p> <p>A criança (TH e</p>

<p>(domínio social). Para os momentos da alimentação pretende-se fomentar a aquisição de hábitos de autonomia no momento das refeições (domínio motor e social), incentivando a criança a comer sozinha.</p>	<p><b><u>Entre as 12h15m e 16h00</u></b> Terminada a higiene, as crianças vão para a sala, para fazerem a sesta. Acordam por volta das 15h30m. Fazem a higiene, colocam os babetes para o lanche no refeitório pelas 16h00.</p> <p><b><u>Das 16h00m até às 17h00</u></b> As crianças vão para o refeitório lanchar. Após o lanche, as crianças vão até à sala dos filmes, onde, em grupos pequenos, vão sendo chamadas para a casa de banho para fazerem a higiene.</p> <p><b><u>Das 17h00 às 18h30</u></b> Após as 17h00, as crianças vão para o salão ou para a sala com a assistente operacional. Realizam atividades livres. Pelas 18h30m, as crianças vão para a sala dos filmes até os familiares as irem buscar.</p>		<p>ME) almoça de forma autónoma? Como?</p>
--	---	--	--



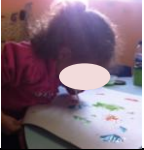
## ANEXO 5 – AVALIAÇÃO DA 5.ª PLANIFICAÇÃO (CRECHE)

<b>Criança</b>	<b>Está concentrada a ouvir a história?</b>	<b>Identifica os sons dos animais?</b>	<b>Identifica os animais das imagens?</b>
<b>ALK</b>	SIM	SIM	SIM
<b>DV</b>	SIM	SIM	SIM
<b>SF</b>	NÃO	NÃO	NÃO
<b>CM</b>	SIM	SIM	SIM
<b>MRT</b>	SIM	SIM	SIM
<b>MT</b>	SIM	SIM	SIM
<b>MLK</b>	SIM	SIM	SIM
<b>AB</b>	NÃO	NÃO	NÃO
<b>MB</b>	SIM	SIM	SIM
<b>ME</b>	SIM	NÃO	NÃO
<b>J</b>	NÃO	NÃO	NÃO
<b>STG</b>	SIM	SIM	SIM
<b>LND</b>	SIM	SIM	SIM
<b>LN</b>	NÃO	NÃO	NÃO
<b>RY</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>SMO</b>	SIM	SIM	SIM
<b>LR</b>	SIM	SIM	SIM
<b>TH</b>	NÃO	NÃO	NÃO

## ANEXO 6 – AVALIAÇÃO DA 8.ª PLANIFICAÇÃO (CRECHE)

PARÂMETROS	OBSERVAÇÃO
Qual a reação da criança AN à abertura da abóbora?	A criança fez uma cara de espanto e de admiração no momento da abertura da abóbora. 
A exploração da abóbora suscitou o interesse da criança AN?	A criança inicialmente mostrou-se um pouco reticente em explorar a abóbora contudo, após eu ter explorado a abóbora junto a si, a criança decidiu agarrá-la e explorá-la, como se pode ver na fotografia. 
De que forma a criança AN explorou a abóbora?	Colocou a mão no interior da abóbora, explorando o seu interior e em seguida espalhou na mesa o suco da abóbora e continuou a sua exploração na mesa como se fosse “digitinta”, como se pode ver na fotografia. 
Qual a reação da criança RY à abertura da abóbora?	Quando abri a abóbora fez uma expressão de admiração, sorriu e colocou as suas mãos junto a si.  
A exploração da abóbora suscitou o interesse da criança RY?	Inicialmente a criança mostrou-se reticente a explorar a abóbora, colocando as suas mãos por baixo da mesa e olhando para o que os amigos estavam a fazer. 
De que forma a criança RY explorou a abóbora?	Após ter estado a observar as crianças da sua mesa a explorarem o interior da abóbora, sempre com as mãos debaixo da mesa, a criança retirou as suas mãos de baixo da mesa, colocou-as junto a si, depois em cima da mesa decidindo depois tocar no bocado de abóbora   

## ANEXO 7 – AVALIAÇÃO DA 14.<sup>a</sup> PLANIFICAÇÃO (CRECHE)

Parâmetros	Observação
Como reage a criança TH no momento do acolhimento?	A criança quando chegou à sala agarrou-se às pernas da mãe, começando a chorar. A mãe deu um beijinho, disse que ia trabalhar e foi embora, ficando a criança a chorar. Levei a criança até à janela para dizer adeus à mãe e depois acalmou-se.
Como reage a criança ME no momento do acolhimento?	A criança quando se despediu da mãe começou a chorar, depois peguei-a ao colo e acalmou-se.
Como a criança TH explora a sala no momento de brincadeira livre?	A criança chegou no momento que o grupo já estava sentado para comer a fruta.
Como a criança ME explora a sala no momento de brincadeira livre?	A criança foi para a casinha brincar com a LN.
De que forma a criança TH pega na palhinha?	A criança pega na palhinha com a mão esquerda, mantendo a mão direita junto ao seu corpo. 
De que forma a criança ME pega na palhinha?	A criança pega na palhinha com a mão direita. 
De que forma a criança TH sopra a tinta?	A criança colocou a palhinha em cima do pingo de tinta e por vezes colocava a palhinha perto do pingo de tinta e soprava. 
De que forma a criança ME sopra a tinta?	A criança preferiu não soprar
Como a criança ME realiza a sua higiene?	A criança necessita do apoio do adulto para puxar a roupa para baixo (e volte a vesti-la) de modo a ir à casa de banho. Para lavar as mãos necessita que o adulto arregace as mangas. Contudo, esfrega as mãos, retira o sabão das mãos, seca-as com o papel e deita-o no caixote do lixo de forma autónoma.
Como a criança TH realiza a sua higiene?	A criança puxa a roupa para baixo quando vai à casa de banho, voltando a se vestir autonomamente. Arregaça a mangas sozinha, ensaboa as mãos sozinha e pede o papel para limpá-las, deitando-o no lixo autonomamente.
A criança ME almoça de forma autónoma? Como?	.A criança como de forma autónoma.
A criança TH almoça de forma autónoma? Como?	A criança necessita sempre da ajuda e incentivo do adulto para almoçar.

## ANEXO 8 – 15.<sup>a</sup> REFLEXÃO (CRECHE) – R15

### Reflexão da 15.<sup>a</sup> Semana de Prática de Ensino Supervisionada em Creche

Em resultado da décima quinta semana de Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche, surge a presente reflexão, organizada de acordo com os seguintes referentes: aspetos positivos da planificação e atuação; mudanças a realizar na planificação e na atuação; a documentação pedagógica em contexto de creche.

Nesta última semana de estágio em contexto de creche fui a mestranda atuante sendo que, para segunda e terça-feira planifiquei, para o momento da proposta educativa “pintura de sopro”. Uma vez que o grupo, na semana anterior, tinha realizado pinturas com o recurso a pincéis, considerei que seria interessante introduzir outra técnica de pintura pois, as crianças ao utilizarem a palhinha e o ar que era expelido realizariam uma experiência diferente com a tinta, promovendo assim outra exploração expressivo-criativa da pintura (Sousa, 2003).

Na minha opinião a proposta educativa sugerida ao grupo foi positiva pois, como refere Gardner (1999), as crianças nesta faixa etária encontram-se na “idade dourada da criatividade, um momento em que toda a criança brilha com talento artístico” (p.84) e segundo o autor, o desenvolvimento da competência artística acontece de forma natural

a criança é impulsionada por um dinamismo cuja origem é, em grande parte, intrínseca. Como a semente com o seu próprio plano de desenvolvimento, a criança está seguindo a lógica interna ditada por seu próprio desenvolvimento sensório-motor e pela natureza dos símbolos específicos” (p.182).

Cabe então ao educador proporcionar situações em que a criança experimente materiais, “instrumentos e técnicas diversificadas e incentivar, construtivamente, a sua vontade de descobrir, de aprender e de desenvolver competências cada vez mais complexas” (Oliveira, 2009, p.82). Refletindo sobre as palavras de Gardner (1999) e de Oliveira (2009), bem como sobre os momentos vivenciados com a concretização da proposta educativa, considero que a opção que tomei na planificação foi um *andaime* (Wood, Bruner & Ross, 1976) para o desenvolvimento da competência artística de cada uma das crianças visto que, com a sugestão desta proposta educativa as crianças puderam utilizar um objeto do quotidiano (a palhinha) para se exprimirem artisticamente e de forma livre.

No que se refere à concretização da proposta educativa, na segunda-feira, as nove crianças que realizaram-na mostraram-se motivadas e interessadas, utilizando diferentes estratégias para soprarem os pingos de tinta. Foi interessante observar como as crianças resolviam a questão de ter de soprar para os pingos de tintas pois, por exemplo, uma das crianças colocou de imediato a palhinha sobre o pingo de tinta, soprando e movendo a tinta. Outra criança, inicialmente, soprou com a palhinha sobre a folha sem ter em atenção se o sopro estava a ser feito para cima do pingo de tinta, tendo depois decidido aproximar-se do pingo de tinta e soprar na sua direção.

Outro ponto interessante foi a ocorrência de partilha de estratégias entre as crianças, isto é, uma das crianças estava com dificuldades em soprar os pingos de tinta e uma das crianças que estava a seu lado, também a realizar a proposta educativa, olhou para a folha do amigo e disse “olha, põe aqui a ‘painha’ (demonstrando a sua estratégia e sugerindo que a criança colocasse a palhinha em cima do pingo de tinta para depois soprar). Observei também a criança de 30 meses a explicar à assistente operacional o que tinha feito na mesa. Quando a criança terminou a proposta educativa dirigiu-se à assistente operacional e esta perguntou-lhe o que tinha estado a fazer. A a criança respondeu com a ajuda de gestos “Humm, ‘inteí’ (pintei) a ‘foia’ (folha) com ‘inha’ (palhinha) (fazendo o gesto de agarrar uma palhinha e soprar para uma folha)”.

Na terça-feira, do grupo de crianças (7 crianças) que realizou a proposta educativa, na sua maioria esteve também motivado e interessado. Também como este grupo foi possível observar que as suas estratégias sofriam alterações ao longo da proposta educativa. Uma das crianças chegou inclusive a dar significado à pintura que ia surgindo. A criança de 35 meses quando estava a realizar a sua pintura, olhou para a folha e começou a dizer que estava ali um lobo e eu questionei-a “um lobo onde está?” a criança apontou com o dedo a imagem que para ela era um lobo, e voltei a questioná-la “o que tem mais na tua pintura?” a criança olhou e disse “olha aqui carro, avião”.

Como referi anteriormente a maioria das crianças realizou a proposta de forma interessada contudo, uma das crianças recusou soprar os pingos de tinta que eu tinha deitado na sua folha. Esteve todo o tempo de cara baixa e sem manter o contacto ocular comigo. Esta criança é por natureza muito tímida e, como forma de contornar a sua timidez decidi recorrer a outra estratégia (ao invés de estar a insistir que soprasse para a

palhinha). Decidi ir buscar uma folha e fazer a pintura de sopro à sua frente, ao mesmo tempo que a incentivava a fazer como eu estava a fazer. Mesmo assim, a criança raramente olhava para mim, mantendo-se o tempo todo imóvel a olhar de cabeça baixa para a folha. Optei então por outra estratégia, fazer com a criança a pintura de sopro na sua folha, pedindo-lhe que me ajudasse a soprar o pingo de tinta. A criança aceitou ajudar-me a primeira vez, agradeceu a sua ajuda e manifestei contentamento por essa ajuda. Essa manifestação fez com que a criança ficasse mais envergonhada e, nunca mais me quis ajudar na tarefa de soprar. Decidi mais uma vez mudar de estratégia, optando por não insistir mais e disse-lhe que ia ajudar a outra criança, dirigindo a minha atenção para a outra criança que estava na mesa, dando-lhe assim espaço e tempo para que tomasse uma decisão. Esta opção deveu-se ao facto de muitas vezes quando esta criança é colocada em evidência a sua timidez tende a ser mais notória e como refere Best (1996) “uma intervenção excessiva ou inapropriada pode restringir ou distorcer o desenvolvimento individual duma criança (p.113).

Apesar do tempo e espaço que dei à criança esta decidiu que não queria continuar a realizar a proposta educativa e respeitei a sua decisão pois, a minha visão da criança vai ao encontro da ideia de Oliveira-Formosinho (2007) “ a criança é construtora de conhecimento, com competências para ter voz no processo” (p. 21) e como referem Post e Hohmann (2011), “é de particular importância que os educadores apreciem que as crianças estejam envolvidas na exploração de materiais de arte em vez de as obrigarem a utilizá-los para fazer algo” (p.151).

Para a quarta-feira, último dia de estágio, optei por repetir uma proposta educativa que tinha realizado na minha primeira intervenção, no dia 23 de outubro de 2013, que consistia na leitura da história *Surpresas os animais também falam* e posteriormente, a realização de um jogo “quem sou eu?”, em que as crianças ouviam o som do animais e o desafio era descobrir que animal produzia esse som.

Optei por repetir a proposta educativa pois, queria observar se as crianças se recordavam da história. Queria também observar a reação das crianças no momento em que dava oportunidade de manusearem a história porque na primeira vez que a introduzi, algumas crianças recusaram tocar nos animais que apareciam na história (porque as imagens eram a três dimensões) e, queria observar o que acontecia da

segunda vez que introduzia a história. Optei também por repetir a proposta educativa porque na primeira vez que a implementei alterei a planificação, decidindo não introduzir o jogo após a leitura da história pois, o grupo estava sentado há algum tempo e já manifestava sinais de cansaço. Assim, com esta repetição, passados quase três meses, quis observar se a capacidade de concentração tinha evoluído, tendo por base a avaliação que realizei no primeiro momento.

Uma vez que avaliar considero que é ainda um ponto fraco do meu processo de aprendizagem enquanto mestrande e, sendo uma das competências do educador de infância como referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que aprova os perfis de desempenho específicos de qualificação profissional para a docência do Educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2001) “e) Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p.5573) é, fundamental, que neste meu percurso de aprendizagem vá adquirindo competências e, que olhe para a avaliação de outras propostas educativas não como um processo acabado mas sim, como um ciclo, uma fonte onde vou buscar respostas para melhorar a minha ação educativa e que me dá indicações para onde devo dirigir a minha ação e intencionalidade educativa de modo a ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo e de cada criança.

Assim, com a repetição da proposta educativa pude observar que as crianças recordavam-se dos animais que surgiam na história, bem como o receio das crianças tinha sido ultrapassado pois, todas as crianças exploraram os animais que iam surgindo. Foi também possível observar que a capacidade de concentração das crianças era completamente distinta uma vez, que as crianças mostraram-se sempre muito motivadas e interessadas, quer no momento da história, quer quando introduzi o jogo. As crianças ficaram cerca de 50 minutos no tapete sem mostrarem sinais de desconcentração, ao contrário da primeira intervenção em que, após 20 minutos, os sinais de cansaço já eram evidentes.

Relativamente ao referente, mudanças a realizar na planificação e na atuação, considero que o facto de ainda ter muitas dificuldades em avaliar, quer ao nível das propostas educativas, quer ao nível dos diferentes momentos da rotina, deveria ter inserido na

intencionalidade educativa das planificações outros momentos da rotina para avaliar pois, teria mais momentos para desenvolver competências nesta área e teria um conjunto de informações que permitiriam conhecer pormenorizadamente cada criança.

Quanto ao referente, documentação pedagógica em contexto de creche, ao longo do estágio foi sempre um dos meus objetivos estabelecer uma “comunicação efetiva com os pais” (Malaguzzi, 1999) e para tal, fui colocando na sala de atividades, ao longo das semanas de Prática de Ensino Supervisionada, cartolinas com as fotografias das crianças a realizarem as propostas educativas. Utilizei também essa forma de comunicação para expor aos pais as rotinas da sala de atividades, mostrando fotografias das crianças nos momentos de rotinas diárias pois, considero importante a comunicação com os pais. Concordo com a opinião de Malaguzzi (1999) que esta é uma forma de manter os pais informados sobre o que acontece num contexto de creche, mostrando como as crianças se expressam, o que produzem e que “vissem que seus filhos possuíam recursos mais ricos e mais habilidades do que geralmente percebiam. (...) Compreendessem quanto valor colocamos em seus filhos” (pp.84-85).

Assim, decorrente da proposta educativa “pintura de sopro”, decidi continuar com esta forma de comunicação com os pais, colocando no placar exterior junto à sala de atividades os trabalhos realizados por cada criança e uma fotografia que mostrava a criança a realizar a pintura. Esta opção foi também uma forma de valorizar o processo e não o produto que tinha surgido da proposta educativa pois, como refere Araújo (2013)

para além de permitir um maior conhecimento acerca dos produtos que resultam do trabalho dos filhos, a documentação traz a vantagem de lhes permitir o acesso aos processos que se encontram na base de tais produtos. Em paralelo, favorece um sentido de confiança (...) oferecendo-lhes ainda a possibilidade de valorizarem e se envolverem em trocas e discussões quer com os educadores, quer com outros pais, num processo de verdadeira democracia participada (p.65).

Foi uma experiência muito interessante e enriquecedora pois, pude compreender que esta forma de comunicação com os pais fortalece a ligação com a creche. No que se refere à proposta educativa realizada nesta semana, pude constatar esse fortalecimento. Uma das mães questionou-me como se fazia a pintura de sopro pois, a sua filha tinha contado em casa que queria fazer com algo com uma palhinha (fazendo o gesto de soprar) e a mãe não estava a compreender o que a filha queria dizer. Este momento foi para mim, enquanto futura profissional, importante pois, reforçou a minha convicção de

que é muito importante o educador fomentar o diálogo com os pais e esta é uma das vias para que tal aconteça.

A utilização desta forma de documentação pedagógica despertou a minha atenção para outra vantagem que, confesso nunca me havia lembrado, e que, Araújo (2013) refere, que de facto se veio a verificar: promoveu situações em que a criança, quer individualmente, ou com outras crianças revisitaram os “acontecimentos e processos em que, direta ou indiretamente, foi coprotagonista e de construir e/ou consolidar significados” (p. 65). Ao longo dos dias foram muitas as crianças e muitos os momentos em que observavam as cartolinas com as fotografias, trocavam ideias, identificavam os amigos e falavam sobre os momentos retratados nas fotografias.

### **Referências Bibliográficas:**

- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. *Educação em creche: Participação e Diversidade*. (pp. 29-74) Porto: Porto Editora.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento: o papel das artes na educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto [Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professor do 1.º ciclo do ensino básico]. Consultado a 19 de janeiro de 2014 em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55725575.pdf>
- Gardner, H. (1999). *Arte, mente e cérebro*. Porto Alegre: Artmed.
- Malaguzzi (1999). Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (pp.59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o Passado construindo o Futuro*. (pp.13-35). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, A. (2009). *O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho. Consultado a 19 de janeiro de 2014 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11049/1/tese.pdf>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Música e Artes Plásticas* (Vol. 3). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. In: *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 17(2), 89-100. Consultado a 19 de janeiro de 2013 em: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e5859575-aa8b-4eb3-9fa0-c25e016592a4%40sessionmgr112&vid=2&hid=118>

## **ANEXO 9 – 8.<sup>a</sup> REFLEXÃO (CRECHE) – R8**

### **Reflexão da 8.<sup>a</sup> Semana de Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

A presente reflexão é decorrente da oitava semana de Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche. A reflexão está organizada em duas partes, em que na primeira parte reflito sobre a atuação da minha colega de estágio, onde faço uma heteroavaliação das suas propostas educativas tendo em conta os seguintes referentes: aspetos positivos da planificação e atuação do meu par pedagógico; o desenvolvimento das crianças a partir das propostas educativas; mudanças a realizar na planificação e na atuação. A segunda parte da reflexão incide sobre as minhas aprendizagens como mestranda: a intencionalidade educativa nas brincadeiras livres.

