

# **Construindo a Minha Identidade Profissional: Da Creche ao Jardim de Infância**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Inês Filipa Costa Ribeiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Alzira Maria Rascão Saraiva

Leiria, julho 2014

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por toda a força e apoio que me deram ao longo desta caminhada, pelas palavras de compreensão e motivação, pelo carinho e conforto que me transmitiram e que foram essenciais para a realização deste sonho. Obrigada por tudo!

Ao meu irmão, pelos sorrisos que me proporcionou e por percorrer comigo esta etapa da minha vida. Obrigada Mano!

A toda a minha família e amigos que me ajudaram a crescer e que lutaram comigo nos momentos mais difíceis do meu percurso académico.

À Professora Doutora Alzira Saraiva, por contribuir significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada pelas palavras de incentivo, pelas aprendizagens que me proporcionou e pela disponibilidade e auxílio prestado ao longo da prática e da realização deste relatório.

À Carolina e à Susana pelas horas passadas na biblioteca. Pela partilha, pelo apoio, pela colaboração e por todos os momentos de alegria que partilhámos e vivenciámos. Obrigada por me transformarem numa pessoa melhor!

Quero agradecer ainda às educadoras cooperantes por me abrirem as portas deste novo mundo. Às crianças pelos momentos de brincadeira e por me fazerem sentir uma pessoa melhor, sem elas este sonho não seria possível de concretizar. Obrigada pelo que me ensinaram!



## RESUMO

O presente relatório alusivo à Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar é constituído por duas partes.

Na Parte I apresento uma componente reflexiva acerca do percurso percorrido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, salientando as experiências vivenciadas bem como as aprendizagens e as dificuldades sentidas. Neste ponto dou ainda a conhecer o ensaio investigativo, de carácter qualitativo, desenvolvido com três crianças, entre os 15 e os 21 meses, no decorrer da minha prática. A realização deste estudo permitiu-me observar e identificar os diferentes tipos de interação que ocorrem no momento de acolhimento das respetivas crianças. Os dados parecem sugerir que na interação adulto-adulto as informações mais partilhadas incidem na categoria “Acontecimentos vivenciados na sala”, na interação adulto-criança destacou-se a categoria “O adulto pega na criança ao colo”, enquanto na interação criança-criança a categoria que mais se evidenciou foi “A criança vai brincar com os amigos na sala de atividades”.

Na Parte II do relatório, apresento uma componente reflexiva referente à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, evidenciando as experiências, as dificuldades e as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste percurso. Neste ponto segue-se ainda um projeto desenvolvido tendo em conta a metodologia de trabalho de projeto, realizada com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, intitulado de “Explorando os castelos”.

### **Palavras-chave**

Acolhimento, Castelos, Interações, Investigação, Metodologia de trabalho de projeto, Reflexão.



# **ABSTRACT**

This report alluding to the Supervised Teaching Practice of the Masters in Preschool Education consists of two parts

In Part I I present a reflective component on the distance traveled along the Supervised Teaching Practice in the context of kindergarten, highlighting the experiences, the learning and the difficulties experienced. At this point still give known investigative test of a qualitative nature, designed with three children, aged between 15 and 21 months, in the course of my practice. This study has allowed me to observe and identify the different types of interaction that occur during the reception of the respective children. The data seems to suggest that in adult to adult interaction the information most shared are in specific categories: "Events experienced in the room", in adult to child interaction the category that stood out the most was "The adult taking the child in her arms", while the child to child interaction the category that best showed was "The child will play with friends in the activity room".

In Part II of the report, I present a reflective component referring to Supervised Teaching Practice in the Preschool context, highlighting the experiences, difficulties and learning developed along this route. At this point, there is still continuity of the project developed so far, taking into account the methodology of the work done and conducted with a group of children aged between three and six years, entitled "Exploring the castles".

## **Keywords**

Reception of children, Castles, Interactions, Research, Working methodology by project, Reflection.



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	viii
Índice Geral .....	ix
Índice de Fotografias .....	xii
Índice de Quadros .....	xiv
Índice de Anexos .....	xvi
Introdução.....	1
I. Contexto de Creche .....	2
1.1. Dimensão Reflexiva em Contexto de Creche .....	2
1.2. Ensaio Investigativo: Interações que Surgem no Momento de Acolhimento em Creche .....	13
1.2.1. Enquadramento Teórico .....	13
Rotina Diária na Creche.....	13
Momento de Acolhimento .....	15
Papel do Adulto no Momento de Acolhimento .....	16
Interações no Momento de Acolhimento.....	17
1.2.2. Metodologia .....	20
Problemática e Objetivos .....	21
Participantes.....	21
Descrição do Ensaio Investigativo.....	22
Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados.....	22
Tratamento e Análise de Dados .....	23
1.2.3. Apresentação e Discussão dos Resultados .....	25
1.2.4. Conclusões .....	31
II. Contexto de Jardim de Infância .....	33

2.1. Dimensão Reflexiva em Contexto de Jardim De Infância.....	33
2.2. Trabalho De Projeto.....	47
Introdução.....	47
Metodologia de Trabalho de Projeto.....	47
Fases do Trabalho de Projeto.....	49
Papel do Educador.....	51
Papel da Criança.....	52
2.3. Projeto: Explorando os castelos.....	52
Castelos.....	53
2.4. Situação Desencadeadora do Projeto.....	55
2.4.1. Fase I - Definição do Problema.....	55
2.4.2. Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho.....	57
2.4.3. Fase III - Execução.....	61
Proposta Educativa: Desenho Ditado “Era Uma Vez Um Príncipe ...”.....	62
Proposta Educativa: Pesquisas Sobre os Castelos.....	64
Proposta Educativa: Castelo de Leiria.....	66
Proposta Educativa: Construção de Fantoques.....	68
2.4.4. Fase IV - Avaliação/Divulgação.....	70
2.5. Refletindo sobre o Projeto “Explorando os castelos”.....	79
Conclusão.....	82
Referências Bibliográficas.....	83
Anexos.....	88



# ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b> – Trabalho da criança I.A. (6 anos) realizado com a ajuda dos pais .....	58
<b>Fotografia 2</b> – Trabalho da criança E. (6 anos) realizado com a ajuda dos pais .....	58
<b>Fotografia 3</b> – Criança DU. (4 anos) a fazer a ilustração da história. Desenho ditado .	62
<b>Fotografia 4</b> – Criança L. (5 anos) a fazer a ilustração da história. Desenho ditado ....	62
<b>Fotografia 5</b> – Criança I.A. (6 anos) a fazer a ilustração da história. Desenho ditado..	62
<b>Fotografia 6</b> – Criança J. (5 anos) durante a realização do seu registo informativo .....	64
<b>Fotografia 7</b> – Criança I.A. (6 anos) durante a realização do seu registo informativo .	64
<b>Fotografia 8</b> – Criança V.G. (5 anos) durante a realização do seu registo informativo.	64
<b>Fotografia 9</b> – Princesa Zara a contar lendas do castelo de Leiria às crianças .....	66
<b>Fotografia 10</b> – Início da exploração pelo castelo de Leiria .....	66
<b>Fotografia 11</b> – Pausa para descansar perto da Torre de Menagem.....	66
<b>Fotografia 12</b> – Crianças a verem a vista sobre a cidade de Leiria.....	66
<b>Fotografia 13</b> – As crianças (J.V.- 4 anos, A.R.- 4 anos e E.- 6 anos) durante a construção do fantoche (Rei).....	69
<b>Fotografia 14</b> – As crianças (B.- 3 anos, MA.- 3 anos e V.- 4 anos) durante a construção do fantoche (Bobo da corte).....	69
<b>Fotografia 15</b> – As crianças (N.- 4 anos, J.- 5 anos e MI.- 3 anos) durante a construção do fantoche (Criada).....	69
<b>Fotografia 16</b> – Registo inicial relativo às ideias da criança A.R. (4 anos) sobre os castelos .....	71
<b>Fotografia 17</b> – Registo final relativo às ideias da criança A.R. (4 anos) sobre os castelos .....	71
<b>Fotografia 18</b> – Registo inicial relativo às ideias da criança E. (6 anos) sobre os castelos .....	72
<b>Fotografia 19</b> – Registo final relativo às ideias da criança E. (6 anos) sobre os castelos .....	72
<b>Fotografia 20</b> – As crianças decoram o seu convite para a divulgação do projeto (a)..	77

<b>Fotografia 21</b>	– As crianças decoram o seu convite para a divulgação do projeto (b)..	77
<b>Fotografia 22</b>	– Apresentação da peça de teatro de fantoches "O rei barrigudo" .....	77
<b>Fotografia 23</b>	– Apresentação da canção “Era uma vez um rei ...”.....	77
<b>Fotografia 24</b>	– Cartazes informativos sobre as características dos castelos.....	78
<b>Fotografia 25</b>	– Jogo lúdico com cavaleiros, fantoches, histórias infantis, jornal de notícias, livro "Explorando os castelos" .....	78
<b>Fotografia 26</b>	– Exposição no corredor da sala com trabalhos realizados pelas crianças .....	78
<b>Fotografia 27</b>	– Familiares a observarem o livro "Explorando os castelos" .....	79
<b>Fotografia 28</b>	– Familiar a observar os cartazes informativos .....	79
<b>Fotografia 29</b>	– Familiares a interagirem com as crianças junto ao castelo.....	79



# ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.1.</b> – Interação Adulto-Adulto (DI).....	26
<b>Quadro 1.2.</b> – Interação Adulto-Adulto (E) .....	26
<b>Quadro1.3.</b> – Interação Adulto-Adulto (R) .....	26
<b>Quadro1.4.</b> – Interação Adulto-Criança (DI) .....	27
<b>Quadro1.5.</b> – Interação Adulto-Criança (E).....	28
<b>Quadro1.6.</b> – Interação Adulto-Criança (R).....	28
<b>Quadro1.3.</b> – Interação Criança-Criança (DI).....	29
<b>Quadro 1.8.</b> – Interação Criança-Criança (E).....	30
<b>Quadro 1.9.</b> – Interação Criança-Criança (R) .....	30
<b>Quadro 2.1.</b> – Ideias prévias das crianças sobre os castelos .....	56
<b>Quadro 2.2.</b> – Questões levantadas pelas crianças sobre os castelos .....	57
<b>Quadro 2.3.</b> – Sugestões das crianças para as pesquisas .....	57
<b>Quadro 2.4.</b> – Sugestão de propostas educativas para o desenrolar do projeto .....	59
<b>Quadro 2.5.</b> – Calendarização das propostas educativas realizadas com as crianças ...	60
<b>Quadro 2.6.</b> – Relatos das crianças referentes às descobertas realizadas na visita ao castelo de Leiria.....	67
<b>Quadro 2.7.</b> – Vozes das crianças relativamente às aprendizagens efetuadas .....	74
<b>Quadro 2.8.</b> – Vozes das crianças relativamente às propostas educativas que mais gostaram de realizar.....	75
<b>Quadro 2.9.</b> – Vozes das crianças relativamente às propostas educativas que menos gostaram de executar .....	76
<b>Quadro 2.10.</b> – Vozes das crianças relativamente ao que gostariam de ter feito .....	76



# ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> – Reflexões em Contexto de Creche.....	1
<b>Anexo 2</b> – Registos de Observação .....	30
<b>Anexo 3</b> – Reflexões em Contexto de Jardim-de-Infância.....	37
<b>Anexo 4</b> – Documento Informativo Dirigido aos Familiares para a Colaboração no Projeto.....	67
<b>Anexo 5</b> – Livro “Explorando os castelos” .....	68
<b>Anexo 6</b> – Desenho Ditado “Era uma vez um Príncipe ...” .....	69
<b>Anexo 7</b> – Imagens de Personagens com Trajes da Idade Média .....	70
<b>Anexo 8</b> – Fantoches com Trajes da Idade Média .....	71



# INTRODUÇÃO

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria corresponde à descrição e reflexão relativa às aprendizagens e experiências vivenciadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e Jardim de Infância.

Este documento encontra-se dividido em duas partes principais, sendo que a parte I corresponde aos momentos vivenciados durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e a parte II corresponde ao meu percurso desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância.

Na parte I do relatório apresento uma dimensão reflexiva referente aos momentos vivenciados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, evidenciando as experiências mais significativas ao longo deste percurso, as dificuldades sentidas, bem como as aprendizagens adquiridas. No âmbito deste contexto surgiu a oportunidade de desenvolver um ensaio investigativo referente a uma situação vivenciada que suscitou a minha curiosidade e interesse. Assim, através do ensaio investigativo que apresento procuro dar a conhecer, através de um estudo de carácter qualitativo, quais as interações que surgem no momento de acolhimento de três crianças numa sala de Creche.

Na parte II do relatório exponho uma dimensão reflexiva relativa ao percurso desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, salientando as aprendizagens desenvolvidas, os momentos que marcaram a minha caminhada, bem como as dificuldades e desafios que surgiram ao longo do meu percurso enquanto mestranda. No decurso deste contexto tive a possibilidade de desenvolver um projeto orientado pela metodologia de trabalho de projeto. O projeto abordado no presente documento tem como título “Explorando os castelos” e surgiu dos interesses e curiosidades das crianças em torno da temática dos castelos.

Para terminar, apresento uma conclusão final onde reflito sobre todo o percurso desenvolvido, evidenciando as minhas experiências e aprendizagens adquiridas nos diferentes contextos, salientando o seu contributo para a minha formação e crescimento pessoal e profissional, seguindo-se as referências bibliográficas e os anexos.



# **I. CONTEXTO DE CRECHE**

Ao longo desta secção apresento uma componente reflexiva sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e um ensaio investigativo sobre as interações que surgem no momento de acolhimento em Creche.

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

Com o intuito de fazer uma reflexão sobre todo o percurso desenvolvido ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada (Creche), realizada na Creche, Jardim de Infância e CATL “O Ninho”, analisei todo o meu processo de desenvolvimento, sobre o qual é importante refletir. Assim, identifico pontos principais sobre os quais pretendo debruçar-me, como os receios e expetativas, os dias dedicados à observação, a importância das rotinas na Creche, bem como a planificação das propostas educativas e a minha atuação do desenrolar deste trajeto. Pretendo ainda refletir sobre a avaliação das atividades, as reflexões da minha prática, o desenvolvimento das crianças durante a minha permanência na sala, as dificuldades sentidas ao longo do estágio e, para finalizar, as aprendizagens realizadas através desta experiência em contexto de Creche.

No momento em que tomei conhecimento que o grupo de crianças, com que iria partilhar novas vivências, tinham idades compreendidas entre 1 e 2 anos, fiquei um pouco nervosa, pois tinha receio de não conseguir comunicar com as crianças, interagir com elas ou não conseguir promover propostas educativas adequadas a esta faixa etária. Contudo, ao entrar na “sala dos coelhinhos”, as crianças surpreenderam-me pela positiva, uma vez que aos poucos foram-se aproximando de mim e adaptaram-se muito bem à minha presença, transmitindo-me assim segurança e motivação para continuar, tal como apresento na 1.ª reflexão onde refiro que,

Uma das minhas maiores apreensões era o modo como as crianças iriam reagir à nossa presença dentro da sala, uma vez que são muito pequenas e estão muito habituadas aos elementos que lhes oferecem maior confiança e segurança, como os pais e a educadora. (...) Porém, acabou por se tornar uma grande surpresa para mim, porque elas começaram logo a comunicar e interagir comigo, e assim senti-me mais segura (Anexo 1 – 1.ª reflexão em contexto de Creche).

Antes de dar início a esta nova etapa tinha como expetativas aprender mais sobre o contexto de Creche, ficar a conhecer as rotinas, o modo de trabalhar em Creche e as

propostas educativas mais apropriadas para as crianças e, pretendia ainda, criar uma relação de confiança e afetividade com o grupo de crianças, transmitindo-lhes segurança em todos os momentos do seu dia-a-dia, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, tal como é possível verificar no seguinte excerto.

As minhas expectativas dentro desta prática é aprender o mais possível com estas crianças e recolher toda a informação necessária para, um dia mais tarde, aplicar enquanto profissional. Tenho como objetivo principal conseguir desenvolver bases para uma boa relação de confiança com as crianças, tendo em conta a interação, a afetividade e a expressividade, pois como são crianças muito pequenas devemos ter em conta a relação de segurança e confiança entre estagiárias e crianças (Anexo 1 – 1.ª reflexão em contexto de Creche).

As três primeiras semanas de estágio foram dedicadas à observação e recolha de dados do contexto onde estava inserida que, segundo Afonso (2005) a observação é “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (*ibidem*, p.91). É importante referir que através deste período de observação em ambiente de Creche tive a oportunidade de ficar a conhecer o grupo de crianças, bem como as suas características, as suas rotinas, e ainda os materiais que estavam dispostos na sala e o método de trabalho utilizado pela educadora.

Segundo Parente (2012), o educador ao observar e escutar as crianças, fica a conhecer mais sobre as suas características e, através desta, sente-se mais seguro para planificar atividades e experiências estimulantes adequadas aos interesses e necessidades do grupo de crianças.

Na minha opinião esta fase dedicada à observação foi uma mais-valia para mim enquanto estagiária uma vez que, quando chegou o momento de intervenção, as crianças já estavam habituadas à minha presença na sala de atividades e, como já me conheciam melhor, sentiam-se mais seguras na exploração das propostas educativas. Refletindo assim sobre a importância da observação em contexto de Creche, apresento um excerto da 8.ª reflexão onde refiro que,

Em contexto de Creche, a observação é um elemento fundamental, onde o educador começa a compreender as crianças que tem dentro da sua sala de atividades e desta forma conquista a confiança delas. É a partir da observação que o educador consegue perceber se a criança está a desenvolver uma determinada competência ou se já adquiriu uma nova aprendizagem (Anexo 1 – 8.ª reflexão em contexto de Creche).

Através do período de observação comecei a tomar consciência de que as rotinas são um elemento fundamental em contexto de Creche, percebendo assim que seguir uma determinada rotina é essencial para crianças em idade tão precoce. Refletindo sobre as rotinas na Creche é importante referir que estas são fundamentais neste contexto e, na minha opinião, estas são importantes para que as crianças se sintam mais seguras em cada momento do dia, ajudando o adulto a gerir o tempo que tem disponível para o grupo, interagindo com as crianças, indo desta forma ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), a rotina oferece uma estrutura de acontecimentos que irão ajudar as crianças na interação com os colegas e adultos que estão em seu redor. Esta estrutura é flexível e por isso pode ser alterada consoante as necessidades das crianças e, para assim se possa ir ao encontro dos seus interesses e aprendizagens. Deste modo, é importante referir que a sua previsibilidade na sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e independência das crianças.

Ao longo da minha prática, acho que consegui adaptar-me às rotinas da “sala dos coelhos”, onde fui interagindo com as crianças, auxiliando-as nas propostas educativas desenvolvidas e nas suas rotinas diárias como na hora do acolhimento, o momento de higiene pessoal, as refeições e o período de repouso, como refiro na 2.<sup>a</sup> reflexão “A educadora cooperante pôs-nos à vontade para nos integrarmos nas rotinas, pois, na minha opinião, aprendemos melhor se nos envolvermos e agirmos nos momentos que se vão desenrolando ao longo do dia” (Anexo 1 – 2.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Creche).

Ainda dentro do referente das rotinas, é importante salientar que eu e a minha parceira de estágio introduzimos a canção dos bons-dias e o momento de dar os babetes. Estes novos elementos foram, na minha opinião, essenciais para o grupo uma vez que aos poucos as crianças foram sentindo que pertencem a um grupo, sentindo-se incluídas nele e aos poucos foram interiorizadas normas de boa educação. Através deste momento tiveram também a oportunidade de interagir entre pares, começando a ter conhecimento do outro e aprendendo a respeitar os outros, tal como apresento na 10.<sup>a</sup> reflexão

Dizer o bom-dia a todas as crianças é fundamental para que estas não se sintam excluídas e assim aos poucos vão também aprendendo a dar os bons-dias aos colegas e aos adultos, aprendendo

normas de boa educação e, ao mesmo tempo, estabelecem relações entre os pares (Anexo 1 – 10.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Creche).

Assim, os educadores de infância “ao apoiarem conscientemente estas apostas iniciais de interacção social, (...) podem ajudar as crianças a formarem relações positivas entre pares e a verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade” (Post & Hohmann, 2011, p.258).

No que diz respeito à planificação das propostas educativas, inicialmente revelou ser um pouco difícil para mim, visto que não tinha ideia do que era preciso valorizar em contexto de Creche e ainda que tipo de experiências poderia proporcionar a crianças tão pequenas. Assim, ao longo deste percurso, percebi que, “Planificar é decidir quais os conteúdos mais aliciantes para os diferentes indivíduos, é decidir as estratégias de organização do grupo/criança de forma a que cada uma apreenda o máximo que puder” (Simões, 2004, p.10).

Através desta prática aprendi que a planificação deve ser flexível, onde o educador tem a oportunidade de modificá-la tendo em conta as necessidades e características do grupo de crianças, centrando-se assim no desenvolvimento e bem-estar das mesmas. Refletindo sobre as planificações elaboradas, considero que um dos pontos fracos relativamente a este item foi conseguir colocar a criança no centro da proposta educativa planeada, ou seja, ao planificar uma proposta educativa tendia a pensar mais sobre o papel do adulto na execução da atividade, em vez de tomar consciência sobre o que as crianças iriam aprender com essa nova experiência. Enquanto futura educadora, considero que ao planificar uma proposta educativa devo partir de algo significativo para a criança, alargando assim os seus conhecimentos e aprendizagens.

É importante referir que ao longo desta prática, as planificações foram sofrendo algumas alterações, com o intuito de facilitar a leitura e de forma a fazer sentido para ambos os elementos do grupo. Em parceria, decidimos incluir os momentos da rotina na planificação e após uma crítica construtiva da educadora cooperante, percebemos que também seria importante colocarmos a intencionalidade educativa na respetiva rotina, uma vez que nós executamos determinada ação com as crianças com uma intenção.

Relativamente às atuações que executei ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada - Creche, sinto que foram evoluindo ao longo do tempo. Inicialmente

tinha algumas dificuldades em comunicar com as crianças e de interagir com elas, porém acho que cresci e adquiri um papel mais espontâneo, passando a olhar para as crianças com um olhar diferente, ou seja, mais descontraído. Assim, no futuro devo ter em consideração a minha postura perante um grupo de crianças, adotando uma atitude mais descontraída e não tão rígida, devendo assim ter em consideração o modo como comunico com elas, uma vez que é através do olhar e dos gestos que conseguimos estabelecer uma comunicação com as crianças. Deste modo, apresento de seguida um excerto da 5.<sup>a</sup> reflexão onde numa conversa com a educadora cooperante

aprendi que devo ser mais espontânea e ser eu própria, dado que as crianças, têm muita facilidade em perceber se o adulto está a interagir com elas com prazer ou por obrigação, desta forma, “Ao lidar com cada criança, os educadores mostram autenticidade, uma qualidade humana fundamental” (Post & Hohmann, 2011, p.70) (Anexo 1 – 5.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Creche).

Refletindo sobre o meu papel ao longo desta prática, acho que no início me preocupava muito em cumprir as atividades que tinha planificado e acabava por me esquecer das aprendizagens e mudanças mais significativas que as crianças iam fazendo ao longo dos dias, porém houve uma mudança. Comecei a olhar mais para as crianças na sua individualidade, para as suas aquisições, respeitando o ritmo de cada uma, tentando sempre ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Segundo Portugal (2000), em contexto de Creche o mais importante para o grupo de crianças são as rotinas e os momentos de brincadeira livre, em vez das propostas educativas planeadas pelo educador, mesmo que estas sejam as mais adequadas, dado que, segundo a autora “As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes ‘escolarizados’, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais” (*ibidem*, p.88).

Durante os vários meses de intervenção proporcionei às crianças momentos de exploração em pequeno e grande grupo. Através destes momentos percebi que o educador, ao desenvolver uma experiência em grande grupo dá oportunidade às crianças que partilhem experiências entre si, mas numa atividade mais individualizada o adulto tem a oportunidade de observar de forma mais detalhada o que a criança está a desenvolver, pois tem um contacto mais direto com esta e, através da recolha de informações consegue tomar decisões e estruturar dinâmicas futuras adaptadas a todo o

grupo de crianças. Na 12.<sup>a</sup> reflexão é possível verificar que abordei este assunto, referindo que “ao promovermos dinâmicas mais individualizadas com as crianças, estas têm mais facilidade em se concentrar no que estão a fazer, tendo a atenção do adulto focalizada no seu trabalho, ajudando-a assim ao longo do seu processo de exploração” (Anexo 1 – 12.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Creche).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Portugal (2012) afirma que “o tamanho do grupo e a ratio adulto-criança é importante, pois os grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos” (*ibidem*, p.8).

Ainda dentro deste ponto é importante referir que tentei sempre proporcionar momentos em que as crianças se sentissem seguras, momentos de exploração de novos materiais e tentei ainda promover o bem-estar das crianças, ajudando-as em tudo o que necessitavam. No futuro, considero que devo ser mais ativa na sala de atividades e devo ter sempre presente o nível onde as crianças estão, para posteriormente conseguir verificar onde as crianças chegaram, pois só assim o educador consegue perceber o desenvolvimento e evolução de uma criança.

No que concerne ao item da avaliação, este foi um dos pontos em que senti mais dificuldade. Para a realização da avaliação das propostas educativas selecionei duas crianças de cada vez para serem o foco da minha observação, e assim conseguir fazer uma avaliação mais pormenorizada. Durante a realização da proposta educativa observei as duas crianças escolhidas previamente e fui registando os dados referentes aos parâmetros presentes na avaliação, indo sempre ao encontro da intencionalidade educativa da atividade. Posto isto, ao longo das reflexões fui refletindo sobre as reações das crianças às propostas educativas implementadas e ainda tentei avaliar o modo como decorreu a atividade, vendo-as como os aspetos a melhorar.

Simões (2004), considera que através da avaliação o educador tem a perceção do que o seu grupo de crianças consegue fazer e em que nível de desenvolvimento as crianças se posicionam. Assim, o educador “deve planificar partindo do que a criança já sabe, conhece ... - de forma a ir um bocadinho além nos seus conhecimentos sem lhe colocar um objetivo inacessível que a desmotive” (*ibidem*, p.9).

Dentro do referente da reflexão sinto que este foi um exercício onde se verificou uma maior evolução. Fui refletindo sobre os acontecimentos vivenciados ao longo da prática, tendo também em consideração os comentários da educadora cooperante e da professora supervisora. Inicialmente as minhas reflexões eram muito centradas na proposta educativa, como é possível verificar no seguinte excerto

No dia 16 de Outubro, eu e a Carolina dinamizámos uma atividade com o nome de “Vamos explorar os frutos”. Nesta atividade as crianças demonstraram muita curiosidade ao explorarem os frutos que nós íamos dando e permaneceram sempre motivadas e dispostas a provar os diferentes sabores dos frutos. Este facto veio a surpreender-me de forma positiva, porque levámos um fruto que as crianças não têm contacto na escola, como as uvas, e eu pensava que elas iam negar o alimento, mas sucedeu o contrário, uma vez que foi aquele que comeram com maior satisfação. Esta atividade foi importante para proporcionar um momento de partilha entre o grupo de crianças e ainda estimular a exploração dos diferentes tipos de frutos (Anexo 1 – 4.ª reflexão em contexto de Creche).

Posteriormente, considero que comecei a abordar nas minhas reflexões as mudanças sucedidas no desenvolvimento das crianças, focando mais a minha atenção para as crianças, tal como se confirma no excerto onde menciono que,

tive a oportunidade de assistir a algumas mudanças que estão a acontecer com as crianças da “sala dos coelhos”, como o início da aquisição da marcha e o início da criação de padrões feitos pelas crianças. É importante salientar que estas mudanças já vêm a acontecer há algum tempo, mas como a minha função na sala foi um pouco diferente, fiquei mais desperta para estes acontecimentos (Anexo 1 – 6.ª reflexão em contexto de Creche).

Outra das evoluções que evidenciei nas minhas reflexões, foi que ao longo do tempo senti necessidade de fundamentar as minhas conceções, procurando ideias de vários autores e, ainda, refletir sobre a prestação do grupo nesta prática, ou seja, comecei a fazer a heteroavaliação da minha parceira de estágio bem como a minha autoavaliação.

Considero que a reflexão revelou-se como um elemento essencial enquanto mestranda, uma vez que me levou a pensar sobre a minha prática, a procurar outras ideias, a pesquisar novas informações, tentando sempre melhorar a minha atuação, indo assim ao encontro do grupo de crianças. Assim, “Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques *et al.*, 2007, p.130).

Ao longo da prática, ao contactar com o grupo de crianças diariamente, tive a oportunidade de observar o desenvolvimento das crianças em diferentes níveis. Inicialmente, quando cheguei à “sala dos coelhinhos” apenas três crianças ainda não tinham a marcha adquirida e, quando terminei a prática já todas as crianças andavam. Durante todo o meu percurso na sala de atividades observei o início do controlo dos esfíncteres, o balbúcio das primeiras palavras e ainda a passagem do berço para o catre na hora da sesta. Para mim, foi muito gratificante poder presenciar estas mudanças na evolução das crianças, desenvolvendo novas competências e experienciando novas vivências. Relativamente à relação entre pares, fui observando também um crescimento significativo. As crianças ao longo das semanas foram-se mostrando mais afetivas umas com as outras, quer em momentos de brincadeira ou em momentos em de afetividade. Vejamos assim o excerto seguinte, onde apresento como exemplo o

momento de acolhimento, quando as crianças que já estão na sala vão receber a que está a chegar e também quando uma criança está a chorar ou está doente, os amigos da sala vão fazer-lhe festinhas ou dar beijinhos (Anexo 1 – 10.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Creche).

Fazendo assim uma introspeção sobre estas experiências vivenciadas no estágio, considero que o mais importante de tudo é, enquanto futura educadora, olhar para as crianças como construtoras das suas próprias descobertas e conhecimentos, sendo assim ativas nas suas próprias aprendizagens. Para salientar esta informação, Portugal (2000), afirma que “O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a curiosidade natural” (*ibidem*, p.86).

Tendo em conta as minhas dificuldades, e sobre as quais devo ter em consideração quando for uma profissional da área da educação, estas centram-se essencialmente no controlo do grupo durante a realização das propostas educativas, uma vez que o tempo de concentração nestas idades tende a ser um pouco curto e, desta forma temos de aproveitar ao máximo para que estas usufruam do momento e vão desenvolvendo novas competências. Porém, ao trabalhar com crianças em idade de Creche é importante que o educador perceba que

A duração do tempo de grupo varia de dia para dia. Pode durar entre 3 e 10 minutos, dependendo do envolvimento das crianças. (...) em cada tempo de grupo, os educadores sabem quando esse

tempo já acabou através dos sinais que as crianças lhes transmitem (Post & Hohmann, 2011, p.294).

Outro dos pontos em que senti dificuldade e tentei melhorar ao longo da prática foi a interação com o grupo de crianças, uma vez que no início desta prática tinha tendência a focar a minha atenção para uma ou duas crianças, acabando por me desligar do restante grupo. Depois, ao conversar com a educadora cooperante e a professora supervisora percebi que a minha atuação tinha de mudar, pois no futuro, quando estiver no mundo de trabalho, tenho de estar atenta a todas as crianças que estão na sala. Assim apresento uma evidência da minha 5.<sup>a</sup> reflexão onde refiro que

um dos aspetos que devo melhorar é ter em atenção o grupo de crianças ao longo do dia, e não apenas no momento das atividades planificadas, uma vez que quando estou a orientar os momentos de rotina, tendo a centrar a minha atenção para duas ou três crianças, esqueço-me do restante grupo (Anexo 1 – 5.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Creche).

No referente das dificuldades sentidas, considero que outro aspeto que se evidenciou foi o momento de contar histórias, uma vez que no momento da rotina, quando estava a contar uma história às crianças tinha tendência a esquecer-me das que estavam ao meu lado, focando-me apenas nas que estavam à minha frente. Assim, cheguei à conclusão que estas crianças dispersavam-se com mais facilidade, pois como não conseguiam ver as ilustrações da história, ficavam mais desmotivadas e o tempo de concentração diminuía. O momento de contar histórias é um tempo dedicado à imaginação das crianças e, “Se o momento narrativo funciona, entre (...) [o educador] e as crianças estabelecem-se fios que vão e vêm, tece-se uma teia carregada de significados, passa-se para as crianças uma mensagem de aliança, um sentido de proteção e cuidado” (Manferrari, 2011, citado por Feldmann & Moro, 2012, p.7).

No que diz respeito às minhas aprendizagens ao longo deste percurso saliento a minha relação de afetividade com as crianças. Ao longo do tempo fui criando laços afetivos com as crianças, levando a que estas se sentissem mais seguras com a minha presença na sala de atividades e confiantes nos momentos em que estava com elas. O estabelecimento deste vínculo com as crianças, fez-me crescer, permitindo-me assim conhecer as características de cada criança, os seus interesses e os seus gostos.

Nos momentos que vivenciei com as crianças, aprendi imenso com elas e percebi que não devemos subestimar o que estas são capazes de fazer, pois conseguem fazer sempre

mais e têm mais capacidades do que aquilo que nós pensamos e, são estas aprendizagens que se tornaram grandes vitórias para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, como é possível verificar no excerto da 13.<sup>a</sup> reflexão,

tenho vindo a surpreender-me com as crianças da “sala dos coelhos” uma vez que elas já são capazes de fazer imensa coisa, sendo assim importante não subestimar as suas capacidades e aquilo que elas já conseguem fazer. Por vezes pensamos que elas não são capazes de fazer isto ou aquilo porque são muito pequeninas, mas se formos a ver elas conseguem fazer tudo, mesmo que seja de outra maneira (Anexo 1 – 13.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Creche).

Ainda relativamente às aprendizagens percebi que é fundamental oferecer às crianças um leque variado de estímulos e materiais para que estas tenham a oportunidade de os explorar e manipular, construindo assim novos conhecimentos através de uma experiência lúdica. Enquanto futura educadora penso que é importante criar situações em que as crianças tenham contacto com sensações táteis, auditivas, visuais, olfativas e gustativas que são fundamentais para o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos, fazendo uma aprendizagem pelos sentidos, uma vez que as crianças nestas idades aprendem principalmente através destes.

Para esta semana, na planificação das atividades orientadas, foquei-me essencialmente, em estimular nas crianças, as sensações táteis e a exploração de novos materiais, uma vez que “(...) à medida que a criança se torna mais activa na sua mobilidade e capacidades manipulativas, a necessidade de exploração cresce, alargando a sua curiosidade e actividade” (Portugal, 2012, p.10) (Anexo 1 – 7.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Creche).