Esta semana estive no papel de mestranda observadora, o que me permitiu ter uma visão mais distanciada do modo como o grupo reagia às diversas propostas educativas sugeridas pelo meu par pedagógico. Na segunda-feira, como forma de comemorar o dia de São Martinho, as crianças realizaram a sua primeira saída ao exterior. Considero que esta saída foi um bom momento de aprendizagem para nós enquanto estagiárias mas, mais importante, no meu entender, esta saída foi muito rica para as crianças. Por um lado, a educadora cooperante possibilitou que as crianças tivessem um papel ativo no ato de comprar as castanhas assadas. Cada criança teve a oportunidade de dar o dinheiro e receber as castanhas assadas em troca. Por outro lado, esta saída possibilitou olhar para o meio envolvente das crianças “com outros olhos”, com olhos de exploradores e de observadores (apesar de não saber se são exploradores e observadores noutros contextos). Observaram o castelo de Leiria, ouviram os passarinhos que estavam a chilrear numa árvore, viram as folhas caídas das árvores, tendo uma criança referido “Olha como as do Edi” (folhas que estão no espantalho construído com as crianças) e uma das crianças chamou-me a atenção para os telhados das casas, dizendo “Telhados! Ali, ali”, lembrando o que tinha sido explorado aquando da construção do quadro de presenças, em que sugeri ao grupo ir até à janela observar os telhados que existiam à volta da sua sala de atividades. Este olhar da janela da sala de atividades e exploração do meio envolvente, é fundamental, no meu entender, para o desenvolvimento da criança e vai ao encontro do que nos referem Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) “o espaço pedagógico não se encerra nos muros, janelas e portas das construções escolares” (p.15).

A proposta educativa para terça-feira foi, numa primeira fase, a leitura e exploração da história *A estrela de Laura* que, na minha opinião, motivou o grupo. Algumas crianças, de forma espontânea, começaram a explorar pormenores que estavam nas imagens, como por exemplo, a lua. Esta espontaneidade das crianças foi, na minha opinião, bem aproveitada pela minha colega de estágio, pois explorou com o restante grupo os pormenores realçados por essas crianças.

Esta situação em que uma das crianças fez referência à lua e surpreendeu com os seus conhecimentos, fez-me refletir (e reforçou uma das minhas convicções) que a criança deve, e tem de ser olhada como um ser com vivências e experiências, não como um ser que nos entra na sala de atividades em branco (Vasconcelos, 2009). Assim, no meu entender, todas as propostas educativas para que sejam significativas para o grupo devem ser sugeridas tendo esta visão da criança (Portugal, 2009) e tendo em conta que

se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas actuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às actuais capacidades e necessidades das crianças. (Portugal, 2008, p.64).

Em resultado da história, a segunda fase da proposta educativa foi propor ao grupo pintar uma estrela, a sua estrela amiga, como a estrela de Laura. As crianças mostraram-se recetivas a esta proposta, o que mais uma vez sublinha o grande interesse que este grupo tem realizar propostas que envolvam a exploração de materiais plásticos.

A quarta-feira foi destinada à conclusão das estrelas com as crianças que não tinham realizado no dia anterior. Contudo, a minha colega de estágio deparou-se com uma situação nova, algumas crianças recusaram realizar a proposta de pintar a sua estrela. Na sala de atividades estavam jogos novos, fazendo com que o interesse das crianças estivesse focado para a exploração dos jogos novos e não em pintar. Perante esta situação questionei-me: o que fazer nesta situação? O que seria mais significativo para a criança, atender à sua vontade e necessidade ou forçar para que fosse pintar a estrela? Na minha opinião, a atitude tomada pelo meu par pedagógico foi correta, não insistiu com as crianças que se estavam a recusar (respeitando os seus interesses e necessidades) e deixou-as explorar os jogos. Só mais tarde, voltou a sugerir a pintura da estrela, proposta que foi aceite de imediato pelas crianças.

No respeitante às mudanças a realizar na planificação e na atuação da minha colega de estágio, considero que deveria ser dada uma maior atenção ao tamanho do texto da história, pois as crianças nesta faixa etária têm uma capacidade de concentração muito curta. No que se refere ao momento de leitura da história poderia, na minha opinião, ter explorado um pouco mais as imagens que estavam nas páginas e explorado o facto de as estrelas que estavam em cada página serem de textura e brilho diferentes.

Após ter refletido sobre a semana da minha colega de estágio, início esta segunda parte da presente reflexão, refletindo sobre um dos dois momentos mais significativo para mim neste percurso de aprendizagem em contexto de creche. O primeiro momento refere-se às brincadeiras livres no salão, entre as 10h00 e as 10h30m. Em momentos de reflexão com a professora supervisora, fora abordado a questão de proporcionarmos às crianças estímulos e desafios distintos no tempo de brincadeiras livres no salão, onde fossem criadas situações promotoras do desenvolvimento das crianças, principalmente, ao nível do desenvolvimento motor. Uma vez que esta semana acompanhei o grande grupo para o salão, enquanto o pequeno grupo estava com a minha colega de estágio a realizar as propostas educativas propus um desafio semanal para mim: dinamizar estes tempos de brincadeira livre no salão. Este desafio que lancei a mim própria surgiu como forma de tentar ultrapassar uma das minhas limitações que referi na reflexão da sétima semana

o meu foco de atenção deveria ser em todos os momentos e não um momento em especial, o período das 10h00 às 10h30m. Esta melhoria será o meu desafio para as restantes semanas, pois a ação educativa de uma educadora de infância não se cinge apenas e só a um período limitado da manhã.

Assim, na terça-feira, enquanto as crianças brincavam, livremente, no salão coloquei ao seu dispor quatro caixotes de papelão que haviam sido usados numa outra proposta educativa. Numa primeira fase, sugeri às crianças que estavam a meu lado lançarmos bolas para dentro dos caixotes. Desafio aceite e cumprido, subi um pouco a fasquia: sugeri que lançassem para a cor do caixote que ia proferindo “agora lança a bola para o caixote azul (...) para o caixote cor de laranja”. Afastei-me do grupo de crianças que estava a lançar as bolas e dei-lhes espaço para observar o que iriam fazer sem estar tão presente. A determinada altura as crianças quiseram descobrir novas funções dos

caixotes e colocaram-se dentro deles. Dirigi-me a um dos caixotes e comecei a empurrá-lo com as crianças que estavam dentro.

A partir desse estímulo os momentos vivenciados foram muito significativos para o meu percurso de aprendizagem. De uma situação tão simples e com material de desperdícios (os caixotes) considero que as situações vividas foram riquíssimas, promoveram o desenvolvimento motor, o cognitivo e o social, como passo a expor: as crianças interagiram entre si, riram-se uns com os outros, entraram em conflito e resolveram-no entre si, porque ia incentivando a irem falar com o amigo. Concordo com Papalia, Olds e Feldman (2001) quando referem que “o conflito, também pode ter um propósito: ajudar a criança a negociar e resolver disputas” (p.266); negociaram uns com os outros sobre quem empurrava e quem se sentava; decidiram se empurravam pela parte de trás do caixote ou pela frente, realizando um verdadeiro trabalho de equipa; esperaram pela sua vez de se sentar no caixote; perceberam que tinham de dosear a força para que os caixotes não se rasgassem. Com este desafio a que me propus, nesta semana, compreendi as palavras de Portugal (2008) quando nos diz que

nas crianças mais pequenas, o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares (pp.51-52)

O segundo momento mais significativo e gerador de múltiplas aprendizagens nesta semana foi a participação na reunião de pais, a convite da educadora cooperante. Não só pude observar como é o papel de uma educadora de infância numa reunião formal mas, participei na reunião, por sugestão da educadora cooperante. Partilhei com os encarregados de educação as razões porque considerava importantes introduzir um quadro de presenças nesta faixa, como as crianças o tinham construído, sugeri aos pais que fossem nossos parceiros nesta nova rotina, incentivando os seus filhos a marcarem a presença quando chegam à sala e/ou ajudando-os nessa tarefa. Como indica Rigolet (2006) as reuniões são importantes para “o necessário estabelecimento de uma ponte entre as famílias e a escola” (p.10) e foi o que aconteceu nesta reunião, com a partilha de ideias entre encarregados de educação, equipa da sala e diretora pedagógica. Os pais sugeriram que se estabelecesse uma nova ponte, a partilha das letras das músicas que são cantadas na sala. Referiram que sentiam falta desta ponte. Porque ficam perdidos quando as crianças chegam a casa, pedem aos pais para cantarem as músicas da escola e

os pais não sabem. Também para esta reunião, sugeri à educadora cooperante colocarmos em fotografias as rotinas das crianças, para que os encarregados de educação compreendessem melhor como se desenrola o dia-a-dia dos seus filhos. Esta forma de comunicar com a família é, na minha opinião, uma excelente forma de comunicação. Fortalece a relação creche – família e as crianças assumem o papel de atores principais, onde quem está em cena são elas. Esta forma de comunicação com os pais, no meu entender, possibilita a melhor compreensão de que nos diferentes momentos de rotina existe uma série de intencionalidades educativas, como por exemplo, a autonomia na higiene, em que todas as crianças são incentivadas a arregaçar as mangas, a lavar as mãos, esfregando-as com sabão. É minha profunda convicção que é de vital importância para a criança que esta ponte entre a creche e a família nunca fique bamba, deve sim dia após dia ser reforçada.

### **Referências Bibliográficas:**

- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Educação Hoje.
- Papalia, D. Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* 8ª edição. Lisboa: McGrawHill.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33 – 67). Consultado a 14 de novembro de 2013 em: <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Portugal, G. (2009). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: *ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença e Joaquim Bairrão* (pp. 274 – 284). Aveiro: Universidade Aveiro.
- Rigolet, S. (2006). *Organizar e gerir reuniões de pais: como criar parcerias no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

## **ANEXO 10 – 9.<sup>a</sup> REFLEXÃO (CRECHE) – R9**

### **Reflexão da 9.<sup>a</sup> Semana de Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

Tendo em conta a minha nona semana de Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche redigo a presente reflexão que está estruturada de acordo com os seguintes referentes: aspetos positivos da minha planificação e atuação e o desenvolvimento das crianças a partir das propostas educativas; mudanças a realizar na planificação e na atuação.

Esta semana fui a mestranda atuante e propus centrar as propostas educativas na música e dança. Esta escolha deveu-se ao facto de ter observado que, na semana anterior, ao colocar músicas, (após as crianças terem acordado e sugerido ao grupo que dançássemos) as crianças ficaram muito motivadas. Uma das crianças, ao longo dessa semana, estava sempre a pedir-me para dançar. Assim, considerei importante criar experiências que fossem ao encontro dos desejos das crianças que, de acordo com Dias (2009), “para planificar, o Educador de Infância deverá escutar a criança, (...) de forma a contextualizar a sua acção educativa” (p.31).

Desta forma, para segunda-feira, a proposta educativa sugerida ao grupo foi a exploração da música “como se dança o cha-cha-cha” (Gomes & Matos, 2008). No momento em que partilhei com o grupo que tinha uma surpresa, a criança que referi anteriormente disse “dançar”. Aproveitei o interesse manifestado pela criança, partilhei com o grupo que a criança M queria dançar e que, a minha surpresa era mesmo essa: ouvir uma música nova “como se dança o cha-cha-cha” (*ibidem*) e depois dançarmos ao som da música. Sugestão que foi do agrado das crianças e foi possível observar que quase todas as crianças dançaram ao som da música. Durante a dança observei que uma das crianças preferiu observar o grupo a dançar e estava com o dedo na boca. Esta situação indicava que a criança estava tímida e questioneei-a se queira dançar de mão dada comigo. A criança aceitou a minha sugestão e pude assim confirmar que, o que a estava a bloquear era a sua timidez, pois a partir daí aderiu à proposta e dançou com outras crianças. Esta situação vai ao encontro do que nos refere Sousa (2003), as crianças até aos três anos de idade podem ter dificuldade em dançar de forma livre e espontânea e o educador

deverá inicialmente, nos primeiros meses, efectuar toda a movimentação com as crianças, para que elas o imitem e, a pouco e pouco e ao longo de mais alguns meses, pare o seu movimento depois de o iniciar com as crianças, para que estas o continuem sozinhas (*ibidem*, p.162).

No que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças com esta proposta educativa, observei que esta experiência promoveu a interação entre as crianças pois, diversas crianças questionavam os amigos se queriam dançar, faziam rodas pequenas e comunicavam entre si.

Ainda na segunda-feira, após a sesta, como forma de motivação para a construção de uma maraca para cada criança, sugeri que o grupo dançasse de novo a música e, quando comecei a dançar com a minha maraca, as crianças quiseram de imediato explorá-la. Na minha opinião, esta estratégia resultou e despertou um maior interesse nas crianças, pois se tivesse sentado as crianças e sugerido que construíssem uma maraca penso que não seria tão significativo para o grupo. Esse interesse foi visível também na realização de uma pequena tarefa que dei a cada criança: guardarem a embalagem de iogurte que iam comer ao lanche, para no dia seguinte construírem a maraca. Foi interessante verificar que algumas delas lembraram-se de concretizar essa tarefa, havendo mesmo uma das crianças que chamou a atenção das outras que estavam na sua mesa, no refeitório, de que era preciso guardar a embalagem de iogurte para construir a maraca.

Na terça-feira, a proposta educativa foi a construção de maracas e todas as crianças envolveram-se no processo de forma muito participativa. Logo que terminaram a construção da sua maraca quiseram explorar que som produzia. Contudo, a decoração das maracas demorou mais tempo do que o previsto, fazendo com que a exploração da música, utilizando as maracas, só se realizasse na quarta-feira de manhã.

No que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças a partir desta proposta educativa, as crianças quando questionadas sobre qual a cor que queriam para a sua maraca, a maioria das crianças reconheceu as cores (azul, verde, vermelho e rosa) e todas foram capazes de tomar uma decisão: de entre as quatro cores escolher a cor para a sua maraca. Quando sugeri que escolhessem o que queriam colocar dentro da maraca (arroz, feijão ou massa), algumas crianças identificaram os alimentos, escolheram e colocaram dentro da embalagem de iogurte sem dificuldade.

Para quarta-feira a proposta educativa era a exploração dos ritmos, utilizando um paraquedas e bolas de pequenas dimensões. A introdução do paraquedas gerou grande interesse no grupo. As crianças estavam muito interessadas em se deitar para cima do material e decidi não explorar de forma muito específica os ritmos. Optei por introduzir as bolas e desafiei-os a não deixá-las cair ao chão. Uma vez que a exploração da música tinha sido muito significativa para o grupo, decidi alterar o que havia planificado e coloquei a música que havíamos estado a explorar ao longo da semana.

Quanto às mudanças a realizar na planificação, para esta semana em que fui a mestranda atuante senti necessidade de proceder a uma alteração da planificação, uma vez que vinha sentindo ao longo da Prática de Ensino Supervisionado que estava a centrar a minha atenção apenas para o momento da proposta educativa. Como referi em reunião de reflexão sobre a Prática Supervisionada em contexto de creche, uma das minhas grandes dificuldades era sentir que a minha ação educativa se resumia ao momento da proposta educativa e que todos os outros momentos do dia, como por exemplo, o acolhimento e as conversas com as crianças, brincar com as crianças na área da garagem, o arrumar os materiais, o momento da higiene e alimentação não estavam a ser contemplados e valorizados. Assim, como forma de começar a descentralizar a minha atenção da proposta educativa, elaborei uma planificação onde todos os momentos do dia estivessem ligados entre si, deixando assim de estar destacado o momento da proposta educativa. Contudo, sinto que preciso ir mais além, necessito de, nas futuras planificações, começar a especificar a minha intencionalidade educativa para os restantes momentos do dia. É esse o grande desafio que me coloco a mim mesma para as futuras planificações: definir a minha intencionalidade educativa para os momentos de rotinas.

### **Referências Bibliográficas:**

- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.
- Gomes, F. & Matos, L. (2008). *Orquestra do Pautas II*. Portugal: Edições Convite à Música.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Drama e Dança* (Vol. 2). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

## ANEXO 11 – DADOS RECOLHIDOS DA JOANA

### J1 (DIA 16 DE DEZEMBRO)

A Joana chegou à sala ao mesmo tempo que a Maria. A Joana olhou para a Maria, olhou para o quadro de presenças e, ainda com os seus objetos de transição na mão (bebé e fralda), disse para a Maria, sorrindo. “Vamos Maria. Já estamos na escola. Anda por a tua “*fotografia*”. Estendeu a mão direita para a Maria. mas esta não a aceitou, preferindo ir atrás da Joana. Foram as duas para junto do quadro de presenças, lado a lado. O Martim estava a marcar a sua presença e ouviu o que a Joana dissera à Maria. Quando as duas crianças estavam a dirigir-se para o quadro de presenças o Martim olhou para a Joana e disse-lhe: “O Martim também”. A Joana olhou para o Martim, sorrindo, parou junto a ele e ficou a observá-lo a retirar a fotografia e disse-lhe, sorrindo: “Viva, o Martim já “*tá*” escola”. O Martim olhou e sorriu para a Joana e foi para a área da casinha. Entretanto, a Joana virou-se para a Maria, olhou e sorriu para ela, foi até à fotografia da Maria, retirou-a da “casa” e deu-a na mão da Maria, ao que esta aceitou e pediu-lhe novamente: “Vamos Maria.” A Maria acedeu ao pedido da Joana e foram as duas, lado a lado, até à casa que simboliza a escola. A Joana colocou a fotografia e, quando a Maria ia para colocar a sua, a Joana disse: “Maria, põe a “*fotografia*” aqui (apontando para um lugar vago ao lado da sua fotografia). A Maria respondeu: “Não. Aqui. (colocando a fotografia na parte superior da casa e não junto à fotografia da Joana)”. A Joana ficou a olhar para a Maria, retirou a sua fotografia, colocou-a ao lado da amiga, como antes havia pedido à Maria. A Maria viu, sorriu para a Joana e afastou-se para a área da casinha. Foi buscar à casinha dois sapos fantoches, voltou à zona do quadro de presenças, onde ainda estava a Joana a olhar para as fotografias e estendeu a mão para dar um dos sapos à Joana. A Joana antes de aceitar um dos sapos disse “Bom dia sapos”. A Maria deu uma gargalhada e a Joana dirigiu-se até mim, deu-me os seus objetos de conforto, colocou o fantoche na mão e começaram as duas às gargalhadas. Depois de colocarem os fantoches na mão a Joana disse: “Anda Maria. Vamos dar bom dia aos amigos”. Dirigiram-se até ao quadro de presenças, a Joana foi até à fotografia do Martim e disse: “Bom dia Martim. Já estás na sala das borboletas. Bom dia Joana. Bom dia Maria.”. A Maria sorriu para a Joana e disse-lhe “Vamos dar bom dia à Sara. (esta criança está sempre a brincar com a Maria e com a Joana). Foram então, lado a lado, à fotografia da Sara e começaram a cantarolar a canção dos bons dias e disseram “Bom dia Sara.”. Este bom dia foi dado como é habitual na hora das crianças cantarem os bons dias no tapete, ou seja, de forma mais pausada. A Joana disse: “Vem para escola”. A Maria sorriu-lhe e a Joana retribuiu o sorriso e foram as duas para a área da casinha, levando os fantoches consigo.



**Figura 1** – A Joana a marcar a presença enquanto a Maria a observava.



**Figura 2** – A Maria lado a lado com a Joana junto à casa que simboliza a escola.



**Figura 3** – A Joana a colocar a sua fotografia por baixo da fotografia da Maria., enquanto esta se dirige para a área da casinha.



**Figura 4** – A Maria foi buscar os fantoches e ofereceu um à Joana, sugerindo ir até ao quadro de presenças dar os bons dias aos amigos.



**Figura 5** – A Joana a dar os bons dias a quem já tinha chegado à escola, ao Marim, à Maria e a si própria.



**Figura 6** – A Joana e a Maria a se dirigirem à fotografia da Sara para lhe dar os bons dias.

#### J2 (6 DE JANEIRO)

A Joana estava na mesa a fazer um jogo quando a Laura chegou à sala e estava a dirigir-se para o quadro de presenças (pois quando a mãe se despediu lembrou a filha para marcar a presença). A Joana ouviu a mãe da Laura e levantou-se da mesa, olhou para a Laura, sorriu e disse-lhe: “Bom dia Laura. Já estás na escola”. A Laura olhou para a Joana, ficando parada junto ao quadro de presenças, sem sorrir a olhar a Joana a se aproximar. A Joana dirigiu-se até à Laura e ficaram lado a lado enquanto a Laura retirava a sua fotografia. A Joana acompanhou-a lado a lado, até à casa que simboliza a escola, sorrindo para a Laura (mas esta não retribuiu o sorriso). A Laura colocou a sua fotografia e a Joana disse, sorrindo e olhando para a sua fotografia: “Olha, a Joana também já está na escola” e ficaram as duas a olhar para a fotografia da Joana. A Joana virou-se, começou a dar palmas e disse “Viva! Já estamos na escola”. A Laura olhou para a Joana, colocou o dedo na boca. A Joana colocou-se à frente da Laura e continuou a sorrir-lhe, e aproximou-se para dar um abraço à Laura. A Joana deu o abraço à Laura, agarrando com os dois braços a Laura.



**Figura 7** – A Laura a olhar para a Joana.



**Figura 8** – A Joana a colocar os braços em cima dos ombros da Laura para lhe dar um abraço.

### J3 (7 DE JANEIRO)

O André ia para marcar a presença e chamou a Joana que estava junto aos cabides, “Joana, anda” (sugerindo que fosse consigo marcar a presença). A Joana olhou para o André, sorriu e dirigiu-se ao quadro de presenças. Foi buscar a sua fotografia e quando estava a dirigir-se para a casa que simboliza a escola o André, olhando para a Joana disse “já ‘tamos’ na sala das borboletas”. A Joana olhou também para o André e sorriu. O André sorriu, colocou a sua fotografia, e disse olhando para a Joana “André escola”. A Joana olhou e sorriu para o André, colocou a sua fotografia junto à fotografia do André. O André olhou para as duas fotografias, olhou para a Joana, sorriu para a Joana e disse: “Já ‘tá”. Joana e André na escola. Viva!”. Virou-se para a Joana, aproximou-se e deu um abraço à Joana. A Joana retribuiu o abraço, e disse “Boa”, sorrindo.



**Figura 9** – O André a retirar a fotografia e a chamar a Joana para ir também marcar a presença.



**Figura 10** – A Joana a olhar para o André que estava a dizer que estava na creche como a Laura.



**Figura 11** – A Joana a abraçar o André, festejando por estarem na creche.

### J4 (8 DE JANEIRO)

A Joana chegou à sala ao mesmo tempo que o André e disse: “Vamos André” (sugerindo que fossem marcar a presença). As duas crianças foram lado a lado até ao quadro de presenças. A Joana retirou a sua fotografia e dirigiu-se até ao André e disse-lhe: “As borboletas estão em casa”. O André olhou para as fotografias dos amigos e depois foram marcar a presença. A Joana marcou a presença e foi para trás do André observá-lo a marcar a presença. Quando o André acabou de marcar a presença a Joana aproximou-se, sorriu e deu-lhe um beijo. O André retribuiu o beijo, dando depois uma gargalhada, abraçou a Joana e esta também abraçou o André e sorriu. Entretanto a Maria chegou à sala e estava a retirar a sua fotografia do quadro de presenças e presenciou (olhando para os dois) o abraço entre a Joana e o André. A Joana olhou na direção da Maria e quando terminou de abraçar o André dirigiu-se à Maria dizendo: “Bom dia, Maria”. A Maria sorriu e colocou a sua fotografia na parte inferior. A Joana pediu à Maria que colocasse a fotografia na parte superior da casa, onde se encontravam as fotografias da Joana e do André. A Maria acedeu ao pedido da Joana, colocando a sua fotografia ao lado do André e a Joana abraçou a Maria, ficando as duas a observar as fotografias. A Maria disse para a Joana “Vamos Joana, ver os bebés” (sugerindo que fossem para a casinha brincar).



**Figura 12** – A Joana e o André a observarem as fotografias das outras crianças.



**Figura 13** – A Joana a observar o André a colocar a sua fotografia na “escola”.



**Figura 14** – A Joana a colocar a sua fotografia na “escola” ao lado do André, sorrindo.



**Figura 15** – Quando terminaram de dar um beijo as crianças abraçaram-se e a Maria chegou nesse momento junto ao quadro de presenças.



**Figura 16** – A Joana a dirigir-se até à Maria que estava a marcar a sua presença.



**Figura 17** – A Joana a abraçar a Maria.

#### J5 (13 DE JANEIRO)

A Joana encontrava-se junto aos cabides quando observou que o André estava a marcar a sua presença e foi a correr até junto do André. Observou o André a marcar a presença e disse: “André, a Joana já está na escola” (apontando para a sua fotografia que já estava na casa que simboliza a escola). O André afastou-se e olhou para a fotografia da Joana e disse: “viva!”, dando depois uma gargalhada. As duas crianças olharam para a zona da porta onde estava a Maria, dirigiram-se até ela e a Joana disse “Vamos Maria” (sugerindo que fossem até ao quadro de presenças), agarrando cada uma das crianças nas mãos da Maria. A Maria reclamou dizendo, “Ai, ai...dói-dói” (mostrando a mão esquerda que estava magoada e tinha um penso a proteger a ferida). A Joana e o André ficaram a observar o penso e a Joana disse: “André cuidado com o dói-dói da Maria. Eu levo a Maria nesta mão” (agarrando na mão direita da Maria). O André quis também dar a mão à Maria mas a Joana disse: “Não, não podes André. A Maria tem dói-dói” (A Joana dirigiu-se até mim e deu-me o seu objeto de transição, para assim poder dar a mão à Maria), levando a Maria até ao quadro de presenças. O André ficou um pouco sentido por não ter dado a mão à Maria e manteve-se parado, olhando para o chão e com o dedo na boca. A Joana quando estava a dirigir-se para o quadro de presenças de mão dada com a Maria apercebeu-se que o André não tinha ido, olhou para trás e chamou-o.



**Figura 18** – A Joana a dirigir-se ao André e a observá-lo a marcar a presença.



**Figura 19** – A Joana a procurar a sua fotografia enquanto o André marcava a sua presença.



**Figura 20** – A Joana e o André a observarem a mão magoada da Maria.



**Figura 21** – A Joana a dialogar com o André, dizendo que a Maria está magoada e por isso não podem agarrar na mão da Maria.



**Figura 22** – A Joana a dar a mão à Maria, conduzindo-a até ao quadro de presenças e o André a observá-las.



**Figura 23** – A Joana de mão dada com a Maria, conduzindo-a até ao quadro

#### 14 DE JANEIRO

A Joana chegou mais tarde à creche pois foi ao médico.

#### J6 (15 DE JANEIRO)

A Joana estava na área do tapete com um fantoche (sapo) na mão, olhou para o Luís e o João que estavam junto ao quadro de presenças a ver uma história e dirigiu-se até ao Luís e disse “Bom dia mano” (as crianças apelidam os gémeos da sala por manos uma vez que é muito difícil distingui-los). Apenas o Luís olhou para a Joana, levantou-se e respondeu “Bom dia Cocas” (referindo-se ao sapo pois é assim que este se chama). O João continuou a explorar a história. O Luís olhou para a Joana e disse: “Joana dá Cocas” A Joana acedeu ao pedido, deu o fantoche e ajudou o Luís a calçar o fantoche. A Joana olhou então para o quadro de presenças, olhou para o Luís e disse: “Os manos estão em casa?” O Luís olhou para a sua casa, sorriu para a Joana e retirou então a sua fotografia. A Joana disse, olhando para a outra criança que estava a ver a história: “Faltas tu mano, anda. Já estás na escola”. O João ignorou a Joana e esta pediu ajuda ao Luís “chama o mano. Ele já está na escola”. O Luís sorriu e quando se estava a dirigir para marcar a presença a Joana agarrou-lhe no ombro e voltou a pedir “Mano, olha, falta o mano” (apontando para a fotografia do irmão que ainda estava em “casa”). O Luís olhou para a

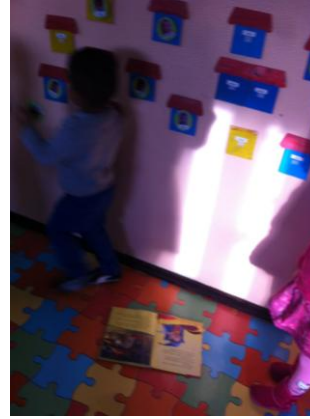
Joana, sorriu e disse, olhando para o irmão “Mano, anda”. O João olhou para o irmão e para a Joana, sorriu, colocou a história no chão, levantou-se, retirou a sua fotografia e colocou-a na “escola”. A Joana observou os e depois disse “Boa. Os manos já estão na escola”. O João e o Luís olharam para a Joana, sorriram e o João disse “Bom dia Joana”, enquanto o Luís mexia o fantoche como se também estivesse a dar os bons dias à Joana.



**Figura 24** – A Joana a ajudar Luís a calçar o fantoche.



**Figura 25** – A Joana à espera que o João se levantasse para marcar a presença.



**Figura 26** – A Joana a observar o João a dirigir-se até à “escola” para marcar a presença.



**Figura 27** – O João e o Luís a olharem para a Joana e a darem os bons dias.

## ANEXO 12 – DADOS RECOLHIDOS DO RUI

### R1 (16 DE DEZEMBRO)

O Rui estava a brincar no tapete com livros, olhou para o André e apercebeu-se que este estava a marcar a presença. Parou de brincar e foi até ao quadro de presenças colocou a mão nas costas do André. Quando este sentiu a mão do Rui nas suas costas, olhou para trás e deu uma gargalhada, olhando para o Rui e este olhou para o André, sorriu, mantendo a mão nas costas do André. Quando o André colocou a sua fotografia, o Rui disse “Boa André. Já “tás” na escola. Anda, vamos”, mantendo a mão no ombro do André. O André virou-se e o Rui que continuava com a mão no ombro do André apontou para o conjunto de livros que estava no tapete, mostrando-lhe o “castelo de livros” que estava a fazer. O André aceitou o convite e foram brincar.



**Figura 28** – O André quando sentiu a mão do Rui nas suas costas, olhou para trás, deu uma gargalhada e o Rui sorriu-lhe.



**Figura 29** – O Rui sorriu para o André quando este chegou ao local onde o Rui estava a brincar e brincaram juntos.

### R2 (6 DE JANEIRO)

O Rui estava a marcar a presença e a Ana estava a retirar a sua fotografia da sua “casa”, dirigiu-se até ao Rui, olhou para ele e mostrou-lhe a sua fotografia, dizendo “Ana, ‘coa’ (escola)”. O Rui olhou, sorriu e decidiu mostrar a sua fotografia à Ana ao invés de a colocar na “escola”. O Rui colocou a sua fotografia colada à fotografia da Ana e disse “Bom dia”, sorrindo. A Ana sorriu. Dirigiram-se até à casa que simboliza a escola e colocaram a sua fotografia na “escola”. A Ana olhou para as fotografias das duas crianças que estavam lado a lado e disse “Rui, escola”. A Ana sorriu e o Rui retribuiu o sorriso.



**Figura 30** – O Rui a retirar a sua fotografia que já estava no quadro de presenças e levá-la até à fotografia da Ana



**Figura 31** – O Rui e a Ana a se dirigirem para o quadro de modo a marcar a presença.



**Figura 32** – O Rui lado a lado com a Ana a marcar a presença.

#### 7 DE JANEIRO

O Rui chegou após a hora da investigação.

#### R3 (8 DE JANEIRO)

O Rui olhou para a Maria e reparou que ela estava a marcar a presença, aproximou-se da criança e quando esta estava na “casa” que simboliza a escola, o Rui colocou a sua mão direita no ombro esquerdo da Maria, ficando a observá-la a marcar a presença. Quando a Maria terminou o Rui apontou para a sua fotografia que estava na parte superior da “escola” e disse: “Rui ‘tá’ cola”, olhando e sorrindo para a Maria.

#### R4 (13 DE JANEIRO)

O Rui chegou à sala e ainda com o seu objeto de transição (cão) foi até ao quadro de presenças e retirou a sua fotografia da sua “casa”. O Martim que tinha acabado de marcar a presença aproximou-se do Rui, olhou para ele e apontou para as fotografias das restantes crianças que ainda não tinham chegado à sala e disse “José não ‘ta’” (referindo ao Rui que o José ainda não tinha chegado, esta criança está sempre a brincar com estas duas crianças). O Rui olhou, sorriu para o Martim e este acompanhou o Rui até à casa que simboliza a escola para que marcasse a presença.

#### 14 e 15 DE JANEIRO

O Rui chegou após a hora da investigação.

## ANEXO 13 – DADOS RECOLHIDOS DA LAURA

### L1 (16 DE DEZEMBRO)

A Paula chegou à sala, dirigiu-se a mim para me mostrar o que trazia na mão (uma folha seca). A Laura que estava junto a mim olhou para a folha, olhou para a Paula, sorriu para ela e estendeu-lhe a mão. A Paula olhou, sorriu para a Laura e deu-lhe a mão, sem proferirem uma única palavra. A Laura levou a Paula até ao quadro de presenças, de mãos dadas, sempre sem falarem uma com a outra. A Paula ficou um pouco tímida, colocou o dedo na boca, fazendo o percurso da mesa até ao quadro de presenças com um dedo na boca e de mão dada com a Laura. Esta levou a Paula, primeiro até à casa que simboliza a escola, apontou para a sua fotografia e disse, olhando para a Paula “Laura já ‘tá’”. A Paula sorriu e a Laura olhou para a fotografia da Paula e apontando disse “Paula”. A Paula olhou também para a sua “casa” e, apontando disse: “Paula”. Sorriram uma para a outra e a Paula retirou a sua fotografia com a mão direita, mantendo-se de mão dada com a Laura. A Laura sorriu e disse para a Paula “Já ‘tá’! Paula ‘cola’”. Largou a mão da Paula e foi sozinha até a mesa onde tinha ficado a folha seca da Paula.



**Figura 33** – A Laura de mão dada com a Paula a dirigirem-se até ao quadro de presenças



**Figura 34** – A Laura a levar a Paula até ao quadro de presenças e esta colocou o dedo na boca, como o faz quando fica tímida com alguma situação.



**Figura 35** – A Laura e a Paula a olharem para a fotografia da Paula.

### L2 (6 DE JANEIRO)

A Laura chegou à sala e estava a dirigir-se para o quadro de presenças (pois quando a mãe se despediu relembrou a filha para marcar a presença). A Joana ouviu a mãe da Laura e levantou-se da mesa, olhou para a Laura, sorriu e disse-lhe: “Bom dia Laura. Já estás na escola”. A Laura olhou para a Joana, ficando parada junto ao quadro de presenças, sem sorrir a olhar a Joana a se aproximar. A Joana dirigiu-se até à Laura e ficaram lado a lado enquanto a Laura retirava a sua fotografia. A Joana acompanhou-a lado a lado, até à casa que simboliza a escola, sorrindo para a Laura (mas esta não retribuiu o sorriso). A Laura colocou a sua fotografia e a Joana disse, sorrindo e olhando para a sua fotografia: “Olha, a Joana também já está na escola” e ficaram as duas a olhar para a fotografia da Joana. A Joana virou-se, começou a dar palmas e disse “Viva! Já estamos na escola”. A Laura olhou para a Joana, colocou o dedo na boca. A Joana colocou-se à frente da Laura e continuou a sorrir-lhe, e aproximou-se para dar um abraço à Laura. A Joana deu o abraço à Laura, agarrando com os dois braços a Laura.



**Figura 36** – A Laura a olhar para a Joana.



**Figura 37** – A Laura a marcar a presença e a Joana a observá-la.



**Figura 38** – A Joana a colocar-se à frente da Laura, festejando a presença da Laura na escola.



**Figura 39** – A Joana a colocar os braços em cima dos ombros da Laura para lhe dar um abraço.

### L3 (7 DE JANEIRO)

A Laura chegou à sala e a Inês foi ter com a Laura e disse-lhe, olhando e sorrindo “Bom dia, Laura”. A Laura sorriu para a Inês e esta pegou na mão da Laura, conduziu-a até ao quadro de presenças. Quando lá chegaram a Inês retirou a sua fotografia e disse: “Agora Laura”, conduzindo a Laura até à sua fotografia, sempre de mãos dadas. Foram até à casa que simboliza a escola, a Inês colocou a sua fotografia e depois a Laura fez o mesmo. As duas crianças ficaram a observar as fotografias e a Inês disse: “Viva Inês e Laura ‘cola’ (escola)”. Quando acabou de falar virou-se para a Laura e ia a dar um abraço. A Laura apercebeu-se e começou a correr. A Inês foi atrás da Laura. Entretanto a Laura parou e a Inês colocou-se à sua frente, abriu os braços, a Laura sorriu e consentiu que a Inês lhe desse um abraço. A Inês disse então à Laura: “Dá beijinho Inês”. A Laura aceitou o pedido e deu um beijinho na face à Inês, tocando com as suas duas mãos nos ombros da Inês e esta colocou as suas mãos nos ombros da Laura.



**Figura 40** – A Laura de mão dada com a Inês enquanto esta refere que têm de ir buscar a fotografia da Laura para irem marcar a presença.



**Figura 41** – A Laura a fugir da Inês por esta querer dar-lhe um abraço.



**Figura 42** – A Laura a evitar o contacto ocular com a Inês e esta a abrir os braços para lhe dar um abraço.



**Figura 43** – A Inês a posicionar-se à frente da Laura para lhe dar um abraço.



**Figura 44** – A Laura a ser agarrada pela Inês e esta a dar um abraço à Laura.

#### L4 (8 DE JANEIRO)

A Laura tinha terminado de marcar a sua presença, entretanto a Ana que tinha acabado de chegar dirigiu-se ao quadro de presenças. A Laura olhou para a Ana e sorriu-lhe. A Laura ficou a olhar para o que a Ana estava a fazer, encostando-se ao móvel. A Ana sem olhar para a Laura questionou-a “Aqui? Aqui?” (mexendo a sua fotografia à espera que a Laura lhe indicasse onde colocar a fotografia na “escola”). A Laura respondeu à Ana dizendo “Não. Não. Sim” (sugerindo que a Ana colocasse a sua fotografia na parte superior da “escola”). A Ana aceitou a sugestão e colocou a fotografia na parte superior, virou-se para a Laura e esta sorriu-lhe.

#### 13, 14 e 15 DE JANEIRO

A Laura ficou em casa pois estava doente.