Uma outra aprendizagem está relacionada com a contextualização das atividades, ou seja, quando levava algum objeto para explorar com as crianças este surgia do “nada”. Assim, em conversa com a professora supervisora, percebi que ao arranjar um género de uma “caixa das surpresas”, donde os materiais surgissem iria facilitar essa contextualização. Desta forma, as crianças começaram a perceber que sempre que se apresentava aquela caixa, surgia algo de novo e que todos os dias era diferente, fazendo assim com que ficassem mais motivadas para ver o que vinha de novo para a sala. Através da “caixa das surpresas” as crianças exploraram e manipularam diferentes materiais, partindo para a descoberta de objetos variados, promovendo assim o desenvolvimento da criatividade (González, 2009).

Tendo em conta as experiências dentro da sala de atividades, percebi que cantar para as crianças durante o dia é um fator essencial, pois através deste momento as crianças sentem-se mais seguras quando estão perto do adulto e, em simultâneo, estabelecem relações de confiança. Assim o educador encara o papel de âncora para as crianças, estabelecendo uma relação de proximidade e afetividade em quem podem confiar, levando assim a que as crianças tenham mais facilidade em explorar e descobrir novos caminhos uma vez que se sente mais calma e orientada (Araújo, 2013).

Na minha opinião estas experiências, ajudaram-me a evoluir enquanto ser humano e enquanto futura profissional, uma vez que é importante estarmos sempre disponíveis a novas perspetivas, opiniões e métodos de trabalho. Para mim foi também muito gratificante poder vivenciar as fases de desenvolvimento e aprendizagem que o grupo me proporcionou, podendo chegar ao fim deste percurso e ouvir as crianças a chamar pelo meu nome quando precisavam de ajuda ou até mesmo de um carinho.

Em suma, considero que me empenhei, dei o meu melhor e em parceria com a minha colega de estágio trabalhámos de forma a promover a segurança e o bem-estar de todo o grupo de crianças, para que estas pudessem crescer, evoluir e aprender. É de salientar que alguns erros foram cometidos, porém estes serviram de lição e, na minha opinião, ajudaram-me a crescer enquanto futura educadora com aprendizagens significativas que ficam para toda a vida. Ao longo desta caminhada tentei aproveitar ao máximo os momentos de interação com as crianças, brincando e ajudando-as nos diversos tempos.

Um dos momentos mais significativos e que despoletou a minha atenção foi o momento de acolhimento, uma vez que a educadora cooperante nos deu a oportunidade de receber e entregar as crianças aos familiares. Na minha opinião, acho que ao passar por estas experiências tive a oportunidade de adquirir novos saberes fundamentais enquanto futura profissional. Tive a oportunidade de partilhar com os familiares algumas experiências que ocorriam durante o dia, como é possível verificar num excerto da 13.<sup>a</sup> reflexão onde refiro que “foi uma experiência interessante e considero que este é mais um momento onde criamos proximidade com os pais das crianças e assim vamos ganhando a confiança deles, que por sua vez transmite segurança às crianças” (Anexo 1 – 13.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Creche).

Ao longo deste percurso tive a oportunidade de fazer o acolhimento das crianças e assim, ao recebê-las logo de manhã, fui observando diferentes tipos de interação no desenrolar deste momento. Este fator despertou o meu interesse, iniciando deste modo o estudo qualitativo de carácter descritivo que apresento de seguida.

## **1.2. ENSAIO INVESTIGATIVO: INTERAÇÕES QUE SURGEM NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO EM CRECHE**

Neste ponto do relatório, apresento o ensaio investigativo realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, com três crianças da “sala dos coelhos” da Creche, Jardim de Infância e CATL “O Ninho”. Esta temática suscitou o meu interesse porque ao fazer o acolhimento das crianças numa sala de Creche, percebi que existem diferentes tipos de interação quando os adultos partilham informações sobre as crianças, quando os adultos recebem as crianças na sala de atividades e nos momentos em que as crianças são recebidas pelos pares. Assim, optei por investigar e aprofundar os meus conhecimentos sobre as interações que surgem no momento de acolhimento.

### **1.2.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Com o intuito de refletir sobre as interações que surgem no momento de acolhimento apresento o enquadramento teórico sobre a rotina diária na Creche, o momento de acolhimento, o papel do adulto no momento de acolhimento, e termino com as interações no momento de acolhimento.

### **ROTINA DIÁRIA NA CRECHE**

O dia-a-dia de uma criança em contexto de Creche decorre tendo em conta uma rotina previamente planeada, de forma intencional, pelo educador de infância responsável pela sala. As rotinas são importantes para que as crianças se sintam mais seguras em cada momento do dia, ajudando o adulto a gerir o tempo que tem disponível para o grupo, interagindo com as crianças e a ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. Estabelecer uma rotina é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.69).

A rotina proporciona às crianças um leque variado de acontecimentos que ajudam na interação entre pares e adultos presentes no seu dia-a-dia. Esta deve ser flexível de

modo a que o educador possa alterá-la conforme as necessidades e desenvolvimento das crianças, promovendo assim aprendizagens mais significativas uma vez que se vai adaptando às características do grupo (Hohmann & Weikart, 2011).

Para que o grupo passe a tomar consciência dos horários e dos momentos da rotina é importante que estes sejam estáveis, previsíveis, que sigam uma sequência sistemática de acontecimentos e devem ser “suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p.15), levando a que as crianças se sintam mais seguras, mais confiantes e se tornem mais autónomas, uma vez que sabem o que vai acontecer em determinado momento.

A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo de rotina. (...) A previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e independência da criança (Oliveira-Formosinho, 2007, p.70).

Em contexto de Creche é importante promover o equilíbrio da rotina diária de modo a que as crianças se envolvam em várias experiências que desenvolvem a aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo a rotina dá oportunidade a que as crianças se envolvam em experiências que promovam a interação entre pares e com os adultos, onde as crianças tenham a oportunidade de brincar dentro ou fora do espaço escolar, envolverem-se em atividades diversificadas, que proporcionam a resolução de novos desafios e ainda atividades que levem à “exploração sensorial, imitação e faz-de-conta, histórias, arte, música e movimento” (*ibidem*, p.241).

Ao organizar uma rotina, o educador deve incluir os acontecimentos diários regulares como o momento da chegada e da partida, tempos de escolha livre, tempos de brincadeira no exterior e atividades de pequeno e grande grupo. Estes acontecimentos regulares devem ser intercalados com os cuidados individuais, que inclui as interações adulto-criança durante o momento de refeição, a sesta e a higiene pessoal da criança (Post & Hohmann, 2011).

A rotina diária é um instrumento com uma estrutura pedagógica que permite ao educador promover propostas educativas diversificadas e sistemáticas, tendo em conta as experiências que pretende colocar à disposição das crianças, além daquelas que vão

surgindo espontaneamente durante os dias, quer por sugestão do grupo ou por apenas uma criança (Formosinho, 1994, citado por Zabalza, 1998).

Tendo em conta a perspectiva de Oliveira-Formosinho (2007), através da organização da rotina, o educador tem a possibilidade de focar a sua atenção tanto para o pequeno como para o grande grupo e ainda de promover uma variedade de atividades e experiências, que cada um dos tempos da rotina proporciona.

A rotina diária permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. Sem rotinas, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças. A rotina diária e o ambiente educacional (...) são um organizador duplo da acção do educador (...) porque criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder (*ibidem*, p.70).

A segurança e a independência das crianças, em conjunto com as possibilidades educacionais diferenciadas de cada tempo da rotina, proporcionam escolhas, decisões, ações e ainda permitem diferenciados modos de interação e comunicação entre adulto-criança, criança-criança e criança-objeto (Oliveira-Formosinho, 2007).

## **MOMENTO DE ACOLHIMENTO**

O acolhimento “é um espaço de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p.74). No momento do acolhimento as crianças fazem o reencontro entre pares, comunicam com os outros e estabelecem relações de bem-estar, levando a que o dia comece da melhor maneira. Neste pequeno momento as crianças têm a oportunidade de ser acolhidas e de serem elas próprias a acolher os outros. Se este reencontro for experienciado com alegria “facilita a transição casa-escola e abre as portas para um dia cheio de experiências e expectativas e para entrar no grupo que já está a iniciar-se na sua rotina” (*ibidem*, p.74).

Por parte das crianças o momento de acolhimento é um tempo difícil uma vez que têm de se separar dos seus pais e, tendo em conta a perspectiva de Cordeiro (2012), as crianças gostam da Creche, porém preferem evitar o momento de ficar na instituição, da separação dos pais.

Para que este momento seja mais aliviado, mesmo nas crianças que já estão habituadas ao meio, é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta desejada pelas suas educadoras e pela sua escola (Cordeiro, 2012, p.371).

No momento de separação dos pais, as crianças podem evidenciar alguns comportamentos, como chorar, gritar, bater, agarrar-se às pernas dos pais, não olhar para o educador, ou, pelo contrário, ignorar a presença do familiar, sorrir, agarrar-se a um brinquedo, observar as crianças que estão na sala, dizer adeus ao cuidador ou simplesmente juntar-se à dinâmica que está ser desenvolvida na sala de atividades (Post & Hohmann, 2011).

É natural que exista na criança o sentimento de “angústia de separação, evidenciada nas reações negativas perante a separação dos pais, e a ansiedade ou medo perante o estranho” (Portugal, 1998, p.76) uma vez que esta se sente desconfortável ao ser deixada por um dos cuidadores num local que não é o seu ambiente familiar e com pessoas que ainda não se sente segura porque ainda não estabeleceu uma relação de confiança (Post & Hohmann, 2011).

Pierrehumbert e Robertt-Tissot (1988), citados por Portugal (1998), referem que uma das formas da criança lidar com este momento de separação de forma positiva está relacionada com o facto de se desenvolver uma relação de confiança entre as crianças, os pais e o educador. Desta forma,

Quando crianças e pais percebem que os educadores reconhecem e compreendem os seus sentimentos, sentem uma ajuda preciosa para começar a ganhar de novo uma certa estabilidade emocional (Post & Hohmann, 2011, p.215).

Aos poucos, as crianças vão estabelecendo uma relação de vinculação com os pares, com o educador de infância e com os restantes elementos da comunidade educativa, adaptando-se assim ao espaço escolar e habituando-se ao facto de ficarem mais tempo fora do ambiente familiar (Pantalena, 2010).

## **PAPEL DO ADULTO NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO**

No momento de acolhimento, o adulto tem o papel de transmitir às crianças um sentimento de segurança, dando-lhe os bons dias de forma calorosa e descontraída. Este gesto ajuda as crianças a terem a certeza que, enquanto os familiares têm de se ausentar, ficam em boas mãos e as pessoas com que vão ficar são de confiança e vão respeitá-las

e mantê-las em segurança até que as venham buscar (Post & Hohmann, 2011), uma vez que

A presença de um educador calmo e amigo pode ajudar crianças e pais a sentirem-se tranquilos e confiantes. A calma do educador pode também dar tranquilidade e confiança a outras que estejam presentes e que já se separaram dos pais naquele dia (*ibidem*, p.213).

O adulto tem também a função de informar e ouvir os pais sobre determinado acontecimento. Porém existem dias em que o tempo escasseia e os familiares não têm tempo para falar com o educador. Ao longo do dia se houver algo importante para transmitir, tanto por parte do educador como por parte dos familiares, e se não houver disponibilidade de um dos lados, é importante que essa informação chegue ao destinatário, nem que seja por escrito num papel, com o intuito de que o recado seja entregue e os adultos fiquem a par dos acontecimentos ocorridos (Cordeiro, 2012).

Segundo Esteves (2012), é importante que o educador disponibilize um pouco do seu tempo para clarificar algumas dúvidas que possam surgir por parte dos familiares e atender às suas necessidades afetivas. “As ansiedades, angústias, medos, sentimentos de culpa e todo o género de ‘questões existenciais’ transmitidas pelos pais” (*ibidem*, p.35) devem, se possível, ser ouvidas pelos educadores.

Ver os pais à hora da chegada e da partida proporciona uma oportunidade aos educadores de trocarem informação sobre a vida da criança tanto na creche como em casa. Os educadores podem inteirar os pais sobre as acções e as comunicações das crianças no centro (...). Os pais podem dizer aos educadores aquilo que as crianças fizeram em casa (Post & Hohmann, 2011, p.218).

Por mais que estes momentos pareçam banais são uma grande oportunidade para fortificar a relação entre escola-família, uma vez que os pais percebem que as suas crianças estão seguras enquanto permanecem fora do seu ambiente familiar e sentem-se confiantes por puderam falar e esclarecer as suas dúvidas de forma mais espontânea.

## **INTERAÇÕES NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO**

Durante o acolhimento de uma criança podem surgir diferentes tipos de interação, como a interação entre pares, a interação entre criança e adulto e a interação entre adultos.

No que concerne à interação criança-criança, logo após o nascimento as crianças tornam-se seres sociais (Bower, 1983) e com a entrada para a Creche o seu mundo social aumenta, ou seja, a oportunidade que as crianças têm de estabelecer relações entre pares e com outros adultos, fora do ambiente familiar, proporciona a expansão e a intensidade deste seu mundo (Mussen, 1980). Seguindo esta linha de pensamento Papalia, Olds e Feldman (2004) afirmam que a família é o centro da vida social da criança, porém “as crianças pequenas revelam interesse por pessoas fora da família, sobretudo da mesma idade que elas” (*ibidem*, p.266).

Smith, Cowie e Blades (2001) afirmam que as primeiras interações que ocorrem entre pares surgem através do contacto visual, consistindo “frequentemente num olhar dirigido a uma outra criança acompanhado de um eventual sorriso, da exibição de um brinquedo ou de uma vocalização” (*ibidem*, p.145).

As crianças, durante os primeiros meses de vida, demonstram interesse pelos pares através do olhar, do sorriso e de vocalizações. Por volta dos 6 meses, as crianças interagem entre pares através do sorriso, do toque e do balbucio. Aproximando-se dos 12 meses, as crianças aprendem a andar e manipulam os objetos, prestando assim menos atenção às pessoas que estão à sua volta, focando a sua atenção para a exploração dos objetos (Papalia *et al.*, 2004). Porém, as autoras referem que “este estágio não dura muito; a partir do ano e meio até quase aos 3 anos, as crianças revelam mais interesse por outras e uma compreensão crescente sobre o modo de lidar com elas” (*ibidem*, p.266).

Salientando a afirmação supramencionada, Delmine e Vermeulen (2001) referem que por volta dos 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” (p.78).

Relativamente à relação adulto-criança, esta passa por diversas etapas até aos 3 anos de idade. Nos primeiros 9 meses, as crianças realizam as primeiras interações com os outros, fazendo uma distinção entre as pessoas que lhe são conhecidas e as pessoas que lhe são estranhas (Henriques, 2009). Deste modo,

A criança pequena consegue desenvolver uma relação de confiança e de segurança em relação ao adulto se este por sua vez responder às necessidades físicas e emocionais da criança. As crianças

desta idade necessitam de sentir que o adulto é alguém que lhe dá apoio e carinho nas interações com o mundo que a rodeia (*ibidem*, p.40).

Na interação entre adulto e criança é fundamental que as pessoas responsáveis por cuidar das crianças sejam capazes de compreendê-las e reconhecer as suas necessidades. É essencial proporcionar experiências diversificadas, bem como criar uma relação de vinculação com as crianças, de modo a que estas se sintam seguras no seu ambiente de acolhimento (Portugal, 2000).

A interação entre criança e educador é um dos principais pilares para a formação e desenvolvimento da criança, uma vez que o educador orienta, apoia e age como facilitador dos seus problemas, criando momentos em que a criança tenha oportunidade de aprender e experienciar novas vivências, ajudando-a assim a tornar-se mais autónoma e independente do adulto (Dias & Correia, 2012).

Um educador sensível e conhecedor dos processos de desenvolvimento e aprendizagem brinca com a criança, conversa com ela, estabelece uma relação de vinculação forte e assegura contextos securizantes e estimulantes impulsionadores de processos de auto regulação, de iniciativa pessoal, de criatividade (*ibidem*, p.4).

Contudo, existem diferentes formas de comunicação entre o adulto e a criança, das quais “estão cheias de sentimentos, de emoções e, sobretudo, de subjectividade, de formação da auto-estima e da constituição da identidade da criança” (Henriques, 2009, p.47). Assim, “a relação entre a criança e um adulto consiste na relação entre dois seres humanos, com experiências de vida diferentes, com níveis de maturidade diversos, com perspectivas e olhares divergentes sobre o mundo” (*ibidem*, p.65).

Tendo em conta a interação entre adultos, mais concretamente entre cuidadores e educadores e/ou assistentes operacionais, estes têm a função de trabalhar em conjunto, de forma equilibrada, com o objetivo de cuidar e educar a criança para que esta se sinta mais protegida, mais segura e mais confortável. De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1979), é importante que os pais trabalhem em parceria com a equipa pedagógica, com o objetivo de dialogarem sobre “a linguagem, a cultura, os interesses e aptidões das crianças para que o total da sua experiência educativa seja maior do que aquilo que, quer os pais, quer a equipa de educadores, podiam conseguir sozinhos” (*ibidem*, p.35).

Nos dias de hoje, segundo Henriques (2009), a Creche é vista como uma instituição educativa que não substitui o papel da família na educação das crianças. A Creche representa assim “um lugar de interação e socialização das crianças complementar à ação familiar e que por isso necessita de uma relação de confiança e de responsabilidade entre ambas” (*ibidem*, p.44).

Se existir uma comunicação sistemática entre adultos, os cuidadores ficam a conhecer as experiências que vão sendo desenvolvidas com as suas crianças nos vários domínios e podem ajustá-las de modo a desenvolvê-las dentro do ambiente familiar. Durante o dia é importante que o educador registre alguns acontecimentos ocorridos, para mais tarde partilhar o que foi recolhendo com a família, partindo assim para uma relação de confiança entre escola-família (Parente, 2012). Assim, o processo de

observar e documentar permite aos educadores e outros profissionais construir relações com as crianças e famílias. (...) Deste modo, os educadores e outros adultos estão mais capazes de compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responderem às suas necessidades e interesses. Ao mesmo tempo, os pais percebem que os adultos compreendem os seus filhos o que também contribui para o desenvolvimento de relações e de confiança (*ibidem*, p.6).

O educador tem um papel fundamental no que diz respeito à interação com as crianças e às suas respectivas famílias, uma vez que na nossa sociedade existem cada vez mais realidades familiares distintas e, é aqui que este deve mostrar que está disponível para ajudar, fazendo um contacto individualizado e respondendo às necessidades existentes para que tudo decorra dentro das especificidades de cada família.

### **1.2.2. METODOLOGIA**

Dentro deste ponto apresento a metodologia utilizada no ensaio investigativo, a problemática e os objetivos, os participantes, a descrição do ensaio, os instrumentos e técnicas de recolha de dados e o tratamento e análise de dados.

O presente ensaio investigativo pressupõe uma investigação qualitativa onde se desenvolvem ideias e conceitos através das informações recolhidas ao longo do processo. Utilizei este tipo de investigação por contemplar, um processo de recolha de dados “observáveis e quantificáveis” que se baseia essencialmente na observação de acontecimentos que ocorrem autonomamente do investigador (Fortin, 1999). O ensaio

investigativo caracteriza-se também por ser de carácter descritivo, dado que segundo Miranda (2008) o investigador expande conceitos através de referências já existentes, como sites, livros, entre outros. Ainda tendo em conta o mesmo autor, este método trabalha com “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (Miranda, 2008).

## **PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS**

Com o intuito de responder à pergunta de partida, “*Quais as interações que surgem no momento de acolhimento da criança na Creche?*”, formulei os seguintes objetivos, i) Conhecer quais as interações existentes no momento de acolhimento; ii) Recolher as informações que são partilhadas entre adultos; iii) Analisar as estratégias que o adulto utiliza no acolhimento da criança; iv) Compreender as relações que surgem entre pares durante ou após o momento de acolhimento.

## **PARTICIPANTES**

Os participantes deste ensaio investigativo são três crianças (criança DI, criança E e criança R) da “sala dos coelhos” da Creche, Jardim de Infância e CATL “O Ninho”. Das crianças escolhidas, duas são do género masculino (criança DI com 1 ano e 9 meses e a criança R com 1 ano e 3 meses, em dezembro de 2013) e uma do género feminino (criança E com 1 ano e 3 meses, em dezembro de 2013).

A escolha dos participantes ocorreu por conveniência, uma vez que as crianças em causa, chegavam dentro de um horário conveniente à recolha de dados e os pais das respetivas crianças eram comunicativos, facilitando assim a recolha de informação. Por outro lado, escolhi estas crianças tendo em conta as características apresentadas no momento de acolhimento, observadas antes de iniciar o presente ensaio.

Relativamente à criança DI, no momento de acolhimento, apresentava uma certa facilidade em ficar na sala de atividades, uma vez que entrava quase sempre a correr, para ir brincar com os colegas e com os materiais que estavam dispostos na sala.

A criança R, na hora da chegada, por vezes chorava um pouco por se afastar do colo da mãe, mas, ao ser-lhe proporcionado pelo adulto outro foco de atenção, a criança deixava de chorar e interagiu com os pares no momento lúdico desenvolvido.

A criança E, ao ser entregue pelos pais na instituição manifestava uma atitude positiva, uma vez que passava com facilidade do colo dos cuidadores para o colo do adulto que a ia receber e estabelecia relações com as outras crianças.

Com o intuito de se respeitar a confidencialidade das crianças, estas são representadas pelas letras iniciais dos seus respectivos nomes.

## **DESCRIÇÃO DO ENSAIO INVESTIGATIVO**

A execução deste ensaio investigativo passou por várias fases, começando por definir a temática em estudo, a metodologia de investigação e os objetivos do estudo. Posteriormente escolhi os participantes, identifiquei as técnicas de recolha de dados e, finalmente recolhi, registarei e organizei os dados necessários para fazer a análise e discussão dos resultados.

Na fase de observação, antes da recolha de dados, dentro do horário previamente estabelecido, registei no bloco de notas todos os acontecimentos e comportamentos dos três participantes no momento de acolhimento e o que foi comunicado entre os adultos.

Na fase de recolha de dados, observei os três participantes escolhidos, de 25 de novembro de 2013 a 11 de dezembro de 2013, das 8h30m às 10h00m, durante o momento de acolhimento à segunda, terça e quarta-feira (os dias de Prática de Ensino Supervisionada), resultando assim nove momentos de observação.

## **INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

Para a realização deste ensaio investigativo recorri à observação naturalista, participante e direta, e utilizei, ainda, as notas de campo com o intuito de recolher os dados necessários.

Recorri à observação direta, uma vez que esta se caracteriza por ser uma observação visual onde o investigador procede à recolha das informações pretendidas, que pode ou não ser participante (Quivy & Campenhoudt, 2008). O meu papel, na investigação, revelou ser participante, uma vez que fui interagindo com as crianças e os respetivos pais no momento de acolhimento.

Segundo Bogdan e Biklen (2010), quando um investigador recorre à observação participante, todos os dados que este recolhe podem ser vistos como notas de campo.

Deste modo, ao longo do estudo produzi notas de campo no momento de acolhimento das crianças, por estas se focarem essencialmente na recolha de dados através do registo de informações sucedidas, durante período de observação. Nas notas de campo, a preocupação do investigador “é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 2010, p.152). É importante referir que recolhi estes dados de uma forma sintetizada e resumida.

## **TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS**

Com o intuito de realizar o tratamento e análise de dados, optei por fazer uma análise de conteúdo dos dados recolhidos para a presente investigação, uma vez que, “é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (...), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2011, p.193).

Para facilitar a análise da informação recolhida ao longo do estudo, recorri ao sistema de categorização, que “permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Coutinho, 2011, p.195).

Assim, através dos dados recolhidos defini as seguintes interações: i) *interação adulto-adulto*; ii) *interação adulto-criança*; iii) *interação criança-criança*.

### ***i) Interação Adulto-Adulto***

Esta interação teve como objetivo verificar quando a educadora, as assistentes operacionais ou as estagiárias partilhavam informações importantes sobre as crianças com os pais ou vice-versa. Através das informações recolhidas criaram-se as seguintes categorias:

- *Acontecimentos vivenciados na sala* - Incluem-se nesta categoria as conversas que ocorriam sobre o que acontecia durante o dia na sala de atividades e as experiências vivenciadas pelas crianças, nomeadamente o controlo dos esfíncteres das crianças, a adaptação das crianças às estagiárias, a leitura de uma determinada história e a realização de uma atividade com digitinta.

- *Objetos pessoais que vêm na mochila* - Incluem-se nesta categoria as conversas entre adultos sobre os pertences que as crianças traziam dentro das mochilas nomeadamente fraldas, toalhitas, roupa, babetes e soro fisiológico.

- *Evoluções no desenvolvimento da criança* - Incluem-se nesta categoria as informações partilhadas entre adultos sobre o progresso das crianças nomeadamente a nível da alimentação, da aquisição da marcha e a aquisição de novas competências.

- *Estado de saúde ou emocional da criança* - Incluem-se nesta categoria as conversas entre adultos sobre o estado de espírito da criança e sobre o estado de saúde da mesma, nomeadamente constipações, otites, conjuntivites e vacinas.

- *Experiências vividas em ambiente familiar* - Incluem-se nesta categoria as informações partilhadas sobre os momentos sucedidos em casa, nomeadamente se comeu e dormiu bem durante a noite, o comportamento da criança fora da Creche, os passeios em família e novas experiências desenvolvidas com as crianças em família.

## **ii) Interação Adulto-Criança**

Através desta interação é possível analisar o modo como a educadora, as assistentes operacionais ou as estagiárias recebiam as crianças de manhã. Através das evidências recolhidas ao longo da fase de recolha de dados surgiram as seguintes categorias:

- *Depois de receber os bons-dias do adulto a criança vai brincar* - onde é referido que as crianças quando entravam na sala de atividades depois de receberem os bons-dias do adulto, iam brincar para junto dos colegas.

- *O adulto vai buscar a criança para se despedir do familiar* - onde se demonstra que o adulto ia buscar a criança para se despedir do respetivo familiar.

- *Diálogo entre adulto e criança* - onde se apresentam as conversas entre o adulto e a criança sobre as experiências vivenciadas na sala de atividades ou em ambiente familiar, como por exemplo os passeios de fim-de-semana e a realização de uma atividade de expressão plástica.

- *A criança dirige-se até ao adulto* - onde se evidenciam situações em que a criança deslocava-se até à presença do adulto procurando conforto ou a sua companhia.

- *O adulto pega na criança ao colo* - onde é exposto que o adulto pegava na criança ao colo no momento de acolhimento para a receber, para a confortar porque a criança estava a chorar ou porque estava mais triste.

- *O adulto leva a criança para o tapete da sala - onde se revela que o adulto à chegada da criança levava-a para o tapete da sala onde se encontravam as restantes crianças a brincar.*

### ***iii) Interação Criança-Criança***

Esta interação permite averiguar como as crianças que já estavam na sala recebiam ou reagiam à chegada de uma das crianças envolvidas no estudo e ainda como a criança que chegava reagia à presença dos colegas. Através dos dados recolhidos nasceram categorias intituladas de:

- *A criança vai brincar com os amigos na sala de atividades - onde se demonstra que a criança quando chegava à Creche ia brincar e explorar os materiais que estavam dispostos na sala com os amigos que já tinham chegado, como por exemplo os legos, os jogos ou os puzzles.*

- *As crianças vão receber a criança que chegou - onde se evidencia que as crianças que já estavam na sala de atividades iam buscar a criança que chegava demonstrando por vezes gestos de carinho e afeto.*

- *As crianças levam um objeto à criança que chegou - onde se revela que as crianças que já estavam na sala de atividades levavam um objeto à criança que chegava para esta brincar com ele, como jogos ou carros.*

## **1.2.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste ponto do relatório apresento os dados obtidos ao longo das três semanas sobre o momento de acolhimento de cada uma das três crianças escolhidas. Os dados obtidos através dos registos de observação (Anexo 2) foram organizados em quadros de acordo com cada interação considerada. Os dados que a seguir são expostos estão apresentados por criança e por interação. No final de cada interação faz-se uma comparação entre as crianças envolvidas no ensaio.

### **i) Interação Adulto-Adulto**

Dentro deste ponto apresento as interações sucedidas entre adultos relativamente a cada uma das três crianças envolvidas no ensaio investigativo.

## Criança DI

**Quadro 1.1.** – Interação Adulto-Adulto (DI)

Categorias	Observações								
	25 nov.	26 nov.	27 nov.	2 dez.	3 dez.	4 dez.	9 dez.	10 dez.	11 dez.
Acontecimentos vivenciados na sala	X					X		X	X
Objetos pessoais que vêm na mochila	X		X	X		X			
Evoluções no desenvolvimento da criança		X	X						
Estado de saúde ou emocional da criança				X	X				X
Experiências vividas em ambiente familiar					X		X		

Os dados do Quadro 1.1. revelam que as categorias que mais se evidenciaram foram os *Acontecimentos vivenciados na sala* (4 evidências) e os *Objetos pessoais que vêm na mochila* (4 evidências). Por outro lado as *Evoluções no desenvolvimento da criança* e as *Experiências vividas em ambiente familiar* foram também mencionados em conversas entre adultos, durante o período de recolha de dados, porém evidenciam-se em menor número de vezes.

## Criança E

**Quadro 1.2.** – Interação Adulto-Adulto (E)

Categorias	Observações								
	25 nov.	26 nov.	27 nov.	2 dez.	3 dez.	4 dez.	9 dez.	10 dez.	11 dez.
Acontecimentos vivenciados na sala		X	X	--		--	--		
Objetos pessoais que vêm na mochila				--		--	--		
Evoluções no desenvolvimento da criança				--		--	--		
Estado de saúde ou emocional da criança	X			--	X	--	--	X	X
Experiências vividas em ambiente familiar	X		X	--		--	--		

Os dados do Quadro 1.2. mostram que, a categoria que mais se destacou foi o *Estado de saúde ou emocional da criança* (4 evidências). O facto de esta criança ter estado doente no período de recolha de dados, parece ter influenciado o tipo de informação trocada entre familiares e equipa educativa, verificando-se assim que as restantes categorias foram abordadas em menor número de vezes.

## Criança R

**Quadro 1.3.** – Interação Adulto-Adulto (R)

Categorias	Observações								
	25 nov.	26 nov.	27 nov.	2 dez.	3 dez.	4 dez.	9 dez.	10 dez.	11 dez.
Acontecimentos vivenciados na sala			X		X	X		X	X
Objetos pessoais que vêm na mochila		X	X				X	X	
Evoluções no desenvolvimento da criança	X								
Estado de saúde ou emocional da criança				X			X	X	X
Experiências vividas em ambiente familiar	X								X

Os dados do Quadro 1.3. revelam que a categoria que mais sobressaiu foi os *Acontecimentos vivenciados na sala* (5 evidências). As informações partilhadas sobre a criança relativamente às categorias *Objetos pessoais que vêm na mochila* e *Estado de saúde ou emocional da criança*, também foram importantes, dado que, através das observações realizadas estas categorias foram abordadas quatro vezes entre adultos. As restantes categorias *Evoluções no desenvolvimento da criança* e *Experiências vividas em ambiente familiar* foram referidas em menor número de vezes entre adultos durante o diálogo estabelecido.

### **Comparação entre as crianças DI, E e R**

No geral, através dos dados acima mencionados, parece que os pais se mostraram comunicativos com o adulto responsável pelo acolhimento partilhando informações variadas e importantes entre ambos, principalmente dentro da categoria *Acontecimentos vivenciados na sala* que foi a categoria que mais se evidenciou em duas crianças, parecendo assim que existiu uma boa comunicação entre a equipa educativa e a família. Pode-se verificar que a relação entre a equipa educativa e a família é fundamental no momento de acolhimento, como já foi referido por Cordeiro (2012), Parente (2012), Post e Hohmann (2011) e Hohmann, Banet e Weikart (1979).

### **ii) Interação Adulto-Criança**

Neste ponto apresento as interações existentes entre adulto e cada criança envolvida no ensaio durante o momento de acolhimento.

### **Criança DI**

**Quadro 1.4.** – Interação Adulto-Criança (DI)

Categorias	Observações								
	25 nov.	26 nov.	27 nov.	2 dez.	3 dez.	4 dez.	9 dez.	10 dez.	11 dez.
Depois de receber os bons-dias do adulto a criança vai brincar	X	X	X	X	X				
O adulto vai buscar a criança para se despedir do familiar						X	X		
Diálogo entre adulto e criança							X	X	
A criança dirige-se até ao adulto									X
O adulto pega na criança ao colo									
O adulto leva a criança para o tapete da sala									

Os dados do Quadro 1.4., mostram que a criança DI, depois de receber os bons-dias do adulto, entrava na maioria das vezes a correr (5 evidências), ficando assim com alguma

facilidade na sala de atividades. A categoria que menos se evidenciou, foi a categoria *A criança dirige-se até ao adulto* (1 evidência), parecendo assim que a criança não demonstra necessitar do conforto do adulto para o momento de acolhimento.

### Criança E

**Quadro 1.5.** – Interação Adulto-Criança (E)

Categorias	Observações								
	25 nov.	26 nov.	27 nov.	2 dez.	3 dez.	4 dez.	9 dez.	10 dez.	11 dez.
Depois de receber os bons-dias do adulto a criança vai brincar				--	--	--	--		--
O adulto vai buscar a criança para se despedir do familiar		X		--	--	--	--		--
Diálogo entre adulto e criança				--	--	--	--		--
A criança dirige-se até ao adulto	X		X	--	--	--	--		--
O adulto pega na criança ao colo		X	X	--	--	--	--	X	--
O adulto leva a criança para o tapete da sala				--	--	--	--		--

Os dados do Quadro 1.5., mostram que a criança nos quatro dias que foi à instituição, dirigiu-se até ao adulto (2 evidências) parecendo assim procurar algum conforto. O adulto, num dos dias de observação pegou na criança ao colo porque esta se dirigiu até ele e, nos outros dias, no momento de acolhimento, pegou na criança ao colo dando-lhe os bons-dias, verificando-se no total 3 evidências. A categoria que menos se evidenciou no momento de acolhimento da criança E, foi *O adulto vai buscar a criança para se despedir do familiar* (1 evidência) talvez porque, na maioria das vezes, como a criança já estava no colo do adulto no momento da despedida não foi necessário ir buscá-la.