## ANEXO 14 – TABELA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS DA JOANA

**Quadro 1. Dados da Joana – 1.ª Semana**

Categories de análise	Subcategorias	Evidências	N.º de evidências
Interação Não-Verbal	Olhar	"...A Joana olhou para a Maria" (J1) "...o Martim olhou para a Joana e disse-lhe..." (J1) "...A Joana olhou para o Martim..." (J1) "...parou junto a ele e ficou a observá-lo ..." (J1) "...O Martim olhou e sorriu para a Joana..." (J1) "... a Joana virou-se para a Maria, olhou e sorriu" (J1) "...A Joana ficou a olhar para a Maria..." (J1)	7
	Toque	"...deu-a na mão da Maria, ao que esta aceitou..." (J1) "...A Joana antes de aceitar um dos sapos..." (J1)	4
	Sorriso	"...disse para a Maria, sorrindo..." (J1) "...A Joana olhou para o Martim, sorrindo..." (J1) "...A Joana olhou para o Martim (...) disse-lhe sorrindo..." (J1) "...O Martim olhou e sorriu para a Joana ..." (J1) "...a Joana virou-se para a Maria, (...) e sorriu..." (J1) "...A Maria viu, sorriu para a Joana..." (J1) "...A Maria deu uma gargalhada..." (J1) "...e começaram as duas às gargalhadas..." (J1) "...A Maria sorriu para a Joana e disse-lhe..." (J1) "...A Maria sorriu-lhe e a Joana retribuiu..." (J1)	12
Interação Verbal		"...Vamos Maria. Já estamos na escola. Anda por a tua 'fotografia'..." (J1) "...o Martim disse à Joana: "O Martim também" ..." (J1) "... "Viva, o Martim já "tá" escola..." (J1) "... "Vamos Maria."..." (J1) "...Joana disse: "Maria, põe a "fotografia" aqui (apontando para um lugar vago ao lado da sua fotografia)." (J1) "A Maria respondeu: "Não. Aqui."..." (J1) "...A Joana (...)disse "Bom dia sapos"..." (J1) "...a Joana disse: "Anda Maria. Vamos dar bom dia aos amigos"..." (J1) "...a Joana (...) disse: "Bom dia Martim. Já estás na sala das borboletas. Bom dia Joana. Bom dia Maria."..." (J1) "...A Maria (...) e disse-lhe "Vamos dar bom dia à Sara..." (J1) "...e começaram a cantarolar a canção dos bons dias..." (J1) "... e disseram "Bom dia Sara."..." (J1) "...A Joana disse: "Vem para escola"..." (J1)	15

**Quadro 2. Dados da Joana – 2.ª Semana**

Categories de análise	Subcategorias	Evidências	N.º de evidências
Interação Não-Verbal	Olhar	"...A Joana...olhou para a Laura..." (J2) "...A Laura olhou para a Joana..." (J2) "...a olhar a Joana a se aproximar..." (J2) "...A Laura olhou para a Joana..." (J2) "...A Joana olhou para o André, sorriu..." (J3) "...o André, olhando para a Joana disse..." (J3) "...A Joana olhou também para o André..." (J3) "...O André (...) e disse olhando para a Joana"..." (J3) "...A Joana olhou e sorriu para o André..." (J3)	14

Interação Não-Verbal	<b>Olhar</b>	<p>“...O André (...) olhou para a Joana...” (J3)</p> <p>“...A Joana (...) foi para trás do André observá-lo ...” (J4)</p> <p>“...Maria chegou à sala e estava a retirar a sua fotografia do quadro de presenças e presenciou (olhando para os dois) o abraço entre a Joana e o André...” (J4)</p> <p>“...A Joana olhou na direção da Maria...” (J4)</p>	
	<b>Toque</b>	<p>“...A Joana deu um abraço à Laura, agarrando com os dois braços a Laura” (J2)</p> <p>“...Virou-se para a Joana, aproximou-se e deu um abraço à Joana.” (J3)</p> <p>“... A Joana retribuiu o abraço, ...” (J3)</p> <p>“...a Joana aproximou-se, sorriu e deu-lhe um beijo...” (J4)</p> <p>“...O André retribuiu o beijo,...” (J4)</p> <p>“...abraçou a Joana ...” (J4)</p> <p>“...e esta também abraçou o André...” (J4)</p> <p>“...a Joana abraçou a Maria, ...” (J4)</p>	<b>10</b>
	<b>Sorriso</b>	<p>“...A Joana olhou para a Laura, sorriu...” (J2)</p> <p>“...a Joana disse, sorrindo ...” (J2)</p> <p>“...A Joana (...) continuou a sorrir-lhe...” (J2)</p> <p>“...A Joana (...) sorrindo para a Laura...” (J2)</p> <p>“...A Joana olhou para o André, sorriu...” (J3)</p> <p>“...A Joana olhou também para o André e sorriu...” (J3)</p> <p>“... O André sorriu, colocou a sua fotografia,...” (J3)</p> <p>“...A Joana olhou e sorriu para o André,...” (J3)</p> <p>“...O André (...) sorriu para a Joana e disse...” (J3)</p> <p>“...A Joana retribuiu o abraço, e disse “Boa”, sorrindo.” (J3)</p> <p>“...Quando o André acabou de marcar a presença a Joana aproximou-se, sorriu e deu-lhe um beijo...” (J4)</p> <p>“...O André (...) dando depois uma gargalhada...” (J4)</p> <p>“... também abraçou o André e sorriu.” (J4)</p> <p>“...A Maria sorriu e colocou a sua fotografia...” (J4)</p>	<b>14</b>
<b>Interação Verbal</b>		<p>“...A Joana olhou para a Laura, sorriu e disse-lhe: Bom dia Laura. Já estás na escola...” (J2)</p> <p>“...a Joana disse (...) “Olha, a Joana também já está na escola”...” (J2)</p> <p>“...A Joana (...) disse: “Viva! Já estamos na escola.” ...” (J2)</p> <p>“O André (...) “Joana, anda” (sugerindo que fosse consigo marcar a presença...” (J3)</p> <p>“...o André, (...)disse “já ‘tamos’ na sala das borboletas”...” (J3)</p> <p>“...O André (...), e disse (...) “André escola”...” (J3)</p> <p>“...O André (...) disse: “Já ‘tá”. Joana e André na escola. Viva!” ...” (J3)</p> <p>“...A Joana retribuiu o abraço, e disse “Boa”, sorrindo.” (J3)</p> <p>“A Joana (...) disse: “Vamos André” (sugerindo que fossem marcar a presença) ...” (J4)</p> <p>“...A Joana retirou a sua fotografia e dirigiu-se até ao André e disse-lhe: “As borboletas estão em casa”...” (J4)</p> <p>“...A Joana olhou na direção da Maria (...) dirigiu-se à Maria dizendo: “Bom dia, Maria”...” (J4)</p> <p>“...A Joana pediu à Maria que colocasse a fotografia na parte superior da casa,...” (J4)</p> <p>“... A Maria disse para a Joana “Vamos Joana, ver os bebés” (sugerindo que fossem para a casinha brincar.” (J4)</p> <p>“...dirigiu-se à Maria dizendo: “Bom dia, Maria”...” (J4)</p> <p>“...A Joana pediu à Maria que colocasse a fotografia na parte superior da casa, ...” (J4)</p> <p>“...A Maria disse para a Joana “Vamos Joana, ver os bebés” (J4)</p>	<b>16</b>

**Quadro 3. Dados da Joana – 3.<sup>a</sup> Semana**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<b>Interação Não-Verbal</b>	<b>Olhar</b>	“...Observou o André a marcar a presença ...” (J5) “...As duas crianças olharam para a zona da porta onde estava a Maria...” (J5) “...Joana (...) olhou para trás e chamou-o.” (J5) “A Joana (...) olhou para o Luís e o João ...” (J6) “Apenas o Luís olhou para a Joana, ...” (J6) “...O Luís olhou para a Joana e disse...” (J6) “...A Joana (...) olhou para o Luís ...” (J6) “...A Joana disse, olhando para a outra criança...” (J6) “...O Luís olhou para a Joana, ...” (J6) “... e disse, olhando para o irmão “Mano, anda”...” (J6) “O João olhou para o irmão e para a Joana, ...” (J6) “...O João e o Luís olharam para a Joana...” (J6)	<b>16</b>
	<b>Toque</b>	“...agarrando cada uma das crianças nas mãos da Maria” (J5) “... agarrando na mão direita da Maria)...” (J5) “...A Joana acedeu ao pedido, deu o fantoche e ajudou o Luís a calçar o fantoche...” (J6) “...a Joana agarrou-lhe no ombro...” (J6)	<b>9</b>
	<b>Sorriso</b>	“...O André (...) dando depois uma gargalhada...” (J5) “...O Luís (...), sorriu para a Joana ...” (J6) “...O Luís sorriu...” (J6) “O Luís olhou para a Joana, sorriu ... (J6) “...O João olhou para o irmão e para a Joana, sorriu, ...” (J6) “...O João e o Luís olharam para a Joana, sorriram...” (J6)	<b>8</b>
<b>Interação Verbal</b>		“...disse: “André, a Joana já está na escola”...” (J5) “...O André (...) disse: “viva!”...” (J5) “...Joana disse “Vamos Maria” (sugerindo que fossem até ao quadro de presenças) ...” (J5) “...A Maria reclamou dizendo, “Ai, ai...dói-dói” ...” (J5) “... Joana disse: “André cuidado com o dói-dói da Maria. Eu levo a Maria nesta mão” (agarrando na mão direita da Maria)...” (J5) “... Joana disse: “Não, não podes André. A Maria tem dói-dói”...” (J5) “...Joana (...) chamou-o.” (J5) “...A Joana (...) disse “ Bom dia mano”...” (J6) “... o Luís (...) respondeu “Bom dia Cocas” ...” (J6) “...O Luís olhou para a Joana e disse: “Joana dá Cocas”...” (J6) “...A Joana (...) disse: “Os manos estão em casa?”...” (J6) “...A Joana disse (...) “Faltas tu mano, anda. Já estás na escola”...” (J6) “...esta pediu ajuda ao Luís “chama o mano. Ele já está na escola”...” (J6) “...Joana (...) voltou a pedir “Mano, olha, falta o mano”...” (J6) “...“O Luís (...) disse, (...) “Mano, anda”...” (J6) “A Joana (...) disse “Boa. Os manos já estão na escola”...” (J6) “...e o João disse “Bom dia Joana”, ...” (J6)	<b>17</b>

## ANEXO 15 – TABELA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS DO RUI

**Quadro 4. Dados do Rui – 1.ª Semana**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<b>Interação Não-Verbal</b>	<b>Olhar</b>	“O Rui (...) olhou para o André...” (R1) “...olhando para o Rui...” (R1) “...e este olhou para o André, ...” (R1)	<b>3</b>
	<b>Toque</b>	“...foi até ao quadro de presenças colocou a mão nas costas do André...” (R1)	<b>2</b>
	<b>Sorriso</b>	Quando este sentiu a mão do Rui nas suas costas, olhou para trás e deu uma gargalhada, ...” (R1) “...olhando para o Rui e este olhou para o André, sorriu...” (R1)	<b>2</b>
<b>Interação Verbal</b>		“...Rui disse “Boa André. Já “tás” na escola. Anda, vamos...” (R1)	<b>1</b>

**Quadro5. Dados do Rui – 2.ª Semana**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<b>Interação Não-Verbal</b>	<b>Olhar</b>	“...a Ana estava a retirar a sua fotografia da sua “casa”, dirigiu-se até ao Rui, olhou para ele...” (R2) “...O Rui olhou, ...” (R2) “O Rui olhou para a Maria...” (R3) “...olhando e sorrindo para a Maria.” (R3)	<b>4</b>
	<b>Toque</b>	“...O Rui colocou a sua fotografia colada à fotografia da Ana ...” (R2) “O Rui (...) colocou a sua mão direita no ombro esquerdo da Maria, ...” (R3)	<b>4</b>
	<b>Sorriso</b>	“...O Rui olhou, sorriu e...” (R2) “...O Rui (...) e disse “Bom dia”, sorrindo...” (R2) “... A Ana sorriu...” (R2) “...A Ana sorriu e o Rui retribuiu o sorriso...” (R2) “...sorrindo para a Maria.” (R3)	<b>6</b>
<b>Interação Verbal</b>		“...Ana (...) dirigiu-se até ao Rui, olhou para ele e mostrou-lhe a sua fotografia, dizendo “Ana, ‘coa’ (escola) ...” (R2) “...O Rui colocou a sua fotografia colada à fotografia da Ana e disse “Bom dia”...” (R2) “...A Ana olhou para as fotografias das duas crianças que estavam lado a lado e disse “ Rui, escola”...” (R2) “...Rui apontou para a sua fotografia (...) disse: “Rui ‘tá cola”...” (R3)	<b>4</b>

**Quadro 6. Dados do Rui – 3.ª Semana**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>N.º de evidências</b>
<b>Interação Não-Verbal</b>	<b>Olhar</b>	“...olhou para ele...” (R4) “...O Rui olhou...” (R4)	<b>2</b>
	<b>Toque</b>		<b>0</b>
	<b>Sorriso</b>	“...O Rui sorriu para o Martim ...” (R4)	<b>1</b>
<b>Interação Verbal</b>		“...O Martim (...) disse “ José não ‘ta’” (referindo ao Rui que o José ainda não tinha chegado...” (R4)	<b>1</b>

## ANEXO 16 – TABELA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS DA LAURA

**Quadro 7. Dados da Laura – 1.ª Semana**

Categories de análise	Subcategorias	Evidências	N.º de evidências
<b>Interação Não-Verbal</b>	<b>Olhar</b>	“...A Laura (...) olhou para a Paula...” (L1) “...A Paula olhou, sorriu para a Laura...” (L1) “...Laura (...) e disse, olhando para a Paula...” (L1) “...Sorriram uma para a outra...” (L1)	<b>5</b>
	<b>Toque</b>	“...A Paula olhou, sorriu para a Laura e deu-lhe a mão...” (L1) “...A Laura levou a Paula até ao quadro de presenças, de mãos dadas...” (L1)	<b>4</b>
	<b>Sorriso</b>	“...A Laura (...) olhou para a Paula, sorriu para ela...” (L1) “...A Paula olhou, sorriu para a Laura e deu-lhe a mão...” (L1) “...A Paula sorriu...” (L1) “...Sorriram uma para a outra...” (L1) “...A Laura sorriu e disse para a Paula...” (L1)	<b>6</b>
<b>Interação Verbal</b>		“...Laura (...) disse, olhando para a Paula “ Laura já ‘tá’...” (L1) “...a Laura olhou para a fotografia da Paula e apontando disse “Paula”...” (L1) “...A Paula olhou também para a sua “casa” e, apontando disse: “Paula”...” (L1) “...A Laura (...) disse para a Paula “Já ‘tá’! Paula ‘cola’...” (L1)	<b>4</b>

**Quadro 8. Dados da Laura – 2.ª Semana**

Categories de análise	Subcategorias	Evidências	N.º de evidências
<b>Interação Não-Verbal</b>	<b>Olhar</b>	“...A Joana...olhou para a Laura...” (L2) “...A Laura olhou para a Joana...” (L2) “...a olhar a Joana a se aproximar...” (L2) “...A Laura olhou para a Joana...” (L2) “...Laura e disse-lhe, olhando e sorrindo...” (L3) “...A Laura olhou para a Ana ...” (L4) “...A Laura ficou a olhar para o que a Ana estava a fazer...” (L4)	<b>7</b>
	<b>Toque</b>	“...A Joana deu um abraço à Laura, agarrando com os dois braços a Laura” (L2) “... Inês (...) pegou na mão da Laura (...) conduzindo a Laura (...) de mãos dadas...” (L3) “... Laura sorriu e consentiu que a Inês lhe desse um abraço” (L3) “...A Laura (...) deu um beijinho na face à Inês.” (L3) “...tocando com as suas duas mãos nos ombros da Inês...” (L3) “... e esta colocou as suas mãos nos ombros da Laura” (L3)	<b>12</b>
	<b>Sorriso</b>	“...A Joana olhou para a Laura, sorriu...” (L2) “...a Joana disse, sorrindo ...” (L2) “...A Joana (...) continuou a sorrir-lhe...” (L2) “...A Joana (...) sorrindo para a Laura...” (L2) “...Laura e disse-lhe, olhando e sorrindo...” (L3) “...A Laura sorri para a Inês...” (L3) “... Laura sorriu e (...) Inês...” (L3) “...A Laura olhou para a Ana e sorriu-lhe...” (L4) “...virou-se para a Ana e esta sorriu-lhe...” (L4)	<b>9</b>

<p><b>Interação Verbal</b></p>		<p>“...A Joana olhou para a Laura, sorriu e disse-lhe: Bom dia Laura. Já estás na escola”...” (L2)  “...a Joana disse, sorrindo (...) “Olha, a Joana também já está na escola”...” (L2)  “...A Joana (...) disse: “Viva! Já estamos na escola.” ...” (L2)  “...a Inês foi ter com a Laura e disse-lhe, sorrindo “Bom dia, Laura”...” (L3)  “... Quando lá chegaram a Inês retirou a sua fotografia e disse: “Agora Laura”...” (L3)  “...Inês disse: “Viva Inês e Laura ‘cola’ (escola) ”...” (L3)  “...A Inês disse então à Laura: “Dá beijinho Inês”...” (L3)  “...A Ana sem olhar para a Laura questionou-a “Aqui? Aqui?”...” (L4)  “...A Laura respondeu à Ana dizendo “Não. Não. Sim”...” (L4)</p>	<p><b>9</b></p>
--------------------------------	--	--	-----------------

## ANEXO 17 – QUADRO SÍNTESE DOS RESULTADOS DOS TRÊS PARTICIPANTES

Crianças	1.ª Semana		2.ª Semana						3.ª Semana					
	I. Não-Verbal	I. Verbal	I. Não-Verbal			I. Verbal			I. Não-Verbal			I. Verbal		
			6 j.	7 j.	8 j.	6 j.	7 j.	8 j.	13 j.	14 j.	15 j.	13 j.	14 j.	15 j.
	16 d.	16 d.	6 j.	7 j.	8 j.	6 j.	7 j.	8 j.	13 j.	14 j.	15 j.	13 j.	14 j.	15 j.
<b>Joana</b>	23	15	10	14	14	3	5	8	10		23	7		10
<b>Rui</b>	7	1	9		5	3		1		3			1	
<b>Laura</b>	15	4	10	14	4	3	4	2						
<b>Totais</b>	45	20	29	24	23	9	9	11	10	3	23	7	1	10

## **ANEXO 18 – DESCRIÇÃO DETALHADA DAS ROTINAS DAS CRIANÇAS DA SALA B**

À segunda-feira, pelas 9h00, as crianças entravam na sala com a educadora, sentavam-se na área do tapete, cantavam os “bons dias” e educadora pedia ao responsável do dia anterior (de sexta-feira) que escolhesse uma criança para ser responsável do dia. Escolhido o responsável, todas as crianças eram questionadas (uma a uma) se concordavam com a escolha. Ouvido o grupo e decidido o responsável, este marcava, no quadro de presenças, as presenças de todas as crianças que estavam naquele momento na sala e o tempo, no quadro do tempo. Seguia-se um momento de diálogo em grande grupo, o reconto do fim-de-semana. Terminado este momento, a educadora partilhava com as crianças que iam ver as bolsas das histórias que cada criança levava no fim-de-semana, ou seja, ia retirando os livros de cada uma das bolsas e partilhava com o grupo o que a criança tinha registado na ficha de leitura que acompanhava cada livro (gostei muito/gostei/não gostei).

Terminada esta tarefa, a educadora lia a história que estava a ser construída em parceria com os pais e que todas as semanas uma das crianças levava para casa para dar continuidade à história. Quando terminada a leitura da história, procedia-se ao sorteio de quem levaria, nessa semana, a história para casa (retirando de dentro de uma caixa um cartão com o nome da criança). Após este momento, por volta das 10h00 e até às 10h30m, as crianças iam para o exterior realizar uma sessão de expressão motora orientada pela educadora (se o tempo o permitisse, se estivesse mau tempo, as crianças realizavam a expressão motora na sala).

Entre as 10h30m e as 11h00, as crianças voltavam para a sala, lanchavam na área do tapete e iam até ao exterior brincar. Pelas 11h00, as crianças voltavam para a sala e realizavam uma proposta educativa orientada pela educadora, até por volta das 11h50m. Por essa hora, as crianças arrumavam a sala e iam para o *hall* de entrada para irem almoçar, pelas 12h00. As crianças eram conduzidas pelos funcionários da AAAF até ao refeitório do Jardim de Infância de Marrazes 2, ficando à sua responsabilidade até às 13h30m, hora em que regressavam ao Jardim de Infância.

Pelas 13h30m, as crianças entravam na sala e a educadora introduzia o momento do conto. Terminado este momento, as crianças realizavam uma proposta educativa no âmbito da expressão musical, orientada pela educadora. Terminada esta proposta, as crianças realizavam outra proposta educativa até por volta das 15h15m. Por essa hora, as crianças reuniam-se no tapete, e a educadora ia chamando as crianças que iam para casa com os seus familiares (seis crianças) e as restantes iam para o *hall* de entrada para irem com os funcionários da AAAF para o prolongamento (esta rotina repetia-se todos os dias da semana e como tal omito nas descrições seguintes este momento).

À terça-feira, pelas 9h00, as crianças entravam na sala com a educadora, sentavam-se na área do tapete, cantavam os “bons dias”, a criança responsável do dia anterior (segunda-feira) escolhia o responsável do dia (e as restantes crianças diziam se concordavam ou não), este marcava as presenças e o tempo (esta rotina repetia-se nos restantes dias da semana). Após estas rotinas, as crianças realizavam uma proposta educativa orientada pela educadora no âmbito das Ciências visto que, a manhã de terça-feira era destinada às “Experiências”. As crianças realizam a proposta até ao momento do lanche, e continuam após o lanche até à hora de almoço (ou realizavam outra proposta educativa se a proposta das Ciências tivesse terminado antes do lanche).

Após o almoço, pelas 13h30m, as crianças entravam na sala, sentavam-se no tapete e a educadora introduzia o momento do conto. Após este momento, uma vez que a tarde de terça-feira era dia de brincadeira livre as crianças iam explorar as áreas até às 15h15m.

À quarta-feira, após as rotinas diárias (que descrevi para terça-feira), por volta das 9h40m, a educadora introduzia o momento dos fantoches, em que dramatizava (por exemplo, uma história ou uma lengalenga ou uma música) com o recurso a fantoches. Quando terminava este momento, as crianças que quisessem explorar os fantoches podiam fazê-lo (em grupos de dois), outras crianças iam para as áreas e outras realizavam as propostas educativas sugeridas pela educadora. Depois as crianças trocavam entre si, para que assim todas pudessem realizar as propostas educativas, explorar as áreas e os fantoches, até à hora de almoço.

Depois do almoço, pelas 13h30m, as crianças entravam na sala e a educadora introduzia o momento do conto. Após este momento, as crianças desenvolviam as propostas educativas orientadas pela educadora, até por volta das 15h15m.

À quinta-feira, após as rotinas (que descrevi para terça-feira), uma vez que este dia da semana era destinado à pintura, as crianças em grupos de dois, iam para o cavalete pintar e as restantes exploravam as áreas. Após o almoço, pelas 13h30m, as crianças ouviam uma história contada pela educadora. Depois, as crianças exploravam as áreas e, as que não tivessem pintado no cavalete na parte da manhã faziam-no na parte da tarde até às 15h15m.

À sexta-feira, após as rotinas, as crianças realizavam uma proposta educativa de culinária orientada pela educadora (as crianças confeccionavam algo para comerem na parte da tarde). Pelas 12h00, as crianças iam almoçar e, pelas 13h30m, entravam na sala e a educadora introduzia a hora do conto. Após este momento, as crianças visionam um filme (trazido por uma das crianças) e depois lanchavam o que tinham confeccionado na parte da manhã, até por volta das 15h15m.

## **ANEXO 19 – 2.<sup>a</sup> REFLEXÃO PES (JARDIM DE INFÂNCIA) – R2JI**

### **Reflexão da 2.<sup>a</sup> Semana de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância**

A reflexão que aqui apresento é resultado da segunda semana de Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Jardim-de-Infância. Estructurei a reflexão tendo em consideração os seguintes referentes: interação com as crianças; interação com outros intervenientes e aprendizagens efetuadas; aspetos positivos da planificação e atuação; mudanças a realizar na atuação.

No que concerne ao referente interações com as crianças, esta semana procurei interagir mais com as crianças pois, senti que na semana anterior os momentos de interação individual com as crianças foram escassos. Principalmente foram momentos de interação em grande grupo. Não que esses momentos não tivessem sido importantes (e foram) para que começasse a construir uma relação de confiança entre mim e as crianças mas, senti que necessitava de procurar interagir de forma individualizada com cada uma das crianças de modo a que, a começar a nascer uma relação com cada uma das crianças para que estas comecem a ganhar confiança e segurança com a minha presença.

Na minha opinião, são importantes os momentos de interação entre o educador e cada uma das crianças e a promoção de um ambiente positivo. Por um lado os laços de afetividade e de confiança tornam-se cada vez mais fortes e, a criança sabe que o educador está sempre disponível para a ela, para ouvi-la e para encorajá-la, sempre de forma positiva. O estreitar de relações e a promoção de um ambiente positivo é fundamental para o desenvolvimento da criança pois, promove um sentimento de segurança na criança (Hohmann & Weikart, 2011) e, como refere Roberts (2004),

a forma como as crianças pequenas se veem a si mesmas é significativamente alterada pelo modo como as pessoas que, para elas, são importantes as abordam e reagem (...) influenciam profundamente a noção do eu que se está a desenvolver – positiva ou negativamente (...) os sentimentos de confiança e independência das crianças dependem da sua capacidade de se considerarem razoavelmente competentes e responsáveis. Esta capacidade depende, em parte, de as outras pessoas já as encararem desta forma, ou não (pp.145-146).

Por outro lado, é importante que não esqueça que o modo como estou na sala, o modo como falo com as crianças, como “me dou às crianças” e todas a minha ação educativa é

um modelo para a criança e que, a criança tende a imitar as ações do adulto (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Assim, considero fundamental que a criança olhe para o educador como alguém que ouve o Outro, é atento às necessidades, interesses e sentimentos do Outro, alguém que respeita o Outro, é afetuoso e carinhoso com o Outro. Como referem Papalia, Olds e Feldman (2004), o educador ao ser caloroso e empático promove situações que possibilitem à criança o desenvolvimento de comportamentos de ajuda e de cuidados com o Outro. Reforçando esta linha de pensamento Craveiro e Ferreira (2007), referem que o adulto deve então ser um modelo para a criança pois,

uma criança será solidária com os outros no futuro se viver no presente a experiência da solidariedade e dela tirar todo o significado; uma criança será tolerante com os outros no futuro se viver no presente a experiência da tolerância e dela tirar todo o significado (...) Isto implica que os educadores pensem com responsabilidade e qualidade nas experiências presentes que proporcionam às crianças, pois estas são determinantes para a formação dessas crianças, adultos de amanhã (pp.17).

Assim, uma das estratégias que utilizei para promover situações de interação entre mim e as crianças foi inserindo-me nas suas brincadeiras livres, como por exemplo, quando as crianças foram para o exterior brincar na caixa de areia, procurei por diversas vezes entrar nas suas brincadeiras, brincando na areia com elas. Uma das crianças foi até buscar uma pá para que eu pudesse brincar na areia com ela. Este gesto, confesso que, me deu mais confiança e reforçou a minha ideia de quanto é importante promover situações de interação com as crianças. Outra estratégia a que recorri foi, no início do dia, em que as crianças estão à espera para entrar na sala (antes das 9h00) sentei-me no banco com as crianças que já haviam chegado ao Jardim e fui conversando com elas. Considero que devo concretizar mais vezes esta estratégia, pois estes momentos promovem situações de diálogos muito ricos e que me vão permitir ficar a conhecer melhor cada uma das crianças. No final da semana, senti que as crianças já começam a me procurar para contar alguma das suas vivências, como por exemplo, uma das crianças chegou-se junto a mim e contou-me que tinha ido com a avó comprar cromos para a sua caderneta nova e que queria mostrar ao grupo a sua nova aquisição.

Relativamente ao referente interação com outros intervenientes e aprendizagens efetuadas, esta semana a interação com a educadora cooperante permitiu-me compreender um pouco melhor as rotinas do grupo e fui absorvendo um pouco dos seus conhecimentos, como por exemplo, o modo como explorar o conteúdo de uma história.

Ao conversar com a educadora cooperante compreendi que o livro que tinha lido às crianças alusivo ao dia do pai, estava cheio de situações que deveria ter aproveitado para explorar. Se tivesse realizado essa exploração teria ficado a saber se as crianças tinham compreendido o conteúdo da história. A educadora cooperante voltou a introduzir a história que eu tinha lido mas desta vez, ao invés de a ler questionou o grupo sobre a sequência da história e explorou as ilustrações. Este momento foi muito rico para o meu percurso de aprendizagem porque, pude observar como a educadora cooperante explorou as imagens com as crianças, relacionando a ilustração com o que estava escrito e pude, constatar que as crianças tinham compreendido o conteúdo da história. Por exemplo, quando a educadora cooperante questionou o grupo porque o pai “comia como um cavalo” as crianças responderam que era porque comia muito.

A interação com a assistente operacional foi também muito importante nestes primeiros dias de prática de ensino supervisionada pois, fui procurando observar e conversar com a assistente sobre a melhor estratégia para por exemplo, controlar o grupo nos momentos em que a educadora cooperante não está na sala. Aprendi com a assistente operacional uma das estratégias que devo utilizar para acalmar o grupo, cantar uma música “com pozinhos de perlímpim...”. Experimentei essa estratégia, na terça-feira de manhã, e verifiquei que funcionou pois, o grupo quando estava a se reunir para lanchar fê-lo de forma calma.

Quanto ao referente aspetos positivos da planificação e atuação; esta semana planifiquei para um momento do conto e, ao refletir sobre esse momento considero que o contar da história correu bem pois, as crianças estavam interessadas e motivadas a ouvir a história. A proposta que coloquei ao grupo de cada um escolher uma palavra para definir o seu pai também correu de forma positiva pois, as crianças escolheram sem dificuldade uma palavra que definia o seu pai e muitas das crianças apresentaram justificações para a sua escolha.

Nesta semana, tive oportunidade de também orientar uma proposta educativa da educadora cooperante, a colagem de papel higiênico num balão para a construção de duas galinhas e pintainhos. Uma vez que não existiam balões para todas as crianças e, o tempo de espera das crianças poderia desmotivá-las recorri a uma estratégia que considero ter sido eficaz e significativa para as crianças. Partilhei com o grupo que para colarem os pedacinhos de papel higiênico, no balão, teriam de fazer um trabalho de

equipa, ou seja, uma criança colocava cola no balão, outra colocava o papel higiénico e outra agarrava no balão.

Ao longo da concretização da proposta foi interessante observar as crianças a referirem umas às outras que não estavam a trabalhar em equipa. Uma das crianças chamou-me junto a si e disse-me “Oh Susana, ela não está a trabalhar em equipa como tu disseste”. Questionei-a: “Então porque dizes isso?”. Ao que a criança respondeu “porque está a fazer tudo sozinha, a colar e a por o papel e nós ficamos só a olhar e isso não é trabalho de equipa”. Uma outra criança, quando estava a passar junto a ela disse-me “Olha Susana a nossa equipa está a trabalhar bem”. Quis aprofundar mais um pouco e perguntei-lhe “Porque dizes isso?” e a criança prontamente responde “Olha então não vê? Já temos muitos papéis colados no balão e é mais fácil, ela põe a cola, eu colo os papéis e ele agarra no balão para não cair. Muito, muito rápido estás a ver?”.

Estes acontecimentos mostram que a estratégia foi significativa para as crianças e, na minha opinião, é muito importante o educador promover momentos de trabalho cooperativo entre as crianças pois, como refere Vasconcelos (2007)

no jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a conseqüente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário (p.112).

No que respeita ao referente, mudanças a realizar na atuação, senti como referi anteriormente, que no momento do conto, devo explorar o conteúdo das histórias que conto às crianças ao invés de estar preocupada em perder o controlo do grupo. Também considero que, devo pensar em pormenor em todas as propostas e materiais que apresento ao grupo isto porque, sugeri que as crianças escrevessem a palavra que escolheram para o seu pai num material que levei preparado contudo, não pensei no local onde o deveriam fazer e se, tivesse colocado uma linha no topo da folha essa tarefa seria de mais explícita para as crianças.

### **Referências Bibliográficas:**

Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. In *Cadernos de Estudo: Educação de Infância n.º 6* (pp.). Consultado a 16 de março de 2014 em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/113>

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O mundo da criança* (8.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: McGrawHill.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.

Roberts, R. (2004). Pensando em mim e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 144-160). Lisboa: Texto Editora.

## **ANEXO 20 – 9.<sup>a</sup> REFLEXÃO PES (JARDIM DE INFÂNCIA) – R9JI**

### **Reflexão da 9.<sup>a</sup> Semana de Prática de Ensino Supervisionada (Jardim de Infância)**

Em resultado da nona semana de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Jardim de Infância, surge a presente reflexão. Esta está organizada de acordo com os seguintes referentes: aspetos positivos da planificação; aspetos positivos da minha atuação; mudanças a realizar na atuação.

Nesta nona semana de PES (Jardim de Infância) assumi o papel de mestranda observadora, apoiando a educadora cooperante na concretização da sua planificação. Assim, relativamente ao referente aspetos positivos da planificação elaborada pela educadora cooperante, destaco dois momentos da semana: o momento relacionado com o momento da Experiência e um outro momento de brincadeira livre no exterior.

Assim, quanto ao momento das Experiências em que a proposta educativa sugerida às crianças consistia em estas deitarem num prato um pouco de leite, depois colocarem uns pingos de corante alimentar de cor azul, amarela e vermelha e, em seguida, colocar um cotonete molhado em detergente da loiça e observar o que acontecia quando colocavam o cotonete. Esta proposta educativa gerou muito interesse nas crianças e observei que durante a sua realização as crianças iam referindo que estavam a surgir novas cores. Outro aspeto que, no meu entender, considero positivo foi cada uma das crianças ter experimentado e manipulado os materiais. Como referem (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009),

deverá sempre ser respeitado o tempo de exploração de cada criança, permitindo-lhe manipular livremente os materiais em busca da satisfação da sua curiosidade e das suas questões. A participação activa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das actividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções (p.21).

Relativamente ao momento de brincadeira no exterior, esta semana as crianças na terça-feira brincaram na caixa de areia e exploraram um jogo de lançamento de argolas. Considero este um ponto positivo pois, ao longo da prática pedagógica fui observando que estes momentos são muito significativos para as crianças. Considero que esta ida ao exterior foi um ponto positivo porque, concordo com a perspetiva de Brickman e Taylor (1996) quando referem que “o tempo de recreio não deve ser encarado como um

período de descanso (...) um espaço de recreio bem concebido e relações apropriadas entre crianças e adultos nas actividades exteriores são factores que aumentam tanto a aprendizagem como o divertimento” (p.173).

Refletindo sobre estes momentos de brincadeira no exterior, na minha opinião, para além de serem momentos importantes para as crianças são também muito importantes para o educador pois, possibilitam um contacto mais próximo com cada uma das crianças num ambiente em que é a criança que assume o papel de líder, ou seja, estes momentos possibilitam que sejam as crianças a ditarem os ritmos e regras das brincadeiras o que, na minha opinião, promove e fortalece a relação entre adulto-criança. Como nos indicam os autores supracitados, nestes momentos de exterior “os adultos são participantes activos dos jogos – não são líderes, procuram acompanhar e enriquecer” (p.171).

Um dos momentos que, na minha opinião, reforçam a ideia dos autores supramencionados foi quando estava a brincar na areia com as crianças da “minha” sala (estavam a fazer “bolos” para eu comer) e as crianças da outra sala também ficaram interessadas nesta brincadeira, começando também a fazer “bolos” de areia para eu comer. As crianças da “minha” sala não gostaram muito da ideia, respondendo desta forma aos amigos: “*A Susana não é da tua sala. Ela é nossa. Nós já estamos a fazer bolos para ela.*” (M, 6 anos).

Sinto que esta pequena disputa entre as crianças (que confesso me acalentou o coração) vêm sublinhar o que nos referem os autores supracitados sobre a importância do educador olhar para as brincadeiras no exterior como um momento rico para a interação adulto-criança. Em resultado das diferentes estratégias que tenho vindo a utilizar para criar laços de confiança com as crianças, sinto que as crianças já sabem que quando precisam de um miminho eu estou sempre disponível. Por exemplo, no início da PES as crianças perguntavam-me sempre se me podiam dar um beijinho. Agora juntam-se a mim e dão-me beijinhos ou pedem que eu lhos dê sem perguntarem se pode ser. Durante o dia, mesmo quando estamos a desenvolver uma proposta educativa, as crianças dão-me beijinhos e/ou abraços ou pedem que eu lhos dê. Este é um ponto fundamental para mim porque na minha ótica são estes momentos que enriquecem o dia-a-dia de um educador de infância.

Quanto ao referente aspetos positivos da minha atuação, nesta semana continuei com as crianças o projeto sobre as amêijoas e planificámos em conjunto o que fazer quando iniciarmos a fase II (Vasconcelos (Coord.), Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012). Assim, as crianças sugeriram: “Fazer uma amêijoas grande com material reciclado.” (FR, 5 anos); “Fazer uma receita com as amêijoas.” (FL, 5 anos); “Fazer um fantoche.” (C, 6 anos); “Ouvir uma música sobre as amêijoas e se não encontrares fazemos uma como aquela que fizeste da Joanhinha e gravamos no teu telemóvel como fizemos naquele dia e depois ouvimos no computador.” (M, 6 anos).

Este é um ponto que fundamental da metodologia de trabalho de projeto porque como referem os autores acima mencionados, na fase II (planificação e desenvolvimento do trabalho), as crianças e o educador planificam os passos necessários serem dados para a concretização do projeto.

Relativamente ao referente, mudanças a realizar na atuação, esta semana senti que a minha grande preocupação era terminar a proposta educativa que tinha ficado pendente da semana anterior em que fui a mestranda atuante. Devido a isso, sinto que não observei nem participei de forma mais ativa nas propostas educativas da educadora cooperante. Este arrastar de uma proposta educativa fez-me compreender, claramente, que o tempo que havia planificado tinha sido insuficiente. Desta forma este é para mim o grande ponto a ter em atenção nas futuras planificações, isto é, ter mais em atenção ao tempo que planifico para determinada propostas educativa de modo a que a proposta seja significativa para a criança.

### **Referências Bibliográficas:**

- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (coor.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **ANEXO 21 – 8.<sup>a</sup> REFLEXÃO PES (JARDIM DE INFÂNCIA) – R8JI**

### **Reflexão da 8.<sup>a</sup> Semana de Prática de Ensino Supervisionada (Jardim de Infância)**

Resultante da oitava semana de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Jardim de Infância, em que fui a mestranda atuante, surge a presente reflexão. Esta está organizada tendo em conta os seguintes referentes: aspetos positivos da planificação e atuação; mudanças a realizar na planificação e na atuação e o projeto com as crianças sobre as amêijoas.

Ao refletir sobre o referente aspetos positivos da planificação e atuação, destaco três aspetos que, para mim, foram positivos e geradores de aprendizagens neste meu percurso a aprender a ser educadora de infância. O primeiro aspeto foi ter refletido nesta planificação os interesses das crianças. Ou seja, planifiquei para um momento de segunda-feira, a sugestão dada por uma criança (LN, 6 anos): fazer a divisão silábica dos nomes das crianças e construção do pictograma dos nomes das crianças. Este interesse manifestado pela criança surgiu em resultado da sexta semana de prática pedagógica, em que a criança referiu que queria fazer a divisão silábica dos nomes das crianças para depois comparar com o pictograma da divisão silábica dos nomes das mães das crianças. Também para segunda-feira, espelhei na planificação do momento da sessão motora os interesses manifestados pelas crianças pois, na semana passada quando sugeri que as crianças fizessem o jogo de passar a bola por entre as pernas às outras crianças, ao longo da semana, as crianças foram referindo que queriam repetir o jogo e, uma das crianças (L, 4 anos) pediu-me: *“Susana, no dia de ginástica podemos fazer outra vez o jogo da bola?”*.

Perante estas observações e sinais dados pelas crianças, no momento de planificar, para mim só fazia sentido espelhar na planificação os interesses manifestados pelas crianças porque, considero importante que estando eu a aprender a assumir o papel de educadora pretendo que as crianças me vejam como alguém que as ouve, que respeita as suas ideias e as vê como competentes, ativas e coconstrutoras do seu desenvolvimento e aprendizagem (Ceppi & Zini (org.), 2013). Este é um ponto importante para mim e para o meu processo de aprendizagem enquanto mestranda pois, como referem Jablon, Dombro & Dichtelmiller (2009),

a maneira como as crianças, em seu grupo, se sentem em relação a si mesmas depende, em grande medida, de como você responde a suas ações, ideias, questões e trabalho. E o modo como elas se sentem e interagem com os outros. Quando as crianças enxergam que você respeita o seu trabalho, suas descobertas e ideias, elas passam a se respeitar (p.29).

Foi evidente o interesse e a motivação do LN (6 anos) no desenvolvimento da proposta educativa da divisão silábica dos nomes das crianças. Assumi o papel de líder do grupo e estava sempre a indicar aos restantes elementos do grupo o que deveriam fazer (o que gerou algum burburinho entre o grupo). Também no momento de expressão motora, quando estava a dialogar com as crianças como iria decorrer e partilhei que íamos voltar a fazer o jogo das bolas, a L (4 anos) comunicou, muito orgulhosa ao grupo “Fui eu que pedi à Susana para repetir o jogo das bolas.”.

Refletindo sobre a concretização da proposta educativa da divisão silábica, sugerida pela criança, considerei que seria importante realizar esta proposta educativa em pequeno grupo para que, por lado eu conseguisse observar e apoiar as crianças de uma forma mais personalizada (Hohmann & Weikart, 2010; Ministério da Educação, 1997) e porque pretendia proporcionar um momento que promovesse o debate e confronto de ideias entre os elementos do grupo (crianças mais velhas e mais novas) bem como, pretendia proporcionar um momento em que estas crianças apresentassem ao grande grupo as suas descobertas. Como sugere National Council of Teachers of Mathematics (2007), a comunicação é

a uma parte essencial da matemática e da educação matemática (...) contribui para a construção de significado e para a consolidação das ideias (...) [as crianças] aprendem a ser claros e convincentes. Ouvir as explicações de outros permite que (...) [as crianças] desenvolvam a sua própria compreensão matemática (...) [a comunicação promove o desenvolvimento da] linguagem para exprimirem ideias matemáticas (...) [as crianças] comunicam para aprender matemática e aprendem a comunicar matematicamente (p.66).