### Criança R

**Quadro 1.6.** – Interação Adulto-Criança (R)

Subcategoria	Observações								
	25 nov.	26 nov.	27 nov.	2 dez.	3 dez.	4 dez.	9 dez.	10 dez.	11 dez.
Depois de receber os bons-dias do adulto a criança vai brincar									X
O adulto vai buscar a criança para se despedir do familiar					X				
Diálogo entre adulto e criança			X						
A criança dirige-se até ao adulto									
O adulto pega na criança ao colo	X	X	X	X	X		X	X	
O adulto leva a criança para o tapete da sala				X	X	X			

Os dados do Quadro 1.6., mostram que a criança, na maioria das vezes, foi para o colo do adulto (7 evidências) umas vezes como forma de conforto porque a criança chorou quando o familiar a colocou no chão e outras vezes como forma de o adulto lhe dar os

bons-dias. As categorias que menos se evidenciam são *Depois de receber os bons-dias do adulto a criança vai brincar* (1 evidência), *O adulto vai buscar a criança para se despedir do familiar* (1 evidência) e *Diálogo entre adulto e criança* (1 evidência).

### **Comparação entre as crianças DI, E e R**

No geral, através dos dados acima mencionados, a categoria que mais se evidenciou, em duas das crianças, foi *O adulto pega na criança ao colo*, mostrando que o adulto pode ser um fator essencial no momento de acolhimento, dependendo talvez da idade da criança, uma vez que neste caso a criança DI, que nos dias de observação nunca foi ao colo do adulto, é mais velha que as outras crianças presentes no ensaio. Assim parece que a criança DI tem mais facilidade em ficar na sala de atividades depois do momento de acolhimento do que a criança E e a criança R que procuram na maioria das vezes o colo do adulto para a confortar neste momento de afastamento dos pais. Verifica-se assim que o adulto tem um papel fundamental para algumas crianças no momento de acolhimento, tal como é referido por Henriques (2009), Post e Hohmann (2011) e Portugal (2000).

### **iii) Interação Criança-Criança**

Dentro deste ponto apresento as interações existentes entre cada criança envolvida no ensaio e as restantes crianças da sala.

#### **Criança DI**

**Quadro 1.7. – Interação Criança-Criança (DI)**

Categorias	Observações								
	25 nov.	26 nov.	27 nov.	2 dez.	3 dez.	4 dez.	9 dez.	10 dez.	11 dez.
A criança vai brincar com os amigos na sala de atividades	X	X	X	X	X	X	X	X	X
As crianças vão receber a criança que chegou		X					X	X	X
As crianças levam um objeto à criança que chegou									

Os dados do Quadro 1.7., mostram que a criança DI, quando chegou à sala de atividades foi brincar com os amigos explorando e manipulando os materiais que estavam dispostos na sala, ocorrendo todos os dias durante a fase de recolha de dados (9

evidências). Não se registaram evidências durante o período observado relativo à categoria, *As crianças levam um objeto à criança que chegou*.

### **Criança E**

**Quadro 1.8.** – Interação Criança-Criança (E)

Categorias	Observações								
	25 nov.	26 nov.	27 nov.	2 dez.	3 dez.	4 dez.	9 dez.	10 dez.	11 dez.
A criança vai brincar com os amigos na sala de atividades		X	X	--	--	--	--	X	--
As crianças vão receber a criança que chegou	X			--	--	--	--		--
As crianças levam um objeto à criança que chegou	X			--	--	--	--		--

Os registos do Quadro 1.8., mostram que a criança E em três dos quatro dias que foi à Creche foi brincar com os amigos quando chegou à sala de atividades. As categorias que menos se evidenciaram dentro desta interação foram *As crianças vão receber a criança que chegou* (1 evidência) e *As crianças levam um objeto à criança que chegou* (1 evidência).

### **Criança R**

**Quadro 1.9.** – Interação Criança-Criança (R)

Categorias	Observações								
	25 nov.	26 nov.	27 nov.	2 dez.	3 dez.	4 dez.	9 dez.	10 dez.	11 dez.
A criança vai brincar com os amigos na sala de atividades	X	X	X		X		X	X	X
As crianças vão receber a criança que chegou			X	X		X			
As crianças levam um objeto à criança que chegou			X						

Os dados do Quadro 1.9., mostram que a criança, em sete dos nove dias de recolha de dados, foi brincar com os amigos explorando e manipulando os materiais que estavam dispostos na sala. A categoria que menos se destaca é, *As crianças levam um objeto à criança que chegou* (1 evidência). A outra categoria, *As crianças vão receber a criança que chegou*, revelou-se também importante uma vez que só três vezes, durante o momento de acolhimento da criança, ocorreram evidências.

### **Comparação entre as crianças DI, E e R**

No geral, através dos dados acima mencionados, parece que todas as crianças, na maioria das vezes, quando chegavam à sala de atividades, iam brincar com os amigos

explorando e manipulando os materiais que estão dispostos na sala. Por vezes as crianças que já estavam na sala iam receber a criança que chegou e este facto verifica-se mais na criança DI e na criança R. A criança E faltou alguns dias por estar doente e, deste modo, o acolhimento feito pelos pares não foi evidente durante os momentos observados. Parece que a relação entre pares, no momento de acolhimento, decorre de forma positiva, uma vez que, as crianças demonstram prazer quando vão buscar os amigos à porta da sala, desejando-lhes os bons-dias e demonstrando gestos de carinho e afeto. Assim, estes resultados parecem estar de acordo com o que Smith *et al.* (2001), Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) e Papalia *et al.* (2004) salientam relativamente à importância destas relações entre pares e a forma como as crianças estabelecem estas interações.

#### **1.2.4. CONCLUSÕES**

Os dados recolhidos no presente ensaio investigativo permitiram-me identificar os diferentes tipos de interação que podem ocorrer no momento de acolhimento em contexto de Creche, essencialmente as relações que surgem entre pares durante e após o momento de acolhimento. Este tipo de interação é fundamental para as crianças que fazem a transição entre a família e a Creche, visto que os seus pares são o elo de ligação que as ajuda a ultrapassar este momento, tal como afirma Delmine e Vermeulen (2001).

Ao longo do ensaio investigativo foi ainda possível verificar as estratégias que o adulto utiliza neste momento da rotina e ainda perceber que os adultos são elementos fundamentais no acolhimento das crianças, uma vez que transmitem confiança e segurança. O educador de infância torna-se assim um pilar essencial no momento de acolhimento e no dia-a-dia da criança uma vez que apoia e orienta as suas novas experiências (Post & Hohmann, 2011). As estratégias que este utiliza neste momento tão importante da rotina criam uma relação de proximidade e afetividade entre adulto e criança (Araújo, 2013).

Outro dos aspetos que saliento como aprendizagem são as informações partilhadas entre familiares e equipa educativa, dado que, percebi que é importante ambas as partes tomarem conhecimento das aquisições das crianças, estado de saúde da mesma e ainda experiências vivenciadas, para que possam desenvolver um contacto mais personalizado e individualizado. Assim, como defende Portugal (2000), “Aquilo que os bebés [ou as

crianças] necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; (...) liberdade para explorarem utilizando todos os sentidos” (p.89).

Com a realização deste ensaio investigativo foram surgindo algumas dificuldades como a falta de conhecimentos no momento de recolha de dados, pois considero que se tivesse pesquisado mais informações, com o objetivo de aprofundar os meus conhecimentos no que diz respeito a esta temática, tinha melhorado a minha recolha de dados, facilitando assim a leitura e interpretação das informações.

Se tivesse a oportunidade de realizar este ensaio investigativo novamente teria melhorado e modificado alguns aspetos. Assim, refletindo sobre este ponto, acho que poderia ter escolhido mais duas ou três crianças para envolver no estudo com o objetivo de recolher um leque mais variado de dados, fazendo assim novas descobertas. Outro ponto a modificar seria, não só acompanhar o momento de acolhimento das crianças, como também o momento de entrega ao fim do dia, com o intuito de perceber se existem diferenças ou semelhanças entre os dois tempos da rotina. Considero que também seria interessante realizar uma entrevista à educadora cooperante, com o objetivo de recolher informações mais específicas sobre o acolhimento na Creche tirando partido das experiências e vivências da educadora.

Passando por esta nova experiência aprendi que o momento de acolhimento é fundamental para as crianças em idade de Creche, uma vez que é o elo de ligação entre o ambiente familiar e o ambiente escolar. Assim, enquanto futura educadora, considero que se deve promover diversas interações com as crianças neste momento, fazendo assim com que estas se sintam mais seguras no momento de separação e começar o seu dia na Creche. Através da observação e recolha de dados tive a oportunidade de descobrir novas ideias e caminhos sobre este tempo da rotina.



## **II. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

A presente secção divide-se em duas partes. Na primeira parte apresento a dimensão reflexiva onde reflito sobre o meu percurso enquanto mestranda, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância. Na segunda parte, apresento o trabalho de projeto desenvolvido com as crianças do Jardim de Infância da Azóia, intitulado “Explorando os castelos”, faço uma breve revisão da literatura sobre a metodologia de trabalho de projeto e sobre os castelos, apresento a situação desencadeadora e exponho as fases do projeto desenvolvido com as crianças.

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

O caminho percorrido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos revelou ser um percurso com bastante significado para mim. Considero que os momentos vivenciados e os desafios ultrapassados com as crianças da sala 2 do Jardim de Infância da Azóia, contribuíram para que eu me desenvolvesse enquanto futura educadora e realizasse múltiplas aprendizagens, determinantes para a minha formação pessoal e profissional.

Para o desenrolar da presente dimensão reflexiva pretendo debruçar-me em referentes como a importância da observação na prática do educador de infância, as rotinas no Jardim de Infância, a planificação, a avaliação e a reflexão como orientadoras da ação do adulto. Pretendo ainda refletir sobre as dificuldades e aprendizagens efetuadas ao longo desta prática e ainda sobre o mini-projeto relacionado com a descoberta dos mirtilos.

Refletindo sobre a prática desenvolvida em contexto de Jardim de Infância, fui compreendendo a importância de desempenhar o papel de observadora na sala de atividades com o intuito de conhecer o grupo de crianças, aprender sobre e com elas de forma a orientar a minha prática e tomar decisões futuras.

O educador aprende “sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho. Assistir e escutar as crianças com atenção ajuda-nos a

entender o que elas estão sentindo, aprendendo e pensando” (Jablon, Dombro e Dichtelmiller, 2009, p.13).

O educador ao olhar e escutar as crianças, fica desperto para conhecer quais os gostos e dificuldades das mesmas na sua individualidade, orientado a sua prática nesse sentido. Seguindo a mesma linha de pensamento Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) afirmam que a escuta e a observação devem ser parte integrante do

quotidiano educativo, [uma vez que é] um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos (...). Assim, quer a escuta quer a observação devem ser um porto seguro para contextualizar e projetar a ação educativa [do educador] (*ibidem*, p.33).

Analisando o meu percurso enquanto mestranda, considero que ao longo da minha ação, o meu papel como observadora foi evoluindo de forma gradual, dado que ao longo do tempo fui sentido cada vez mais a necessidade de observar as crianças, perceber o que elas estavam a sentir num determinado momento e descobrir o que lhes despertava o interesse, tal como é possível verificar numa das minhas reflexões onde refiro que no “momento destinado à observação, procurei, (...) ficar a conhecer os gostos, ritmos e interesses do grupo de crianças, com o objetivo de atender às suas necessidades e motivações” (Anexo 3 – 1.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Jardim de Infância).

É importante referir que a necessidade de observar e escutar as crianças foi para além do período de observação, pois no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada fui observando as reações e comportamentos das crianças às diversas propostas educativas e aos momentos de rotina. Este olhar mais atento permitiu-me chegar mais perto das crianças, conhecê-las melhor e perceber as suas motivações para assim adequar os momentos educativos futuros.

Durante a minha passagem pela sala 2 procurei, ao mesmo que tempo que observava, interagir com as crianças, brincar com elas nos tempos de brincadeira livre, auxiliando-as e apoiando-as no que fosse necessário, uma vez que de acordo com Jablon *et al.* (2009) a observação é vista como um olhar para novas aprendizagens. O processo de observação e escuta diária por parte do educador permitem que se desenvolva uma relação de confiança e afetiva entre o adulto e a criança, uma vez que “À medida que se olha, se escuta e se interage com as crianças para descobrir seus interesses e formas de

lidar com a aprendizagem, relacionamentos significativos são desenvolvidos (Jablon *et al.*, 2009, pp.13-14).

O processo de observação é um dos grandes desafios do educador aliado à sua prática educativa, pois ao observar o educador fica a conhecer o seu grupo de crianças em termos de desenvolvimento, aprendizagens e capacidades adquiridas ao longo do tempo, desenvolvendo em simultâneo a capacidade de conhecer os interesses e motivações das crianças, com o intuito de lhes proporcionar atividades que vão ao encontro do que gostam e sabem fazer, levando assim a aprendizagens mais significativas (Jablon *et al.*, 2009). Assim, o educador ao conhecer o seu grupo de crianças,

Estabelece uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta o que observa da evolução o grupo e do desenvolvimento de cada criança. (...) Diferencia o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança (Ministério da Educação, 1997, p.50).

Assim, considero que a observação foi fundamental para o meu processo de aprendizagem uma vez que através desta desenvolvi o meu sentido de reflexão, pois fui sentindo necessidade de refletir sobre o que via e ouvia, ou seja, sobre os momentos e situações observadas, para posteriormente descobrir qual o papel do educador nessas circunstâncias e adaptar a minha prática aos interesses e necessidades do grupo. Segundo Dias (2009) “Observar será armazenar informação sobre o que vê, se ouve, se diz. Será, igualmente, selecionar informação para mais facilmente, *a posteriori*, a analisar e interpretar” (*ibidem*, p.28).

Como refiro numa das minhas reflexões realizadas, a observação foi muito importante para o meu percurso, porque através desta descobri como

contactar com o grupo de crianças, lhes apresentar e explorar diferentes propostas educativas, levando-as assim a descobrir novos caminhos, aprendizagens e partindo dos seus interesses e necessidades (Silva, 1997). Através da observação, fiquei a conhecer algumas competências de cada criança, o que já são capazes de fazer, as suas dificuldades, o que mais as motiva, facilitando assim o modo como irei trabalhar e desenvolver a minha prática com elas (Anexo 3 – 2.ª reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Através da observação percebi que a rotina diária das crianças diferencia-se significativamente entre a Creche e o Jardim de Infância, pois ao fazer uma comparação

entre o dia-a-dia nos dois contextos percebi que as rotinas no Jardim de Infância são mais flexíveis, podendo ajustar-se aos interesses e necessidades das crianças.

Durante o dia as crianças têm momentos destinados para brincar, trabalhar, partilhar opiniões e aprendizagens, ou seja, têm a oportunidade de experienciar um vasto leque de acontecimentos e emoções num só dia. O educador tem aqui um papel fundamental pois “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.72).

Através das experiências vivenciadas percebi que as rotinas são essenciais para o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de conteúdo e domínios, isto porque, cada rotina é específica na sua individualidade, desenvolve a noção e compreensão do tempo e promove diferentes interações, quer entre pares, quer no espaço onde esta decorre. Complementando esta afirmação as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) salientam que

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagens diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (*ibidem*, p.40).

Uma das rotinas que despertou a minha atenção e que me fez refletir sobre a sua implementação numa sala de Jardim de Infância foi o registo do tempo (cronológico e meteorológico) e a marcação de presenças nos respetivos mapas de registo, uma vez que parece ser uma rotina tão simples mas promove o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens. Através do preenchimento do mapa do tempo as crianças tinham a oportunidade de desenvolver noções temporais (dia, semana, mês e ano), fazer a representação numérica dos mesmos (dia, mês e ano) e associar o dia da semana a uma determinada cor. Depois para o registo do tempo meteorológico as crianças tinham a oportunidade fazer a representação pictórica do estado do tempo, de fazerem a respetiva legenda, desenvolvendo o registo escrito e desenvolvendo algumas capacidades em ciência como a observação e a comunicação. Como refere Pereira (2002) “é importante que uma criança aprenda cedo a ter consciência do que está a observar, fazendo registos e comunicando as observações feitas” (p.46).

No quadro de presenças as crianças associavam o símbolo (o) a cada uma das crianças presentes na sala e o símbolo (x) para marcar falta, fazendo em simultâneo a leitura do quadro de dupla entrada, uma vez que faziam a correspondência entre a criança e o dia. No final era realizada a contagem das presenças e faltas onde as crianças desenvolviam a contagem oral, a contagem de objetos e o princípio da cardinalidade. Para além disto, olhando para esta rotina percebi que esta desenvolve também competências sociais quando as crianças respeitam quem está a executar a tarefa, aguardam pela sua vez de falar e vão desenvolvendo o sentido de pertença a um grupo, tal como refere Vasconcelos (1997a), a marcação das presenças

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. (...) O quadro de presenças 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 (*ibidem*, p.125).

Ao observar todos os dias esta rotina fui verificando que as crianças eram muito autónomas no que diz respeito à concretização das tarefas referidas anteriormente, revelando um sentido de colaboração e interajuda quando surgiam situações de maior dificuldade. Apresento assim um excerto da minha reflexão onde revelo que “Na realização deste momento da rotina as crianças parecem mostrar alguma facilidade em executar a ação e mesmo quando existem certas dificuldades momentâneas o restante grupo de crianças mostra-se disponível para ajudar na concretização da mesma” (Anexo 3 – 1.ª reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Na minha opinião é fundamental que o educador respeite as rotinas e ritmos das crianças para que estas não se sintam inseguras no contexto onde passam a maior parte do seu dia, uma vez que estas

atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia (Zabalza, 1998, p.52).

O acolhimento foi outro dos momentos da rotina que despertou a minha atenção (talvez pelo facto de ter desenvolvido o ensaio investigativo em Creche dentro dessa temática) e sobre o qual considero que é importante refletir. Olhando para o momento de acolhimento das crianças na Creche, em que desenvolvi a minha prática, parece que o

contacto entre os pais e os adultos presentes na sala de atividades ocorria diariamente, uma vez que estes levavam os seus filhos até à porta da sala e eram recebidos pela educadora, pelas assistentes operacionais ou por mim e pela Carolina. Comparando assim com o acolhimento no Jardim de Infância parece que este não envolvia tanto o contacto com os pais como na Creche, uma vez que umas crianças chegavam à escola pelo transporte da CASA (Centro de Apoio Social de Azóia), sendo as informações transmitidas pelos adultos responsáveis pela entrega das crianças e outras chegavam à escola com os seus familiares, falando com a educadora ou assistente operacional quando necessitavam de questionar ou transmitir alguma informação essencial.

Relativamente ao referente da planificação, considero que ao longo do meu percurso esta tornou-se um desafio diário, uma vez que se realçaram algumas dificuldades no que diz respeito às competências e intencionalidades educativas de uma determinada proposta. Ao refletir sobre esta experiência vivenciada percebo que ao ultrapassar estas dificuldades desenvolvi múltiplas aprendizagens que me permitiram olhar para a planificação como forma de organizar o tempo e o trabalho do educador em função do seu grupo de crianças.

Assim, é possível referir que, semanalmente ao fazer este exercício com a minha parceira de estágio, fiquei a compreender que a planificação serve de suporte para o educador de infância, ajudando-o a estruturar a sua prática e a adequar a sua ação educativa aos interesses e necessidades das crianças, ou seja, implica que o educador ao planificar “deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a contextualizar a sua acção educativa” (Dias, 2009, p.31).

Durante a prática educativa, considero que é essencial introduzirmos as crianças nos momentos de planificação com o intuito de irmos ao encontro dos seus gostos, motivações e curiosidades, fazendo com que estas, através da partilha com o educador, se envolvam ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Oliveira *et al.* (2013), é fundamental que a tarefa da criança na sala de atividades seja participar na planificação das propostas educativas, pensar e co-construir projetos, analisar e investigar, colaborar e cooperar no dia-a-dia do seu Jardim de Infância. Assim,

pretende-se que o papel do educador passe pela organização de um ambiente educativo estimulante, rico e cheio de diversidade, um educador que escute e observe intencionalmente para planificar, que comente, avalie e formule perguntas. No fundo, pretende-se que este educador possa estender os interesses, as motivações e os conhecimentos das crianças em direção à cultura, vendo a criança como sujeito da sua própria aprendizagem e deixando de ser ‘aquele objeto’ que normalmente está apenas para ouvir aquilo que o educador tem para lhe dizer (Oliveira, *et al.*, 2013, pp.40-41).

Ao planificarmos com as crianças, estas desenvolvem múltiplas competências uma vez que adquirem um papel ativo na construção do seu conhecimento. Assim, quando participam neste momento têm a oportunidade de expressar as suas ideias e de desenvolver as relações sociais ao saberem ouvir as opiniões dos outros. No decurso da Prática de Ensino Supervisionada, tentámos planificar com as crianças, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, tal como é possível verificar numa das reflexões realizadas, onde refiro que

Ao fazer a planificação desta semana tive em consideração uma das sugestões dadas pelas crianças quando ao decidirmos no início do projeto, o que podíamos fazer para descobrir mais sobre os castelos, surgiu a ideia de construirmos fantoches. Assim, quando planifiquei a proposta educativa relativa à construção de fantoches com trajes da idade média, queria ir ao encontro dos interesses das crianças pois, na minha opinião é importante que estas se sintam valorizadas, que vejam que as ideias partilhadas por elas não são em vão, se sintam respeitadas e vejam o adulto como alguém que as ouve e as vê como co-construtoras do seu desenvolvimento e aprendizagem (Anexo 3 – 12.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Esta ideia de construir fantoches, ao surgir de forma espontânea por parte da criança V.G. (5 anos) levou-me a refletir, sobre o facto de as aprendizagens das crianças resultarem dos seus interesses, pois como estão mais motivadas para desenvolver determinada atividade, envolvem-se com mais empenho. Assim, a proposta educativa sugerida pela criança torna-se mais significativa para ela e em simultâneo esta adquire com mais facilidade novos conhecimentos que estão inerentes à experiência vivida (DeVries, Edmiaston, Zan & Hildebrandt, 2004).

Assim, tendo em conta a perspetiva de Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), torna-se fundamental ouvir as vozes das crianças no que diz respeito a assuntos que lhes estão diretamente ligados, passando assim a serem vistas como participantes ativas e co-construtoras do seu desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, a criança é “possuidora de uma voz própria, que deverá ser tida em conta, envolvendo-a num

diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.16).

Aliado a este fator, percebi, no desenrolar das semanas de estágio, que é fundamental interligar as diferentes áreas de conteúdo na planificação de uma proposta educativa, pois deste modo estamos a promover o desenvolvimento holístico nas crianças. Assim, apresento um excerto da minha reflexão que demonstra o que foi referido anteriormente.

Na terça-feira ao sugerirmos às crianças a criação de adivinhas através de imagens, estas tiveram a oportunidade de identificar características físicas dos animais ou frutos presentes nas fotografias, contactar com o código escrito quando eu e a Carolina registámos as ideias referidas pelas crianças para a criação da adivinha, e ainda o desenvolvimento do sentido de número quando involuntariamente estas referiam “*Eu já disse duas frases*”, ou seja, dentro de uma proposta educativa, as crianças exploraram e desenvolveram conhecimentos dentro das diferentes áreas de conteúdo (Anexo 3 – 8.ª reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p.48) “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (p.48).

Ao longo desta prática percebi que é essencial valorizar as aprendizagens das crianças. Aqui o educador deve refletir sobre as experiências educativas que propõe ao grupo, não se esquecendo de cada criança na sua individualidade, ou seja, quais são as suas capacidades e dificuldades. Para isto, enquanto futura educadora penso que é fundamental o adulto tentar perceber se as experiências implementadas foram significativas para as crianças, se estas foram ao encontro dos seus interesses, ou seja, se faz sentido desenvolver novamente esse género de propostas. Olhando para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) percebi que “Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (p.26).

Associada à planificação surge assim a avaliação, que foi dos pontos onde senti mais dificuldade ao longo deste percurso educativo, porém um dos aspetos que ficou bem delineado para mim foi o facto de a avaliação ser essencial para o dia-a-dia do educador,

pois através desta é possível identificar a motivação das crianças por uma atividade, as suas dificuldades ao executar uma tarefa e perceber o modo como esta se desenvolveu. Assim, através da avaliação o educador passa a conhecer melhor o seu grupo de crianças e a partir daí adequa a sua prática futura e as estratégias a utilizar, uma vez que “No contexto da educação pré-escolar a avaliação é um processo contínuo, interpretativo e marcadamente formativo, que se preocupa mais com os processos do que com os resultados” (Dias, 2009, p.30).

Inicialmente, no início desta prática, quando proponha uma proposta educativa, confesso que tinha como principal objetivo verificar se a proposta educativa era concretizada com sucesso, olhando para o produto da mesma. Ao longo do tempo, fui percebendo que primeiro devemos pensar nas crianças, no modo como elas executam determinada proposta educativa e quais as competências que estão inerentes ao processo desenvolvido pelas mesmas. Como futura educadora considero que no futuro é fundamental valorizar o processo que a criança passou para chegar ao produto final, verificando se teve ou não dificuldades durante a realização, para posteriormente a ajudar a superar essas mesmas dificuldades.

Aprendi que avaliar é observar todos os momentos, refletir sobre as experiências vivenciadas e, posteriormente adequar a prática tendo em conta o processo vivenciado, uma vez que ao avaliar o educador modifica a sua atuação e desempenho, adequando-o ao seu grupo de crianças. Assim, a avaliação “Ao ser entendida como um recurso importante na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da(s) criança(s), a avaliação constitui-se como um suporte da planificação e da regulação da acção educativa” (Dias, 2009, p.31).

Considero que o exercício da reflexão, foi um dos pontos em que fui melhorando ao longo da minha prática. Olhando reflexivamente para este ponto, considero que este influenciou positivamente a minha intervenção, pois passei a ouvir e a dar voz às crianças e fui refletindo sobre as estratégias utilizadas nas propostas educativas implementadas. Em meu entender é essencial que o educador reflita antes, durante e após a sua ação educativa com o intuito de adaptar a sua prática futura, tal como sugerem as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997),

Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações previstas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (*ibidem*, p.93).

Através das experiências e momentos vivenciados ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada, senti necessidade de refletir de forma fundamentada sobre a minha acção, bem como sobre as reacções das crianças à minha intervenção, com o intuito de perceber o que poderia fazer de diferente para melhorar a minha acção, auxiliando as crianças a consolidar os seus conhecimentos, a desenvolver as suas capacidades e a adquirirem novas aprendizagens. Assim, no meu entender, um educador reflexivo é ser um profissional que pensa, analisa, reavalia a sua acção educativa. É ser um profissional que reformula, reajusta a sua intervenção, ou seja, que pensa sobre as estratégias e metodologias que utilizou, reflete e avalia se foram as mais adequadas e se, principalmente foram ao encontro das necessidades, interesses e ritmos das crianças (Alarcão, 1996).

Os momentos de reflexão foram essenciais para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora de infância, uma vez que me ajudaram a regular e orientar a minha atuação, a perceber os meus pontos fortes e fracos, ajudando-me posteriormente a progredir e a ultrapassar as dificuldades sentidas. Assim, para refletir o educador deve ouvir o que as crianças têm para dizer pois,

Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder. (...) temos de saber construir um quotidiano dialogante (...) onde a prática de escutar o outro é sustentada, onde escutar as crianças não é um processo selectivo, mas um processo compreensivo. (...) temos de dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto (Oliveira-Formosinho & Lino, 2001, p. 211).

Fazendo uma análise introspectiva de toda esta caminhada percorrida desenvolvi múltiplas aprendizagens sobre as quais considero que é importante refletir e evidenciaram-se algumas dificuldades e desafios que tentei superar ao longo desta prática.

Relativamente às dificuldades sentidas durante a minha passagem neste Jardim de Infância, centraram-se essencialmente em observar todos os momentos que ocorriam na sala de atividades em simultâneo, ou seja, quando um grupo de crianças estava a

desenvolver uma proposta educativa e as restantes crianças estavam a brincar livremente pelas áreas da sala, tendia a centrar a minha atenção no desenvolver da atividade, esquecendo-me do que decorria em meu redor, como é possível perceber através de uma das reflexões realizada ao longo da prática, onde refiro que

senti alguma dificuldade em observar o que está a decorrer na sala de atividades, talvez por saber que se acontecer alguma coisa existem mais pessoas na sala para me ajudar. Refletindo sobre a minha ação durante a semana é importante refletir sobre o meu papel enquanto futura educadora, quando o grupo estiver à minha inteira responsabilidade. Como será quando estiver numa sala de atividades com um grupo de crianças sobre o meu olhar? Conseguirei ter o grupo de crianças sob controlo? (Anexo 3 – 4.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Depois de vivenciar esta experiência retiro daqui uma grande aprendizagem, uma vez que esta permitiu-me compreender melhor o papel do educador dentro de uma sala de atividades e perceber que para ultrapassar estas dificuldades torna-se essencial olhar para as crianças e refletir sobre a nossa ação perante as mesmas. De acordo com Tochon (1993), citado por Portugal (2009), o educador de infância como profissional que quer aprender a enquadrar um problema deve trabalhá-lo, pois a sua evolução “quer na reflexão, quer na prática, acontece através de abordagens prático-reflexivas onde a auto-análise é fundamental” (Tochon, 1993, citado por Portugal, 2009, p.16).

Assim, tenho plena consciência que as dificuldades sentidas devem continuar a ser trabalhadas por mim, pois só assim conseguirei atribuir à criança o valor que ela tem, descentrando a atenção de mim própria. Com os erros cometidos e as dificuldades sentidas fui adquirindo novas aprendizagens, ultrapassando assim novos desafios. Contudo considero que ainda tenho muito para aprender de modo a evoluir no meu percurso pessoal e profissional.

No que diz respeito às aprendizagens saliento o momento de contar histórias, pois para mim foi um dos fatores onde consegui aplicar a minha criatividade e imaginação para motivar as crianças nestes momentos de conto. Através da exploração e conto de uma história envolvi as crianças no mundo da fantasia, onde lhes dei a conhecer diferentes personagens, o espaço e o tempo onde a história se desenrola e ainda outras situações essenciais para a compreensão da mesma, proporcionando um momento de aprendizagens mais lúdico e espontâneo. Tendo em consideração a perspetiva de Sisto (s.d), quando se conta uma história cria-se um momento de intimidade e entrega com o

outro. É através do conto que entramos no universo imaginário e conseguimos aproximarmo-nos do outro ao socializarmos e partilharmos este momento (*ibidem*).

Enquanto futura educadora considero que é essencial tornar o momento de contar histórias, num momento lúdico, dinâmico com o intuito de motivar e cativar as crianças, dado que

Ler histórias para as crianças (...) É suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar muitas ideias para solucionar questões - como os personagens fizeram... - é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar ... Afinal, tudo pode nascer de um texto (Abramovich, 2003, citado Otte & Kovács, s.d, p.4).

Ao contarmos diferentes histórias às crianças fui levando diferentes materiais para utilizar durante a proposta educativa como adereços, figuras manipuláveis de personagens e alguns acessórios relevantes para o conto da história, imagens relativas à sequência da história e ainda recorri ao uso de fantoches. Considero que foi nestes momentos onde me empenhei e tive mais atenção à preparação dos materiais com o intuito de cativar a atenção e motivação do grupo de crianças. Numa das reflexões de prática refleti sobre a importância deste momentos no Jardim de Infância, relatando que

Enquanto futura educadora considero que é importante despoletar o interesse e o amor das crianças pelos livros, levando-as a que tenham prazer em ler, desenvolvam laços de afetividade com a leitura, estimulando-as assim para a motivação da literatura (Otte & Kovács, s.d) (Anexo 3 – 5.ª reflexão em contexto de Jardim de Infância).

É importante referir que ao longo deste percurso fiquei desperta para o facto de adaptar a posição do corpo relativa à posição das crianças no espaço, isto porque se as crianças não tiverem uma visão global do que estão a ver, vão ficar desmotivadas para o momento que estamos a proporcionar. Assim o educador tem a função de oferecer às crianças um momento rico e de múltiplas aprendizagem com o livro, uma vez que este

quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia (Rigolet, 2009, p.9).

Um dos últimos pontos referente a esta dimensão incide sobre o mini-projeto desenvolvido com as crianças, mais concretamente a descoberta dos mirtilos. No que diz respeito ao início deste mini-projeto, quando questionámos as crianças sobre o que

estas gostariam de saber sobre os mirtilos, verifiquei que estas não se demonstraram muito recetivas para descobrirem novos conhecimentos sobre este fruto. Deste modo senti necessidade de refletir sobre o sucedido e questioneei-me

O que será feito da motivação das crianças? Será que não despoletamos o interesse nas crianças? Será que o tempo entre uma semana e a seguinte desmotivou o grupo de crianças? Ao refletirmos sobre este acontecimento percebemos que, na semana passada, durante o conto da história as crianças ficaram motivadas pela palavra mirtilo, uma vez que é uma palavra diferente e à qual elas desconheciam o seu significado e, durante esta semana ao questionarmos sobre o que gostariam de saber, essa motivação não transpareceu porque na realidade elas não sabiam o que perguntar, ou seja, nem sabiam do que estávamos a falar, apenas tinham presente uma imagem que surgiu no livro de histórias (Anexo 3 – 8.ª reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Assim, em conversa com a minha parceira de estágio e com a educadora cooperante, decidimos refletir com as crianças sobre o que gostaram mais ou menos de fazer durante o dia. Ao ouvirmos as opiniões das crianças percebemos que o que mais gostaram de fazer foi ouvir a história “Os coelhinhos descobrem ... a floresta” e ainda o desenho sobre os mirtilos. Por outro lado, o que menos gostaram de fazer foi o registo de ideias sobre o que sabiam sobre os mirtilos, pois quando questionámos o porquê a criança E. (6 anos) respondeu “*Porque foi aborrecido*”. Através do sucedido percebemos que não seria o mais correto avançar para um projeto que não ia ao encontro dos interesses e motivações das crianças, uma vez que estaríamos a impor algo que não partia dos interesses das crianças. Assim, é importante referir que

Alguns projectos exigem o interesse das crianças desde os primeiros minutos; outros requerem um esforço maior da parte do professor. Nem todas as crianças se interessarão por todos os tópicos. No entanto, a forma como o professor apresenta o projecto pode ser um factor importante (Katz & Chard, 1997, p.207).

Tendo em conta os acontecimentos vivenciados, conversámos em grande grupo dizendo às crianças que tínhamos percebido que pareciam não estar muito motivadas para descobrir novas informações sobre os mirtilos, contudo não poderíamos deixá-las ir para casa sem realmente descobrirem o que o mirtilo tinha de tão especial. As crianças concordaram e assim, partimos para a descoberta.