Pude observar que as crianças estiveram motivadas e interessadas ao longo da proposta educativa ou seja, quanto à divisão silábica realizaram-na sem dificuldades e alguns dos nomes foram divididos silabicamente de forma mental sem apoio das palmas nem dos dedos. A criança mais nova (L, 4 anos) realizou a divisão silábica também com muita facilidade e esteve sempre muito interessada e empenhada na tarefa de dividir as sílabas dos nomes de todas as 19 crianças da sala. Relativamente, à construção do pictograma, observei que as quatro crianças compreenderam qual a coluna que correspondia ao

número de sílabas dos nomes das crianças que tinham dividido silabicamente e foram comparando os resultados que estavam a obter com os resultados do pictograma da divisão silábica dos nomes das mães. A necessidade de dar um título ao pictograma foi referida por uma das crianças (LN, 6 anos) que referiu que o pictograma ainda não tinha título dizendo: “Falta escrever aqui em cima como tem neste (apontado para o título do outro pictograma).”. Quanto à comunicação ao grande grupo, o LN (6 anos) referiu de imediato ao grupo que queria ser ele a apresentar aos amigos os resultados e as conclusões, dizendo que foi ele que pediu para fazer a proposta. As restantes crianças do grupo inicialmente sentiram-se um pouco inibidas mas, após o LN ter começado a falar, foram se sentindo mais liberas e também intervieram na apresentação, partilhando as suas descobertas ao grande grupo.

O segundo aspeto positivo da planificação considero ter sido o facto de a proposta educativa de terça-feira para o momento das Experiências (“os frutos e as suas sementes” que consistia em as crianças observarem, manipularem e provarem, se assim o desejassem, limões, peras, maçãs, laranjas e ameixa para descobrirem se estes frutos tinham ou não sementes) ter sido desencadeada por uma informação que retirei no momento em que estava no papel de mestranda observadora. Observei que uma criança estava a referir a uma das crianças (L, 4 anos) que os limões não tinham sementes (caroços como dizia a criança). Pedi-lhe então que partilhasse comigo a sua ideia e a criança voltou a referir que os limões não tinham sementes. Assim, considerei importante pegar nas concepções alternativas da criança, fazendo desta o ponto de partida para promover uma situação em que a criança fosse confrontada com as suas ideias e com o que estava a observar. Ou seja, através da observação e da exploração do interior do limão seria a criança a confrontar e desconstruir as suas ideias e assim sentir necessidade de construir novos conhecimentos. Optei por esta estratégia pois, como sugerem Menino e Correia (2001),

numa perspectiva construtivista do ensino/aprendizagem das ciências, estas concepções alternativas assumem um papel central, (...) estas ao invés de constituírem uma barreira à aprendizagem, sejam antes facilitadoras dessa mesma aprendizagem. A atitude do (...) [educador de infância], é o de identificar as ideias dos alunos [das crianças], para que, tomando como ponto de partida essas ideias, possa dar às crianças a oportunidade de explorarem factos e fenómenos, através de experiências significativas de aprendizagem, que os ajudem na progressão para ideias cientificamente mais aceitáveis (p.98).

O terceiro aspeto positivo para mim da planificação e atuação para esta semana foi ter introduzido uma nova dinâmica para o momento da Experiência, ou seja, dividi as crianças em grupo de 3 elementos, formando assim 5 grupos (três grupos com 3 elementos e dois grupos com 4 crianças). Procedi a esta alteração porque, por um lado, sentia que o tempo de espera era demasiado para as crianças visto que, as crianças tinham de esperar pela sua vez para poderem intervir e também porque sentia que o foco de atenção estava em mim ao invés de estar nas crianças e de serem elas a explorarem os materiais. Como sugere Reis (2008), “o trabalho de grupo e a interacção social revelam-se decisivos no desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo das crianças. (...) as dimensões de um grupo afectam decisivamente o seu desempenho (...). Geralmente, um grupo produtivo terá duas ou três crianças” (pp.147-148).

Confesso que, inicialmente, senti uma grande insegura, surgindo uma série de dúvidas será que as crianças reagiriam de forma positiva a esta mudança? Será que conseguirei dar resposta às diferentes solicitações? Com o decorrer da proposta educativa, fui observando que as minhas inseguranças não faziam sentido pois, as crianças estavam muito envolvidas em todo o processo de observação e manipulação dos frutos e descoberta das sementes. Considero que esta estratégia foi bem aceite pelas crianças e estas interiorizaram esta forma de trabalho como se fosse trabalho de equipa. Sinto que a proposta educativa com o recurso a esta estratégia foi mais significativa para as crianças pois, pude observar que as crianças estavam muito envolvidas na exploração dos diferentes frutos, cheiravam os frutos, provavam-nos (mesmo os limões), manuseavam-nos, iam descobrindo se os frutos tinham ou não sementes e confrontavam-se com as suas conceções alternativas (8 das 15 crianças que estavam no início da proposta educativa disseram que a maçã, a pera, a laranja e a ameixa não tinham sementes). Foi também muito estimulante e significativo para mim poder observar que este tipo de dinâmica promove a interajuda entre as crianças pois foram várias as situações em que as crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas. Por exemplo, uma criança (FL, 5 anos) ia apontando para as letras da palavra limão (que eu tinha escrito num papel) enquanto a outra criança (G, 4 anos) reproduzia-a na folha de registo.

O momento de comunicação dos grupos ao grande grupo foi também geradora de aprendizagem e um momento significativo para as crianças e para mim enquanto

mestranda. Para as crianças considero ter sido significativo pois, pude observar que ao comunicarem as suas observações, as outras crianças iam-lhes fazendo questões e observações como, “Como encontraste muitas sementes (16 sementes)?” (FR, 5 anos) ou “Vocês não devem ter visto e espremido bem porque só encontraram 1 semente” (L, 6 anos). Para mim fui também significativo este momento e gerador de múltiplas aprendizagens porque fui sendo apenas a mediadora entre o grupo que estava a apresentar e as restantes crianças, fui sendo o adulto que “colocava andaimes no pensamento ” das crianças (Folque, 2012), lançando questões do tipo: qual o grupo que até agora observou mais sementes) e o que observou menos? Provaram os limões? Eram amargos ou doces? Pude observar que as propostas educativas sendo significativas para as crianças promovem a autonomia e descentralizam a atenção e o foco no educador, passando o papel principal a ser das crianças. Refletindo ainda sobre a forma positiva como esta proposta educativa decorreu tenho consciência que o facto de ter mais adultos na sala do que se estivesse em contexto real e não em contexto de PES foi um ponto facilitador para que esta mudança acontecesse de forma mais serena.

No que concerne ao referente mudanças a realizar na planificação e na atuação, ao refletir com a educadora cooperante compreendi que a planificação que tinha elaborado para esta semana continha propostas educativas muito extensas e que, apesar de ter procurado que todas as propostas tivessem um fio condutor, esse fio perdeu-se. Ao refletir sobre esta situação sinto que deveria ter optado por proceder a alterações na planificação visto que, o mais importante não é cumprir à risca uma planificação mas sim promover situações significativas para as crianças e que promovam nas crianças o desenvolvimento de competências. Devo então, nas futuras planificações ter em conta que a planificação deve ser encarada como um documento orientador e não como documento rígido e inflexível (Arends, 2000).

Outro ponto que devo ter em atenção é o tempo de conversa em grande grupo pois, por vezes não descodifico os sinais de cansaço das crianças e prolongo as conversas de grande grupo quando as crianças já me estão a dar sinais de estarem a ficar cansadas por estarem tanto tempo sentadas. Assim, este é um outro ponto que devo procurar melhorar nas minhas futuras intervenções.

Quanto ao projeto com as crianças sobre as amêijoas, na terça-feira de manhã inclui na proposta educativa “os frutos e as suas sementes” ameixas para poder tirar uma dúvida

que me tinha surgido: “Estarão as crianças a confundir ameixa com amêijoa? Ou a amêijoa não faz parte do seu quotidiano e por isso só têm referência às ameixas?”. Assim, foi interessante constatar que muitas das crianças quando retirei a ameixa da caixa das surpresas disseram que era uma amêijoa. Pude então perceber que estavam a confundir amêijoa com ameixa. Mas, rapidamente uma das crianças (MT, 5 anos) apresentou ao grupo as diferenças entre a ameixa e a amêijoa como evidencia o diálogo seguinte: “Vamos ver que outros frutos existem na caixa das surpresas (e retiro a ameixa roxa).”; “Ah, é uma amêijoa.” (B, 6 anos); “Não, isso é uma ameixa. Uma amêijoa é um marisco. Não estás a ver que aquilo é um fruto e a amêijoa é um animal?” (MT, 5 anos); “Sim é uma amêijoa.” (B, 6 anos); “Não, aquilo é uma a...mei...xa e não uma a...mêi...jo...a. Já te disse aquilo é um fruto e tem um caroco (semente) e a amêijoa não tem caroços. Tem conchas.” (MT, 5 anos).

Esclarecida a dúvida, partimos então na terça-feira à tarde para a fase II (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012), de onde surgiram nove questões: “Quero saber se é um peixe. De que cor é o bicho que está dentro da amêijoa?” (MT, 5 anos); “Onde é que as amêijoas vivem? Qual o habitat natural das amêijoas” (FR, 5 anos); “Como é que elas nascem? As amêijoas têm pai e mãe?” (B, 6 anos); “Como é a amêijoa?” (L, 4 anos); “Como é que a amêijoa abre e fecha?” (C, 6 anos); “De que cor são as amêijoas?” (LN, 6 anos); “O que é que elas comem?” (G, 4 anos); “Como é que elas andam?” (I, 5 anos); “As conchas crescem?” (D, 6 anos).

Um aspeto que considerei curioso foi quando questionei as crianças sobre onde poderíamos surgir as seguintes sugestões: “no computador” (FR, 5 anos); “perguntar às pessoas mais velhas” (L, 4 anos); “nos livros” (MT, 5 anos); “no you tube” (C, 6 anos); “perguntar aos pais e aos avós” (D, 6 anos).

Refletindo sobre este momento foi interessante observa que as respostas das crianças foram todas à volta da internet, indo até ao pormenor do *you tube*. Contudo, a opção de pesquisar em livros não surgiu diretamente das crianças tendo sido necessário a intervenção dos adultos, dando pistas para as crianças referirem os livros. Na minha opinião, este é um sinal da nossa sociedade e das novas tecnologias e, encontro nesta situação mais uma vantagem para utilizar a metodologia de trabalho por projeto, ou

seja, levar as crianças a perceberem que os livros são fontes valiosíssimas de informação.

### **Referências Bibliográficas:**

- Arends, R. (2000). *Aprender a Ensinar*. Portugal: McGraw-Hill.
- Ceppi, G. & Zini, M. (org.). (2013). *Crianças, espaços, relações: como prpjetar ambientes para a educação Infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. & Paiva, M. (2004). Cientistas de palmo e meio. Uma brincadeira muito séria. In *Análise Psicológica* (Vol. XXII, n.º 1, pp.169-174). Consultado a 7 de maio de 2014 em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a15.pdf>
- Menino, H. & Correia, S. (2001). Concepções alternativas: ideias das crianças acerca do sistema reprodutor humano e reprodução. In *Revista Educação & Comunicação* (n.º 6; pp.97-117). Consultado a 8 de maio de 2013 em: [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/245/1/n6\\_art7.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/245/1/n6_art7.pdf)
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- National Coucil of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir: actividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Chamusca: Eduções Cosmos.
- Vasconcelos, T. , Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **ANEXO 22 – 10.<sup>a</sup> REFLEXÃO PES (JARDIM DE INFÂNCIA) – R10JI**

### **Reflexão da 10.<sup>a</sup> Semana de Prática de Ensino Supervisionada (Jardim de Infância)**

A presente reflexão surge em resultado da décima semana de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Jardim de Infância, em que fui a mestranda atuante. Esta está organizada tendo em conta os seguintes referentes: aspetos positivos da planificação e atuação; mudanças a realizar na planificação e na atuação e o projeto com as crianças sobre as amêijoas.

Para esta décima semana em que fui a mestranda atuante, considerei importante que a planificação potenciase momentos do desenvolvimento da criatividade das crianças. Esta minha intencionalidade educativa surgiu em resultado de uma revisão das minhas anteriores planificações, das observações, registos e avaliação que fui fazendo das crianças. Estas releituras e posterior reflexão evidenciaram que as propostas educativas que fui propondo às crianças não estavam verdadeiramente a potenciar o desenvolvimento da criatividade das crianças e questioneei-me: será que as propostas educativas que sugeri às crianças estavam a potencializar o desenvolvimento da criatividade das crianças? Conclui que não estavam a ser potenciadoras do desenvolvimento da criatividade das crianças porque em muitas das propostas educativas não eram as crianças a decidirem o que queriam construir e que materiais poderiam utilizar. Senti, então, necessidade de planificar um conjunto de propostas educativas cujo foco principal seria a promoção do desenvolvimento da criatividade pois como refere Sousa (2003a),

Estimular a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas potencialidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva. Ela própria reparará que afinal a técnica é apenas um meio para dar forma à sua imaginação criativa. (...) Devemos encarar a criação como uma necessidade biológica da criança, tal como as outras necessidades (p.196).

Assim, tendo em conta o que sugere o autor supracitado considero que enquanto futura educadora devo promover momentos em que a criança vá desenvolvendo a criatividade pois, segundo Sternberg e Williams (1999), “todos têm a capacidade de serem criadores e experimentarem a alegria associada à feitura de algo novo, mas, primeiro tem que se

lhes dar uma base forte para a criatividade” (p.14). Assim, para segunda-feira sugeri a proposta educativa “desenho através do tato”, para quarta-feira sugeri a proposta educativa “construção de fantoches”, bem como a proposta educativa “desenho ditado”.

Quanto à proposta educativa de segunda-feira “desenho através do tato”, esta consistia em as crianças primeiro tatearem os objetos que estavam dentro de um saco de plástico preto e, sem os verem desenharem o que tinham sentido através desse sentido. Optei por sugerir esta proposta pois de acordo com Rodrigues (2002), este tipo de proposta promove o desenvolvimento da criatividade.

Para a concretização da proposta educativa optei por dividir as crianças em grupos pois, desta forma os diferentes elementos do grupo podiam ir partilhando as suas ideias no decurso da proposta e porque considerei que com este tipo de organização possibilitava às crianças vivenciarem uma situação em que cada uma interpreta os mesmos objetos de formas distintas. Refletindo sobre a proposta educativa, considero que esta decorreu de forma positiva. Por um lado, as crianças estavam motivadas para descobrir através do tato os três objetos que estavam dentro do saco preto. Por outro lado, as crianças foram sentindo com as suas mãos os diferentes objetos e desenhando o que estavam a sentir. Uma das situações que me surpreendeu foi o facto de nenhuma criança ter recusado colocar a mão dentro do saco pois, no momento da planificação da proposta educativa um dos meus receios era que as crianças poderiam recusar colocar a mão dentro do saco por este não permitir que visualizassem o que estava lá dentro.

As crianças envolveram-se de forma entusiasta nesta proposta educativa e evidenciaram aprendizagens ao nível da expansão do vocabulário, pois refiram por diversas vezes a palavra tato e relacionavam-na com o seu conceito referindo que estavam a usar as mãos para sentir o que estavam a sentir (como tinha feito com uma das crianças), fazendo assim referência ao exemplo que tinha dado no momento da motivação da proposta.

Quando iniciei a proposta educativa referi que as crianças iriam descobrir o que estava dentro do saco através de um dos cinco sentidos em que tínhamos de utilizar as mãos e ia mexendo as minhas mãos de modo a observar se alguma criança referia o sentido do tato. Percebi que as crianças não estavam a perceber o que estava a dizer, talvez porque não se recordasse do termo tato ou por desconhecerem o conceito. Decidi recorrer a uma estratégia que considero ter sido facilitadora para as crianças perceberem o

conceito de tato que tinha referido. Pedi então a uma das crianças que se colocasse à minha frente e eu, de olhos fechados, iria tocar-lhe (usando assim o sentido do tato) e descobriria quem era a criança. Contudo, refletindo sobre esta estratégia e o facto de ter referido às crianças que os objetos eram da sala e que através do tato iriam descobrir que objetos estavam dentro do saco, sinto que devo ter induzido em erro as crianças. Isto porque, a minha intencionalidade educativa era que as crianças exprimissem, através do desenho, o que estavam a sentir quando tateavam os objetos, desenvolvendo assim a criatividade e não a descoberta pela simples descoberta dos objetos que estavam dentro do saco. Este é um ponto que devo ter em atenção no futuro, ou seja, ser clara e objetiva no momento da proposta educativa para não enviesar a intencionalidade educativa das propostas que sugiro ao grupo.

Quanto à proposta educativa para quarta-feira sugeri a proposta educativa “construção de fantoches” pois, na semana anterior as crianças mostraram-se muito interessadas e curiosas em saber como tinha construído o fantoche (flor) que utilizei no momento da dramatização. Considerei então importante promover um momento em que cada criança pudesse “criar o fantoche que é exclusivo da sua imaginação” (Sousa, 2003b, p.94) pois, como refere o autor, “é aconselhável que cada fantoche seja construído pela criança que o irá manipular, para que a relação e a projecção dos sentimentos e emoções da criança melhor se expressem através do fantoche” (p.103).

Assim, apesar de nem todas as crianças terem concluído o seu fantoche, foi visível o interesse e motivação do grupo ao longo da proposta educativa, desde a rasgagem e colagem do papel de jornal até à pintura da embalagem de leite. Também logo no início da proposta todas as crianças já tinham as suas ideias bem definidas sobre que fantoches queriam construir. Surgiram ideias para bruxas, lince, cavalos, príncipes e princesas e, todas as crianças mostraram já terem ideias bem definidas relativamente à cor do seu fantoche e como o queriam fazer. Observei também que algumas crianças escolheram personagens para o seu fantoche que lhes são muito significativas como por exemplo, uma das crianças (AN, 5 anos), construiu um fantoche que era um unicórnio (esta criança interessa-se por unicórnios), e decidiu como o fazer e de que cor o queria pintar (cor de rosa), referindo que o seu unicórnio tinha de ter um “corno”, duas orelhas e com a tinta de relevo colocou brilhantes no seu unicórnio referindo-me “Oh, susana, preciso de brilhantes porque o meu unicórnio tem de ter brilhantes”. Outra criança (MT, 5 anos)

decidiu que queria fazer um lince, e tinha uma ideia bem definida para o fazer. Referiu que o seu lince tinha de ter duas cores, castanho-escuro e claro. O castanho-escuro era para as pintas e o claro para o corpo e, para além disso tinha de ter umas orelhas em forma de cone “como dos gelados”( referiu a criança).

No que concerne à proposta educativa de quarta-feira à tarde “o desenho ditado”, na minha opinião a proposta correu de forma positiva isto porque as crianças estiveram muito interessadas na concretização da proposta e principalmente na parte em que sugeri que pintassem o seu desenho com aguarelas. Apesar de ser uma proposta que exigia uma capacidade de concentração por parte das crianças, estas tiveram sempre muito atentas e iam desenhando o que lhes ia dizendo. Também no momento de pintarem com aguarelas, observei que as crianças iam ajustando a sua força motora para pintarem o desenho sem rasgarem a folha. Mesmo as crianças mais novas e as mais agitadas realizaram a pintura com aguarela sem dificuldades, com muita delicadeza e controlo motor dos seus movimentos.

Durante o ditado da história fui sentindo necessidade de utilizar uma estratégia que não tinha planificado, ou seja, fui alterando o conteúdo da história. Isto porque fui observando durante a história que as crianças desenharam o vestido da menina mas como não tinha referido que a menina da história tinha braços e pernas senti necessidade de o fazer. Também decidi eliminar uma das partes da história, a parte em que existia uma árvore de um dos lados da casa porque fui observando que as crianças ocuparam a folha de diferentes formas e esta parte da história poderia gerar confusão nas crianças. Quanto aos pormenores da história relacionados com a matemática, por exemplo a casa tinha cinco janelas a maior parte das crianças desenhou a correspondência certa de janelas. Refletindo sobre a introdução das aguarelas, considero que devo voltar a introduzir este tipo de material noutras propostas educativas pois foi visível o grande interesse das crianças na sua utilização.

Refletindo ainda sobre o referente aspetos positivos da planificação e atuação, uma das minhas preocupações no momento de planificar, é que as diversas propostas educativas tenham um fio condutor entre si e que em cada proposta educativa sejam abordados conteúdos das diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ([OCEPE], Ministério da Educação, 1997) pois, como refere Zabalza (1992) a criança

é um sujeito não sectorizável. O que se vai desenvolvendo é a criança como um todo. O afectivo, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma intensa dinâmica, no qual o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências é o EU e as relações que (numa relação bipolar de ida-e-volta, de influenciar e ser influenciado), a partir dele, se estabelecem com a realidade ambiental (p. 47).

Assim, uma vez que para mim, não faz sentido fragmentar as áreas de conteúdo das OCEPE (Ministério da Educação, 1997), sinto que tenho conseguido interligar as diversas áreas de conteúdo, como por exemplo na segunda-feira no momento da expressão motora utilizei a matemática como uma das partes do aquecimento em que as crianças tinham de formar conjuntos (fazendo adições e subtrações). Também no momento do conto parti da história para potenciar nas crianças o desenvolvimento sentido do número, mais concretamente a contagem de objetos. Parti da história também para introduzir o momento da expressão musical e posteriormente o momento de dança. Considerei introduzir um momento de dança pois como sugerem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997),

A música pode constituir uma oportunidade para as crianças dançarem. A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música (p.64).

Quanto à terça-feira destaco a proposta educativa do momento das Experiências. Esta proposta educativa surgiu do interesse das crianças que pude observar na semana anterior, quando a educadora cooperante estava a explorar com as crianças as ilustrações da história. As crianças ficaram muito curiosas com as ilustrações dos peixes e muitas das crianças referiam que o peixe não tinha espinhas, nem pele. Senti que fazia todo o sentido sugerir esta proposta educativa para que fossem as crianças a confrontar as suas ideias prévias com o que observavam. Foi visível o envolvimento das crianças na concretização desta proposta educativa. As crianças inicialmente referiam que cheirava mal mas depois colocaram de lado esses aspeto e envolveram-se na observação e manuseamento dos peixes. Iam observando com a lupa, iam mexendo nas escamas dos peixes com o auxílio das facas de plástico, iam virando e revirando o peixe para o poderem observar melhor.

Olhando e analisando os registos das crianças (desenhos) antes e depois da observação, surgem evidências das aprendizagens das crianças. Por exemplo, em todos os registos

das crianças após a observação, surgem as diferentes barbatanas, o esqueleto do peixe, as escamas, os olhos e a boca. Esta foi para mim uma aprendizagem significativa pois, ainda não tinha feito este tipo de registo (antes e após as observações) e pude constatar o que refere Pereira (2002), o registo constitui um processo de estruturação do

pensamento, de dar-lhe forma, de apreendê-lo e de materializá-lo (...) tem também um papel importante a longo prazo (...) permite voltar a trás, (...), rever o que se fez, o que se pensou, comparar com outros registos, (...) efectuado pelas crianças podem ser usados para as ajudar a desenvolverem capacidades de metacognição, se mais tarde as crianças forem solicitadas a compararem o que pensavam antes sobre um fenómeno com o que pensam depois, a entenderem eventuais erros anteriores de uma forma natural e não de uma forma penalizadora (p.103).

Quanto ao referente, mudanças a realizar na planificação e na atuação, esta semana sinto não geri bem o tempo da construção do fantoche pois, nem todas as crianças terminaram o seu fantoche e isso deveu-se ao facto de não ter tido em consideração que esta proposta educativa iria demorar mais tempo do que tinha planificado. Esta má gestão do tempo foi prejudicial para as crianças porque estavam tão motivadas em construir o seu fantoche e devido à minha má gestão não puderam explorar os seus fantoches com as restantes crianças. Assim, nas futuras planificações devo melhorar a gestão do tempo para cada proposta educativa para que sejam significativas para as crianças.

Por fim, quanto ao projeto com as crianças sobre as amêijoas, continuamos na fase III do projeto (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012) e que nesta semana incidiu sobre as pesquisas das crianças quer feitas em casa quer na sala de atividades. Na sala um grupo de crianças realizou a pesquisa quer no computador quer em livros que levei para a sala e as crianças quando descobriram informações sobre as amêijoas apresentaram-nas às restantes crianças. O grupo de crianças que pesquisou sobre as amêijoas pediu-me depois para fazer um registo do que tinham descoberto e através desse registo e do diálogo com as crianças pude observar evidências das aprendizagens das crianças como por exemplo, que a amêijoa era constituída pelas duas valvas e pelo animal de corpo mole e que este tinha dois tubinhos (sifões). Também no momento da apresentação surgiram diversas evidências das aprendizagens das crianças com a realização do projeto. Por exemplo as crianças referiram como as crianças respiram dizendo “a água entra por um tubinho (sifão) e sai pelo outro tubinho (sifão)”, referiram também que a amêijoa é um molusco. Perante as evidências das aprendizagens

planifiquei com as crianças que na próxima terça-feira, iríamos ver que respostas já tinham sido encontradas para as questões que tinham feito e o que ainda precisávamos descobrir. Planificámos também que no dia da Experiência, próxima terça-feira, iam observar as amêijoas e depois confeccionar a receita que uma das crianças trouxe.

### **Referências Bibliográficas:**

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

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

Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: ASA.

Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação* (1.º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação – drama e dança* (2.º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.

Sternberg, R. & Williams, W. (1999). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Porto: ASA.

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

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Lisboa: ASA.

## **ANEXO 23 – 11.<sup>a</sup> REFLEXÃO PES (JARDIM DE INFÂNCIA) – R11JI**

### **Reflexão da 11.<sup>a</sup> Semana de Prática de Ensino Supervisionada (Jardim de Infância)**

A presente reflexão surge em resultado da décima primeira semana de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Jardim de Infância. Uma vez que esta semana assumi o papel de mestranda observadora, auxiliando a educadora na concretização da sua planificação e, assumi também, o papel de mestranda atuante na terça-feira, organizei a presente reflexão em duas partes. Na primeira parte reflito sobre alguns dos momentos relativos ao meu papel enquanto mestranda observadora tendo em conta o referente: aspetos positivos da planificação. Na segunda parte reflito sobre o meu papel enquanto mestranda atuante e, para tal tenho em consideração os seguintes referentes: aspetos positivos da planificação e atuação; mudanças a realizar na planificação e na atuação.

Relativamente à planificação da educadora cooperante, esta semana, destaco a proposta educativa do momento da expressão musical pois, como refere Milhano (2008),

a música é actualmente considerada a única actividade conhecida que proporciona de modo mais expressivo e destacado o desenvolvimento global do cérebro. Promove não só o desenvolvimento da literacia musical, mas também das capacidades linguísticas, motoras e de coordenação, sociais, emocionais e cognitivas (p.9).

Também de acordo com Rosa (1990), é importante para o desenvolvimento criança que o educador promova situações onde a música está presente visto que, essa linguagem artística

contribui sistemática e significativamente com o processo integral do desenvolvimento do ser humano (...) favorece o desenvolvimento do gosto estético e da expressão artística, além de promover o gosto e o senso musical. Formando o ser humano com uma cultura musical desde criança, estaremos educando adultos capazes de usufruir a música, de analisá-la e de compreendê-la (pp.20-21).

Para este momento a educadora cooperante sugeriu às crianças a exploração de instrumentos musicais complexos como sugerem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ([OCEPE], Ministério da Educação, 1997), “utilizar instrumentos musicais mais complexos e com outras possibilidades – jogos de sinos, triângulos,

pandeiretas, xilofones, etc. (...) possibilita ainda que as crianças alarguem a sua cultura musical, desenvolvendo a sensibilidade estética neste domínio” (p.65).

Destaco este momento porque considero que a expressão musical através da exploração de instrumentos, é um dos domínios que o educador de infância deve promover de modo a potenciar o interesse e o gosto das crianças para aprender a tocar um instrumento (Rosa, 1990). Como refere Milhano (2008), os estudos indicam que

as crianças que aprendem a tocar instrumentos musicais, demonstram um especial incremento no desenvolvimento de competências espácio-temporais e de raciocínio – capacidades essenciais para a compreensão dos conceitos científicos e matemáticos. (...) a investigação científica estabeleceu uma clara conexão entre a participação activa das crianças o mais cedo possível em actividades musicais e em particular a aprendizagem de instrumento musical, e o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e resolução de problemas, da comunicação, do trabalho colaborativo, da comunicação, e da autoconfiança (p.3).

Para além da exploração dos instrumentos, a educadora cooperante introduziu o ritmo que de acordo com Sousa (2003), é “a forma como os sons alternam com as pausas de silêncio” (p. 37). De acordo com Rosa (1990), “há necessidade de desenvolver nas crianças pequenas o senso de ritmo” (p.21). Refletindo sobre este momento pude observar que as crianças reagiram de forma muito positiva a esta proposta da educadora cooperante. Todos os instrumentos introduzidos pela educadora cooperante eram já familiares às crianças pois, conforme a educadora cooperante ia mostrando os instrumentos, as crianças identificavam e nomeavam os seus nomes, por exemplo, referiram o reco-reco, o xilofone, a pandeireta, as maracas, entre outros. Pude também observar que quando os exploraram era notório que o manuseamento dos instrumentos era já algo a que as crianças estavam habituadas. Quanto aos ritmos sugeridos pela educadora cooperante pude observar que a sua maioria das crianças, evidenciaram facilidade em reproduzi-los, mesmo os ritmos de maior complexidade.

Quanto ao segundo ponto da presente reflexão, relativo à minha planificação e atuação, o dia de terça-feira foi dedicado ao projeto das amêijoas que estou a realizar com as crianças e no qual estamos na fase III (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012). Para este dia combinei com as crianças, na semana anterior, que no momento das Experiências iríamos observar e manusear as amêijoas. Em resultado das pesquisas

realizadas por uma das crianças e a sua família planejei com as crianças confeccionarmos as amêijoas utilizando a receita que a criança tinha trazido.

Considero que o facto de cada vez mais estar a planificar com as crianças é um ponto positivo da minha planificação e atuação pois, como sugerem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (p.26).

No que concerne à proposta educativa da exploração e observação das amêijoas, pude observar que este momento foi significativo para as crianças pois, estas iam observando e manuseando as amêijoas de forma muito interessada. Pude observar que as crianças iam observando, manuseando, identificando e nomeando as partes do molusco bivalve. Nesta proposta educativa foi evidente o trabalho cooperativo entre as crianças como relato em seguida. Uma das crianças (C, 6 anos) não estava a encontrar o pé da amêijoa e referiu-me essa situação. A criança que estava a seu lado (B, 5 anos) e que era o seu par nesta proposta educativa disse-lhe: “Olha, vê. É isto que está aqui. Isto é o pé” e ficaram as duas a observar o pé do molusco bivalve. Este momento e estas situações de trabalho em grupo, na minha opinião, são importantes para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças ao nível da área de formação pessoal e social porque como sugere Arends (1995), a aprendizagem cooperativa

exige que os alunos [as crianças], organizados em pequenos grupos, trabalhem em tarefas (...) enfatiza o pensamento e a prática democráticos, a aprendizagem activa e o respeito pelo pluralismo em sociedades multiculturais (...) [promove] a aceitação intergrupo, ampliar os padrões de ligação entre os pares e a auto-estima (...) o ambiente de aprendizagem caracteriza-se pela utilização de processos democráticos; os alunos assumem um papel activo e responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem” (p.384).

Ao refletir sobre as diferentes estratégias que tenho vindo a utilizar no momento das Experiências em que tenho proposto às crianças realizarem as propostas em pequenos grupos (umas vezes em grupos de três elementos, outras em grupos de quatro ou cinco elementos ou em pares), sinto que têm potenciado situações do desenvolvimento de competências sociais das crianças bem como têm potenciado momentos de aprendizagens entre as crianças visto que estas partilham ideias e saberes entre si,

encontram soluções para determinadas situações-problema, vão desenvolvendo competências de ouvir o outro e esperar pela sua vez e em que eu enquanto adulto assumo o papel de moderador e de orientador ou como refere Arends (1995) deixo de ter o papel principal para passar a ser “coreógrafo de uma actividade para pequenos grupos” (p.384).

Considero as experimentações de organização do espaço no momento das Experiências um ponto positivo da minha planificação e atuação e que têm sido geradoras de múltiplas aprendizagens enquanto mestranda. Sinto que esta deve ser uma estratégia a que devo recorrer no futuro quando estiver no terreno. Como refere o autor supracitado, se as propostas educativas ao longo do tempo são distintas, o espaço de uma sala de atividades também se deve adequar a cada uma das propostas educativas. De acordo com o mesmo autor, a gestão do espaço é um recurso importante do educador e a forma como o educador gere o espaço e coloca os materiais “afecta a atmosfera de aprendizagem e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos [nas crianças] (...) a colocação das carteiras [das mesas] afecta os padrões de comunicação e o comportamento dos alunos na sala de aula” (p.96).

A proposta educativa da confeção das amêijoas decorreu, na minha opinião, de forma positiva porque pude observar que as crianças vivenciaram com grande interesse e motivação esta proposta. Desde o momento da confeção das amêijoas até ao momento da prova das amêijoas à bulhão pato e o momento da construção do gráfico de barras. Durante a prova das amêijoas sete das crianças não quiseram prová-las e considerei que a minha postura enquanto adulto deveria ser respeitar a decisão destas crianças. Com essa posição considero que passei a mensagem de que cada criança tem o direito de tomar a sua opção e o outro deve respeitá-la enquanto cidadão. Na minha opinião, o educador deve respeitar as decisões e os sentimentos de cada uma das crianças, assegurando que cada uma das crianças é compreendida e respeitada. De acordo com Lourenço (1993),

se a criança percebe que tem direito a opinião, é provável também que desenvolva um forte sentido de participação, que é, por sua vez, uma das chaves para decifrar o enigma da felicidade. (...) Do ponto de vista do desenvolvimento, a violação do direito da criança a escolhas que são legítimas constitui uma ameaça permanente ao seu sentido de autonomia e, portanto, também ao seu sentido de identidade (pp.84-89).

Resultante da decisão das crianças que não quiseram provar as amêijoas surgiu uma questão que considerei ser importante explorar com as crianças pois, as crianças que tomaram essa opção referiram que não gostavam de amêijoas e quando as questioneei se alguma vez tinham provado estas responderam que não. Optei por dialogar com as crianças que se nunca tinham provado amêijoas não poderiam dizer que não gostavam. Reforcei a ideia que só provava quem quisesse mas, aquelas crianças que não tinham provado se nunca provaram amêijoas só podiam dizer que não gostam de algo quando provarem. Ao refletir sobre este momento, questiono-me: será que esta foi uma opção certa explorar com as crianças esta questão? será que deveria ter ignorado o facto de as crianças mesmo sem terem provado referirem que não gostavam de amêijoas? Sinto que tomei a opção mais acertada porque, na minha opinião, é importante as crianças irem refletindo sobre este tipo de situações em que a tomada de decisões deve ir sendo feita de forma cada vez mais consciente e informada para que se vá tornando num cidadão ativo na sociedade. Como referem Craveiro e Ferreira (2007), a criança é “um actor social, detentor de competências reflexivas e críticas” (p.16).

Refletindo ainda sobre o referente aspetos positivos da minha planificação e atuação, na minha opinião, considero que a estratégia de introduzir uma proposta do domínio da matemática (Ministério da Educação, 1997) em resultado da confeção das amêijoas foi uma boa estratégia porque desta forma as crianças vão contactando com este domínio, mais concretamente com a organização e tratamento de dados e vão compreendendo que a matemática está presente em diversas situações do seu quotidiano. Como refere Smole (2003),

a coleta, organização e interpretação de dados é uma necessidade no processamento de informações que aparecem em jornais, revistas e pesquisas eleitorais, entre outras. Desde pequenas, as crianças devem estar envolvidas em atividades de coletar, organizar e descrever dados, pois durante a realização desse trabalho várias habilidades são desenvolvidas (...) utilizar gráficos também é uma maneira de trabalhar com transferências de linguagem, otimizando, dessa forma, a relação matemática/língua” (p.85).

Com a concretização da proposta educativa, surgiram diversas evidências de aprendizagens das crianças como por exemplo, uma das crianças (EV, 5 anos) durante o preenchimento das colunas referiu: “Está a ganhar o gosto.”; outra criança disse: “Agora está empatado. Há cinco cruces no gosto e cinco no não provei” (FR, 5anos). Também a

leitura e discussão da informação que o gráfico trouxe não apresentou dificuldades às crianças.

No que concerne às evidências das aprendizagens das crianças com a realização do projeto das amêijoas ao longo do projeto tenho observado muitas evidências. Quanto ao domínio da linguagem tem sido notória a expansão do vocabulário das crianças pois, utilizam as palavras: molusco, sífões, valvas e plâncton. Ao nível da área do conhecimento do mundo, as crianças reconhecem e identificam alguns aspetos da morfologia interna e externa das amêijoas como, o pé, as valvas, os sífões e o molusco. Também relacionam o termo molusco com o seu conceito, ou seja, referem que a amêijoa tem um corpo mole porque não tem ossos nem espinhas e por isso é um molusco. Relativamente aos sífões as crianças referem que estes servem para as amêijoas respirarem e se alimentarem, referindo o processo de filtração. Quanto à locomoção das amêijoas todas as crianças já identificam o tipo de locomoção dizendo por exemplo “usam o pé para escavar” e indicam o membro que a amêijoa utiliza para se locomover. No que se refere ao domínio da expressão plástica, as crianças têm evidenciado aprendizagens pois muitas das crianças começam já a ter a preocupação de desenhar a textura da concha das amêijoas.

Também começa a ser notório que o projeto das amêijoas começa a entrar nas brincadeiras e conversas das crianças visto que, esta semana uma das crianças (M, 6 anos) quando estava a explorar a plasticina chegou-se junto a mim, referindo que tinha uma surpresa. Muito orgulhosa, mostrou-me uma amêijoa feita em plasticina e através da sua construção pude retirar evidências das suas aprendizagens. Questionei a criança sobre a sua construção ao que a criança me respondeu: “Fiz-te uma amêijoa cor-de-rosa e olha tem o molusculo (molusco), as valvas. Olha aqui dentro, tem os dois sífões, os tubinhos para ela respirar e fazer cocó”. Através desta descrição da criança são notórias as aprendizagens da criança quer ao nível da expansão do vocabulário, quer ao nível da morfologia interna e externa, do sistema respiratório da amêijoa. Também durante o momento do conto (em que alterei a história e coloquei no texto referências às amêijoas) foi notória a reação de uma criança em particular quando se apercebeu que na história da personagem preferida das crianças também surgiam as amêijoas. Pude também observar num momento em que a educadora estava a planificar com as crianças o que iriam fazer no dia seguinte (aquário com materiais de desperdício) que as crianças, por

diversas vezes, fizeram referência às amêijoas evidenciando assim, aprendizagens sobre o habitat das amêijoas.

Quanto ao referente, mudanças a realizar na planificação e na atuação, relativamente à planificação sinto que calculei mal o tempo para a concretização das propostas pois, tinha planificado outra proposta educativa para a parte da tarde contudo, o tempo previsto para o registo das crianças através do desenho não foi bem estruturado. Assim, planifiquei o dia de terça-feira com muitas propostas educativas. Este é um ponto que devo ter em atenção, de modo obter um maior equilíbrio entre propostas educativas e momentos de brincadeiras espontâneas.

Também em resultado da proposta educativa da educadora cooperante a exploração de instrumentos musicais, uma das crianças (D, 6 anos) sugeriu que se podia fazer instrumentos musicais com as conchas das amêijoas, concretizando o instrumento musical que queria construir, castanholas. Assim, na quarta-feira decidi que seria importante planificar com as crianças a sugestão da criança. Considero que este momento foi dos mais importantes esta semana para mim enquanto mestranda. Isto porque durante a planificação com as crianças, uma criança (MS, 4 anos) referiu que queria fazer um tambor com as valvas das amêijoas. Perante esta situação referi à criança que achava que não seria possível construir o tambor porque não estava a ver como poderia utilizar as valvas das amêijoas. Mas depois, senti necessidade de colocar o problema ao grupo. Fui surpreendida com a ideia de uma outra criança (M, 6 anos) que sugeriu que se podiam utilizar as valvas na baqueta e assim a criança já poderia fazer o tambor.