Deste modo, proporcionámos às crianças um momento para conhecerem melhor o mirtilo, oferecendo a cada uma delas um fruto para que pudessem observar, cheirar, manipular e provar. Depois, para analisarmos com mais pormenor o mirtilo no seu

interior sugerimos que o abrissem ao meio e explorassem com uma lupa. As crianças mostraram-se entusiasmadas com a ideia, e assim o interior do mirtilo foi observado. Para finalizar, questionámos novamente as crianças se queriam saber mais informações sobre os mirtilos e, desta vez, obtivemos uma resposta positiva, surgindo ideias de onde poderíamos ir procurar essas informações. As crianças realizaram algumas pesquisas sobre os mirtilos em livros e na internet, foram dando as suas opiniões, partilharam em grupo os seus conhecimentos, evidenciando algumas aprendizagens relativamente à planta que produz o mirtilo, à cor do fruto quando não está maduro e quando está maduro e ainda relativamente à utilidade do mirtilo na culinária.

Na minha opinião este mini-projeto tornou-se uma grande aprendizagem para mim como mestranda, uma vez que aprendi que o educador deve estar atento aos sinais transmitidos pelas crianças, escutar as opiniões e ideias que têm para partilhar, para assim partir dos interesses e necessidades do grupo. Apresento assim um excerto de uma reflexão sobre os mirtilos onde refiro que

Com isto, considero que no futuro devo descentrar a atenção de mim própria para assim conseguir observar e escutar as crianças, adaptando a minha prática às suas necessidades e interesses. Tendo em conta a perspetiva de Dias (2009) a observação é um instrumento fundamental de recolha, registo e análise de dados, que permitem ao educador conhecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança para depois, conseguir adaptar a sua prática em função do seu grupo de crianças (Anexo 3 – 8.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Considero que as crianças realizaram múltiplas aprendizagens no que diz respeito à exploração dos mirtilos, uma vez que durante a nossa permanência na sala 2 as crianças estavam sempre a falar dos mirtilos e, numa das semanas seguintes à descoberta e exploração dos mirtilos evidenciou-se um episódio que considero relevante partilhar, relatada numa das reflexões da prática onde revelo que

Ao chegar esta semana à escola, as crianças partilharam comigo, muito entusiasmadas, que na sexta-feira tinham comido rebuçados na escola, e tinham descoberto que alguns deles eram de mirtilo e por isso pediram à Susana para guardar os papéis dos rebuçados para nós vermos. Perante este facto sugeri às crianças que colassem os papéis dos rebuçados na notícia do jornal da sala referente aos mirtilos, uma vez que eles tinham descoberto que também existem rebuçados de mirtilos, algo que ainda não sabíamos (Anexo 3 – 10.<sup>a</sup> reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Refletindo sobre este acontecimento, considero que depois dos desafios lançados pelas crianças, o mini-projeto tornou-se significativo para o grupo, pois as crianças sempre que descobriam algo de novo ou vivenciavam algum momento onde algo relacionado com os mirtilos estivesse presente, sentiam necessidade de partilhar com o grupo e com os adultos, evidenciando as suas aprendizagens e conhecimentos relativamente ao mesmo.

Em suma, considero que ao partilhar e vivenciar múltiplas experiências e aprendizagens com as crianças em contexto de Jardim de Infância (re)descobri o papel da criança enquanto construtora dos seus conhecimentos e aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Foi muito gratificante para mim contactar diariamente com este grupo de crianças, pois deram-me a oportunidade de ir construindo a minha identidade profissional, semeando em mim a curiosidade e a vontade de partir à descoberta.

## **2.2. TRABALHO DE PROJETO**

Neste ponto apresenta-se uma breve introdução onde se menciona a razão de um trabalho baseado na metodologia de trabalho de projeto, segue-se a revisão da literatura, tecendo-se algumas considerações sobre a metodologia de trabalho de projeto, as fases que a constituem, o papel do educador e ainda o papel da criança no desenvolvimento desta metodologia.

### **INTRODUÇÃO**

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, a coordenação do Mestrado em Educação Pré-Escolar propôs que todos os grupos de estágio desenvolvessem um projeto tendo por base a metodologia de trabalho de projeto. Assim, surge o projeto “Explorando os castelos” desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este grupo era constituído por 21 crianças sendo 12 do género feminino e 9 do género masculino.

### **METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

Segundo Leite, Malpique e Santos (1989), o trabalho de projeto é uma metodologia desenvolvida por um grupo de participantes, onde todos têm a função de ajudar e colaborar na sua realização. Esta pressupõe “trabalho de pesquisa no terreno, tempos de

planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (*ibidem*, p.140).

O trabalho de projeto centra-se na investigação e exploração de um conteúdo, do interesse dos seus participantes (as crianças), que é estudado por estes em profundidade (Katz & Chard, 1997). A metodologia de trabalho de projeto “deverá complementar e intensificar aquilo que as crianças mais novas aprendem com a brincadeira espontânea (...). Para as crianças da educação pré-escolar, o trabalho de projecto confere coerência e continuidade ao seu trabalho em conjunto” (*ibidem*, p.10).

Complementando a afirmação supramencionada, a metodologia de trabalho de projeto de acordo com Vasconcelos (2011),

contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. (...) [Esta metodologia] 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 atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade (*ibidem*, p.9).

Um trabalho de projeto deve partir dos interesses e necessidades do grupo de crianças, podendo desta forma surgir de um momento inesperado que desperta a curiosidade dos seus participantes, correspondendo assim às suas ações e iniciativas (Silva, 1997). Ao longo de todo o percurso “A investigação realizada vai sendo registada, o que permite que as crianças avaliem o que aprenderam e vão explicando o que gostariam de saber mais” (*ibidem*, p.103).

À luz de Katz e Chard (1997), o trabalho de projeto permite que as crianças desenvolvam o sentido de cooperação e colaboração, uma vez que todas têm o mesmo objetivo: descobrir novas ideias e informações sobre um determinado assunto. A metodologia de trabalho de projeto “é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças (...) o trabalho de projecto pode complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com outras partes do currículo” (*ibidem*, pp.19-20).

Relativamente à sala de atividade, onde se desenvolve uma pedagogia de projeto, Vasconcelos (1997b) refere que esta não deve conter-se dentro das quatro paredes da

sala, ou seja, deve passar para o exterior, abrangendo assim toda a comunidade escolar e extra-escolar, sendo vistos assim como um único espaço educativo. Desta forma,

A sala de actividade transforma-se no local onde se organiza e regista o saber. (...) passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em mudança. (...) Uma sala ‘em projecto’ mostra e ilustra a organização do trabalho, das tarefas do quotidiano e das sequências dos vários projectos em curso. A sala de actividades deverá, assim, ser espelho do **sentido de finalidade** que qualquer projecto carrega em si (Vasconcelos, 1997b, pp.147-148).

De acordo com Silva (1997), quando se dá início a um projeto com as crianças, não é necessário que todos os dias e todas as atividades planificadas estejam relacionadas com a temática ou conteúdo do mesmo. A autora salienta ainda que dentro da mesma sala de atividades podem existir vários projetos a desenvolver ao mesmo tempo, permitindo que dentro da mesma sala surjam descobertas diferentes por parte das crianças.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, a organização do tempo deve ser flexível para que a criança que sinta segura e da qual seja parte integrante. Assim deverá existir “diariamente tempo para, em grande grupo, planear o dia, o(s) projecto(s), as actividades necessárias. (...) A organização do tempo é negociada entre educadores e crianças de acordo com as necessidades colocadas pela prossecução dos projectos” (Vasconcelos, 1997b, p.148).

## **FASES DO TRABALHO DE PROJETO**

A realização de um trabalho de projeto passa por uma série de fases ou etapas que podem variar consoante a teoria ou as propostas sugeridas pelos autores e ainda consoante o contexto educativo em que esse projeto se vai executar. Contudo, segundo Leite *et al.* (1989), as etapas de um projeto não são de carácter obrigatório e estanques, uma vez que devem fluir de forma natural. Cada projeto é influenciado pela criatividade, descobertas e curiosidades dos seus participantes e, “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).

Segundo a perspectiva de Vasconcelos *et al.* (2012), o trabalho por projeto desencadeia-se por quatro fases: Fase I – Definição do problema; Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III – Execução e Fase IV – Avaliação/Divulgação.

**Fase I** – Definição do problema: Inicia-se com a formulação de um problema e/ou questões a investigar. A temática de um projeto pode surgir de uma história infantil, de uma conversa ou observação das crianças, de uma situação-problema que não tem resposta imediata ou ainda da introdução de um novo objeto na sala de atividades, despoletando assim o interesse do grupo de crianças (Vasconcelos, 1997b). Posto isto, segue-se para a partilha e troca de informações, onde as crianças e o educador partilham os seus conhecimentos sobre o assunto ou problema a ser estudado e investigado, ou seja, “Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (*ibidem*, p.14). Esta partilha de ideias pode ser realizada através do diálogo entre os participantes, através de desenhos ou textos escritos produzidos com a ajuda do educador. Depois da partilha de conhecimentos, ideias e opiniões, pode-se passar para a realização de uma teia de ideias sobre os conhecimentos base dos intervenientes. Aqui, os contributos das crianças e do educador são registados, servindo como ponto de partida para a investigação em curso ou ainda para respostas de futuras questões.

**Fase II** – Planificação e desenvolvimento do trabalho: Nesta fase, as crianças e o educador planificam os episódios seguintes para a execução do projeto: a quem, como e onde procurar novas informações. Deste modo, os participantes (crianças e adultos) decidem o que vão fazer, por onde vão começar, como vão fazer, onde procurar novas informações, quem pode ajudar a recolher informações e dividem-se algumas tarefas entre o grupo de crianças para definir quem fica responsável por realizar determinada tarefa.

**Fase III** – Execução: Segue-se o momento em que as crianças dão início ao método de pesquisa através da vivência de experiências, como visitas de estudo ou entrevistas a pessoas que obtenham informações sobre a temática em estudo. Deste modo, preparam o que querem saber através da organização, seleção e registo das informações recolhidas, recorrendo por exemplo a desenhos, fotografias, textos ou construções. Segundo Vasconcelos *et al.* (2012), as crianças “Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: ‘o que sabíamos antes’; ‘o que sabemos agora’; ‘o que não era verdade’. As teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo” (*ibidem*, p.16).

**Fase IV – Avaliação/Divulgação:** para finalizar surge o momento em que os participantes partilham e comunicam os seus saberes e descobertas adquiridas com a execução do projeto. Esta socialização e partilha de conhecimentos podem ser expostas às outras salas do Jardim de Infância, à comunidade envolvente, aos pais ou a outras escolas. É importante referir que,

Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorados (Vasconcelos *et al.*, 2012, p.17).

## **PAPEL DO EDUCADOR**

O educador tem um papel fundamental no que diz respeito à metodologia de trabalho de projeto uma vez que tem a função de incentivar e motivar o grupo de crianças, facilitando e auxiliando as crianças no desenrolar de cada etapa (Many & Guimarães, 2006). Através do seu papel de orientador, o educador participa e contribui com os seus conhecimentos para o desenrolar do projeto, porém não deve ocupar o lugar das crianças ao transmitir-lhes a informação, ou seja, deve assim fomentar nas crianças o espírito de investigador e construtores das suas próprias aprendizagens (*ibidem*).

De acordo com Katz e Chard (1997), “Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de forma a que tenham um significado pessoal para elas” (p.5). Com o intuito de fomentar a aprendizagem das crianças, o educador dá especial atenção à participação das mesmas durante todo o processo, onde normalmente o conteúdo está relacionado com o mundo que gira à sua volta, visto como natural e familiar para a criança (*ibidem*).

Para o educador conseguir definir o que é fundamental e mais relevante para o desenrolar de um projeto deve observar as ações das crianças, as ideias que elas transmitem, as propostas que estas apresentam ao restante grupo, bem como as suas reações às situações que são apresentadas (Silva, 1997). Deste modo,

O educador torna-se co-construtor de conhecimentos num processo de interação com outros. (...) Assim, o educador assume os seus próprios saberes e os saberes que os outros possuem, integrando-os dinamicamente nesse processo de conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem torna-se assim uma transação em que todos colaboram (Vasconcelos, 1997b, p.132).

Na perspectiva de Silva (1997), o educador de infância “tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear o projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas” (p.102). Dentro desta metodologia, é também importante que o educador de infância assuma um papel de co-construtor das descobertas e aprendizagens das crianças e que “reflicta sobre as razões e critérios que o levam a decidir apoiar o desenvolvimento de determinado projecto, o que implica distinguir interesses reais de curiosidades momentâneas” (*ibidem*, p.103).

## **PAPEL DA CRIANÇA**

A metodologia de trabalho de projeto “é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças” (Katz & Chard, 1997, p.19). Através desta pedagogia, as crianças são estimuladas a analisar e refletir sobre o seu percurso e evolução ao longo da realização do projeto, aplicando os seus conhecimentos e selecionando funções que elas próprias possam orientar e dirigir (*ibidem*).

Na perspectiva de Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto possibilita que a criança deixe de ser “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).

Através da metodologia de trabalho de projeto, as crianças são vistas como atores na construção dos seus conhecimentos e aprendizagens, promovendo assim o desenvolvimento das suas capacidades pessoais a nível da pesquisa e recolha de informação que lhes permite “analisar a realidade de forma interdisciplinar, assim como a antecipar hipóteses interpretativas, desenvolver estratégias, produzir conhecimentos, criar” (Leite *et al.*, 1989, p.142).

Seguindo esta linha de pensamento, Vasconcelos (1997b) afirma que esta metodologia assume “a criança como elemento de um grupo, como parte de uma vida comunitária, com regras de funcionamento e negociações. Cada elemento torna-se imprescindível para o funcionamento do grupo, ainda que de formas diferentes” (p.133).

### **2.3. PROJETO: EXPLORANDO OS CASTELOS**

Neste ponto apresento a temática desenvolvida por metodologia de trabalho de projeto com as crianças, explicitando inicialmente a revisão da literatura sobre os castelos, apresento a descrição do projeto, desenvolvido seguindo as quatro fases de acordo com

Vasconcelos *et al.* (2012). É importante referir que o projeto deve ser um processo “que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Gambôa, 2011, p.57).

## CASTELOS

O castelo é a construção que melhor define a Idade Média e, normalmente situa-se no cimo de um monte ou de uma colina, caracterizando-se por ser uma fortificação protegida por várias muralhas. Um castelo é uma “Fortaleza isolada, construída geralmente num ponto elevado do terreno, para a defesa de povoações ou comarcas, ou simplesmente do senhor que nela habitava” (Correia, s.d, p.175).

Segundo Correia (s.d) na Idade Média, essencialmente na época do feudalismo, os castelos abrangem o seu pico de florescimento e desenvolvimento. Contudo até ao século IX os materiais utilizados para a construção dos castelos eram essencialmente a terra e a madeira, onde as muralhas serviam apenas para refúgio temporário (Bonnassie, 1985). Avançando no tempo “É durante o século X que se iniciam novas experiências destinadas a combinar numa construção única as necessidades de defesa e de residência. Estas vão originar os verdadeiros castelos-fortes” (Bonnassie, 1985, p.41).

Assim, na época da Idade Média o castelo tinha como principal função a proteção do reino durante uma guerra ou momento de invasão dos inimigos e, por isso, o castelo servia como refúgio dos habitantes do feudo e inclusive dos servos. Um castelo ou fortificação poderia ser definida

como a técnica de reforçar a defesa de um lugar através da organização de obstáculos artificiais. Remontando às primitivas comunidades humanas (...), ela tem obedecido a determinados princípios: o da protecção (impedindo a acção dos projecteis inimigos); o do escalonamento da defesa (procurando retardar a progressão do atacante em direcção ao núcleo fortificado); o da segurança dos acessos (evitando o ataque de surpresa, através da organização de acessos expostos aos meios do defensor); o do flanqueamento (pela defesa mútua e global de todas as partes do recinto fortificado) (Pereira, 1985, p.267).

No século XII os castelos apresentam um perfil de fortificação europeia, ou seja, uma “fortificação de pedra com grossas paredes alteadas, onde superiormente se define uma plataforma de defesa: o adarve, ou caminho de ronda, protegido por escudetes de pedra – os merlões” (Pereira, 1985, p.267). Complementando a afirmação supramencionada Macaulay (1977) afirma que os caminhos localizados no interior de cada muralha,

ligados por passeios estreitos (designados por adarves ou caminhos de ronda), davam aos soldados acesso direto e imediato para outra muralha que estivesse a ser atacada pelos inimigos. Nos adarves “os soldados ficavam protegidos por uma parede estreita, chamada parapeito, construída ao longo do bordo exterior da muralha” (*ibidem*, p.13). Segundo o mesmo autor quando uma zona do castelo ou muralha alcançava a altura do adarve era construído um novo parapeito ameado, ou seja,

Este consistia num muro formado por segmentos alternadamente mais altos e mais baixos. Em cada um dos segmentos mais altos, chamados merlões, havia uma seteira – uma estreita fresta vertical por detrás da qual um soldado podia disparar as suas setas e ficar inteiramente protegido. Os segmentos mais baixos, chamados ameias, constituíam aberturas por onde se podia deixar cair projéteis para cima dos inimigos (Macaulay, 1977, pp.24-25).

Em torno do castelo geralmente existia um fosso coberto com água, com o intuito de dificultar a entrada dos inimigos para o castelo durante uma batalha, servindo assim de estratégia de defesa para o reino. Os castelos eram rodeados de muralhas e continham torres para proteger os soldados durante os ataques dos inimigos. Existia ainda, um calabouço, onde os reis e senhores feudais mantinham presos os inimigos capturados durante a batalha. Para além disto, o castelo continha ainda uma

muralha reforçada por várias torres quadradas, [que] rodeava a torre mais alta, último reduto de defesa/aposentos do senhor do castelo – (...) torre de menagem. Ainda eram órgãos importantes do castelo: as portas (de acesso e traição), a barbacã (cintura exterior às muralhas para escalonamento de defesa dos pontos mais frágeis), os balcões de tiro (...) (balcões avançados em relação aos adarves para lançamento de projéteis na vertical) (Pereira, 1985, p.267).

Os castelos podiam assim situar-se em locais isolados e estratégicos com o intuito de vigiar a aproximação de uma invasão, ou então, encontravam-se em locais próximos das povoações com o intuito de defender e proteger o povo que lá habitava (Pereira, 1985). A entrada do castelo era composta por um sistema de pontes levadiças, feitas de madeira e ferro (que era erguida, impedindo assim a entrada dos inimigos no castelo), e ainda, portas e barreiras que na sua totalidade chamava-se casa da guarda. Os aposentos dos reis, a capela e as masmorras, normalmente encontravam-se nas torres da muralha interior e a restante população viviam e trabalhavam em construções feitas na cerca interior (Macaulay, 1977).

## **2.4. SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO**

O projeto “Explorando os castelos” surgiu na nona semana de estágio, mais precisamente no dia 13 de maio de 2014. Após o conto de uma história intitulada *Rapunzel*, as crianças exploraram os materiais que levámos para dramatizar o conto da história, ou seja, um cartão em forma de muralhas de um castelo e uma bandote com tranças para realçar a personagem principal da história. Ao contactarem com os adereços fomos observando o interesse das crianças nos mesmos, partilhando connosco algumas ideias que poderíamos ter usado para a exploração da história, referindo “*Falta-te um vestido*” (DU.- 4 anos<sup>1</sup>) e ainda “*Podias usar uns sapatos e uma coroa*” (E.- 6 anos).

Ao longo do dia fomos observando que a temática dos castelos, príncipes e princesas abordada no momento da história tinha despertado o interesse das crianças. As suas conversas evidenciavam esse interesse e as crianças sentiram necessidade de partilhar com os adultos o que sabiam sobre esta temática. No dia seguinte (14 de maio), tendo ainda em consideração o interesse manifestado pelas crianças no dia anterior (13 de maio) e aproveitando o facto de que as crianças na semana seguinte (19 de maio) iriam visitar o Castelo de Óbidos, iniciámos um diálogo com as crianças pedindo-lhes que partilhassem o que sabiam sobre a temática. Após o momento de partilha questionámos o grupo se queriam investigar, descobrir e aprender novos conhecimentos sobre os castelos. As crianças manifestaram-se positivamente ao desafio.

### **2.4.1. FASE I - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA**

Na primeira fase do projeto, que diz respeito à definição do problema, decidiu-se em grande grupo que a temática a explorar seria os castelos, dado que nesta fase “Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p.14).

Assim, no dia 14 de maio, após a formulação do assunto a investigar, as crianças foram partilhando em grande grupo as suas ideias prévias relativamente aos castelos, intervindo com as suas opiniões, que posteriormente foram registadas em papel de cenário e afixadas num dos painéis da sala de atividades (Quadro 2.1.).

---

<sup>1</sup> Para preservar o anonimato das crianças, foi atribuída uma letra (iniciais dos nomes) a cada criança e registam-se também a idade das mesmas.

**Quadro 2.1.** – Ideias prévias das crianças sobre os castelos

O que sabemos sobre os castelos?	
<p>“O castelo tem príncipes.” (LU.- 4 anos)            “Não, tem princesas.” (DA.- 4 anos)            “Há sapatinhos de cristal.” (DU.- 4 anos)            “Os cavalos vivem no castelo.” (L.- 5 anos)            “Os cavalos são dos príncipes.” (LU.- 4 anos)            “E as princesas andam de lado.” (J.- 5 anos)            “Quando fui à feira de maio vi um castelo. Há noite tem muitas luzes.” (J.- 5 anos)            “Os castelos não têm telhados.” (B.- 3 anos)            “Os castelos têm muralhas e escadas para subir.” (E.- 6 anos)            “As portas do castelo são grandes.” (V.- 4 anos)            “Tem duas portas que fecham e abrem.” (DU.- 4 anos)            “Há noite o castelo não abre e de dia abre.” (V.G.- 5 anos)</p>	<p>“As portas são retângulos e tem uma coisa para abrir.” (V.- 4 anos)            “Chama-se maçaneta.” (E.- 6 anos)            “O castelo de Leiria é ao pé das piscinas.” (V.G.- 5 anos)            “Tem árvores lá em cima.” (DU.- 4 anos)            “Já fui ao castelo de Bragança.” (I.A.- 6 anos)            “Os castelos ficam no monte.” (J.V.- 4 anos)            “A porta do castelo tem duas partes.” (I.A.- 6 anos)            “Eu já vi um rei e uma rainha.” (N.- 4 anos)            “Os príncipes e as princesas são estilosos.” (I.A.- 6 anos)            “Têm coroa e sapatos de cristal.” (DU.- 4 anos)</p>

Os dados do Quadro 2.1., mostram que perante a questão “O que sabemos sobre os castelos?”, as crianças revelaram ter alguns conhecimentos sobre a temática, partilhando algumas das suas vivências e experiências pessoais. Analisando assim as respostas dadas pelas crianças é possível verificar que algumas evidenciaram que no seu meio mais próximo existe um castelo (Castelo de Leiria) como é possível verificar nos exemplos “Quando fui à feira de maio vi um castelo. Há noite tem muitas luzes.” (J.- 5 anos) e “O castelo de Leiria é ao pé das piscinas.” (V.G.- 5 anos). Outras crianças evidenciaram ter conhecimentos relativamente às características dos castelos como é possível ver nos seguintes exemplos “Os castelos não têm telhados.” (B.- 3 anos), “Os castelos têm muralhas e escadas para subir.” (E.- 6 anos), “As portas do castelo são grandes.” (V.- 4 anos), “Tem duas portas que fecham e abrem.” (DU.- 4 anos), “Há noite o castelo não abre e de dia abre.” (V.G.- 5 anos) e “Os castelos ficam no monte.” (J.V.- 4 anos). Os dados também parecem mostrar que algumas crianças têm o seu pensamento ligado a histórias de fantasia quando afirmam “O castelo tem príncipes.”, “Há sapatinhos de cristal.”, “Os cavalos são dos príncipes.” (LU.- 4 anos), “E as princesas andam de lado.” (J.- 5 anos), “Os príncipes e as princesas são estilosos.” (I.A.- 6 anos) e “Têm coroa e sapatos de cristal.” (DU.- 4 anos).

Ainda no dia 14 de maio de 2014 questionámos o grupo: “O que queremos saber sobre os castelos?”. Os dados recolhidos foram registados numa folha de papel de cenário e afixado num dos painéis da sala de atividades (Quadro 2.2.). É importante referir que no

decorrer do projeto as crianças foram levantando novas questões que considerámos importante adicionar às questões iniciais.

**Quadro 2.2.** – Questões levantadas pelas crianças sobre os castelos

O que queremos saber sobre os castelos?	
<p>“Gostava de saber o que há nos castelos.” (V.G.- 5 anos)</p> <p>“Como é que os príncipes e as princesas sobem para o castelo?” (DU.- 4 anos)</p> <p>“De que são feitos os castelos?” (E.- 6 anos)</p> <p>“Será que os castelos têm escadas?” (V.- 4 anos)</p> <p>“Para que serviam os castelos?” (I.A.- 6 anos)</p>	<p>“Como são as portas dos castelos?” (E.- 6 anos)</p> <p>“Não sabemos se há reis, rainhas, príncipes e princesas nos castelos.” (J.- 5 anos)</p> <p>“Como se vestiam os reis e as rainhas?” (V.- 4 anos)</p>

É nesta fase que as crianças “Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do adulto” (Vasconcelos, 1997b, p.140). Para constatar o entusiasmo e motivação das crianças relativamente à temática dos castelos, no dia 14 de maio de 2014 foi-lhes proposto que registassem pictoricamente as suas ideias sobre os castelos. Os registos de algumas crianças serão apresentados na fase da avaliação do projeto.

**2.4.2. FASE II - PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO**

É na segunda fase do projeto, que se prevê o modo como se poderá desenrolar o projeto, tendo como base as metas a atingir (Vasconcelos *et al.*, 2012). É também nesta fase que se define “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? (...) inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (*ibidem*, p.15).

Perante o interesse das crianças em querer saber mais sobre os castelos, questionámos as crianças sobre o que poderíamos fazer para descobrir novas informações, com o intuito de encontrar respostas para as questões previamente estabelecidas. As crianças partilharam diversas sugestões como visitas de estudo, perguntar a diversas pessoas e fazer também pesquisas nos livros (Quadro 2.3.).

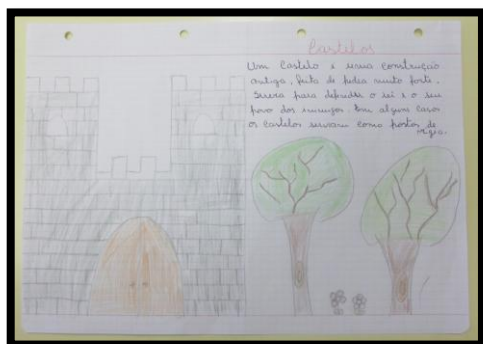
**Quadro 2.3.** – Sugestões das crianças para as pesquisas

O que vamos fazer para descobrir?	
<p>“Podemos ir perguntar a alguém de que são feitos os castelos.” (DU.- 4 anos)</p> <p>“Podemos mandar uma carta para o castelo.” (J.- 5 anos)</p>	<p>“É uma boa ideia ir ao castelo.” (DU.- 4 anos)</p> <p>“Podemos perguntar aos pais.” (E.- 6 anos)</p> <p>“Podemos ir pesquisar nos livros e na internet.” (I.A.- 6 anos)</p>

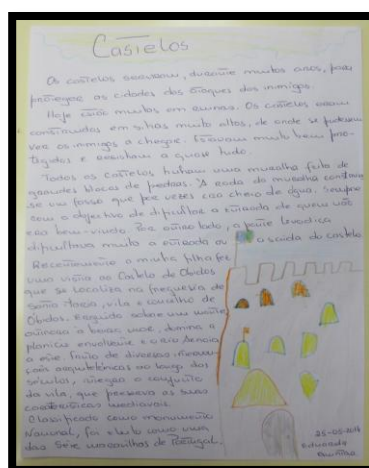
Para dar continuidade ao projeto “Explorando os castelos” conversámos com as crianças que durante o desenvolvimento do mesmo poderíamos executar propostas educativas em grande grupo, em pequeno grupo ou até individualmente, tendo em consideração o momento proposto.

Como uma das sugestões oferecidas pelas crianças tinha sido pedir a colaboração dos familiares para recolherem novas informações sobre os castelos, realizou-se em grande grupo um documento informativo, dirigido aos pais e outros familiares, solicitando o auxílio destes. De acordo com Formosinho e Costa (2011), “Quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família (...). Promove-se o contacto entre famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração” (*ibidem*, p.97). O conteúdo do documento informativo dirigido aos familiares, foi elaborado com as ideias oferecidas pelas crianças para a sua escrita (Anexo 4).

Foram vários os trabalhos apresentados pelas crianças que tiveram a participação das famílias como desenhos e lendas alusivos à temática, fotografias de castelos, pesquisas da internet, textos com informações sobre as características e funções do castelo (Fotografia 1 e 2). Os trabalhos desenvolvidos em casa, foram apresentados e explorados em momentos de reunião em grande grupo, onde cada criança ficou responsável por apresentar ao grupo o seu trabalho com a ajuda do adulto para ler as informações escritas.



**Fotografia 1** – Trabalho da criança I.A. (6 anos) realizado com a ajuda dos pais.



**Fotografia 2** – Trabalho da criança E. (6 anos) realizado com a ajuda dos pais.

À medida que as crianças fizeram a apresentação das suas pesquisas evidenciaram-se algumas aprendizagens relativamente à temática do projeto desenvolvido, como é possível verificar nos exemplos apresentados de seguida.

Durante a apresentação do trabalho da criança I.A. (6 anos) (Fotografia 1), esta referiu “*Os castelos protegiam os reis (apontando para o castelo).*” Ao qual a criança V. (4 anos) acrescentou “*Então já sabemos para que servem os castelos. Serviam para proteger o rei dos inimigos.*” Outro exemplo ocorreu durante a apresentação do trabalho da criança E. (6 anos) (Fotografia 2) quando esta referiu “*As pontes tinham lá dentro uma coisa (fazendo com a mão um movimento circular imitando uma roldana) para puxar a ponte para cima e para baixo.*” Depois acrescentou, explicando ao grupo “*Assim os inimigos tinham de nadar para entrar dentro do castelo.*” Posto isto a criança V.G. (5 anos) acrescentou “*Se eles não soubessem nadar afogavam-se.*”.

Depois de conversarmos com as crianças sobre o que poderíamos fazer para descobrir novas informações sobre os castelos, as crianças deram algumas ideias de propostas que podiam ser realizadas durante o desenrolar do projeto. As ideias das crianças foram registadas por escrito num bloco de notas e, posteriormente integraram o calendário das propostas educativas a executar (Quadro 2.4).

**Quadro 2.4.** – Sugestão de propostas educativas para o desenrolar do projeto

Propostas educativas sugeridas pelas crianças	
<p>“Podemos fazer um filme.” (I.A.- 6 anos)            “Podemos fazer um teatro.” (V.- 4 anos)            “Podemos apresentar o teatro aos meninos da outra sala” (DA.- 4 anos)</p>	<p>“Era giro fazermos um castelo.” (DU.- 4 anos)            “Também podemos fazer um fantoche.” (V.G.- 5 anos)</p>

As propostas de atividades sugeridas, parecem demonstrar o interesse e curiosidade das crianças no desenvolvimento do projeto, querendo partir para a descoberta e saber mais sobre os castelos.

Através das evidências contidas no Quadro 2.4. verifica-se que as crianças demonstram maior interesse pelas áreas de expressões (Expressão Plástica e Expressão Dramática), talvez porque são áreas onde as crianças têm a oportunidade de trabalhar em pequenos ou grandes grupos. A análise das ideias oferecidas pelas crianças mostra que estas partilharam connosco o modo como preferiam trabalhar e as áreas que lhes despertam

mais interesse, pois “Para que a situação se torne educativa deve despertar a curiosidade e o interesse [das crianças]” (Gambôa, 2011, p.56).

Em suma, é importante referir que as propostas de atividades sugeridas pelas crianças permitiram que orientássemos as planificações deste projeto em seu redor. Ao fazemos a calendarização da planificação, tentámos sempre promover propostas educativas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças (Dias, 2009) e ainda proporcionar momentos de pesquisa, partilha de ideias, e trabalho colaborativo, onde a comunicação estivesse sempre presente. É importante referir que “O entusiasmo que acompanha os estádios iniciais do projecto deverá ser substituído pela manutenção do interesse e pela satisfação no trabalho que está a ser realizado” (Katz & Chard, 1997, p.246). No Quadro 2.5 apresentam-se as propostas educativas realizadas ao longo da implementação do projeto e a sua calendarização.

**Quadro 2.5.** – Calendarização das propostas educativas realizadas com as crianças

Data	Proposta Educativa
14 de maio	- Descobrir características dos castelos de Portugal através de fotografias (trabalho em grupo).
19 de maio	- Passeio a Óbidos: Livraria “Bichinho de Conto”, castelo na vila de Óbidos e praia de São Martinho do Porto.
20 de maio	- Exploração do percurso e locais visitados no passeio. Construção do percurso pelas crianças com fotografias. - Reflexão e registo pictórico do que foi mais significativo para as crianças no passeio a Óbidos. - Jogo de expressão motora – Circuito – Aventura da floresta ao castelo. - Meios de transporte da Idade Média e da Atualidade. Trabalho de recorte alusivo.
21 de maio	- Conto e exploração da história “A princesa e a ervilha”. Registo pictórico sobre a história. - Desenho ditado “Era uma vez um príncipe ...”
26 de maio	- Instrumentos musicais da Idade Média. Digitinta ao som de música medieval.
27 de maio	- Conto e exploração da história “O príncipe com orelhas de burro”. Registo pictórico sobre a história. - Construção do castelo em 3 dimensões. - Pesquisa em livros para recolha de informação sobre os castelos
28 de maio	- Exploração do mapa de Portugal e descoberta dos castelos do nosso país.
30 de maio	- Visita ao castelo de Leiria
2 de junho	- Reflexão da visita ao castelo de Leiria: Partilha de descobertas em grande grupo. - Conto e exploração da história “O rei vai nu”. Desenho sobre as descobertas realizadas no castelo de Leiria. - Exploração dos trajes da idade média. Construção de fantoches com colher de pau.
3 de junho	- Carta da princesa: Ajudar a princesa a encontrar a festa. Picnic ao som de música medieval. Decoração de uma coroa. - Exploração da música “Era uma vez um rei ...” de José Barata Moura. Dançar ao som da música.
9 de junho	- Exploração de fantoches e interação entre pares através de jogos exploratórios. - Construção do guião para peça de teatro. Divisão de tarefas para a festa de final de ano.
11 de junho	- Correspondência da Atualidade e da Idade Média. - Elaboração do convite para a festa de final de ano (papiro selado com lacre).

### 2.4.3. FASE III - EXECUÇÃO

Chegando a esta etapa do projeto as crianças descobrem novas informações, vêm as suas questões resolvidas através das pesquisas efetuadas e através da vivência de novas experiências, ou seja, “exploram as novas fontes de informações, assimilam os novos conhecimentos e identificam e corrigem conceitos errados através da interação com os seus colegas” (Katz & Chard, 1997, p.174). Assim, no dia 14 de maio de 2014, demos início à fase da execução do projeto, onde através das propostas educativas desenvolvidas as crianças aprofundaram os seus conhecimentos.

Ao longo das cinco semanas em que decorreu o projeto, proporcionámos ao grupo de crianças atividades e experiências que as conduzissem à descoberta e ao esclarecimento das questões levantadas por elas relativamente à temática explorada, como por exemplo pesquisaram em livros informativos, observaram fotografias e imagens trazidas pelas crianças ou pelos adultos, exploraram pesquisas realizadas pelas crianças com a ajuda dos familiares, contactaram com histórias infantis, músicas e lengalengas relacionadas com a temática explorada e ainda tiveram a oportunidade de visitar o castelo de Óbidos e o castelo de Leiria.

Com o intuito de guardar todos os documentos explorados ao longo da implementação do projeto, construímos com as crianças um livro, intitulado de “Explorando os castelos” (Anexo 5). Dentro deste livro fomos incluindo os diversos documentos, organizados pelos seguintes separadores: *Pesquisas de casa; Pesquisas na escola; Histórias, Músicas e Lengalengas; O que já aprendemos*, para que deste modo as crianças pudessem manuseá-lo quando pretendessem relembrar o que foi desenvolvido no desenrolar do projeto.

De todas as propostas educativas realizadas pelo grupo de crianças, decidi apresentar e analisar aquelas que foram sugeridas pelas crianças nas fases anteriores, uma vez que foram também, aquelas que as crianças referiram, no momento de avaliação do projeto, como sendo mais significativas para elas.

## PROPOSTA EDUCATIVA: DESENHO DITADO “ERA UMA VEZ UM PRÍNCIPE ...”

A proposta educativa do dia 21 de maio iniciou-se com uma conversa em grande grupo onde partilhei com as crianças que iríamos ouvir uma história de forma diferente, apresentando assim o meu problema. Disse às crianças que em casa que tinha criado uma história sobre um príncipe (Anexo 6) e, precisava da ajuda deles para uma tarefa, lançado assim o meu desafio: serem os ilustradores desta história.

Posto isto, antes de ditar a história explorámos as profissões de ilustrador e escritor, surgindo assim diversas ideias das crianças. Um ilustrador “*É alguém que pinta as histórias.*” (L.- 5 anos), “*Faz também desenhos nos livros.*” (V. – 4 anos) e um escritor “*É quem escreve as palavras que vêm nos livros.*” (DU.- 4 anos), “*É o autor da história.*” (E.- 6 anos).

Posto isto, as crianças sentaram-se nas mesas da sala e combinámos como iria decorrer a proposta. Enquanto eu ia ditando a história de forma muito pausada, as crianças desenhavam o que estavam a ouvir, representado através da sua criatividade a ilustração da história (Fotografias 3 a 5).



**Fotografia 3** - Criança DU. (4 anos) a fazer a ilustração da história. Desenho ditado.



**Fotografia 4** - Criança L. (5 anos) a fazer a ilustração da história. Desenho ditado.



**Fotografia 5** - Criança I.A. (6 anos) a fazer a ilustração da história. Desenho ditado.

Durante a realização da atividade foi possível verificar o empenho e entusiasmo das crianças ao desempenharem o papel de ilustradores, uma vez que no momento em que a educadora cooperante questionou o que estavam a fazer as crianças responderam “*Somos os ilustroses (ilustradores) da Inês.*” (DU.- 4 anos) e “*Estamos a fazer o desenho para uma história.*” (V.- 4 anos).

Analisando a implementação desta proposta educativa, é possível referir que as crianças parecem ter desenvolvido competências dentro das diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

- Na área de formação pessoal e social, as crianças: aguardaram pela sua vez de falar nos momentos de partilha de conhecimentos entre pares, ouviram e respeitaram as ideias dos colegas, desenvolveram a concentração ao ouvirem a história ditada e desenvolveram a sua autonomia ao fazerem o registo pictórico individual.

- Na área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças: expressaram em grande grupo as suas ideias relativamente às profissões de ilustrador: “*É alguém que pinta as histórias*” (L.- 5 anos), “*Faz também desenhos nos livros.*” (V. – 4 anos) e escritor: “*É quem escreve as palavras que vêm nos livros.*” (DU.- 4 anos), “*É o autor da história.*” (E.- 6 anos), desenvolveram ainda o vocabulário ao contactarem com as palavras expressas no ditado, reorganizaram o pensamento e estruturaram frases para comunicar as suas ideias relativamente à profissão de ilustrador e escritor.

- Na área de expressão e comunicação – domínio da abordagem à escrita, as crianças: escreveram o seu nome na folha de registo pictórico, identificando-a.

- Na área do conhecimento do mundo, as crianças: exploraram e contactaram com características das profissões de escritor e ilustrador e expandiram a sua curiosidade tentando adivinhar o que tinham de desenhar de seguida.

- Na área da expressão e comunicação – domínio da matemática, as crianças: desenvolveram a noção espacial ao fazerem o desenho na folha de registo; no domínio da expressão dramática, as crianças: envolveram-se num jogo simbólico ao representarem o papel de ilustrador; no domínio da expressão motora, as crianças: desenvolveram a pinça digital no momento do registo pictórico; no domínio da expressão plástica, as crianças: representaram o que estavam a ouvir através do desenho, envolvendo-se num processo criativo.

Analisando a realização desta proposta educativa, penso que esta ajudou as crianças a resolverem os problemas que iam surgindo no desenrolar do ditado, dado que no decorrer do registo evidenciaram-se relatos das crianças como “*Eu fiz os desenhos*

*pequenos para caber tudo na folha, e consegui.”* (I.A.- 6 anos) e *“Inês agora não cabe. Não faz mal, desenho em cima do castelo.”* (V.G.- 5 anos).

## **PROPOSTA EDUCATIVA: PESQUISAS SOBRE OS CASTELOS**

No dia 27 de maio, indo ao encontro da sugestão da criança (I.A.- 6 anos) *“Podemos ir pesquisar nos livros e na internet.”*, relativamente à questão: O que vamos fazer para descobrir?, sentámo-nos no tapete em grande grupo e decidimos que ao longo do dia iríamos procurar informações sobre os castelos, nos livros colocados em cima da mesa. No final do dia, cada criança ficou responsável por apresentar, o resultado das suas pesquisas e aprendizagens.

Deste modo, com o meu auxílio, as crianças foram à descoberta, tirando partido dos diversos livros disponíveis. À medida que a criança ia folheando o livro e algo lhe despertava a curiosidade, pedia-me para eu ler o que estava escrito no livro e posteriormente a criança decidia se essa informação era importante ou não para o projeto. Se a criança pretendesse fazer o registo da descoberta, para posteriormente partilhar com os colegas, eu escrevia a informação numa folha de papel e ela realizava o registo pictórico relativa à sua descoberta (Fotografias 6 a 8).



**Fotografia 6** - Criança J. (5 anos) durante a realização do seu registo informativo.



**Fotografia 7** - Criança I.A. (6 anos) durante a realização do seu registo informativo.



**Fotografia 8** - Criança V.G. (5 anos) durante a realização do seu registo informativo.

Durante o momento de partilha em grande grupo as crianças evidenciaram as aprendizagens realizadas e ao fazerem a apresentação aos colegas, envolvendo-se num diálogo em grande grupo, onde todos tiveram a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos, surgindo assim as seguintes afirmações: *“O cavaleiro tem uma armadura de ferro.”* (E.- 6 anos), *“Os cavaleiros andavam em cima dos cavalos e lutavam.”* (J.- 5 anos), *“Eles (os cavaleiros) tinham um escudo e uma coisa para não*

*escorregarem.”* (E.- 6 anos), *“Chama-se sela.”* (MA.- 3 anos), *“O escudo é para proteger o corpo (do cavaleiro).”* (I.A.- 6 anos), *“Os castelos eram construções muito fortes.”* (V.- 4 anos), *“As muralhas eram para proteger (defender) os reis.”* (I.A.- 6 anos), *“(proteger) Dos inimigos.”* (E.- 6 anos), *“Havia também uma grade na porta do castelo.”* (DU.- 4 anos), *“Era para proteger os reis e as rainhas para os inimigos não entrarem.”* (V.G.- 5 anos).

Através da realização desta proposta educativa as crianças desenvolveram competências dentro das diferentes áreas de conteúdo.

- Na área de formação pessoal e social, as crianças: aguardaram pela sua vez de comunicar, partilhando os seus conhecimentos entre pares, ouviram e respeitaram as ideias dos colegas relativamente às aprendizagens adquiridas, desenvolveram a concentração ao ouvirem as informações descobertas e desenvolveram a sua autonomia no momento de pesquisa individual.

- Na área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças: expressaram para o grande grupo as suas ideias relativamente às informações recolhidas, desenvolveram o vocabulário contactando com palavras como armadura, escudo, cela, muralhas, entre outras e ainda reorganizaram o pensamento e estruturaram frases para comunicar as suas pesquisas em grande grupo.

- Na área de expressão e comunicação – domínio da abordagem à escrita, as crianças: escreveram o seu nome na folha de registo da pesquisa, contactaram com o código escrito presente nos livros de pesquisa e nas folhas de registo informativo.

- Na área do conhecimento do mundo, as crianças: descobriram características da estrutura do castelo, desenvolveram o processo da ciência observação, elaboraram registos e ainda descobriram a função do castelo, das grades da porta do castelo, das muralhas e do cavaleiro.

Refletindo sobre a implementação desta proposta educativa, considero que a tarefa de pesquisa sobre a temática dos castelos auxiliou as crianças na aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente no momento de partilha de ideias sobre as informações e aprendizagens adquiridas.

## PROPOSTA EDUCATIVA: CASTELO DE LEIRIA

A visita ao castelo de Leiria foi sugerida pela criança DU (4 anos) “*É uma boa ideia ir ao castelo.*” quando questionámos o grupo o que poderíamos fazer para descobrir mais informações sobre os castelos. Assim, no dia 30 de maio (sexta-feira), partimos para a descoberta do castelo de Leiria, procurando o que este tinha de tão especial para nos ensinar.

Ao chegarmos ao castelo estava à nossa espera a princesa Zara (Fotografia 9), pronta para nos contar lendas muito antigas sobre o castelo de Leiria como a lenda dos corvos e da (re)conquista de Leiria por D. Afonso Henriques, que está representado no brasão da cidade de Leiria, e a lenda da Princesa Zara e a fundação de Leiria. Depois de ouvirmos com muita atenção que o que a princesa tinha para nos ensinar, iniciámos a nossa visita. Ao explorarmos o castelo fomos



**Fotografia 9** - Princesa Zara a contar lendas do castelo de Leiria às crianças

passando por locais que o caracterizam (Fotografias 10 a 12) como a Porta da Buçaqueira – Torre dos Sinos, a Igreja de Santa Isabel da Pena, as Ruínas da Colegiada próximo da Igreja, os Paços Novos ou Palácio Real, a Torre de Menagem (Fotografia 11), a Porta da Traição e ainda tivemos a oportunidade de observar a vista sobre a cidade de Leiria a partir de uma das salas do castelo, a Alcáçova (Fotografia 12).



**Fotografia 10** - Início da exploração pelo castelo de Leiria.



**Fotografia 11** - Pausa para descansar perto da Torre de Menagem.



**Fotografia 12** - Crianças a verem a vista sobre a cidade de Leiria.

Ao longo da visita as crianças foram evidenciando alguns conhecimentos adquiridos com a realização das propostas educativas desenvolvidas ao longo do projeto, referindo as seguintes afirmações “*Este castelo é muito grande.*” (I.C.- 4 anos), “*Tem tantas escadas.*” (M.- 3 anos), “*Olha ali as ameias (apontando com o dedo).*” (R.- 5 anos),

“Estas portas são todas iguais.” (L.- 5 anos), “Olha as muralhas são de pedra, como vimos nos livros.” (E.- 6 anos), “É uma igreja dentro do castelo.” (DU.- 4 anos), “Esta torre é muito grande.” (I.A.- 6 anos) e “Estamos muito altos. Olha ali as casas em baixo.” (J.- 5 anos). Terminada esta visita, cheia de emoções e aventuras regressámos para a escola.

No dia 2 de junho refletimos em grande grupo sobre o que descobrimos e aprendemos na visita ao castelo de Leiria. À medida que as crianças iam partilhando as suas ideias, as mesmas foram registadas no quadro de giz e posteriormente transcritas (Quadro 2.6).

**Quadro 2.6.** – Relatos das crianças referentes às descobertas realizadas na visita ao castelo de Leiria

O que descobrimos no castelo de Leiria	
<p>“Vimos as ameias.” (J.V.- 4 anos)            “Descobri janelas pequeninas.” (DU.- 4 anos)            “Vimos uma princesa.” (N.- 4 anos)            “Vimos um sino.” (J.- 5 anos)</p>	<p>“Vimos a cidade (de Leiria).” (V.G.- 5 anos)            “Vimo um escudo com um corvo.” (E.- 6 anos)            “Havia muitas portas.” (L.- 5 anos)            “Havia um salão de baile.” (I.C.- 4 anos)</p>

Passando por esta experiência que considero que tenha sido significativa para o grupo de crianças, considero que estas tiveram a oportunidade de desenvolver múltiplas aprendizagens dentro das respetivas áreas de conteúdo.

- Na área de formação pessoal e social, as crianças: partilharam as suas descobertas entre pares, esperando pela sua vez de falar, ouviram as ideias dos colegas, respeitando-as, desenvolveram a concentração ao ouvirem as lendas contadas pela princesa Zara e ao ouvirem as informações descobertas evidenciadas pelos pares, e desenvolveram ainda a sua autonomia e o sentido de responsabilidade durante a visita ao castelo, ao andarem em grupo e de mãos dadas com o seu par.

- Na área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças: relataram, em grande grupo, as suas descobertas relativamente ao castelo de Leiria, desenvolveram o vocabulário ao contactarem com palavras como ameias, Torre de Menagem, ruínas, entre outras e reorganizaram o pensamento e estruturaram frases para comunicar as suas descobertas entre pares.

- Na área de expressão e comunicação – domínio da abordagem à escrita, as crianças: contactaram com o código escrito, quando foi registado as descobertas das crianças no quadro de giz.

- Na área do conhecimento do mundo, as crianças: descobriram características da estrutura do castelo, desenvolveram o processo da ciência observação e ainda desenvolveram a noção de tempo ao relatar acontecimentos passados.

Relativamente à implementação desta proposta educativa considero que esta se revelou essencial e especial para as crianças dado que tiveram a oportunidade de identificar na num local específico (castelo de Leiria), características dos castelos como as ameias, os merlões, as torres e as portas que foram aprendendo ao longo das semanas.

### **PROPOSTA EDUCATIVA: CONSTRUÇÃO DE FANTOCHES**

No dia 2 de junho, foi concretizada a sugestão da criança V.G. (5 anos) “*Também podemos fazer um fantoche.*”. Iniciámos assim o trabalho, em grande grupo, através da observação e exploração de um conjunto de imagens com personagens vestidas com trajes da Idade Média (Rei, Rainha, Cavaleiro, Bobo da corte, Criada e Pajem) (Anexo 7). Seguidamente informei as crianças que iríamos usar colheres de pau para construir os fantoches. Surgiram, por parte das crianças algumas questões, nomeadamente a criança BR. (3 anos) ao ouvir a palavra fantoche repetiu a mesma interrogando “*Um fantoche?*”, ao qual a criança E (6 anos) respondeu “*Sim, um boneco.*”. Nesse momento senti necessidade de questionar as restantes crianças se sabiam o que era um fantoche. A criança L. (5 anos) respondeu de imediato “*É um boneco que serve para fazer teatro.*” e logo V. (4 anos) acrescentou “*E usamos com as mãos.*”. Posto isto, mostrei ao grupo o fantoche construído por mim e já utilizado durante o conto da história “O rei vai nu”. Seguidamente foi decidido, em grande grupo, que a construção dos nossos fantoches seria realizada em grupos de 4 ou 5 elementos.

Cada grupo ficou responsável por escolher os materiais a utilizar na construção do fantoche. Estavam à disposição das crianças materiais como tecidos, cápsulas de café, papel de alumínio, feijões, rolos de papel higiénico, papel crepe, sacos de plástico, entre outros. Cada grupo optou por utilizar diferentes materiais para representar o traje de determinada personagem (Fotografias 13 a 15).



**Fotografia 13** - As crianças (J.V.- 4 anos, A.R.- 4 anos e E.- 6 anos) durante a construção do fantoche (Rei).



**Fotografia 14** - As crianças (B.- 3 anos, MA.- 3 anos e V.- 4 anos) durante a construção do fantoche (Bobo da corte).



**Fotografia 15** - As crianças (N.- 4 anos, J.- 5 anos e MI.- 3 anos) durante a construção do fantoche (Criada).

Durante os dias 2 e 3 de junho as crianças foram construindo os seus fantoches. No final do dia 3, todos os grupos apresentaram aos restantes colegas o resultado das suas produções artísticas (Anexo 8). Ao apresentarem o fantoche rei as crianças responsáveis pela sua construção disseram: “*Tem uma capa.*” (J.V.- 4 anos), “*Tem uma coroa.*” (A.R.- 4 anos) e “*Isto são as botas (apontando para as cápsulas de café).*” (E.- 6 anos). As crianças que construíram o fantoche rainha, na sua apresentação ao grupo referiram: “*A rainha também tem uma coroa.*” (L.- 5 anos), “*Tem um colar.*” (DI.- 3 anos) e “*Tem um vestido comprido.*” (DU.- 4 anos). Durante a apresentação do fantoche cavaleiro ouviram-se as seguintes afirmações: “*Tem um escudo.*” (V.G.- 5 anos), “*Isto é a espada (apontando com o dedo).*” (DA.- 4 anos) e “*Tem um capacete. É de ferro.*” (I.C.- 4 anos). Durante a apresentação do fantoche bobo da corte as crianças mencionaram: “*Tem fatos coloridos.*” (MA.- 3 anos), “*Ele faz muitas palhaçadas.*” (V.- 4 anos) e “*Parece um palhaço.*” (B.- 3 anos). Durante a apresentação do fantoche criada as crianças indicaram: “*Ela tem uma touca.*” (MI.- 3 anos), “*É para os cabelos não caírem na comida do rei.*” (J.- 5 anos) e “*Isto é um avental para não sujar a roupa.*” (N.- 4 anos). Na apresentação do fantoche pajem e as crianças disseram: “*Tem um chapéu.*” (LU.- 4 anos) e “*É ele que serve o rei e a rainha.*” (M.- 3 anos).

Analisando o trabalho colaborativo realizado durante esta proposta educativa, parece mostrar que as crianças foram realizando múltiplas aprendizagens dentro das diferentes áreas de conteúdo.

- Na área de formação pessoal e social, as crianças: dialogaram entre si para negociar e tomar decisões sobre os materiais a utilizar, desenvolveram o sentido de interajuda na construção dos fantoches, interagiram com os seus pares, partilharam conhecimentos e

descobertas entre pares, ouviram e respeitaram as ideias dos colegas, aguardaram pela sua vez de comunicar e desenvolveram a sua autonomia.

- Na área do conhecimento do mundo, as crianças: exploraram e contactaram com as propriedades físicas dos diferentes materiais (cor, textura, forma) e desenvolveram o processo da ciência observação.

- Na área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças: expressaram em grande e em pequeno grupo as suas ideias relativamente aos trajes da Idade Média, desenvolveram o vocabulário relatando palavras identificativas dos trajes como capa, coroa, escudo, espada, capacete, ferro, touca, entre outras, reorganizando o pensamento e estruturando frases para comunicar as suas ideias entre pares.

- Na área da expressão e comunicação – domínio motor, as crianças: desenvolveram a motricidade fina (manipulando os diferentes materiais); no domínio da expressão plástica, as crianças: desenvolveram a criatividade e o sentido estético ao construírem o fantoche, expandiram a expressão tridimensional e trabalharam e interligaram os diferentes materiais.

Com a realização desta proposta educativa as crianças descobriram a resposta para a questão relacionada com os trajes do rei e da rainha na Idade Média. Refletindo sobre este momento de apresentação das personagens em grande grupo parece que as crianças conseguiram mobilizar alguns conhecimentos relativamente aos trajes das pessoas na Idade Média, partilhando em grande grupo os seus conhecimentos.

#### **2.4.4. FASE IV - AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO**

Chegando à última fase do nosso projeto, correspondente à Avaliação/ Divulgação as crianças refletiram sobre as aprendizagens adquiridas ao longo da implementação do projeto, fizeram a avaliação de todo o processo desenvolvido ao longo das várias semanas e ainda tiveram a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos com as crianças da outra sala, bem como com os pais e familiares, através da divulgação do projeto na festa de final de ano.

A avaliação do projeto “Explorando os castelos” realizou-se em três momentos distintos, ou seja, através de uma partilha de ideias em grande grupo relativamente às aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento do projeto, um

registo de ideias das crianças relativamente ao que gostaram mais e menos de fazer, relembrando a atividade que foi mais significativa e que gostaram mais de executar e ainda tiveram a oportunidade de refletir sobre algo que poderíamos ter feito e não fizemos. O terceiro momento coincidiu com o registo pictórico individual das crianças relativamente às suas considerações finais sobre os castelos. É importante referir que a avaliação revelou ser um fator essencial para o desenrolar do projeto, uma vez que é dada a oportunidade ao educador e às crianças que “reflectam sobre as capacidades, as técnicas, as estratégias e os processos de exploração que as crianças utilizaram” (Katz & Chard, 1997, p.258).

Com o intuito de perceber se as conceções iniciais das crianças sofreram alguma alteração com a implementação do projeto, no dia 11 de junho de 2014 foi sugerido às crianças que fizessem novamente um registo pictórico sobre os castelos. Através dos desenhos pretendeu-se verificar se as crianças apresentaram através do registo as suas aprendizagens relativamente à temática explorada.

A título explicativo apresento as representações pictóricas (Fotografias 16 a 19), escolhidas aleatoriamente, realizadas pelas crianças A.R. (4 anos) e pela criança E. (6 anos), antes e após a implementação do projeto “Explorando os castelos”

#### **Criança A.R (4 anos):**



**Fotografia 16** - Registo inicial relativo às ideias da criança A.R. (4 anos) sobre os castelos.



**Fotografia 17** - Registo final relativo às ideias da criança A.R. (4 anos) sobre os castelos.

Fazendo uma comparação entre o registo pictórico inicial e o final da criança A.R. (4 anos), verifica-se que a mesma no primeiro registo desenhou o castelo com uma estrutura mais estreita, enquanto que no segundo registo desenhou o castelo com uma

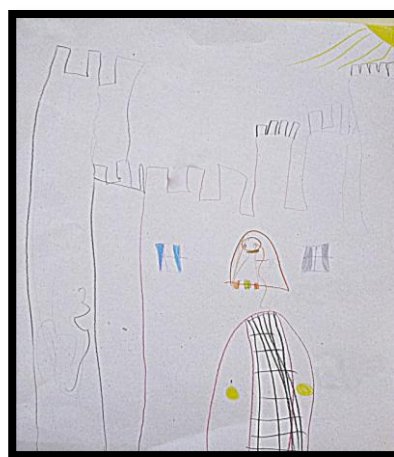
estrutura mais larga, parecendo evidenciar que inicialmente as ideias da criança relativamente ao castelo aproximavam-se da estrutura de uma torre. É possível verificar que antes a criança terminou a estrutura do castelo em forma de bico e depois, no segundo registo, no cimo do castelo desenhou as ameias e os merlões, algo que não se evidenciava no primeiro desenho. Um dos aspetos que permaneceu constante nos dois registos pictóricos foi a bandeira no cimo do castelo, parecendo que a criança já tinha como conhecimento prévio que os castelos tinham uma bandeira, contudo ao questionar a criança sobre a bandeira a criança no primeiro registo referiu “*É a bandeira da Rapunzel.*” e no segundo registo a criança respondeu “*Desenhei a bandeira do castelo.*”.

A criança fez ainda referência, através do registo, a pormenores como janelas e portas, sendo que no primeiro registo a criança desenhou na parte superior do castelo uma janela grande e três mais pequenas, e no segundo registo a criança evidenciou uma porta na parte inferior do castelo e uma janela na parte superior do castelo. O primeiro registo evidencia ainda que a criança desenhou traços horizontais ao longo da estrutura do castelo, utilizando cores vivas como o cor-de-laranja e o verde e no segundo registo a criança preencheu o desenho utilizando cores mais neutras como o preto e o castanho, parecendo assim que a ideia da criança relativamente à estrutura do castelo bem como à textura do mesmo, ou seja, o material de que é feito, foi alterada com a implementação do projeto.

#### **Criança E. (6 anos):**



**Fotografia 18** - Registo inicial relativo às ideias da criança E. (6 anos) sobre os castelos.



**Fotografia 19** - Registo final relativo às ideias da criança E. (6 anos) sobre os castelos.

Relativamente aos registos pictóricos da criança E. (6 anos) no primeiro registo é possível verificar que a criança desenhou o castelo com uma estrutura estreita, parecendo-se com uma torre e, no segundo registo, a criança fez um maior preenchimento da folha desenhando o castelo, parecendo também que a criança demonstra a noção de profundidade desenhando o torreão mais alto e uma das torres mais baixa e a frente do torreão. Em ambos os desenhos a criança desenhou uma bandeira no cume do castelo e fez também o registo das ameias e dos merlões, porém quando questionada sobre o que desenhou no primeiro registo a criança referiu “*Desenhei as muralhas.*” e no segundo registo, respondendo à mesma questão a criança afirmou “*São as ameias e os merlões.*”. Analisando os dois registos, parece que a criança adquiriu conhecimentos sobre a estrutura do castelo, durante a implementação do projeto.

No primeiro registo a criança desenhou corações e flores ao longo da estrutura do castelo parecendo que as suas ideias estavam relacionadas com os contos infantis. Ao analisar os dois registos percebe-se que a criança desenhou em ambos os registos uma princesa. Quando questionada sobre o registo da princesa no primeiro momento a criança referiu “*É a Rapunzel.*” e no segundo momento a criança referiu “*É uma princesa. Aquela que vimos na revista.*”. Deste modo, parece que no primeiro registo a criança evidenciou uma personagem da história e no segundo registo a criança evidenciou um facto real, dado que aprendemos que os reis e as rainhas ainda existem. Relativamente aos pormenores do castelo a criança no primeiro registo desenhou uma janela onde se encontrava a princesa e, no segundo registo, a criança desenhou também uma janela com a princesa e fez referência a uma porta grande com maçanetas e mais duas janelas pequenas.

Analisando os registos relativamente às ideias prévias e ideias finais, parece que o projeto “Explorando os castelos” proporcionou a aquisição de aprendizagens relativamente a esta temática. Os dados mostram que no registo final, após a implementação do projeto, as crianças aplicaram os seus conhecimentos e vivências nos registos, evidenciando pormenores que desconheciam como é o caso das ameias, dos merlões e dos torreões. Assim, parece que as crianças modificaram as suas ideias iniciais no que diz respeito à temática dos castelos.

Relativamente à avaliação do projeto, no dia 16 de junho de 2014 desenvolveu-se um momento de reflexão e de partilha em grande grupo, onde as crianças tiveram a oportunidade de evidenciar as aprendizagens adquiridas ao longo da implementação do trabalho de projeto na sala 2, relembrando todo o processo vivenciado. Neste momento da avaliação foi também pedido às crianças que fizessem uma análise introspetiva relativamente às propostas educativas que mais apreciaram e que foram mais significativas, aquelas que menos apreciaram e ainda ideias do que poderíamos ter feito no âmbito do projeto. Refletindo sobre esta fase do projeto considero que em conjunto com o grupo de crianças conseguimos “chegar a um sentido de conclusão (...) [onde as crianças tiveram a oportunidade de], em conjunto, desenvolverem uma visão partilhada sobre o que aprenderam e realizaram durante o projeto” (Katz & Chard, 1997, p.248).

Assim, as contribuições das crianças no momento de reflexão foram organizadas nos seguintes quadros: “O que aprendemos” (Quadro 2.7.), “O que mais gostei de fazer” (Quadro 2.8.), “O que menos gostei de fazer” (Quadro 2.9.) e ainda “O que gostaria de ter feito” (Quadro 2.10.).

**Quadro 2.7.** Vozes das crianças relativamente às aprendizagens efetuadas

<b>“O que aprendemos” - Vozes das crianças</b>
<p>“Aprendemos que as rainhas e os reis ainda existem.” (E.- 6 anos)            “No castelo há ameias.” (V.G.- 5 anos) “E merlões.” (J.V.- 4 anos)            “No castelo há torres.” (MA.- 3 anos) “E torreões.” (E.- 6 anos)            “Eles (reis e rainhas) tinham uma sala para dançar.” (J.- 5 anos)            “Chamava-se salão de baile.” (I.C.- 4 anos)            “A porta e as grades do castelo fecham para os inimigos não entrarem.” (V.- 4 anos)            “Levantavam a ponte levadiça para os inimigos caírem na água.” (V. e E.- 4 e 6 anos)            “O castelo de Leiria tinha uma bandeira de Portugal.” (DI.- 3 anos)            “Os cavaleiros protegiam o rei e a rainha.” (M.- 3 anos)            “Os reis iam de cavalo.” (E.- 6 anos)            “Havia também o vagão.” (V.- 4 anos) “E os barcos.” (M.- 3 anos)</p>

Através das partilhas das crianças no que diz respeito às aprendizagens efetuadas com a implementação do projeto, parece evidenciar-se a motivação e o entusiasmo das crianças relativamente aos castelos, bem como a temáticas que lhe estão diretamente ligadas e que foram exploradas ao longo das semanas como é o caso dos reis, das rainhas, dos cavaleiros e até mesmo os meios de transporte da idade média. A maioria dos relatos parece evidenciar que as crianças desenvolveram os seus conhecimentos relativamente à estrutura do castelo e à sua função, talvez por ter sido uma das temáticas que mais aprofundamos ao longo do desenrolar do projeto.

Analisando as evidências das crianças, parece que estas clarificaram as suas ideias iniciais relativamente aos castelos, uma vez que através da partilha de ideias revelaram ter conhecimentos relativamente a elementos que caracterizam os castelos, como é o caso das muralhas, das ameias, dos merlões, dos torreões e até mesmo da ponte levadiça. Assim, considero que a implementação deste projeto com as crianças da sala 2 foi promotor de aprendizagens, levando-me a aferir que o mesmo se tornou significativo para o grupo.

**Quadro 2.8.** Vozes das crianças relativamente às propostas educativas que mais gostaram de realizar

<b>“O que mais gostei de fazer” - Vozes das crianças</b>
<i>“Gostei mais da história da Rapunzel e gostei (da atividade) dos transportes porque vi as imagens no computador.” (I.C.- 4 anos)</i>
<i>“(Gostei) de fazer do cavaleiro e de fazer o desenho do castelo.” (LU.- 4 anos)</i>
<i>“Gostei de ir ao castelo de Leiria e aquela das personagens (fantoques) porque os pais também podem ser reis.” (V.- 4 anos)</i>
<i>“(Gostei) do livro dos castelos e quando os meninos trouxeram o trabalho para a escola porque foi giro.” (E.- 6 anos)</i>
<i>“Gostei de ver a princesa no castelo de Leiria e gostei de ver os príncipes e as princesas nas revistas porque gostava de ser rainha.” (V.G.- 5 anos)</i>
<i>“(Gostei) do trabalho da Rapunzel e dos instrumentos musicais porque foram lindos.” (L.- 5 anos)</i>
<i>“Gostei mais de fazer as ameias do castelo e dos fantoches porque fizemos a festa dos fantoches e pusemos a mão lá dentro.” (DU.- 4 anos)</i>
<i>“Gostei de fazer o castelo ali fora e de ir ao castelo de Óbidos e de Leiria.” (MI.- 3 anos)</i>
<i>“(Gostei de fazer) as muralhas do castelo e o mapa (dos castelos de Portugal).” (J.V.- 4 anos)</i>
<i>“Gostei de fazer os fantoches e gostei de fazer o castelo. Foi muito divertido.” (DA.- 4 anos)</i>
<i>“Gostei de ver a princesa no castelo de Leiria e gostei de fazer os fantoches, porque são bonitos.” (J.- 5 anos)</i>
<i>“Gostei de fazer a bandeira do castelo e gostei de fazer os fantoches.” (M.- 3 anos)</i>

Ao analisar os relatos das crianças relativamente às propostas educativas que mais gostaram de executar durante a implementação do projeto parece evidenciar-se a motivação das crianças durante a exploração da temática dos castelos, uma vez que a maioria das crianças ao mencionar as propostas educativas que lhe foram mais significativas destacaram mais do que uma ao mesmo tempo. Parece que as propostas educativas mais significativas para o grupo de criança foram as visitas de estudo ao castelo de Óbidos e ao castelo de Leiria e as atividades de trabalhos manuais como a construção do castelo e a construção dos fantoches com trajes da idade média.

Os dados do Quadro 2.9. mostram as propostas educativas que as crianças indicaram com o sendo as menos preferidas no desenrolar deste percurso.

**Quadro 2.9.** Vozes das crianças relativamente às propostas educativas que menos gostaram de executar

<b>“O que menos gostei de fazer” - Vozes das crianças</b>
<i>“Não gostei daquele trabalho (apontando para o painel dos castelos de Portugal).” (M.I.- 3 anos)</i>
<i>“Não gostei muito de fazer a dos instrumentos.” (V.G.- 5 anos)</i>
<i>“Não gostei de fazer aquela (apontando para a atividade de comparação de imagens entre castelos).” (V.- 4 anos)</i>
<i>“Não gostei de fazer os desenhos dos castelos.” (M.- 3 anos)</i>
Nota: A maioria das crianças referiram <i>“Gostei de fazer tudo.”</i> (3 evidências) ou <i>“Gostei de tudo.”</i> (4 evidências)

Através dos relatos mencionados pelo grupo parece evidenciar-se o entusiasmo das crianças relativamente ao projeto “Explorando os castelos” dado que estas salientaram menos propostas educativas que não gostaram de executar relativamente às que foram mais significativas para elas.

No Quadro 2.10. apresento o que as crianças indicaram sobre o que poderiam ter feito no desenrolar do projeto e que não foi realizado.

**Quadro 2.10.** Vozes das crianças relativamente ao que gostariam de ter feito

<b>“O que gostaria de ter feito” - Vozes das crianças</b>
<i>“Gostava de ter feito um fantoche só para mim.” (D.U.- 4 anos)</i>
<i>“Gostava de ter feito uma flor para dar à rainha.” (V.G.- 5 anos)</i>
<i>“Gostava de por balões no castelo.” (J.V.- 4 anos)</i>
Nota: A maioria das crianças referiram <i>“Fizemos tudo.”</i> (6 evidências) ou <i>“Não queria fazer mais nada.”</i> (3 evidências)

Fazendo uma análise às ideias partilhadas pelas crianças parece que estas demonstraram motivação para dar continuidade ao projeto, sugerindo algumas propostas que vão ao encontro dos seus interesses.