Refletindo sobre este momento questioneei-me: Será que eu estava a valorizar as crianças? Que mensagem, passei às crianças sobre esta minha atitude? Sinto que a minha atuação não foi a mais correta, não respeitei nem valorizei as crianças enquanto seres pensantes. Sinto que eu enquanto modelo das crianças deveria ter feito o oposto, ou seja, ao invés de dar a resposta às crianças deveria sim, ter exposto de imediato a situação ao grupo de modo a que, juntamente com as crianças, encontrássemos uma solução para aquele problema. Esta é a grande aprendizagem que retiro desta semana, devo assumir o papel de mediadora, conduzir o processo de resolução de um problema,

dando assim voz e o papel principal às crianças e olhando para cada uma das crianças como um ser competente.

### **Referências Bibliográficas:**

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. In *Cadernos de Estudos* (nº 6, pp. 15-21). Consultado a 30 de maio de 2013 em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/113/Cad\\_6EducacaoPreEscolarFuturo.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/113/Cad_6EducacaoPreEscolarFuturo.pdf?sequence=2)

Lourenço, O. (1993). *Crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.

Milhano, S. (2008). *A prática musical: educação, cultura e inovação*. Caldas da Rainha: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. Consultado a 27 de maio de 2014 em: <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2008/12/a-pratica-musical-sandrina-milhano.pdf>

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

Rosa, N. (1990). *Educação musical para a pré-escola*. São Paulo: Editora ática.

Smole, K. (2003). *A matemática na educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

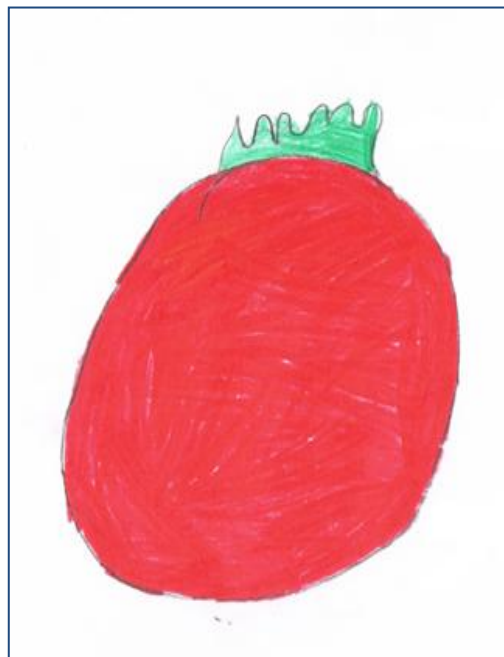
Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Música e artes plásticas* (3.º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.

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

## ANEXO 24 – REGISTOS GRÁFICOS E PICTÓRICOS DAS CRIANÇAS SOBRE AS AMÊLJOAS



**Figura 45** – Registo gráfico e pictórico do R (6 anos).



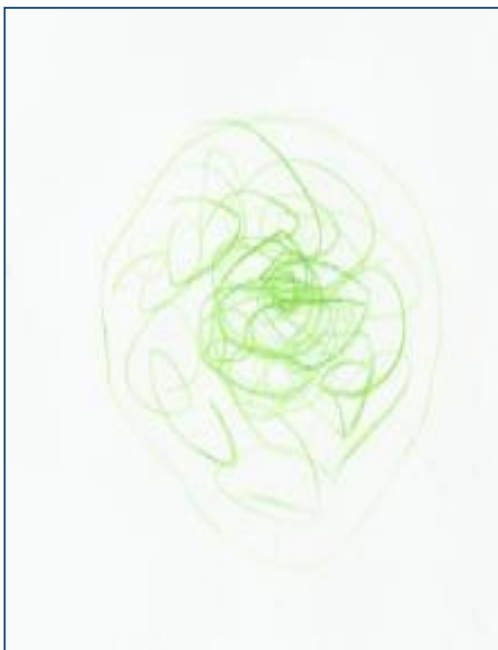
**Figura 46** – Registo gráfico e pictórico da M (6 anos).



**Figura 47** – Registo gráfico e pictórico da B (6 anos).



**Figura 48** – Registo gráfico e pictórico do RC (5 anos).



**Figura 49** – Registo gráfico e pictórico do FL (5 anos).



**Figura 50** – Registo gráfico e pictórico do FR (5 anos).




**Figura 51** – Registo gráfico e pictórico da I (5 anos).



**Figura 52** – Registo gráfico e pictórico do M (4 anos).

## ANEXO 25 – 8.ª PLANIFICAÇÃO – 6 DE MAIO – (JARDIM DE INFÂNCIA)

 <b>Planificação para o dia 6 de maio de 2014</b>		
<b>Educadora Cooperante:</b> <u>Lucília Rodrigues</u> <b>Local:</b> <u>Jardim de Infância Marrazes 1</u> <b>Mestranda:</b> <u>Susana Figueira</u>		<b>Professora Supervisora:</b> <u>Albertina Fortunato</u> <b>Grupo de crianças:</b> <u>dos 4 aos 6 anos</u> <b>Nº de crianças :</b> <u>19</u>
<b>Entre as 9h00 e as 09h40m</b> As crianças entram na sala, sentam-se na área do tapete e quando terminam de cantar os “bons dias”, peço ao responsável do dia anterior (segunda-feira) que escolha uma criança para que seja o responsável do dia. Escolhido o responsável, pela criança, questiono o grupo se todos concordam com a escolha. Ouvido o grupo e decidido o responsável, este marca as presenças das crianças que estão na sala no quadro de presenças. Terminada a tarefa, a criança observa o exterior para marcar o estado atmosférico do momento, no quadro do tempo. Após as rotinas do dia, dialogo com o grupo sobre como será o nosso dia, ou seja, em grupo relembramos o que fizemos no dia anterior e o que temos planificado para continuar a fazer neste dia. Uma vez que à terça-feira é dia de Experiências, dou início à proposta educativa, partilhando com as crianças que a experiência que vamos realizar está relacionada com a proposta educativa realizada pela educadora cooperante na semana anterior (germinação do feijão) em que falámos sobre sementes. Partilho com o grupo que esta semana a experiência vai decorrer em grupos (1 grupo de 4 elementos e 5 grupos de 3 elementos) que vão ser distribuídos por mesas e chamo as crianças para as respetivas mesas (para a formação dos grupos vão ser escolhidas crianças de diferentes idades).		
<b>Entre as 09h40m e as 12h00 – proposta educativa: os frutos e as suas sementes</b>		
Intencionalidade Educativa	Competências	Avaliação
Pretende-se criar situações que promovam o desenvolvimento do domínio cognitivo e social.	As crianças, em grande grupo, vão observando, identificando e manuseando os diferentes frutos (área do conhecimento do mundo).  As crianças, em pequeno grupo, vão ouvindo, partilhando e debatendo ideias (área de formação pessoal e social).	Como a criança (N e O) observa e manuseia os frutos e as sementes?  A criança (N e O) ouve as ideias dos outros elementos do grupo, partilha as suas ideias e debate as diferentes ideias com o grupo? Como o faz?
<b>Descrição da proposta educativa:</b> Antes de começar a proposta partilho com o grupo que o momento da experiência vai ser dividido em duas partes (antes e após o lanche). Assim, antes do lanche, e após as crianças estarem nas respetivas mesas, começo a proposta estabelecendo um diálogo sobre a experiência que		

vamos realizar, referindo um comentário sobre o limão feito por uma criança (de 6 anos), na semana anterior, em que tinha referido que o limão não tinha sementes e então lembrei-me de trazer limões para cada grupo poder observar os limões e verificar se o limão tem ou não sementes. Assim, antes de distribuir os limões, informo o grupo que vou colocar um limão em cada mesa. Cada grupo vai observar o seu limão por fora e por dentro (os adultos partem os limões) e depois vão descobrir se o limão tem ou não sementes. Após a observação e manipulação do limão, cada grupo faz o registo da sua observação numa folha para, posteriormente, partilhar com o grande grupo a sua descoberta. Após todos grupos terem terminado o seu registo, por volta das 10h30m, peço às crianças que voltem para o tapete para lançarem.

#### **Entre as 10h30m e as 11h00 – Momento do lanche**

Após a primeira parte da experiência, peço às crianças que se sentem no tapete pois é a hora do lanche. Em pequenos grupos, vão há casa de banho fazer a higiene. Após a higiene, o responsável distribui o leite pelas crianças. Quando terminam de o beber, as crianças comem as bolachas e depois vão brincar no exterior.

#### **Entre as 11h00 e as 12h00 – Continuação da proposta educativa**

As crianças regressam do exterior e os grupos voltam para as suas mesas. Mostro então às crianças uma caixa surpresa, partilho com o grupo que dentro da caixa estão diversos frutos. Primeiro estabeleço um diálogo com as crianças sobre que frutos costumam comer em casa e se os frutos que as crianças forem referindo têm ou não sementes. Se as crianças forem referindo por exemplo, a laranja vou questionando se esse é um fruto doce, amargo ou ácido, por exemplo, se o fruto tem ou não sementes. Após ter colocado em cada mesa um exemplar de cada fruto (laranjas, peras e maçãs), para depois observarem, manipularem e provarem (se assim o quiserem) relembro às crianças a conversa que tivemos aquando do início do projeto das amêijoas (estabeleço este diálogo porque quando questionei as crianças sobre o que era uma amêijoa uma grande parte do grupo respondeu que uma amêijoa era um fruto. Mesmo quando registaram as suas ideias prévias através do desenho muitas crianças desenharam uma ameixa na árvore. Assim, considereei pertinente introduzir este fruto nesta proposta para verificar (ou não) se as crianças confundiram a ameixa com a amêijoa). Mostro então, uma ameixa roxa e questiono as crianças se conhecem o fruto. Após verificar as respostas vou estabelecendo um diálogo com as crianças de modo a perceber se era às ameixas que as crianças se estavam a referir quando lancei o projeto. Após partilho com as crianças que vão fazer como fizeram no limão, ou seja, cada grupo vai observar, manipular e provar (se quiser) e depois regista as suas observações para depois comunicar ao grande grupo as suas descobertas. No momento em que as crianças vão explorando os frutos e as sementes vou apoiando os grupos, incentivando a que provem os frutos (se quiserem), incentivando a que contem as sementes que cada fruto observado tem, que vão partilhando, entre os elementos dos grupos, as suas ideias sobre as sementes que estão a observar e que vão comparando as diversas sementes. Pelas 11h30m, peço às crianças que se sentem no tapete para que cada grupo comunique ao grande grupo o seu registo e fale sobre as suas descobertas.

**Entre as 12h00 e as 13h30m**

As crianças vão almoçar, ficando à responsabilidade dos funcionários da AAAAF.

**Entre as 13h30m e as 14h15m – Projeto: descobrindo as amêijoas**


As crianças quando chegam do almoço entram na sala e sentam-se na área do tapete. Estabeleço um diálogo com as crianças sobre o que estiveram a fazer na parte da manhã e volto à questão das ameixas e das amêijoas (este dialogo e a situação que passo a descrever depende do que tiver acontecido na parte da manhã quando as crianças depararam-se com as ameixas). Relembro às crianças as suas ideias prévias que partilharam na semana anterior (mostro e leio o registo escrito das suas ideias que registei no papel de cenário) e depois peço às duas crianças que, na semana passada, evidenciaram possuírem alguns conhecimentos sobre as amêijoas que partilhem com o grupo o que para eles são as amêijoas e vou questionando as crianças se concordam conduzindo-as para a questão o que sabemos sobre as amêijoas. Este diálogo servirá de indutor para, depois, introduzir a questão: o que queremos saber mais sobre as amêijoas. Questiono as crianças sobre o que gostariam de saber sobre as amêijoas e vou registando no papel de cenários as questões lançadas pelas crianças. Depois deste momento, releio as questões e vou conduzindo a conversa para que as crianças categorizem as questões fazendo assim uma teia de ideias. Após este momento lanço a questão: “onde podemos procurar e quem nos pode ajudar?”. Ao longo desta partilha de ideias vou registando as ideias das crianças. Lanço depois a questão: “o que queremos fazer” e vou registando as ideias sugeridas pelas crianças.

Após o momento do projeto sobre as amêijoas as crianças vão pelas 14h20m visitar a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Referências bibliográficas:**

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

## ANEXO 26 – 12.<sup>a</sup> PLANIFICAÇÃO – 2 DE JUNHO – (JARDIM DE INFÂNCIA)

 <b>Planificação para o dia 2 de junho de 2014</b>		
<b>Educadora Cooperante:</b> <u>Lucília Rodrigues</u> <b>Local:</b> <u>Jardim de Infância Marrazes 1</u> <b>Mestranda:</b> <u>Susana Figueira</u>		<b>Professora Supervisora:</b> <u>Albertina Fortunato</u> <b>Grupo de crianças:</b> <u>dos 4 aos 6 anos</u> <b>Nº de crianças :</b> <u>19</u>
<b>Entre as 9h00 e as 10h00</b> As crianças entram na sala, sentam-se na área do tapete e quando terminam de cantar os “bons dias”, peço ao responsável do dia anterior (de sexta-feira) que escolha uma criança para que seja o responsável do dia. Escolhido o responsável, questiono o grupo se todos concordam com a escolha. Ouvido o grupo e decidido o responsável, este marca as presenças das crianças que estão na sala no quadro de presenças. Terminada a tarefa, a criança observa o exterior para marcar o estado atmosférico do momento, no quadro do tempo. Segue-se um momento de diálogo em grande grupo, o relato do fim-de-semana. Cada criança partilha com o grupo como foi o seu fim-de-semana. Terminado o relato do fim-de-semana, partilho com as crianças que vamos ver as bolsas das histórias que as crianças levaram no fim-de-semana, ou seja, vou retirando os livros de cada uma das bolsas e perguntando se a criança gostou do livro. Partilho com o grupo o que a criança registou na ficha que acompanha o livro. Após esta tarefa, partilho com o grupo que visto ser segunda-feira vamos para o exterior realizar uma sessão de expressão motora que tinha sido planificada com as crianças na semana anterior. Para tal, peço ao responsável do dia que forme um comboio junto à porta, chamando duas crianças de cada vez.		
<b>Entre as 10h00 e as 10h30m – Proposta educativa:</b> sessão de expressão motora		
Intencionalidade Educativa	Competências	Avaliação
Pretende-se criar situações que promovam o desenvolvimento do domínio cognitivo, social e motor.	As crianças, em grande grupo, vão mobilizando as aprendizagens que foram realizando sobre as amêijoas para realizarem os jogos motores (área de expressão e comunicação – domínio da expressão motora).  As crianças, em grande grupo, vão respeitando as regras nos diferentes jogos motores (área de formação pessoal e social).  As crianças, em pequeno grupo, vão lançando a bola (área de expressão e comunicação – domínio da expressão motora).	A criança (I e J) mobiliza as suas aprendizagens para andar e correr como uma amêijoa? Como o faz?  A criança (I e J) respeita as regras dos jogos motores? Como o faz?  Como a criança (I e J) lança a bola?
<b>Descrição da proposta educativa</b> As crianças deslocam-se da sala para o exterior e peço que formem uma roda. Quando a roda estiver formada, partilho como grupo como será		

a sessão de expressão motora: primeiro vão imaginar que são amêijoas, segue-se o “jogo das amêijoas”, depois o “jogo do macaco” e termina com o “jogo passa a bola” e por fim “vamos relaxar”. Para dar início à sessão de expressão motora peço às crianças que imaginem que são uma amêijoa e que andem como uma amêijoa. Depois continuam a imaginar que são uma amêijoa mas agora têm de correr como uma amêijoa. Segue-se o “jogo das amêijoas” e para tal escolho 8 crianças que serão os “pescadores” que vão à apanha da amêijoa e as restantes crianças são as “amêijoas”. Os “apanhadores de amêijoas” combinam um número e começam uma contagem enquanto as “amêijoas” entram e saem da roda. No número combinado os “os apanhadores de amêijoas” baixam-se, fechando a roda. As “amêijoas” apanhadas ficam no centro da roda. Ganham as “amêijoas” que não são apanhadas. Após repetir o jogo duas vezes dou início ao “jogo do rabo do macaco” que tinha planificado com as crianças. O jogo consiste em cada criança colocar uma tira de plástico na parte de trás da sua roupa (presa às calças), que será o “rabo do macaco”. As crianças correm livremente (na parte de cimento) e o objetivo é retirar os “rabos dos macacos” às outras crianças. Terminado o jogo peço ao grupo que se reúna junto aos bancos de madeira e formo equipas de dois elementos. Em seguida dou uma bola a cada grupo e partilho o que será para fazer: a criança lança a bola a outra primeiro tocando uma vez no chão e depois sem tocar no chão. Depois de 10 minutos recolho as bolas e passo para a parte do retorno à calma em que peço às crianças que se sentem e vou dando indicações para inspirarem e expirarem. Por fim, faço a avaliação com as crianças da proposta educativa em que dialogo com as crianças sobre o que gostaram mais/menos de fazer, questionando o porquê das suas escolhas.

**Entre as 10h30m e as 11h00 – Momento do lanche**

As crianças regressão do exterior, sentam-se na área do tapete e, em pequenos grupos, vão há casa de banho fazer a higiene. Após a higiene, o responsável distribui o leite pelas crianças. Quando terminam de o beber, as crianças comem as bolachas e depois vão brincar no exterior.

**Entre as 11h00 e as 12h00 – Proposta Educativa: construindo instrumentos musicais**

Intencionalidade Educativa	Competências	Avaliação
Pretende-se criar situações promotoras do desenvolvimento do domínio social e cognitivo.	As crianças, em pequeno grupo, vão construindo os seus materiais e cores de forma autónoma (área de formação pessoal e social). As crianças, em pequeno grupo, vão contanto as valvas (domínio da matemática).	Como a criança (I e J) constrói o seu instrumento? Como as crianças (I e J) contam as valvas)

**Descrição da proposta educativa:**

As crianças regressam à sala do exterior, sentam-se no tapete e relembro ao grupo o que tínhamos combinado, na semana, fazer instrumentos musicais com as valvas das amêijoas. Para tal partilho com o grupo que vamos construir os instrumentos no exterior e peço às crianças que façam o comboio para irmos para o exterior. Chegadas ao exterior, as crianças vão para as mesas que estão agrupadas de acordo com os instrumentos musicais que as crianças escolheram (castanholas, guizos e tambores). Em cima da mesa estarão valvas das amêijoas, tintas e pinceis e começo por sugerir que as crianças comecem por pintar 10 valvas que vão utilizar nos seus instrumentos. Para tal, lanço dois

desafios: para as crianças mais novas – têm de retirar 10 valvas de dentro do recipiente; para as crianças mais velhas – em cada prato estão 8 valvas e têm de descobrir quantas valvas necessitam para obterem as 10 valvas necessárias. Durante a proposta educativa vou dando apoio ao grupo. Se as crianças forem terminando os seus instrumentos vão explorar jogos que estarão já no exterior. Pelas 11h50m reúno o grupo e voltamos para o interior.

**Entre as 12h00 e as 13h30m**

As crianças vão almoçar, ficando à responsabilidade dos funcionários das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAAF).

**Entre as 13h30m e as 14h00 – Proposta educativa: História *A Bruxa Mimi vai à praia* (ver anexo 1)**

Intencionalidade Educativa	Competências	Avaliação
Pretende-se criar situações promotoras do desenvolvimento do domínio social.	As crianças, em grande grupo, vão ouvindo a história e observando as imagens (área de formação pessoal e social).	Como a criança (I e J) está no tapete no momento do conto?

**Descrição da proposta educativa:**

As crianças, quando chegam do almoço, são conduzidas para a zona do alpendre para o momento do conto. Exploro a história com as crianças, pedindo que a vão recontando consoante vou mostrando as páginas.

**Entre as 14h00 e as 15h30 – continuação da proposta educativa da parte da manhã**

**Referências bibliográficas:**

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.  
 Thomas, V. & Paul, K. (2006). *A Bruxa Mimi vai à praia*. Lisboa: Gravita.