Chegando à etapa da divulgação do projeto, sendo que este é “um momento crucial do projeto” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p.78), em grande grupo e com a participação das crianças, decidimos quais os trabalhos a apresentar à comunidade e o que teríamos de fazer para a preparação da divulgação.

Deste modo, optámos por fazer uma exposição com os trabalhos elaborados ao longo da implementação do projeto “Explorando os castelos”, apresentar uma peça de teatro usando os fantoches que construímos anteriormente, indo ao encontro de uma da ideia da criança V. (4 anos) (quando questionámos que atividades queriam fazer no

desenrolar do projeto) e ainda decidimos cantar uma música que as crianças aprenderam, intitulada de “Era uma vez um rei ...” de José Barata Moura.

Assim, no dia 11 de junho de 2014, elaborámos um convite para dar a conhecer aos pais, familiares e amigos o evento que iria ocorrer na escola no dia 21 de junho de 2014, aquando a festa de final de ano. Para isto, depois de fazermos o texto informativo que acompanhou o convite, cada uma das crianças ficou responsável por decorar o seu convite recorrendo à utilização de aguarelas (Fotografias 20 e 21).



**Fotografia 20** - As crianças decoram o seu convite para a divulgação do projeto (a).



**Fotografia 21** - As crianças decoram o seu convite para a divulgação do projeto (b).

Relativamente à apresentação da peça de teatro de fantoches intitulada de “O rei barrigudo” e à apresentação da canção “Era uma vez um rei ...”, estas decorreram no salão polivalente, onde pais, familiares e amigos tiveram a oportunidade de assistir a um momento teatral e musical (Fotografias 22 e 23) onde as crianças espelharam o culminar do projeto desenvolvido durante cinco semanas.



**Fotografia 22** - Apresentação da peça de teatro de fantoches “O rei barrigudo”



**Fotografias 23** - Apresentação da canção “Era uma vez um rei ...”

Para a exposição dos trabalhos decidimos colocar o painel da história da Rapunzel, dado que esse foi um dos pontos de partida do nosso projeto, o papel de cenário com as questões (O que sabemos? O que queremos saber? O que vamos fazer?), o trabalho a partir do qual descobrimos as características dos castelos, a representação das histórias

“A princesa e a ervilha” e ainda “O príncipe com orelhas de burro”, os trabalhos dos transportes, dos instrumentos musicais e dos trajes da idade média, um dos jogos com que as crianças mais brincaram relacionado com os cavaleiros, o jornal de notícias dos meninos da sala 2 onde fomos colocando algumas notícias dos momentos mais significativos para as crianças e o livro “Explorando os castelos” onde as crianças foram colocando as suas pesquisas realizadas na escola e com os familiares, músicas e lengalengas exploradas ao longo da implementação do projeto e ainda registos das aprendizagens realizadas. É importante salientar o que o castelo construído pelas crianças também foi parte integrante da exposição.

Os trabalhos executados pelas crianças durante o desenrolar do projeto foram expostos no exterior da sala de atividades, com o intuito de partilhar com todos os familiares e comunidade envolvente as aprendizagens adquiridas com a realização deste projeto (Fotografias 24 a 26).



**Fotografia 24** - Cartazes informativos sobre as características dos castelos.



**Fotografia 25** - Jogo lúdico com cavaleiros, fantoches, histórias infantis, jornal de notícias, livro “Explorando os castelos”.



**Fotografia 26** - Exposição no corredor da sala com trabalhos realizados pelas crianças.

Durante a divulgação do projeto os familiares e comunidade envolvente das crianças tiveram a oportunidade de observar livremente os trabalhos expostos (Fotografias 27 a 29), colocando algumas questões sobre o projeto desenvolvido. A interação existente tornou-se assim um fator essencial para a divulgação deste projeto uma vez que os pais e familiares também foram parte integrante deste projeto, pois ajudaram as crianças a encontrar novas informações e respostas às suas questões e contribuíram com materiais que foram sendo solicitados para o desenrolar do projeto. Através da participação das famílias neste projeto, fortaleceu-se a relação escola-família, dado que “O envolvimento directo das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular

para o desenvolvimento de projectos em sala de actividades, constituindo um recurso valioso” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p.33).



**Fotografia 27** - Familiares a observarem o livro “Explorando os castelos”



**Fotografia 28** - Familiar a observar os cartazes informativos.



**Fotografia 29** - Familiares a interagirem com as crianças junto ao castelo.

A divulgação do projeto no dia 21 de junho de 2014 foi o culminar um ciclo em torno dos castelos, uma vez que através dos momentos de representação e da exposição as crianças deram a conhecer aos familiares e à comunidade, as suas aprendizagens e as experiências vivenciadas ao longo de seis semanas. Assim,

Uma apresentação oferece às crianças uma oportunidade de representarem e partilharem a sua experiência com outras pessoas interessadas e oferece às outras crianças, professores e pais uma oportunidade para ouvirem e falar sobre a experiência (Chard & Katz, 1997, p.252).

Considero assim que a realização deste projeto teve o envolvimento e participação das crianças, dos familiares, dos adultos presentes na sala e penso que todos os intervenientes descobriram e aprenderam algo de novo sobre os castelos através da metodologia de trabalho de projeto.

## **2.5. REFLETINDO SOBRE O PROJETO “EXPLORANDO OS CASTELOS”**

Neste ponto do relatório pretendo refletir sobre o contributo da metodologia de trabalho de projeto para a minha formação na área da educação, as aprendizagens potenciadas com a implementação do projeto “Explorando os castelos” e ainda as dificuldades e limitações sentidas no desenrolar do projeto.

Enquanto futura educadora considero que ao ter a possibilidade de desenvolver um trabalho, orientado segundo a metodologia de trabalho de projeto, foi para mim um momento único, uma vez que aprendi e descobri um mundo novo.

Ao desenvolver um projeto com as crianças no Jardim de Infância aprendi que é fundamental ouvir as crianças e escutar o que elas têm para nos dizer, para que depois seja possível criar momentos de aprendizagem e descoberta indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Deste modo, o educador deve dar voz às crianças, fazendo com que estas sejam co-construtoras do seu conhecimento. Refletindo sobre esta metodologia, considero que aprendi com as crianças, através das suas ações e reações, e aprendi ainda, a desempenhar um papel de orientadora no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, respeitando-as na sua individualidade.

Através do trabalho de projeto compreendi que a criança assume o papel principal nas suas descobertas e aprendizagens, sendo o educador um moderador da ação das crianças, ou seja, o papel do educador não deve ser o de substituto do trabalho das crianças, mas sim o de orientador das suas vivências. Segundo Chard e Katz (1997), o educador deve auxiliar as crianças no desenrolar de todo o projeto, auxiliando-as, incentivando-as, dando sugestões para seguirem os seus caminhos, ensinando-as a trabalhar colaborativamente e a partilhar novas ideias e conhecimentos com os outros.

A realização deste projeto permitiu que as crianças desenvolvessem múltiplas competências que se evidenciaram nas diferentes aprendizagens das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social. As propostas educativas desenvolvidas durante a implementação do projeto foram ao encontro dos interesses, motivações e necessidades das crianças, permitindo em simultâneo que estas adquirissem novos conhecimentos dentro das diferentes áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), tal como foi sendo referido ao longo do documento. É importante referir que ao longo do projeto tentei abordar as diferentes áreas de conteúdo de forma interligada com o intuito de promover a formação holística das crianças, desenvolvendo aprendizagens significativas através da exploração e da descoberta.

Relativamente às limitações e dificuldades do estudo considero que o tempo foi um dos fatores que mais influenciou o desenrolar do projeto. Fazendo uma análise reflexiva do

projeto desenvolvido penso que o tempo dedicado para o desenrolar do projeto não foi suficiente para explorar outros conteúdos, aprofundar novos conhecimentos sobre a temática abordada, bem como com a implementação de mais propostas educativas referidas pelas crianças no início do projeto, como por exemplo a realização do filme.

Outra das limitações do projeto executado com as crianças da sala 2 prendeu-se com a pouca experiência que tinha relativamente à metodologia de trabalho de projeto, condicionando por vezes situações desenvolvidas durante o desenrolar do projeto.

Com o desenrolar deste projeto considero que se evidenciou um maior envolvimento das crianças comigo, uma vez que a minha interação com elas tornou-se mais afetuosa. Através do projeto “Explorando os castelos” as crianças partilhavam comigo as suas vivências, as suas aprendizagens, bem como as suas dificuldades, gerando assim momentos que permitiram desenvolver um maior contacto com o grupo de crianças, ou seja, estes pequenos momentos de conversa sobre os castelos e a descoberta de novas informações com as crianças auxiliaram-me no meu desenvolvimento enquanto mestranda e enquanto pessoa.

Para concluir considero que o interesse e entusiasmo demonstrado pelo grupo relativamente aos castelos, levou a que as crianças demonstrassem curiosidade e motivação em querer descobrir mais sobre a temática dos castelos, criando assim múltiplas oportunidades para envolvê-las numa investigação sobre os castelos.



## CONCLUSÃO

A elaboração do presente relatório foi importante para a construção da minha identidade profissional. Olhando para todo o percurso vivenciado aprendi que este desafio fez-me olhar para as crianças, ouvir e escutar o que elas têm para dizer. Considero que esta foi uma etapa essencial para minha formação uma vez que desenvolvi competências ao nível da reflexão e da investigação e, acima de tudo, considero que os meus mentores deste desenvolvimento e aprendizagem foram essencialmente as crianças.

Relativamente à dimensão reflexiva, sinto que a reflexão constante, realizada nos dois contextos educativos, serviu essencialmente para perceber a importância da observação das ações das crianças, da escuta das suas vozes e ainda da reflexão sobre a minha prática educativa, para posteriormente adaptar a minha ação aos interesses e motivações das crianças, bem como as necessidades de cada uma na sua individualidade. Este olhar reflexivo sobre o mundo à minha volta permitiu-me assim olhar para as experiências vivenciadas e para as aprendizagens desenvolvidas de forma mais crítica.

Quanto à dimensão investigativa, considero que esta foi essencial para minha formação enquanto futura educadora, dado que foi geradora de múltiplas aprendizagens. Aprendi que o educador de infância desempenha um papel fundamental no momento de acolhimento das crianças em contexto de Creche, isto porque é importante que as crianças se sintam seguras com o adulto e com o ambiente onde vão passar o resto do seu dia. Assim, ao observar o momento de acolhimento compreendi que este pode ser gerador variadas interações quer entre pares, quer entre adultos e entre o adulto e a criança.

No que diz respeito ao desenvolvimento do projeto “Explorando os castelos” orientado pela metodologia de trabalho de projeto, este permitiu-me valorizar as ideias, os conhecimentos e as ações das crianças, envolvendo-as na construção da sua própria aprendizagem, onde através da exploração e descoberta do mundo que as rodeia, adquiriram saberes sobre a temática dos castelos. Ao vivenciar este desafio aprendi que é essencial partir das curiosidades, dos interesses e das necessidades das crianças para posteriormente propor experiências educativas adequadas ao grupo de crianças.

Concluindo, considero que este relatório é o espelho das minhas aprendizagens, das minhas dificuldades e das experiências vivenciadas ao longo desta caminhada e que me vão acompanhar ao longo da minha carreira profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. 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.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonnassie, P. (1985). *Dicionário de História Medieval*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bower, T. (1983). *Uma introdução ao desenvolvimento da primeira infância*. Lisboa: Moraes Editores.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: A esfera dos livros.
- Correia, A. (s.d). *Grande enciclopédia portuguesa e brasileira*. Lisboa: Editorial Enciclopédia.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Delmine, R. & Vermeuleu, S. (2001). *O desenvolvimento psicológico da criança* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: ASA.
- DeVries, R., Edmiaston, R., Zan, B. & Hildebrandt, C. (2004). O que é a educação construtivista? Definição e princípios de ensino. In: *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. (pp.50-68). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. In: *Revista Ibero-ameriacana de Educação n.º 60/1* (pp. 1-10).

- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA. Instituto Politécnico de Leiria.
- Esteves, S. (2012). Relação escola-família: comunicação de afetos. In: *Cadernos de Educação de Infância n.º 97* (p.35). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Feldmann, M. & Moro, C. (2012). Contação e leitura de histórias para crianças e bebês na educação infantil. In: *Cadernos de Educação de Infância n.º 96* (pp.4-10). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In: Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp.83-124). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência: Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- 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.47-81). Porto: Porto Editora.
- González, A. (2009). *Projeto Creche: Educação para a 1ª infância. Livro Guia 0-2 anos*. Sintra: Rafa Editora, Lda.
- Henriques, M. (2009). *Relação Creche/Família: Uma visão sociológica*. Tese de Mestrado em Sociologia da Infância. Universidade do Minho.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em Acção* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação: do nascimento aos 8 anos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto – 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Macaulay, D. (1977). *O castelo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Lisboa: Areal Editores.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. Acedido a 3 de fevereiro de 2014 em: [http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/122/2/Cad\\_6Educador.pdf](http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/122/2/Cad_6Educador.pdf)
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Miranda, B. (2008). *Método Quantitativo versus Método Qualitativo*. Acedido a 28 de dezembro de 2013, em: <http://adrodomus.blogspot.pt/2008/06/mtodo-quantitativo-versus-mtodo.html>.
- Mussen, P. (1980). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- 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.37-47). Leiria: Folheto Edições & Design.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In: Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp.45-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In: *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.11-29). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). 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 perspetivas das crianças. In: Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (Org.). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. (pp.200-213). Braga: Livraria Minho.

- Otte, M. & Kovács, A. (s.d). *A magia de contar histórias*. Acedido a 25 de junho de 2014 em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>
- Pantalena, E. (2010). *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O mundo da criança* (8.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: McGrawHill.
- Parente, C. (2012) *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Acedido a 10 de fevereiro de 2014 em: [http://novo.cnis.pt/images\\_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf](http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf)
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, J. (Coord.) (1985). *Dicionário ilustrado da história de Portugal*. Publicações Alfa.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebês em Creche: Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. In: *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, n.º 1 (pp.85-106). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Acedido a 25 de junho de 2014 em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Acedido a 5 de fevereiro de 2014 em: [http://novo.cnis.pt/images\\_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf](http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf)
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

- Silva, M. (1997). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In: Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. *Qualidade e Projecto em Educação Pré-Escolar*. (pp.91-122). 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.
- Sisto, C. (s.d). *A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil*. Acedido a 25 de junho de 2014 em: <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/arteconthist.pdf>
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- 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. In: *Qualidade e Projecto em Educação Pré-Escolar*. (pp.125-158). 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. Acedido a 21 de fevereiro de 2014 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., 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. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

# ANEXOS



## ANEXO 1 – REFLEXÕES EM CONTEXTO DE CRECHE

### 1.<sup>a</sup> Reflexão

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, do Mestrado de Educação Pré-Escolar foi-me proporcionada a primeira interação com crianças de 1 ano. As crianças frequentam a Creche, Jardim de Infância e CATL “O Ninho” e pertencem à Sala de Atividades “Coelhinhos”, num grupo dirigido pela educadora Raquel Costa e pelas auxiliares Célia e Manuela.

Num primeiro momento do nosso dia, logo pela manhã, apresentamo-nos à direção da instituição onde ficámos a conhecer os membros da direção e as educadoras cooperantes que nos irão acompanhar nos próximos meses. De seguida tivemos a oportunidade de ficar a conhecer o interior da instituição, e na minha opinião, acho que apresenta boas instalações, onde as crianças podem brincar e desenvolver novos saberes de forma segura e saudável. É importante salientar que apresenta um ambiente divertido para as crianças, uma vez que contem imagens coloridas e atrativas em todo o espaço da instituição. Post e Hohmann (2011) salientam que um bom ambiente promove o desenvolvimento físico, a comunicação, competências cognitivas e interações sociais.

A nossa função enquanto grupo no primeiro dia de estágio foi a observação em ambiente Creche, quer nos momentos de rotina diária das crianças e na interação com as mesmas, bem como a caracterização do meio, da instituição, o grupo de crianças e a sala de atividades. Segundo o Ministério da Educação

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, reconhecer as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Desta forma, enquanto acompanhámos o grupo de crianças recorreremos à observação direta e participativa, e fomos recolhendo registos através de notas de campo. Nos próximos momentos de observação, para além dos instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente, iremos utilizar tabelas de verificação e grelhas de observação, para mais tarde utilizarmos na concretização das caracterizações das crianças, sala de atividades, instituição e meio envolvente.

Ao longo deste dia de observação, acompanhei 14 crianças sendo, 6 do género masculino e 8 do género feminino. Logo no primeiro envolvimento criou-se uma relação mais próxima com o grupo de crianças, que não estranharam a nossa presença na sala. A educadora Raquel e as auxiliares Célia e Manuela foram bastante prestáveis e atenciosas connosco, ajudando-nos e apoiando-nos em tudo o que nós precisamos.

As minhas expectativas dentro desta prática é aprender o mais possível com estas crianças e recolher toda a informação necessária para, um dia mais tarde, aplicar enquanto profissional. Tenho como objetivo principal conseguir desenvolver bases para uma boa relação de confiança com as crianças, tendo em conta a interação, a afetividade e a expressividade, pois como são crianças muito pequenas devemos ter em conta a relação de segurança e confiança entre estagiárias e crianças, para que as intervenções decorram da melhor forma possível.

Uma das minhas maiores apreensões era o modo como as crianças iriam reagir à nossa presença dentro da sala, uma vez que são muito pequenas e estão muito habituadas aos elementos que lhe oferecem maior confiança e segurança, como os pais e a educadora. Por isso o momento de aproximação com as crianças foi realizado aos poucos para que estas pudessem sentir-se à vontade. Porém, acabou por se tornar uma grande surpresa para mim, porque elas começaram logo a comunicar e interagir comigo, e assim senti-me mais segura.

Por fim, é importante referir que esta primeira experiência com as crianças da “sala dos coelhinhos” foi muito agradável e deu-me mais confiança para os próximos dias de estágio que virão daqui para a frente.

### **Referências bibliográficas:**

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## 8.<sup>a</sup> Reflexão

Nesta 5.<sup>a</sup> semana de intervenção, a Carolina foi a estagiária responsável por orientar as rotinas na “sala dos coelhinhos”, sendo um dos meus principais objetivos auxiliá-la nas suas atividades para que tudo decorresse da melhor forma possível. Deste modo, tive a oportunidade de estabelecer mais momentos de interação com as crianças, essencialmente através dos tempos de brincadeira livre e assim, fiquei mais desperta para a observação do grupo, refletindo sobre a importância da observação em contexto de Creche.

Em contexto de Creche, a observação é um elemento fundamental, onde o educador começa a compreender as crianças que tem dentro da sua sala de atividades e desta forma conquista a confiança delas. É a partir da observação que o educador consegue perceber se a criança está a desenvolver uma determinada competência ou se já adquiriu uma nova aprendizagem. Este processo de observação deve ser registado, para que o educador partilhe as informações que vai recolhendo com a família, partindo assim para uma relação de confiança entre escola-família.

Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família. (...) Deste modo, os educadores e outros adultos estão mais capazes de compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responderem às suas necessidades e interesses. Ao mesmo tempo, os pais percebem que os adultos compreendem os seus filhos o que também contribui para o desenvolvimento de relações e de confiança (Parente, 2012, p.6).

Relativamente à atuação da Carolina nesta semana e tendo em conta o que observei, existem aspetos positivos e negativos para analisar e sobre os quais é importante refletir. Tendo em conta a atividade “Castanhas de S. Martinho” a Carolina já introduziu a caixa das surpresas onde vão surgindo os materiais para partilhar com o grupo de crianças. Um dos aspetos que chamou a minha atenção nesta dinamização foi o facto de que, quando se tirou da caixa uma castanha e a Carolina perguntou o que tinha na mão, uma das crianças balbuciou a palavra «atanha». Nesta atividade a Carolina para além das castanhas, levou também mais elementos da natureza que representam o Outono, como diversos tipos de folhas secas e pinhas de vários tamanhos para as crianças explorarem livremente.

Com a manipulação destes materiais, as crianças conseguiram produzir alguns sons e foi muito interessante poder observar o grupo a brincar com os utensílios de cozinha juntamente com os elementos do Outono no momento de brincadeira livre, onde estas colocaram pinhas ou castanhas entre os pratos e abanaram produzindo música, e ainda algumas crianças mudaram as castanhas de um copo para o outro com uma colher. Desta forma é importante referir que “Brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem” (Formosinho & Andrade, 2011, p.49). Dentro desta mesma atividade, evidenciou-se um aspeto menos positivo, quando a Carolina dá a oportunidade às crianças para explorarem os elementos do Outono. Para a dinamização deste momento, a Carolina deveria ter levado mais material, com o objetivo de que todas as crianças tivessem uma folha, uma pinha e uma castanha só para elas, podendo assim observar, com os cinco sentidos, e de forma individual.

A criança enquanto ser ativo, experimenta através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. Aprende fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos. Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita... pessoas e/ou objetos que lhe despertem a atenção. É nesta constante interação com o mundo físico e social que se vai descobrindo e desvendando o seu mundo. Descobre como deslocar-se, como segurar e manipular objetos, como

comunicar com as pessoas que a rodeiam, como responder a diferentes estímulos (Dias & Correia, 2012, pp.2-3).

Ao longo desta semana, a Carolina, com a dinamização de um leque variado de atividades, proporcionou bons momentos onde as crianças pudessem, mesmo de forma involuntária, produzir determinados sons com os materiais que estavam à sua disposição, como é o caso das pinhas e das folhas de papel. O objetivo destas atividades era essencialmente que as crianças explorassem e manipulassem os materiais. Desta forma, considero que foi muito produtivo, poder promover momentos onde o grupo começou a perceber que é possível fazer música com qualquer tipo de material, sem ser apenas com os instrumentos musicais.

O período mais importante da aprendizagem ocorre, no entanto, desde o nascimento (ou até antes) até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não-estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela cuidam. De seguida, é o período dos dezoito meses até aos três anos de idade, durante o qual a criança continua a receber este tipo de orientação (Gordon, 2008, p.5).

Ao longo desta semana, destacaram-se duas situações que despertaram a minha atenção, uma no momento de colocar os babetes às crianças e outra no momento de arrumação dos jogos lúdicos.

No que diz respeito ao momento de colocar os babetes, existe uma criança que se evidenciou esta semana. Quando se pergunta ao grupo de crianças “De quem é este babete?”, o DI neste momento da rotina, é o único que consegue associar o babete apresentado à respetiva criança. Pode-se dizer que fiquei impressionada com esta capacidade do DI, uma vez que cada criança tem 4 ou 5 babetes todos diferentes e mesmo assim consegue diferenciar os babetes de cada amigo da sala.

As crianças possuem uma memória seleta, ou seja, capazes de armazenar estímulos importantes, sendo que os outros estímulos são descartados com o tempo. (...) Por volta de 1 ano e meio e 3 que a capacidade intelectual da criança aumenta e vai melhorando a memória aos poucos (Silva, s.d).

Tendo em conta o momento de arrumação dos jogos lúdicos, é importante refletir sobre o grupo de crianças da “sala dos coelhinhos”. Quando é dito às crianças que está na hora de arrumar os jogos que estão dispersos pela sala, a maioria auxilia na arrumação da sala, mostrando satisfação por ajudarem a ter a sala limpa, uma vez que ficam contentes quando colocam uma peça do jogo dentro da caixa. Na minha opinião é muito importante o grupo de crianças já tenha incutido na sua rotina a arrumação dos jogos lúdicos, dado que, aos poucos vão percebendo que devemos arrumar os materiais quando já não estão a ser usados, ajudando a manter a sala de atividade limpa e arrumada.

A arrumação dos brinquedos funciona melhor quando os educadores os arrumam com as crianças (...) Com apoio paciente e encorajamento, as crianças podem participar no processo de limpeza e de arrumação e apreciar o contacto, interação e satisfação que lhes estão inerentes (Post & Hohmann, 2011, pp.267-269).

Em conclusão, para a intervenção da próxima semana, tenho como principal objetivo, centrar-me mais na orientação das rotinas do grupo de crianças, uma vez que ainda tenho alguma dificuldade em “desprender-me” da educadora e das auxiliares porque sei que, se alguma coisa não correr bem vai lá estar sempre alguém para me ajudar.

## Referências bibliográficas:

- Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. In: *Revista Ibero-ameriacana de Educação n.º 60/1* (pp. 1-10).
- Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 11-69). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012) *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, S. (s.d). *A memória das crianças*. Acedido a 15 de novembro de 2013 em: [http://memorizacao.info/mos/view/A\\_mem%C3%B3ria\\_das\\_crian%C3%A7as/](http://memorizacao.info/mos/view/A_mem%C3%B3ria_das_crian%C3%A7as/)

## 2.<sup>a</sup> Reflexão

Ao longo deste processo de observação, acompanhei 14 crianças sendo, 6 do género masculino e 8 do género feminino. Deste grupo de crianças, apenas três ainda não andam, mas já estão a dar os primeiros passos nesta evolução. De momento a educadora Raquel já começou com a introdução dos alimentos sólidos. Deste modo, foi possível observar o trabalho que a educadora desenvolve todos os dias com estas crianças, que por sinal é muito complicado, uma vez que é um processo que deve ser realizado aos poucos e deve ser bastante cuidadoso para tentar que as crianças se habituem a algo diferente na sua rotina diária.

Antes de realizar este período de observação não tinha a noção de que seguir uma rotina diária era tão importante para as crianças dentro desta faixa etária e, segundo González

A aquisição de hábitos e valores nas idades compreendidas entre os 0 e os 2 anos está diretamente relacionada com o início do desenvolvimento da sua própria autonomia. É verdade que são crianças muito pequenas e que não pode exigir-lhes fazer as coisas sozinhas, mas pode-se pedir uma certa colaboração em termos de disponibilidade corporal e iniciativa própria (González, 2009, p.42).

A educadora Raquel e as auxiliares Célia e Manuela foram bastante prestáveis e atenciosas connosco, ajudando-nos e apoiando-nos em tudo o que nós precisámos tanto nas nossas dificuldades como necessidades, tentando sempre puxar por nós para ficarmos mais à vontade e expormos as nossas dúvidas, proporcionando assim um bom ambiente para que nos sentíssemos mais confiantes.

Um dos aspetos que quero realçar, e que considero fundamental para a minha aprendizagem, foi o facto de a educadora nos ter dado a oportunidade de a acompanharmos nos momentos desenvolvidos fora da sala de atividades, onde esta nos mostrou muitos aspetos que podemos vir a realizar, enquanto futuras profissionais, como por exemplo a Ficha de Avaliação Inicial de cada criança, o Programa de Acolhimento, o Relatório de Acolhimento e ainda a Ficha Diagnóstica Individual. Deste modo, quando entrarmos no mercado de trabalho, já temos algumas noções básicas de quais os documentos necessários que uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) pede para desenvolver o Processo de Certificação de Qualidade, e assim aprendemos o que se deve registar em cada um deles.

Nos momentos de observação na sala de atividades foi possível interagir com as crianças, ajudando-os nas atividades pedagógicas desenvolvidas e nas suas rotinas diárias como na hora do acolhimento, o momento de higiene pessoal, as refeições e o período de repouso. A educadora cooperante pôs-nos à vontade para nos integrarmos nas rotinas, pois, na minha opinião aprendemos melhor se nos envolvermos e agirmos nos momentos que se vão desenrolando ao longo do dia, em vez de estarmos apenas na sala a observar e a tirar notas. Assim acho que devo aproveitar estes momentos da melhor forma possível, uma vez que se nos tornarmos mais humildes e mais abertos para adquirir novas aprendizagens e experiências, ficamos mais disponíveis para aprender.

Um dos meus maiores receios nesta prática pedagógica em contexto de Creche, é o facto de as crianças da “sala dos coelhos” serem muito pequenas e, deste modo, é um pouco complicado arranjar atividades que se adequem à sua faixa etária. Porém, em conversa com a educadora cooperante sobre este assunto, percebemos que a mesma está no momento a planificar atividades que desenvolvam o vínculo afetivo entre educador-criança e até mesmo a relação e interação entre colegas, o que é fundamental para proporcionar um bom ambiente na rotina das crianças, para que estes se sintam mais confiante e seguros no seu ambiente.

Na minha opinião a fase de observação não poderia ter sido melhor, pois esta etapa antes da fase de intervenção é muito importante não só para conhecermos as crianças e as suas rotinas diárias, como também para aprendermos as metodologias de trabalho utilizadas pela educadora e compreender as regras estabelecidas dentro da “sala dos coelhinhos”. Percebemos ainda através deste processo de observação qual a melhor forma de lidar com as crianças para poder captar a atenção delas e assim passarmos também a conhecê-las melhor. Deste modo, no momento de intervenção, como as crianças já estão habituadas à nossa presença espero que seja mais fácil o acesso às mesmas na realização de atividades.

### **Referências bibliográficas:**

González, A. (2009). *Projeto Creche: Educação para a 1ª infância. Livro Guia 0-2 anos*. Sintra: Rafa Editora, Lda.

## 10.<sup>a</sup> Reflexão

À décima semana de estágio na “sala dos coelhos”, a Carolina foi a mestranda responsável por promover ao grupo de crianças um leque variado de propostas educativas. Eu, como colega de grupo, orientei a minha prática de modo a auxiliar a Carolina não só no decorrer das atividades, como também em todos os momentos de rotina. Esta semana sinto que a minha interação com as crianças nos tempos de brincadeira livre aumentou, despertando assim o meu interesse para este assunto. Desta forma, considero que é importante refletir sobre os momentos de brincadeira livre e as relações que se estabelecem no desenrolar do mesmo.

Os momentos de brincadeira livre, são um elemento crucial nas rotinas das crianças, essencialmente em crianças de Creche, uma vez que estes tempos são uma forma de aprendizagem para elas. Neste caso, sendo uma atividade livre, será interessante dar oportunidade às crianças de escolherem com o que querem brincar, porque só desta forma a brincadeira “responde às necessidades e interesses da criança e está associada a prazer” (Portugal, 2009, p.51). Assim, como futuras educadoras devemos dispor às crianças um leque variado de experiências que estimulem a brincadeira entre pares, proporcionando assim um desenvolvimento a nível social.

No brincar/atividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua actividade, actuando ao seu próprio nível de desenvolvimento (...). A forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas actividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências. Quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo (*ibidem*, p.51).

Tendo em conta aquilo que observei na atuação da Carolina, existem aspetos positivos e negativos para analisar e sobre os quais é importante refletir. Relativamente aos aspetos positivos, saliento a leitura e exploração da história “Beijinhos, Beijinhos”. Nesta atividade, ao longo da leitura a Carolina foi relacionando os beijinhos apresentados na história com materiais presentes no dia-a-dia das crianças. Através desta proposta educativa as crianças tiveram a oportunidade de explorar e manipular os materiais, ficando assim a conhecer as suas características. Na minha opinião esta proposta foi muito interessante, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de sentir como é aquele determinado beijo. Assim, é importante considerar a seguinte citação

Uma criança pequena aprende o que é um objeto, explorando-o, segurando-o, agarrando-o, trepando para cima dele, metendo-se por baixo dele, deixando-o cair, tocando-lhe, vendo-o de ângulos diferentes, cheirando-o, tomando-lhe o gosto, ouvindo-o (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p.178).

Dentro desta mesma atividade, uma das crianças alertou-nos para um aspeto importante. Quando a Carolina dá um beijinho na mão das crianças, uma delas cheirou o batom e é aqui que a Carolina deveria ter despertado esse mesmo interesse nas crianças, pois seria muito curioso observar a reação delas, não só pelo carimbo do beijo na mão como também para o cheiro do próprio batom.

Um dos aspetos menos positivo que retiro da intervenção da Carolina, sobressai a proposta educativa “Construção de maracas” com garrafas de plástico com arroz, feijão e massa. Nesta dinâmica quando a Carolina introduz o arroz, o feijão e a massa dentro das garrafas para as crianças observarem o som que estes produzem dentro do objeto, deveria ter dado a oportunidade para que as crianças, de forma supervisionada, tocassem nos alimentos.

Relacionando com a citação referida anteriormente, é importante que as crianças explorem e manipulem os materiais, uma vez que

Depois de as crianças terem explorado um objecto e descoberto as suas características, começam a perceber de que modo as suas diferentes partes funcionam e se ajustam, como é que o objecto «funciona» e qual a verdadeira essência, em vez de conhecerem apenas a sua aparência (*ibidem*, p.178).

Relativamente à intervenção da Carolina, é importante referir que ao longo da realização das dinâmicas, as crianças permaneceram muito concentradas e interessadas em todos os momentos, mostrando-se interessadas em explorar e ficar a conhecer todo o que se levou de novo para a “sala dos coelhos”.

No decorrer desta semana evidenciaram-se alguns aspetos para os quais foquei a minha atenção e sobre os quais é importante refletir, como a canção dos bons-dias e a relação entre pares.

Tendo em conta à introdução da Canção dos bons-dias na rotina diária das crianças, penso que foi um elemento importante para a sala, uma vez que as crianças sentem que pertencem a um grupo e que estão incluídos nele. Ao longo dos dias, tenho vindo a aperceber-me que depois de cantarmos a canção, quando dizemos “Bom-dia” a todas as crianças de forma individual, estas ficam à espera que chegue a vez delas. Quando chega o seu momento, umas sorriem mostrando-se contentes e outras olham para baixo mostrando-se mais tímidas pela atenção estar virada para elas. Dizer o bom-dia a todas as crianças é fundamental para que estas não se sintam excluídas e assim aos poucos vão também aprendendo a dar os bons-dias aos colegas e aos adultos, aprendendo normas de boa educação e, ao mesmo tempo, estabelecem relações entre os pares. Assim, os educadores de infância “Ao apoiarem conscientemente estas apostas iniciais de interacção social, (...) podem ajudar as crianças a formarem relações positivas entre pares e a verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade” (Post & Hohmann, 2011, p.258).

No que diz respeito à relação das crianças entre pares, esta tem vindo a crescer de forma significativa. Quero com isto dizer, que desde o início da nossa prática pedagógica tenho vindo a observar que as crianças estão mais afetivas umas com as outras. Temos o exemplo do momento de acolhimento, quando as crianças que já estão na sala vão receber a que está a chegar e também quando uma criança está a chorar ou está doente, os amigos da sala vão fazer-lhe festinhas ou dar beijinhos. Nos momentos de brincadeira livre, relativamente à partilha de brinquedos, as crianças ainda estão muito centradas no “eu”, ou seja, aquele determinado objeto é só meu, mas quando estão a brincar, fazem-no muita das vezes em pequenos grupos. Assim,

as crianças conseguem ser sensíveis aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros. São capazes de observar as outras crianças, compreender os seus sentimentos, imaginar aquilo que poderão estar a querer, e responder com acções de apoio (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p.597).

Ao longo das intervenções, penso que a relação com a educadora e as auxiliares tem vindo a crescer, uma vez que estas estão sempre disponíveis para nos ajudar, dizendo-nos se estamos a fazer algo de forma correta ou incorreta. Na minha opinião, este aspeto deve-se ao facto de tanto a educadora como as auxiliares terem confiança em nós e, desta forma, dão-nos mais espaço para intervir junto das crianças. Para mim, enquanto aprendiz na área da educação, esta relação de confiança é fundamental, uma vez que nós, no futuro, vamos estabelecer novas relações com pessoas distintas e vamos ter de aprender a trabalhar com todas elas, aprendendo assim a ouvir a opinião dos outros e aceitar o modo de trabalhar dos outros profissionais que vamos encontrar ao longo do nosso caminho educacional.

No decorrer desta semana, continuei com a recolha de dados relativos às três crianças que escolhi para o meu ensaio investigativo, referente às interações que surgem no momento de acolhimento. Através desta semana de observação percebi que a comunicação entre pais e educador é fundamental, pois é através do momento de acolhimento que existe a comunicação entre ambos, onde têm oportunidade de partilhar ideias e conhecimentos, relatar informações e transmitir afetos e sensações que surgem ao longo dos dias, proporcionando assim a interação entre a escola e a família. Desta forma é importante considerar a seguinte afirmação

É fundamental que o educador consiga não só esclarecer as dúvidas que um pai lhe possa colocar, mas também atender às suas necessidades afetivas. As ansiedades, angústias, medos, sentimentos de culpa e todo o género de ‘questões existenciais’ transmitidas pelos pais devem ser, tanto quanto possível, ‘exorcizadas’ pelos educadores (Esteves, 2012, p.35).

Em conclusão, para as intervenções das próximas semanas, tenho como principal objetivo, melhorar a minha interação com as crianças e, para isso, vou tentar ser mais expressiva e mais dinâmica para com o grupo, adotando uma postura mais natural na sala de atividades.

### **Referências bibliográficas:**

- Esteves, S. (2012). Relação escola-família: comunicação de afetos. In: *Cadernos de Educação de Infância n.º 97* (p. 35). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em Acção* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância In: *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## 5.<sup>a</sup> Reflexão

Nesta segunda semana, dedicada à intervenção na “sala dos coelhos”, fiquei responsável por realizar as atividades pedagógicas e, a educadora cooperante, deu-me a possibilidade de orientar as rotinas das crianças. Desta forma, tive a oportunidade de experimentar uma das funções da educadora na sala de atividades em contexto de Creche, o que é fundamental para a minha formação pessoal e profissional. As atividades que planejei para esta semana, foram dirigidas de forma a fomentar nas crianças a relação de afetividade e interação entre pares, essencialmente através dos afetos, como beijinhos, abraços e festinhas.

No dia 21 de Outubro, a atividade que dinamizei, consistiu em ensinar ao grupo de crianças, uma música com o nome de “Quando estou contente”. Ao introduzir esta música, fui realizando alguns gestos para que as crianças fossem imitando de forma a associar os mesmos à letra da canção.

O envolvimento numa experiência sensorio-motora abrange – agindo sobre os objectos com todo o corpo e todos os sentidos e repetindo propositadamente essas acções – permite que a criança muito pequena experimente a representação de muitas formas – imitando as acções dos outros; interpretando figuras e fotografias de acções ou de objectos que experimentou, e começando a utilizar acções e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo (Post & Hohmann, 2011, p.42).

Quando na música chega o momento dos afetos, dei oportunidade às crianças para darem beijinhos, abraços ou festinhas aos colegas do grupo, de forma a promover a afetividade entre pares, que é um dos meus principais objetivos ao realizar esta dinâmica. É importante salientar, que esta atividade foi sendo realizada nos restantes dias de intervenção, para as crianças irem aprendendo a letra da canção e assim irem desenvolvendo determinadas competências específicas que a mesma promove. Na minha opinião, penso que a atividade correu bem, mas acho que a mesma deve ser realizada mais vezes, para que as crianças tenham novamente contacto com a música e assim aprendam a letra da mesma, tal e qual como as canções infantis que vamos cantando para elas ao longo da rotina diária.

No dia 22 de Outubro, dinamizei uma atividade com o nome de “Os beijinhos dos coelhos”. Esta atividade foi realizada individualmente, com o objetivo de trabalhar com as crianças o sentido da ação de dar um beijo. Porém, com o desenrolar da atividade, da minha parte, isso não veio a acontecer, uma vez que fiquei mais preocupada com o resultado final da atividade e não com o processo da mesma. Desta forma, para melhorar esta atuação deveria ter conversado mais com as crianças para introduzir o tema dos beijinhos, ou seja, perguntar às crianças se gostam de dar beijinhos, a quem damos beijinhos, se gostam de receber beijinhos, entre outras. Para além disto, ao realizar a atividade com as crianças, pude verificar que as mesmas foram recetivas ao material (batom), que era um dos meus maiores receios, e a maioria ficou espantada ao ver o carimbo do seu beijinho na cartolina, querendo assim repetir a ação realizada.

De acordo com a perspectiva de Post e Hohmann (2011), as crianças quando interagem com pessoas e manipulam novos materiais, constroem conhecimentos elementares sobre estes (o que são, o que fazem, como funcionam, ...). Por isso, quando uma criança realiza um movimento novo e espontâneo, este vai ser intencionalmente repetido, onde é encarado pela criança como uma nova descoberta e é a partir destas repetições que as crianças percebem a finalidade dos acontecimentos (*ibidem*). Depois de realizar a atividade com as crianças, reuni o grupo para mostrar o resultado final do trabalho desenvolvido, e estas gostaram muito de ver representado o carimbo dos seus beijinhos. É importante salientar que uma das crianças não quis realizar a atividade, mas isso não quer dizer que não goste de dar beijinhos, porque quando lhe dizemos

para ir dar um beijinho a um determinado colega, ele vai e demonstra afetividade para com o mesmo.

No dia 23 de Outubro, dinamizei uma atividade com o nome de “Vamos dar mimos aos amigos”. Esta atividade foi realizada em grande grupo de forma a promover a relação de afetividade entre pares e adulto e trabalhar o sentido da ação de dar um afeto aos amigos. Penso que a atividade correu bem, uma vez que as crianças se mostraram disponíveis para partilhar beijinhos, abraços e festinhas com os amigos. Porém como a atividade foi realizada após o momento da fruta e as crianças já estavam sentadas há algum tempo, quando se levantavam para realizar a ação iam todos ao mesmo tempo e acabaram por se dispersar, o que é compreensível, porque o tempo de concentração delas, nestas idades, é muito curto. Deste modo, para o futuro, devo ter em atenção o momento em que realizo a atividade, para que as crianças consigam disfrutar da mesma. Como as crianças estão numa fase de adaptação à Creche e estão a adquirir novos conceitos, como o da partilha de afetos entre pares e adulto, penso que seja importante realizar esta atividade mais vezes, de forma a que as crianças percebam que é bom dar e receber mimos.

Nas próximas intervenções, um dos aspetos que devo melhorar é ter em atenção o grupo de crianças ao longo do dia, e não apenas no momento das atividades planificadas, uma vez que quando estou a orientar os momentos de rotina, tendo a centrar a minha atenção para duas ou três crianças, esqueço-me do restante grupo. É fundamental ter isto em conta, porque no futuro, quando estiver no mundo de trabalho, tenho de estar atenta a todas as crianças. A maior dificuldade que senti esta semana foi começar a controlar a rotina das crianças e perceber quando começar e terminar uma determinada tarefa.

Para finalizar, é importante salientar, que em conversa com a educadora cooperante, aprendi que devo ser mais espontânea e ser eu própria, dado que as crianças, têm muita facilidade em perceber se o adulto está a interagir com elas com prazer ou por obrigação, desta forma, “Ao lidar com cada criança, os educadores mostram autenticidade, uma qualidade humana fundamental” (Post & Hohmann, 2011, p. 70).

## **Referências bibliográficas:**

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## 12.<sup>a</sup> Reflexão

Nesta 12.<sup>a</sup> semana de estágio, a Carolina foi a mestranda responsável por promover propostas educativas para com as crianças da “sala dos coelhos”, orientado também as rotinas do grupo. Como parceira de estágio, a minha função incidiu essencialmente em ajudar a Carolina para desenvolver o bem-estar do grupo de crianças. Esta semana diferenciou-se de todas as que já proporcionámos às crianças, pelo facto de que a Carolina desenvolver com elas, uma dinâmica mais individualizada. Assim, o meu papel para com o grupo também foi um pouco diferente, porque enquanto a Carolina estava com uma ou duas crianças a realizar a atividade, eu fiquei com as restantes, proporcionando-lhes momentos de exploração livre dos materiais disponíveis na sala de atividades, apoiando-as ao mesmo tempo nas suas necessidades básicas.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido pela minha colega nesta semana, foi importante para despertar a minha atenção e perceber que, ao promovermos dinâmicas mais individualizadas com as crianças, estas têm mais facilidade em se concentrar no que estão a fazer, tendo a atenção do adulto focalizada no seu trabalho, ajudando-a assim ao longo do seu processo de exploração. O educador ao desenvolver uma experiência mais individualizada com as crianças tem a oportunidade de observar de forma mais detalhada o que a mesma está a desenvolver e, é através desta recolha de informações que consegue tomar decisões e estruturar dinâmicas futuras adaptadas a todo o grupo de crianças.

A individualização é uma estratégia de ensino que pode e deve ser praticada em qualquer grupo de crianças (...) uma vez que todos os grupos são heterogéneos (...). A individualização e a diferenciação pedagógica permitem proporcionar a cada criança o que na altura para ela tiver mais interesse (Simões, 2004, pp.11-12).

Um dos fatores que ajudam nesta experiência mais individualizada é o facto de as crianças se começarem a habituar a trabalhar numa mesa. Aos poucos, esta vai sendo introduzida nas rotinas do grupo e assim, gradualmente, percebem que ao fazerem uma dinâmica de forma individual necessitam de um suporte para trabalhar. À medida que as crianças vão tendo contacto com esta nova experiência, começam a olhar para a mesa como um elemento presente sempre que vão trabalhar ou explorar um material de forma individual ou em pequeno e grande grupo. Segundo o modelo High-Scope

Uma mesa na área das artes pode proporcionar às crianças uma superfície de trabalho estável, regular e macia. (...) é importante garantir que haja espaço para as crianças que preferem espalhar e trabalhar com os materiais de arte (Post & Hohmann, 2011, p.153).

Tendo em conta a proposta educativa dinamizada com as crianças, é importante referir que foi a primeira vez que as crianças fizeram digitinta na “sala dos coelhos”, o que fez com que nós nos surpreendêssemos com a sua reação. Quando propusemos fazer esta atividade com o grupo de crianças, já sabíamos que algumas crianças iriam ter mais dificuldades em aderir ao material, mas pensámos que a maioria das crianças fosse mais recetiva. Refletindo sobre este facto, percebi que para além de a digitinta ser um material novo para explorar, evidenciaram-se outros fatores que talvez tenham levado a que as crianças não aderissem logo à digitinta como vestir o bibe e o saco de plástico que iriam proteger as roupas.

Perante este facto é de realçar o papel da Carolina, que para motivar as crianças a manipularem e a explorarem o material, uma vez que utilizou diversas estratégias como mexer na tinta com as suas mãos, fazer movimentos circulares com o dedo, escrever o nome das crianças, pôr tinta no dedo e deixar cair. Através destas estratégias algumas das crianças que estavam pouco recetivas

ao material, imitaram a ação da Carolina e começaram por elas próprias a explorar a digitinta. Desta forma o educador

representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada (Araújo, 2013, pp.51).

Relativamente à atividade propriamente dita, pode-se dizer que o primeiro dia foi um pouco diferente dos restantes, uma vez que as crianças foram para o refeitório executar a atividade. Este acontecimento não é novo para o grupo, dado que já realizaram algumas atividades no mesmo, com o objetivo de utilizarmos as mesas que se encontram presentes. Nos dois dias seguintes a Carolina levou uma mesa para a sala de atividades, onde as crianças tiveram também a oportunidade de explorar a digitinta. A realização da atividade no refeitório e na sala de atividades fez-me questionar, sobre qual o melhor local para trabalhar individualmente com as crianças. Na minha opinião tanto a sala de atividades como o refeitório têm aspetos positivos e negativos.

No refeitório um dos aspetos positivos a salientar é o facto de as crianças estarem mais concentradas na atividade que estão a executar, não tendo tantos fatores de distração que interrompam a sua dinâmica e, tendo em conta os aspetos negativos, é o facto de as crianças ao irem para este espaço de refeição associarem sempre que vão comer e quando chegam e se apercebem que vão realizar outra ação podem ficar confusas, dificultando assim a motivação da criança para realizar a atividade.

Relativamente à sala de atividades, os aspetos positivos a referir é que as crianças ao estarem a desenvolver uma atividade no seu ambiente natural, vão se adaptando progressivamente a trabalhar na sala, onde têm todos os materiais necessários disponíveis para a realização da mesma e ainda, ao mesmo tempo, serve de fator de motivação para as crianças que estão mais reticentes em dinamizar a atividade, pois ao verem os outros colegas a fazerem também querem experimentar. Porém, e principalmente nestas idades, as crianças têm alguma dificuldade em esperar pela sua vez, tornando-se assim um aspeto negativo porque é um pouco complicado controlar o grupo de crianças num outro local da sala, enquanto se está a desenrolar uma dinâmica nova dentro do mesmo espaço, onde todas querem vivenciar o que está a acontecer.

Enquanto futura profissional considero que o que é importante para as crianças nestas idades é que se sintam confortáveis em ambiente sala de atividades e se sintam seguras para realizarem novas experiências. Dentro deste pensamento Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) afirmam que

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (p.12).

Do que observei da atividade da digitinta, a maioria das crianças realizou o mesmo processo ao explorar e manipular a tinta, primeiro tocaram com um dedo e ficaram a olhar para ele, talvez para tentar perceber o que estava em cima da mesa. Depois de um sorriso, colocaram a mão na tinta mas sem olhar para o que estavam a fazer e depois aos poucos foram olhando para o que faziam, ficando contentes com o resultado. As crianças que não aderiram à manipulação da tinta realizaram na mesma a atividade da digitinta, mas usando um pincel, fazendo uma exploração diferente mas muito gratificante para eles, pois mesmo não querendo mexer na tinta participaram na dinâmica como todos os elementos do grupo. É importante salientar que algumas crianças da “sala dos coelhinhos” gostaram tanto de realizar a atividade que quiseram

repetir a exploração da digitinta novamente, mostrando tanto ou mais contentes que da primeira experiência.

Na minha opinião é importante voltar a proporcionar às crianças este tipo de experiências, pois “a riqueza (...) está no processo de descoberta que as próprias crianças desenvolvem ao realizar a tarefa” (Gameiro, 2012, p.33). Esta mesma atividade pode ser realizada com outros materiais, para que estas usufruam de um momento lúdico onde podem desenvolver a motricidade fina, a destreza manual, a exploração de diferentes texturas promovendo assim a imaginação e a criatividade. Segundo Post e Hohmann (2011) a digitinta é importante para crianças em idade de Creche uma vez que

A pintura com os dedos permite que as crianças explorem a tinta directamente com as palmas das mãos e com os dedos, sintam o modo como esta se movimenta na superfície de pintura e vejam claramente as suas acções a deixarem marca (*ibidem*, p.153).

No decorrer desta semana, uma das crianças da “sala dos coelhos” balbuciou para mim “Nês, ajuda” e este simples pedido da criança fez-me pensar sobre a relação que temos com o grupo atualmente. Depois deste acontecimento comecei a dar mais atenção aos momentos que passo com cada criança e até mesmo com todo grupo e apercebi-me que a relação de afetividade entre o adulto e o grupo de crianças é fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que esta se sente mais segura com algum em quem pode confiar e aos poucos vai-se tornando mais autónoma. Enquanto futura educadora devo ter um papel ativo para com as crianças, ser sensível às suas necessidades e promover a autonomia para que estas se sintam mais fortes ao realizarem uma determinada ação.

A criança começa a construir uma identidade enquanto exploradora, providenciando os adultos apoio, segurança e encorajamento através de olhares, conversas e gestos. Sob um olhar atento e caloroso as crianças desenvolvem sentimentos de confiança e competência. (...) as crianças necessitam de praticar a independência, mas também necessitam muito de adultos confiáveis enquanto base segura de apoio (Portugal, 2011, p.54).

Esta semana tivemos a oportunidade de assistir à reunião de pais realizada pela educadora cooperante, onde os pais ficaram a conhecer o trabalho que se tem vindo a desenvolver com os seus filhos. Ao longo da nossa prática pedagógica em contexto de Creche penso que temos vindo a desenvolver uma relação mais próxima e afetiva com os pais das crianças, promovendo assim um ambiente acolhedor entre escola-família. Estas reuniões de pais são fundamentais para que as famílias fiquem a conhecer as experiências que são desenvolvidas com as suas crianças e o modo como são aplicadas, podendo assim desenvolvê-las dentro do seu seio familiar. Segundo Matos (2012)

as reuniões de pais são apenas uma das modalidades de trabalho e relação com as famílias, que deve ser rica, regular, diversificada e decorrer de uma forma equilibrada e harmoniosa em espaços formais e informais, nunca esquecendo que cada contexto é único, sendo fundamental agir de acordo com as características de cada espaço, equipa, crianças, famílias e comunidade, no respeito pelas suas perspetivas, hábitos, costumes, crenças, tradições (p.50).

## **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. Série: Infâncias, Contextos, Diversidades.

- Gameiro, A. (2012). Linguagens plásticas na infância. In: *Cadernos de Educação de Infância n.º 97* (pp. 32-33). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. In: *Cadernos de Educação de Infância n.º 97* (pp. 47-50). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 11-69). Coleção Infância. 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.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.

## 4.<sup>a</sup> Reflexão

Esta semana foi especialmente dedicada à realização de atividades com as crianças da “sala dos coelhos”. De forma a seguir a prática da educadora fizemos uma intervenção orientada para trabalhar o vínculo e a adaptação das crianças, ou seja, promovendo uma relação de afetividade da criança com o adulto e uma interação entre pares. É importante referir que nesta primeira semana de intervenção eu e a Carolina decidimos atuar em conjunto para nos apoiarmos mutuamente neste primeiro momento.

Nestes três dias de intervenção iniciámos a nossa Prática Pedagógica com a rotina diária, ou seja, primeiro recebemos as crianças na sala de atividades onde tivemos a oportunidade de interagir com elas e depois passámos para a realização das atividades pedagógicas por volta das 10h, logo após o momento da fruta.

No dia 14 de Outubro, dinamizámos uma atividade com o nome de “Brincar com o lençol”. No início desta atividade as crianças foram interagindo connosco, mas aos poucos começaram a agarrar no lençol e assim tivemos de passar para a segunda parte da atividade. Quando introduzimos as bolas, a maioria das crianças dispersou-se pela sala e começaram a brincar com as mesmas, porém ainda conseguimos dinamizar um pouco da atividade com um pequeno grupo de crianças. Perante este facto, como a nossa planificação é flexível, e vimos que as atividades não estavam a resultar, optámos por fazer um género de comboio com o lençol e partimos para uma atividade que fosse ao encontro dos interesses das crianças. Assim, colocámos duas crianças de cada vez em cima do lençol e arrastámos o mesmo pela sala. Ao longo desta improvisação as crianças foram-se mostrando interessadas e motivadas pela atividade, querendo todas participar ao mesmo tempo. Na minha opinião, esta atividade serviu para as crianças perceberem que têm de esperar pela sua vez e assim aos poucos, em modo de brincadeira, vão adquirindo determinados valores. Para reforçar esta ideia, Gomes (2008) afirma que

O acto de brincar pode incorporar valores morais e culturais, em que as actividades podem promover a auto-imagem, a auto-estima, a cooperação, já que o lúdico conduz à imaginação, fantasia, criatividade e à aquisição dum sentido crítico, entre outros aspectos que ajudam a moldar as suas vidas, como crianças e, futuramente, como adultos.

Estas atividades foram importantes de modo a que as crianças pudessem, através dos jogos de dinâmica de grupo, participar de forma espontânea em interação com os pares e estabelecer uma relação de afetividade com o adulto. O que posso dizer deste primeiro dia é que, enquanto grupo, devemos arranjar mais estratégias para motivar as crianças no desenrolar de uma atividade pedagógica.

No dia 15 de Outubro, dinamizámos uma atividade com o nome de “Dançar com as fitas”. O meu maior medo nesta atividade, era o facto de o grupo de crianças não ser muito homogéneo em termos de idades e como esta atividade foi mais livre, onde as crianças tinham de se dispersar pela sala, elas comesçassem a brincar com outros materiais e não realizassem a atividade. Por parte de algumas crianças isso veio a acontecer, mas pode-se dizer que as que realizaram a atividade, ficaram entusiasmadas, uma vez que dançavam com as fitas ao som das diferentes músicas. Nesta atividade, tive a oportunidade de estabelecer um contacto mais próximo com algumas crianças, que também é feito ao participar na rotina diária das mesmas. Assim “um adulto, ao brincar com uma criança, está-lhe a fazer uma demonstração do seu amor. A participação do adulto na brincadeira eleva o nível de interesse, enriquece e estimula a imaginação das crianças” (Gomes, 2008).

Esta atividade foi importante para que as crianças pudessem desenvolver a expressão corporal e ainda, estabelecer uma interação afetiva com o grupo e com os adultos. O que posso dizer deste segundo dia é que as crianças têm vindo a aumentar o seu tempo de concentração numa atividade, relativamente aos primeiros dias em que fizemos observação na “sala dos coelhos”, porém devemos ter em atenção a duração da atividade, porque se a mesma estiver a decorrer por muito tempo, isso leva a que as crianças comecem a ficar mais desmotivadas.

No dia 16 de Outubro, eu e a Carolina dinamizámos uma atividade com o nome de “Vamos explorar os frutos”. Nesta atividade as crianças demonstraram muita curiosidade ao explorarem os frutos que nós íamos dando e permaneceram sempre motivadas e dispostas a provar os diferentes sabores dos frutos. Este facto veio a surpreender-me de forma positiva, porque levámos um fruto que as crianças não têm contacto na escola, como as uvas, e eu pensava que elas iam negar o alimento, mas sucedeu o contrário, uma vez que foi aquele que comeram com maior satisfação. Esta atividade foi importante para proporcionar um momento de partilha entre o grupo de crianças e ainda estimular a exploração dos diferentes tipos de frutos. Os materiais utilizados numa atividade devem ser variados, de várias texturas e de vários tamanhos para as crianças terem a oportunidade de contactar com os diferentes tipos (Post & Hohmann, 2011). O que posso dizer deste último dia é que as crianças mostraram-se muito comunicativas e em parte, isso é possível, porque nós brincamos e interagimos com elas, ao longo da sua rotina, conquistando assim a sua confiança e afetividade.

Ao longo da realização das atividades é importante comunicar e estabelecer relações de afetividade com as crianças para que estas se sintam mais seguras e confiantes com a nossa presença na sala de atividades. Para além disto, é fundamental a nossa ajuda na realização das tarefas, dando o apoio necessário às crianças para que estas se sintam capazes de realizar uma nova aprendizagem.

Para finalizar, posso referir que estou a gostar muito desta experiência e estou a aprender imenso com a educadora cooperante, que nos tem mostrado como é trabalhar em contexto de Creche, bem como com o grupo de crianças que, a cada dia que passa, me consegue surpreender cada vez mais. É extremamente gratificante poder ver que as crianças já estabeleceram uma relação de confiança connosco e que em cada momento que precisam de algo tocam-nos para chamar a nossa atenção.

## **Referências bibliográficas:**

- Gomes, B. (2008). *À Conversa com Pais. A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Acedido a 16 de outubro de 2013 em: <http://aconversacompais.blogspot.pt/2008/03/importancia-do-brincar-no.html>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## 6.<sup>a</sup> Reflexão

Nesta semana de intervenção, a Carolina ficou responsável por planificar as atividades da semana e por dirigir as rotinas das crianças. Deste modo, eu fiquei com a função de ajudar na orientação do grupo, apoiando-a em tudo o que fosse necessário e tive a oportunidade de ir interagindo com as crianças ao longo do dia.

Relativamente ao que observei da atuação da Carolina esta semana, existem pontos positivos e negativos, sobre os quais é importante refletir. Tendo em conta os aspetos positivos, posso salientar a atividade com o nome de “As nossas mãos”, que nos alertou para o facto de algumas crianças começarem a querer pegar nas canetas para desenhar e assim, percebermos que já estão prontas para manipularem os materiais riscadores. Dentro da atividade “Quem dá um abraço ao Martim”, posso realçar o facto de a Carolina apresentar a atividade antes do momento da fruta, como uma estratégia para captar a atenção das crianças. Se a mesma atividade fosse apresentada depois da fruta, como aconteceu noutros momentos, as crianças começam a ficar cansadas de estar sentadas no tapete e dispersam com mais facilidade. Dentro desta mesma atividade, evidenciou-se um aspeto negativo, quando a Carolina diz às crianças para darem um abraço ao ursinho Martim. Neste momento, deveria ter passado por todas as crianças, para que estas tivessem a oportunidade de expressar o seu afeto, sendo este um dos objetivos principais da atividade planificada.

Ao longo desta semana, a Carolina introduziu uma canção dos bons-dias, como forma de fomentar nas crianças normas sociais de boa educação. Penso que esta atividade foi bastante interessante e a mesma deve ser repetida no dia-a-dia das crianças, com o objetivo de a integrar na rotina diária da sala, para que as mesmas comecem aos poucos a perceber que devemos cumprimentar as pessoas quando chegamos a um determinado local. A introdução de novas rotinas nestas idades pode ser um pouco difícil, porque pelo que venho a observar nesta prática, as crianças ainda se estão a adaptar às rotinas da sala. A rotina oferece uma estrutura de acontecimentos que irão ajudar na interação com os colegas e adultos que estão ao seu redor. Esta estrutura é flexível e por isso pode ser alterada consoante as necessidades para que se possa ir de encontro às aprendizagens significativas das crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Esta semana foi muito importante para mim, dado que, como foi a Carolina a responsável pela sala, acho que o meu papel com as crianças foi mais espontâneo e assim tive a oportunidade de observar as crianças, com um olhar diferente, talvez mais descontraído, porque não tive aquela sensação de ser o foco principal. Desta forma, acho que é importante refletir sobre o meu papel ao longo desta prática pedagógica, uma vez que estou muito preocupada em cumprir as atividades que tenho planificadas e acabo por me esquecer das mudanças e aprendizagens mais significativas que as crianças vão fazendo ao longo dos dias. Para salientar esta informação, Portugal (2000), afirma que “O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a curiosidade natural” (p.86).

Fazendo assim uma reflexão introspectiva, sobre a minha prestação nestas duas semanas, considero que foram um pouco diferentes. Na primeira semana penso que me centrei muito nas atividades planificadas e a minha principal preocupação era que a atividade decorresse conforme o que eu tinha idealizado. Assim, enquanto futura educadora, esta é uma das mudanças que devo começar a alterar, começando por respeitar mais o ritmo de cada criança, porque mesmo que uma atividade não decorra da forma como eu planifiquei, existe sempre

alguma aprendizagem que a criança tenha feito, que até pode ser insignificante para mim, mas se formos a ver, pode ser uma grande mudança para o desenvolvimento da criança. Desta forma,

na creche há que pensar que o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres. (...) As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais (Portugal, 2000, p.88).

Nesta segunda semana, tive a oportunidade de assistir a algumas mudanças que estão a acontecer com as crianças da “sala dos coelhos”, como o início da aquisição da marcha e o início da criação de padrões feitos pelas crianças. É importante salientar que estas mudanças já vêm a acontecer há algum tempo, mas como a minha função na sala foi um pouco diferente, fiquei mais desperta para estes acontecimentos.

Relativamente à aquisição da marcha, inicialmente, quando chegámos à “sala dos coelhos”, tínhamos três crianças que ainda não andavam, a criança S, a criança E e a criança R. Ao longo das nossas práticas, enquanto ainda estávamos a conhecer o grupo de crianças, as meninas começaram a dar os seus primeiros passos e já andam pela sala. Atualmente temos a criança R, ao qual a mãe diz que já anda em casa e na sala apenas gatinha, mas já com uma perna à frente para se apoiar. Esta semana tivemos algumas surpresas muito agradáveis, uma vez que na segunda-feira o R já deu dois ou três passos agarrado à parede da sala e na quarta-feira eu e a Carolina, em forma de brincadeira, conseguimos que ele desse alguns passos connosco, onde tivemos a oportunidade de registar fotograficamente. Como o R é um dos elementos mais novos do grupo, talvez ainda não se sinta muito seguro e confortável em iniciar a marcha na sala, porém, em situações de interação com os pares já se desembaraça com muita facilidade.

Tendo em conta a criação de padrões, existem duas crianças que têm vindo a despertar o meu interesse. Quando estamos no tapete, nas horas de brincadeira livre, a fazer construções e jogos de encaixe com as crianças, a criança M tem por hábito de agrupar as peças por tamanhos e cores, por exemplo, todas as peças quadradas azuis e todas as amarelas. Depois junta as peças e cria padrões com as mesmas, ou seja, alterna as cores formando uma sequência (azul-azul-amarelo-amarelo-azul-azul-...; azul-amarelo-azul-amarelo-...). Por outro lado temos a criança D, que já tem muita facilidade em fazer construções de grandes dimensões (torres), agrupando a maioria das vezes as peças pelo mesmo tamanho. Estes dois casos, focaram a minha atenção, uma vez que não tinha a consciência que crianças tão pequenas já conseguissem construir padrões e sequências de forma tão pormenorizada.

Para finalizar, na intervenção da próxima semana, tenho como principal objetivo, centrar-me mais nas aquisições das crianças, ou seja, dar mais valor ao processo de aprendizagem ao logo da rotina diária.

Dado que a aprendizagem tem maiores probabilidades de ocorrer quando as crianças estão motivadas por objectivos e interesses pessoais, os adultos conseguem criar um clima de apoio se estiverem atentos aos interesses das crianças, aos seus talentos, às suas capacidades e às suas competências, e se apoiarem neles o trabalho educativo (Hohmann & Weikart, 2011, p.81).

## **Referências bibliográficas:**

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

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche: Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. In: *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, n.º 1 (pp.85-106). Porto: Porto Editora.

### 13.<sup>a</sup> Reflexão

Na última semana de estágio em Dezembro, fiquei responsável por promover diversas experiências para com o grupo de crianças e tive a função de orientar a rotina diária da sala. As atividades pedagógicas que planejei para esta semana foram conduzidas com o objetivo de estimular nas crianças a motricidade fina e a exploração dos diferentes materiais apresentados, despertando assim o gosto pelo desenho e pela culinária. Com a realização destas atividades procurei atuar com as crianças de forma individual, com a finalidade de focar a minha atenção para a prática por elas desenvolvida, procurando assim apoiá-las em tudo o que foi necessário.

A atividade “Pintar na parede da sala” na minha opinião foi muito produtiva, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de se expressar através do desenho, desenvolvendo assim a motricidade e o seu sentido estético. Através deste as crianças fizeram as suas primeiras criações e comunicaram com os outros através dos traços realizados. Gameiro (2012) afirma que

o desenho é uma das primeiras expressões do indivíduo. A partir dos 18 meses a criança pega num carvão ou lápis de cera e surgem os seus primeiros traços, faz círculos e linhas, mais ou menos embaraçadas, usando o corpo inteiro e a força do seu braço como um todo (p.32).

Salientando esta informação Piaget (1959), citado por Pascoal (2004, p.16), refere que as crianças entre os 0 e os 2 anos encontram-se na fase das garatujas e começam por desenhar “rabiscos desordenados” demonstrando prazer no que estão a fazer. Os traços apresentados na folha de papel são executados ao acaso e aos poucos “vão-se tornando mais organizados, mais controlados”. Esta atividade serviu para proporcionar ao grupo de crianças um momento onde estas sintam que pertencem a um grupo, uma vez que tiveram a oportunidade de fazer o seu desenho numa folha de papel de cenário que estava na parede, onde todos de forma individual, contribuíram para a elaboração de um quadro.

Na minha opinião esta atividade decorreu como esperado, contudo sobressaíram-se dois aspetos sobre os quais é importante refletir. Ao desenvolver esta dinâmica com as crianças da “sala dos coelhos” e por aquilo que observei das ações das mesmas, apercebi-me que as crianças que executaram a atividade primeiro, tiveram a oportunidade de se expressar mais livremente na folha, utilizando-a de forma mais vasta e, as crianças que ficaram para o fim acabaram por desenhar por cima do que já estava feito, restringindo-se mais ao espaço que tinham na folha, acabando talvez por ser um pouco confuso para elas. Outro dos aspetos que é importante referir, incide sobre a minha prática para com as crianças uma vez que foquei a minha atenção para as garatujas que as crianças realizavam, o modo como exploraram o material e como viviam o momento desenvolvido, não dando tanta importância a um fator que requer a minha atenção. Ao fazerem os seus desenhos as crianças necessitam de material riscador e, é no modo como estas pegaram nos lápis de cera que eu também deveria ter focado a minha atenção, uma vez que as crianças desde pequenas aprendem a fazer a pinça digital e, através dos desenhos, é a melhor forma de os ajudar a desenvolver esta técnica que vai ser um elemento fundamental para o seu desenvolvimento futuro. Segundo Gameiro (2012) os materiais riscadores ajudam a que a criança, desde pequena, comece a perceber que existe, descobrindo que com os lápis, canetas ou tintas consegue deixar a sua marca no mundo.

Perante os factos ocorridos, no segundo dia de atividade tentei mudar a minha prática com o objetivo de melhorar os aspetos referidos anteriormente e, desta forma, modifiquei a atividade, não executando a mesma como estava na planificação. A atividade não foi realizada na parede da sala, mas sim no chão e alterei o material riscador para lápis de cor grossos, uma vez que como algumas crianças ainda não exercem muita força no material, o lápis de cera não deixa um

traço tão marcado como os lápis de cor. Aqui cada criança teve uma folha só para si, podendo assim expressar-se livremente e, foi interessante observar a forma como cada criança se organiza na folha. Tendo em conta as minhas observações da atividade, relativamente a esta organização houve crianças que utilizaram a folha toda com traços mais largos e houve crianças que utilizaram um dos cantos da folha, fazendo traços mais pequenos. No que diz respeito à pinça digital, neste segundo dia tentei com que as crianças pegassem no lápis em forma de pinça digital e reparei que a maioria delas quando eu reposicionei os seus dedos ficaram com a posição correta, mas quando trocavam de lápis voltaram para a posição inicial, talvez por ser mais confortável para eles. Outras crianças quando eu tentei mudar a posição que elas tinham inicialmente trocaram de mão, talvez pensando que a mão é que estava errada. A forma como a criança pega no material riscador desenvolve-se ao longo dos tempos

Inicialmente pega no lápis com a mão toda, num acto reflexo-palmar; pelos 5-6 meses de idade já efectua uma preensão segurando-o entre o polegar e a plama da mão; pelos 7 meses já o segura com o polegar e os outros quatro dedos; pelos 8 meses passa com facilidade de uma mão para a outra (Sousa, 2004, p.199).

Contudo, perante estas duas experiências foi possível verificar que as crianças ainda estão na fase de explorar os lápis, as cores que ficam no papel e olham muito para o adulto depois de fazerem o desenho, sorrindo ao verem o traço colorido a sair do lápis. Tendo em conta a perspectiva de Sousa (2003) no estágio sensorio-motor, dos 0 aos 2 anos, quando uma criança pega num lápis faz uma “exploração sensorial”, apalpando-o, agitando-o, apertando-o, através do tato verifica se é quente ou frio, se é suave ou rugoso, observa a sua cor, a sua forma, cheirar-o e provavelmente vai levá-lo à boca, tentando perceber se tem algum sabor. Com a realização desta atividade, pude também observar que as crianças interessam-se muito não só pelos seus trabalhos, mas também pelos trabalhos desenvolvidos pelos amigos, dado que enquanto uma criança realizava o seu desenho, verifiquei que tinha sempre um grupo de colegas sentados ao pé de mim a ver e a partilhar este momento comigo e com a criança que estava envolvida na experiência.

Nesta dinâmica avaliei a criança MA, a LS e a S. Relativamente à criança MA, esta para explorar o material mexeu nas bordas da folha e passou com a mão na folha e viu que fez barulho. A criança MA enquanto fez o desenho não fixou o olhar no papel, olhou para a caixa dos lápis e para o que estava a acontecer na sala de atividades. Ao realizar a atividade a criança não expressou nenhum sorriso mas queria continuar a desenhar mostrando talvez que estava a gostar da atividade desenvolvida. Por aquilo que observei da criança LS esta para explorar o material bateu com as mãos na folha de papel e quando escolheu o lápis para utilizar olhou para ele e girou-o várias vezes. A criança LS ao fazer um desenho no papel cada vez que fez um risco olhou para o adulto, talvez procurando por parte deste uma resposta positiva. Ao longo da realização da atividade a criança sorriu, queria continuar a desenhar e quando terminou sentou-se ao pé do adulto, mostrando talvez que gostou de realizar a atividade e queria continuar a explorar a mesma. Tendo em conta a criança S esta para explorar o material riscador olhou para o lápis que tinha na mão. Enquanto desenhava, a criança S olhou para a folha e de vez em quando olhou para o bico do lápis talvez para ver o traço que ia ficando na folha de papel. Durante a realização da dinâmica a criança sorriu e quando algum dos colegas se aproximou do seu desenho a criança S chorou.

Chegando a quarta-feira, com a atividade “Biscoitos de Natal” esta decorreu conforme o que tinha idealizado, onde as crianças tiveram a oportunidade de ajudar na confeção dos biscoitos de natal. Ao ajudarem na confeção dos mesmos, as crianças tiveram a oportunidade de colocar um

ingrediente dentro do alguidar e mexer o preparado. Este passo é muito importante para as crianças pois cada uma delas teve uma tarefa de responsabilidade para executar e todas desempenharam da melhor forma possível, participando todos no processo do produto final. Depois de forma individual, as crianças manipularam a massa dos biscoitos e escolheram a forma com que queriam fazer a sua bolacha. Ao explorarem a massa, primeiro as crianças tocaram nesta só com um dedo, depois fizemos o decalque da mão da massa e a maioria sorriu. De seguida algumas crianças provaram a massa e a maioria explorou-a com as mãos, fazendo também sons ao baterem com a palma das mãos na massa.

Nesta atividade avaliei a criança E e a criança LF. Por aquilo que observei da criança E para ajudar na preparação da massa dos biscoitos colocou o açúcar amarelo no recipiente e mexeu com a colher de pau. Ao explorar a massa a criança E tocou na mesma com um dedo, depois olhou para o buraco que fez na massa e olhou para o dedo, sorrindo ao ver o resultado. Depois de explorar a massa com as mãos a criança E colocou um pedaço da mesma na boca talvez para tentar perceber mais algumas propriedades da massa. A criança E parecia estar interessada na atividade uma vez que sorriu algumas vezes ao longo da preparação e exploração do preparado. Através das informações recolhidas à criança LF, na preparação da massa dos biscoitos, esta mexeu no preparado com a colher de pau e não queria parar. Enquanto explorava a massa a criança LF provou-a várias vezes e mexeu-a com as duas mãos, fazendo por vezes o carimbo na mesma, olhando simultaneamente para a mão e para o carimbo.

Enquanto futura educadora penso que é importante criar situações em que as crianças tenham contacto com as sensações táteis, auditivas, visuais, olfativas e gustativas que são fundamentais para o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos, fazendo uma aprendizagem pelos sentidos, uma vez que as crianças aprendem principalmente através destes.

Os bebés e as crianças mais novas recolhem informação a partir de todas as suas acções (...). Através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento. (...) os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos (Post & Hohmann, 2011, p.23).

Esta semana tivemos uma nova experiência, que ao passar por ela temos a oportunidade de adquirir novos saberes fundamentais enquanto futuras profissionais. Assim, tivemos a oportunidade de entregar as crianças na parte da tarde, onde indicamos aos pais como correu o dia, o que fizemos e partilhamos algumas experiências que ocorrem durante o dia.

Na hora da partida, as despedidas agradáveis e simpáticas dos educadores permitem que as crianças se voltem a reunir com os pais livres de preocupações (...) eles ficam aliviados por verem os pais, mas ao mesmo tempo, sabem que os adultos de quem se estão a despedir se preocupam realmente com eles (Post & Hohmann, 2011, p. 210).

Para mim foi uma experiência interessante e considero que este é mais um momento onde criamos proximidade com os pais das crianças e assim vamos ganhando a confiança deles, que por sua vez transmite segurança às crianças.

Ao longo deste nosso percurso penso que temos conseguido promover e proporcionar um leque variado de experiências às crianças, adaptando à idade delas e ao que já conseguem fazer. Porém tenho vindo a surpreender-me com as crianças da “sala dos coelhinhos” uma vez que elas já são capazes de fazer imensa coisa, sendo assim importante não subestimar as suas capacidades e aquilo que elas já conseguem fazer. Por vezes pensamos que elas não são capazes de fazer isto ou aquilo porque são muito pequeninas, mas se formos a ver elas conseguem fazer tudo, mesmo que seja de outra maneira, arranjanho uma outra alternativa, ensinando também os adultos que existe sempre outra alternativa para resolver as situações.

## **Referências bibliográficas:**

- Gameiro, A. (2012). Linguagens plásticas na infância. In: *Cadernos de Educação de Infância n.º 97* (pp. 32-33). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Pascoal, M. (2004). “Deixe livre o desenho livre”. In: *Cadernos de Educação de Infância n.º 71* (pp. 14-17). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Música e Artes Plásticas*. (Volume 3). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

## 7.<sup>a</sup> Reflexão

Esta semana foi a minha vez de intervir novamente junto das crianças, com o objetivo de acompanhar durante o dia em todas as suas rotinas. Para esta semana, na planificação das atividades orientadas, foquei-me essencialmente, em estimular nas crianças, as sensações táteis e a exploração de novos materiais, uma vez que “ (...) à medida que a criança se torna mais activa na sua mobilidade e capacidades manipulativas, a necessidade de exploração cresce, alargando a sua curiosidade e actividade” (Portugal, 2012, p.10). Nestas idades, tendo em conta o que tenho vindo a observar ao longo desta prática pedagógica, as crianças necessitam de explorar os materiais que estão ao seu dispor, com o objetivo de perceberem para que serve um determinado material e qual o seu objetivo. Cabe-nos a nós educadores, levar “os nossos pequenos exploradores à descoberta e ao despertar dos sentidos” (Esteves, 2013, p. 41).

É importante referir que todas as atividades planificadas, foram realizadas em grande grupo, de forma a criarem um momento lúdico onde as crianças tivessem a oportunidade de estabelecer uma relação com os pares, ao mesmo tempo que adquirem novas aprendizagens.

Ao longo desta semana, tive a oportunidade de fazer o acolhimento das crianças, quando estas chegam de manhã à sala com os pais. Este momento tem vindo a despertar o meu interesse, percebendo assim que devo procurar algumas estratégias para receber as crianças, uma vez que algumas crianças revelam ter dificuldades em deixar os pais ir embora e ficam por alguns momentos a chorar.

O momento de separação é (...) um momento difícil. (...) As crianças gostam da escola, mas preferiam escapar do momento do «ir», do corte da separação física dos pais. Para que este momento seja mais aliviado, mesmo nas crianças que já estão habituadas ao meio, é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta desejada pelas suas educadoras e pela sua escola (Cordeiro, 2012, p.371).

Nestes três dias de intervenção, dei continuidade à integração da canção dos bons dias na rotina diária das crianças, que é um dos objetivos enquanto grupo. Um dos aspetos que devo melhorar, no que diz respeito a esta área, é o facto ter de introduzir mais gestos enquanto canto e quando os introduzo nas canções, estes devem ser mais expressivos. As canções ajudam as crianças a começar a adquirir novas palavras e começam a ganhar o gosto pela música. Assim, com a utilização dos gestos as crianças têm mais facilidade em aprender uma nova música, começando por memorizar os gestos e depois, aos poucos, vão pronunciando alguns sons e palavras.

No dia 4 de Novembro, dinamizei uma atividade com o nome de “Chuva de papel”. Na minha opinião esta atividade correu bem, uma vez que as crianças se mostraram motivadas com o desenrolar da mesma. Porém, na primeira parte desta atividade, quando mostrei ao grupo de crianças como se rasga uma folha de papel, não tive a perceção de que nem todas as crianças perceberam, e desta forma, algumas em vez de fazerem o pretendido, começaram a amachucar as folhas, uma vez que era aquilo que elas sabiam fazer. Ao longo da execução da rasgagem das folhas fui auxiliando algumas crianças neste processo, mas não o fiz com todas. Deste modo, para o futuro, devo ter em atenção se todas as crianças compreendem qual o objetivo da atividade e se conseguem realizá-la de forma correta.

A observação da criança é uma componente fundamental (...) uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interacções que os educadores de infância têm com as crianças (...), como também o ambiente físico e os horários e as rotinas”(Post & Hohmann, 2011, p.15).

Na parte da chuva de papéis as crianças não apresentaram dificuldades, muito pelo contrário, estavam muito contentes ao atirar os papéis ao ar e ao vê-los a cair sobre o próprio corpo.

No dia 5 de Novembro, a atividade que proporcionei às crianças, teve como nome “Andar sobre o plástico de bolhas”. Nesta atividade, um dos meus maiores receios, era que as crianças se assustassem com o barulho do estoirar das bolhas de plástico. Para tentar combater este receio, levei uma tira do material para cada uma das crianças ter a oportunidade de explorar e assim se familiarizassem com o mesmo. Contudo, esqueci-me que nestas idades, as crianças levam tudo à boca, no momento em que estão em contacto com os materiais e desta forma tivemos de remover o plástico das mãos das crianças, para que nada de grave acontecesse. Com o objetivo de comprovar esta informação, é importante referir que as crianças têm a tendência de levar os objetos à boca de forma a explorarem os materiais e o meio envolvente (Guedes e Barros, 2010). Quando seguimos para a segunda parte da atividade, o meu receio não se veio a comprovar, uma vez que as crianças aderiram muito bem ao material e andaram muito contentes, a rebentar as bolhas de plástico com os pés ou com as mãos.

No último dia, a 6 de Novembro, a atividade que ofereci às crianças, intitulou-se de “Vamos apanhar as bolas de sabão”. No que concerne à realização desta atividade, na minha opinião as crianças adoraram, uma vez que estavam radiantes ao tentarem rebentar as bolas de sabão com as diferentes partes do seu corpo e acho que foi a atividade onde as crianças se libertaram mais. Como tivemos a possibilidade de ir para o salão polivalente, as crianças tiveram a oportunidade de se dispor livremente pelo espaço e assim exploraram as bolas de sabão de forma mais livre.

Ao longo da realização destas atividades orientadas, duas das crianças da sala dos coelhinhos destacaram-se de forma positiva, uma vez que são crianças que, no que concerne a este tipo de atividades, costumam evidenciar-se de forma diferente. Em primeiro lugar, temos a criança DA, que é uma menina que gosta muito de estar no seu cantinho, não gosta de se meter em confusões e é uma criança que demonstra os seus afetos para com os outros de forma muito delicada. Nestas atividade, a criança DA apresentou-se mais extrovertida, participando nas atividades junto com os seus colegas, explorando assim tudo o que estava à sua volta. Depois, em segundo lugar, temos a criança DI, que é um menino que não é muito recetivo à exploração de materiais que lhe são desconhecidos, negando-se por vezes a realizar a atividade por ter de manipular esses determinados materiais. Ao logo destes dias, isso não se verificou, o DI participou nas atividades de forma positiva, manipulou e explorou os materiais, caminhando assim para a aquisição de novos saberes.

Nesta quarta semana de intervenção, tive a oportunidade de assistir a mais algumas mudanças que estão a acontecer com as crianças, como o início do controlo dos esfíncteres e o balbucio das primeiras palavras.

No que diz respeito ao controlo dos esfíncteres, temos a criança C, que é a menina mais velha da sala e, segundo a auxiliar Manuela, esta já tinha começado o treino do controlo dos esfíncteres no ano passado, no berçário 3. Porém, com a interrupção da creche devido às férias de verão, a criança fez uma regressão e este ano a educadora Raquel teve de iniciar novamente o treino do controlo dos esfíncteres. Esta semana, tivemos uma agradável surpresa com a C, dado que esta conseguiu fazer xixi num dos momentos em que estava sentada no bacio. Posto isto, fizemos uma grande festa na sala e com o restante grupo de crianças felicitámo-la por esta nova conquista. De forma a evidenciar esta ação, é importante referir que todos os incentivos positivos são bons para que a criança se sinta mais confortável nesta nova fase da sua vida (Cordeiro, 2012).

Tendo em conta o balbucio das primeiras palavras, existe uma criança que se evidenciou esta semana. A criança ED sempre que quer brincar com algum dos materiais da sala ou até mesmo quando necessita de alguma coisa, aponta para as coisas e diz “ha-ha”. Esta semana, num momento com a educadora Raquel, onde esta lhe ia mostrando um livro e perguntando que imagens estavam no mesmo, a criança conseguiu balbuciar algumas das palavras. Esta evolução do ED é fundamental, uma vez que, é através da linguagem que as crianças mostram a aquisição do conhecimento, começando a questionar o mundo à sua volta e percebendo o que lhe é transmitido.

A criança através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida (...) Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.11).

Para finalizar, refletindo sobre a minha prestação desta semana existem alguns aspetos que devo melhorar e sobre os quais é importante refletir. O primeiro ponto a salientar, é o facto de nos momentos de rotina, quando estou a contar uma história às crianças, tenho tendência a esquecer-me das que estão ao meu lado, focando-me apenas naquelas que estão à minha frente. Desta forma, estas crianças dispersam-se com mais facilidade, uma vez que não conseguem estar atentas ao que está a acontecer no momento.

Se o momento narrativo funciona, entre nós e as crianças estabelecem-se fios que vão e vêm, tece-se uma teia carregada de significados, passa-se para as crianças uma mensagem de aliança, um sentido de proteção e cuidado (Manferrari, 2011 citada por Feldmann & Moro, 2012, p.7).

O segundo ponto está relacionado com a contextualização das atividades, ou seja, quando levo um material ou objeto para explorar com as crianças este surge do “nada”. Então em conversa com a professora supervisora, percebi que posso criar um género de uma “caixa das surpresas”, donde os materiais vão surgir. Desta forma, as crianças começam a perceber que sempre que apresentamos aquela caixa, vai surgir algo de novo e assim conseguimos captar a atenção delas. Osório (2013) inspirada nos autores Goldschmied (2007), Goldschmied e Jackson (2004) e Hughes (2006) afirma que o momento da “caixa surpresa” manifesta-se num “momento mágico” onde as crianças esperam com expectativa os materiais para explorar.

## **Referências bibliográficas:**

- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos*. 6ª Edição. Lisboa: A esfera dos livros.
- Esteves, S. (2013). Explorar é viver. In: *Cadernos de Educação de Infância n.º 98* (p. 41). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Feldmann, M. & Moro, C. (2012). Contação e leitura de histórias para crianças e bebês na educação infantil. In: *Cadernos de Educação de Infância n.º 96* (pp. 4-10). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Guedes, M. & Barros, S. (2010). *Freud e o Desenvolvimento Psicosexual II*. Acedido a 8 de Novembro de 2013 em: <http://segredosdapsicologia.webnode.com.pt/freud-e-o-desenvolvimento-psicosexual-ii/>.

- Osório, J. (2013). O jogo heurístico: descobertas e aprendizagens na creche. In: *Cadernos de Educação de Infância n.º 98* (pp. 14-15). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Portugal, G. (2012) *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## ANEXO 2 – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

### Criança DI – 1.ª Semana

<b>Interação</b> \ <b>Data</b>	<b>25 de novembro de 2013</b>	<b>26 de novembro de 2013</b>	<b>27 de novembro de 2013</b>
<b>Adulto-Adulto</b>	A mãe conversou com a estagiária sobre o controlo dos esfíncteres porque uma das crianças estava a fazer xixi no bacio. Depois disto, a mãe disse à estagiária que dentro da mochila vinham babetes.	A estagiária falou com a mãe sobre o facto de a criança DI reconhecer e associar os babetes aos respetivos colegas.	A mãe perguntou à educadora se era preciso trazer alguma coisa. A educadora respondeu que era preciso babetes, e a mãe disse que já vinham na mochila. Ambas ficaram a conversar sobre a alimentação da criança.
<b>Adulto-Criança</b>	A estagiária deu os bons dias à criança e esta entrou na sala a correr.	A educadora e a estagiária deram os bons dias à criança e esta entrou na sala a correr.	A educadora deu os bons dias à criança e esta entrou na sala a correr para ir buscar um brinquedo.
<b>Criança-Criança</b>	A criança foi a correr até ao tapete da sala e começou a brincar com os amigos.	Uma das crianças que estava na sala foi receber a criança DI e tirou-lhe o gorro que esta a trazia na cabeça. Depois de se despedir da mãe a criança foi brincar com os legos ao pé dos amigos.	Depois de se despedir da mãe a criança foi brincar para o tapete com os amigos.

### Criança DI – 2.ª Semana

<b>Interação</b> \ <b>Data</b>	<b>2 de dezembro de 2013</b>	<b>3 de dezembro de 2013</b>	<b>4 de dezembro de 2013</b>
<b>Adulto-Adulto</b>	A estagiária perguntou à mãe se estava tudo bem com a criança DI. A mãe disse que esta vinha um pouco constipada e ainda avisou que trazia babetes na mochila.	A mãe e a estagiária estiveram a conversar sobre o desaparecimento do bálsamo da criança. A mãe acrescentou que a criança DI estava um pouco constipada mas comeu e dormiu bem.	O pai e a educadora estiveram a conversar sobre o facto da criança DI comer maçã no dia anterior pela primeira vez. Depois o pai acrescentou que dentro da mochila vinha água do mar.
<b>Adulto-Criança</b>	Quando a criança entrou na sala a estagiária deu-lhe os bons dias.	A criança abriu a porta da sala e a estagiária cumprimentou-a.	A estagiária foi buscar a criança DI ao tapete para esta se despedir do pai.
<b>Criança-Criança</b>	A criança DI foi a correr para o tapete onde estavam os outros amigos a brincar.	A criança DI foi ao encontro de uma criança que já estava na sala e tirou-lhe o brinquedo. Esta começou a chorar, a criança DI devolveu-lhe o brinquedo e depois começaram a brincar.	A criança DI foi brincar com as outras crianças que estavam no tapete a explorar os jogos.

Criança DI – 3.ª Semana

<b>Data</b> <b>Interação</b>	<b>9 de dezembro de 2013</b>	<b>10 de dezembro de 2013</b>	<b>11 de dezembro de 2013</b>
<b>Adulto-Adulto</b>	A mãe e a educadora estiveram a conversar sobre a ida da criança com os pais à aldeia natal em Leiria. A educadora questionou ainda a mãe se a criança DI dormiu e comeu bem.	A educadora esteve a conversar com a mãe sobre a experiência com digitinta vivenciada pela criança no dia anterior. Antes de ir embora a mãe esteve a ver as fotografias que estavam expostas no placar com a educadora Raquel.	A mãe e educadora estiveram a falar sobre a reação da criança DI à presença das estagiárias na “sala dos coelhinhos”. Posteriormente a mãe avisou a educadora que a criança vinha um pouco rabugenta porque foi levar uma vacina e ambas ficaram a conversar sobre este momento vivenciado pela criança.
<b>Adulto-Criança</b>	A educadora esteve a conversar com a criança sobre os desenhos animados do Ruca e sobre a sua visita à aldeia natal em Leiria. Na hora da despedida, a educadora disse à criança para se despedir da mãe, dizendo-lhe adeus.	Quando a criança chegou a educadora perguntou à criança se esta estava pronta para fazer digitinta. A criança sorriu para a educadora.	A criança foi ajudar a estagiária a colocar as bolas de natal que fizeram com digitinta na árvore de natal.
<b>Criança-Criança</b>	Uma das crianças que já estava na sala de atividades foi buscar a criança DI à porta. Depois as duas crianças foram mexer na árvore de natal que estava na sala e foram brincar com os jogos que estavam no tapete.	Quando a criança DI entrou na sala uma das crianças foi buscá-la à porta. Depois a criança DI foi brincar com os amigos na mesa da sala, com um carro que trouxe de casa. No início a criança não queria emprestar o brinquedo, mas depois de a mãe lhe ter dito para brincar com os amigos a criança partilhou o seu carro com os colegas.	Quando a criança chegou à sala, bateu à porta e uma das crianças foi ao seu encontro para ir buscá-la. Depois ambas as crianças foram brincar com os puzzles.

Criança E – 1.ª Semana

<b>Data</b> <b>Interação</b>	<b>25 de novembro de 2013</b>	<b>26 de novembro de 2013</b>	<b>27 de novembro de 2013</b>
<b>Adulto-Adulto</b>	A educadora perguntou ao pai da E se estava tudo bem com a criança e se esta tinha passado bem a noite.	Depois de cumprimentar o pai da criança, a educadora conversou com pai sobre o facto de a criança já estar habituada à presença das estagiárias na sala.	A educadora falou com os pais sobre o facto de a criança E falar pouco durante o dia. Acrescentou ainda, que apesar disso, está sempre muito concentrada nas atividades e compreende tudo o que se passa. Depois disto a mãe referiu que em casa a criança E também é assim.
<b>Adulto-Criança</b>	A criança depois de se despedir do pai com um beijinho foi ter com a educadora.	A estagiária esticou os braços para a criança e esta foi para o seu colo a sorrir. Depois a estagiária disse à criança para dizer adeus ao pai e a criança não reagiu.	Quando a criança entrou na sala foi até à auxiliar e esta pegou-lhe ao colo.
<b>Criança-Criança</b>	Duas das crianças que já estavam na sala foram mostrar um jogo com que estavam a brincar à criança E.	A criança E foi brincar com as outras crianças que estavam no tapete a explorar os jogos.	Quando a criança foi para o chão, dirigiu-se até ao tapete onde estavam os amigos e foi brincar com eles.

Criança E – 2.ª Semana

<b>Data</b> <b>Interação</b>	<b>2 de dezembro de 2013</b>	<b>3 de dezembro de 2013</b>	<b>4 de dezembro de 2013</b>
<b>Adulto-Adulto</b>	A criança E não foi à instituição.	A mãe foi até à sala de atividades avisar a educadora a que criança E estava a faltar por estar doente. A educadora perguntou como é que a criança estava e a mãe disse que já não dormia há duas noites e que acorda a tossir muito.	A criança E não foi à instituição.
<b>Adulto-Criança</b>		A criança E não foi à instituição.	
<b>Criança-Criança</b>		A criança E não foi à instituição.	

Criança E – 3.<sup>a</sup> Semana

<b>Data</b> <b>Interação</b>	<b>9 de dezembro de</b> <b>2013</b>	<b>10 de dezembro de</b> <b>2013</b>	<b>11 de dezembro de</b> <b>2013</b>
<b>Adulto-Adulto</b>	A criança E não foi à instituição.	A educadora questionou os pais sobre o estado de saúde da criança e a mãe referiu que esta já estava melhor. Ambos ficaram a conversar sobre esta situação. Os pais despediram-se da educadora e a mãe pediu-lhe para lhe ligarem se por acaso a criança piora-se, que a vinha logo buscar.	A mãe foi até à “sala dos coelhos” avisar a educadora a que criança E estava pior da conjuntivite e não ia à Creche. Ambas estiveram a conversar sobre o estado de saúde da criança. Depois a mãe avisou qua a criança E não iria à instituição no dia seguinte.
<b>Adulto-Criança</b>		A educadora pegou na criança ao colo enquanto conversou com os pais. Depois disto a educadora levou a criança para a mesa onde as outras crianças estavam a explorar a digitinta.	A criança E não foi à instituição.
<b>Criança-Criança</b>		A criança, levada pela educadora, dirigiu-se até aos seus colegas que estavam a fazer digitinta na mesa da sala.	

Criança R – 1.ª Semana

<b>Data</b> <b>Interação</b>	<b>25 de novembro de 2013</b>	<b>26 de novembro de 2013</b>	<b>27 de novembro de 2013</b>
<b>Adulto-Adulto</b>	A auxiliar conversou com a mãe sobre a fotografia que trouxe para por na parede da sala. Posto isto, a mãe esteve a falar com a educadora e com a auxiliar sobre o novo cão que têm em casa e como a criança R reage à sua presença. No final ficaram a conversar sobre a aquisição da marcha da criança R na sala e em casa.	A mãe esteve a falar com a auxiliar sobre os toalhetes que tinha mandado na mochila da criança e que tinham desaparecido.	Antes de entrar na sala a mãe esteve a conversar com a educadora à porta da sala. Já dentro da sala a educadora comentou com a mãe, que no dia anterior viram na sala um livro com um cão igual ao da criança R. Depois disse à mãe que a criança estava muito contente, sorria e dizia “ca-ca”. Posto isto a mãe disse à educadora que dentro da mochila vinham toalhetes, uma camisola e um casaco.
<b>Adulto-Criança</b>	Quando a criança R chegou com a mãe à sala a estagiária esticou os braços para a criança e esta foi para o seu colo a sorrir.	Quando a criança chegou à sala a auxiliar pegou-lhe ao colo. A criança foi e sorriu para a auxiliar.	Enquanto conversava com a mãe a estagiária tinha a criança ao colo. A educadora mostrou à criança o livro do cão e enquanto contava a história a criança sorriu.
<b>Criança-Criança</b>	A criança R foi brincar com as outras crianças que estavam a brincar no tapete.	Depois de se despedir da mãe, a criança foi para o chão e foi brincar para o tapete com os seus amigos.	Quando a criança chegou, uma das crianças levou-lhe um carro para esta brincar. Depois de se despedir da mãe a criança foi brincar com os seus pares.

Criança R – 2.<sup>a</sup> Semana

<b>Data</b> <b>Interação</b>	<b>2 de dezembro de 2013</b>	<b>3 de dezembro de 2013</b>	<b>4 de dezembro de 2013</b>
<b>Adulto-Adulto</b>	Quando a mãe chegou, a estagiária ajudou-a a tirar o casaco à criança R. A mãe disse à estagiária que a criança não tinha dormido muito bem e acordou a chorar com dores. Depois pediu se durante o dia a criança fizesse febre para lhe ligarem que a vinha buscar.	Quando a mãe chegou, a estagiária ajudou-a a tirar o casaco à criança R. A educadora entregou à mãe um convite para a festa de natal. A mãe agradeceu e ambas estiveram a conversar sobre a reunião de pais.	Quando a mãe chegou a estagiária estava a pendurar os casacos das crianças que já tinham chegado e deu-lhe os bons dias. A mãe retribuiu o cumprimento. Ambas estiveram a conversar sobre o relacionamento da criança R com as outras crianças.
<b>Adulto-Criança</b>	Quando a criança chegou a estagiária pegou na criança ao colo. Depois de conversar com a mãe e estagiária levou a criança para o tapete onde estavam os jogos. Quando a colocou no chão, esta começou a chorar e a estagiária voltou a pegar-lhe ao colo para se acalmar.	Quando a criança chegou a estagiária pegou na criança ao colo. Enquanto a mãe e educadora estiveram a conversar a estagiária levou a criança para o tapete. A criança chorou e a estagiária levou-a para a mãe. Esta deu-lhe um beijinho e a estagiária levou a criança a ver as fotografias que estavam na sala enquanto a mãe foi embora.	Quando a criança chegou a estagiária levou a criança R para o tapete onde estavam os colegas a brincar com os jogos.
<b>Criança-Criança</b>	Quando a criança R chegou uma das crianças foi buscá-la à porta da sala.	A estagiária levou a criança R para o tapete para brincar com as outras crianças.	Quando a criança foi para o chão, duas crianças dirigiram-se até à criança R e deram-lhe beijos e abraços.

Criança R – 3.<sup>a</sup> Semana

<b>Data</b> <b>Interação</b>	<b>9 de dezembro de 2013</b>	<b>10 de dezembro de 2013</b>	<b>11 de dezembro de 2013</b>
<b>Adulto-Adulto</b>	A auxiliar e a mãe estiveram a conversar sobre o estado de saúde da criança. Depois a mãe avisou que trouxe a máquina de vapores para a criança fazer. Posto isto, ambas estiveram a conversar sobre o modo de utilização e quantas vezes a criança tinha de fazer durante o dia.	A educadora esteve a conversar com a mãe sobre a experiência com digitinta vivenciada pela criança no dia anterior. Depois a mãe avisou a educadora que a criança estava um bocadinho rabugenta porque lhe tinha rebentado a otite durante a noite. A educadora referiu que iam ficar atentas e vigiar o ouvido. Posto isto a mãe disse que vinha na mochila toalhetes, babetes e muda de roupa.	A educadora esteve a falar com a mãe sobre a experiência da criança R com a digitinta. A educadora referiu que a criança vai até à mesa, olha para os colegas mas não quer mexer. Depois ambas estiveram a falar sobre a otite da criança e sobre o que o médico tinha conversado com a mãe. A mãe referiu ainda que como estavam a dormir em casa da avó, a criança R tem dormido mais e é normal que na hora da sesta demore mais a adormecer.
<b>Adulto-Criança</b>	Quando a criança chegou à sala a auxiliar pegou na criança R ao colo.	Quando a mãe colocou a criança no chão, esta começou a chorar e a educadora pegou-lhe ao colo. Depois de a mãe ir embora a educadora pôs a criança no chão e esta dirigiu-se até à mesa da sala de atividades.	A educadora e a estagiária deram os bons dias à criança e esta entrou na sala.
<b>Criança-Criança</b>	Quando foi para o chão a criança R foi brincar com os colegas para o tapete, onde estavam os jogos.	A criança foi para junto dos colegas que estavam na mesa a explorar a digitinta.	A criança esteve ao pé da mesa de trabalho com os amigos.

## ANEXO 3 – REFLEXÕES EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

### 1.<sup>a</sup> Reflexão

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, surge a presente reflexão sobre a 1.<sup>a</sup> semana de observação no Jardim de Infância da Azóia. Através deste trabalho reflexivo pretendo abordar referentes como os meus receios sobre a presente prática pedagógica, as minhas expetativas relativamente à mesma, as metodologias ou estratégias de observação e recolha de dados que utilizei e, para terminar irei ainda referir algumas aprendizagens efetuadas ao longo deste período de observação.

Antes de iniciar esta prática pedagógica algumas questões foram surgindo: Como será que as crianças vão reagir à minha presença na sala de atividades? Serei capaz de perceber e compreender os seus interesses, curiosidades e necessidades? Conseguirei estabelecer um elo de ligação com as crianças, fazendo com que estas confiem em mim e se sintam seguras para as ajudar? Contudo, para além destes receios, alguma ansiedade, nervosismo e curiosidade acerca do contexto educativo e das crianças que o constituem, surgiram durante esta primeira vivência na sala 2.

Iniciando assim esta Prática Pedagógica em Jardim de Infância tinha como expetativas ficar a conhecer a organização da instituição, bem como a organização das rotinas no dia-a-dia do grupo de crianças, uma vez que depois de terminar a prática em contexto de Creche, a curiosidade aumentou relativamente às diferenças que iria encontrar entre estes dois contextos. Para além disso, queria também ficar a conhecer os métodos de trabalho utilizados pela educadora cooperante e, observar se o papel de um educador de infância em contexto de Creche e de Jardim de Infância são idênticos. Compreender como as crianças interagem entre elas e com os adultos e o que lhes desperta interesse eram também outros aspetos que pretendia ficar a conhecer.

Com a chegada ao Jardim de Infância, mesmo focando a minha observação para as minhas curiosidades como o funcionamento da instituição e as rotinas da sala de atividades, percebi que seria importante dar-me a conhecer às crianças, começar a criar uma relação de afetividade e confiança com elas, observando em simultâneo o mundo novo que estava a surgir à minha volta. Assim, aprendi que,

aprendemos sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho. Assistir e escutar as crianças com atenção ajuda-nos a entender o que elas estão sentindo, aprendendo e pensando. (...) Observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, pp.13-23).

Neste primeiro momento destinado à observação, procurei, para além do que foi referido anteriormente, ficar a conhecer os gostos, ritmos e interesses do grupo de crianças, com o objetivo de atender às suas necessidades e motivações (Ministério da Educação, 1997, Dias, 2009). Deste modo, utilizei a observação direta participante (Coutinho, 2011) e o registo de informações como métodos de recolha de dados com o intuito de compreender este novo contexto de ensino em que estou inserida. É importante referir que nos momentos de observação fui interagindo com as crianças ao longo do dia, brinquei com elas nos tempos de brincadeira livre, ajudando-as e apoiando-as em todo o que foi necessário, integrando assim aos poucos as suas rotinas diárias. Segundo Jablon *et al.* (2009) a observação é vista como um olhar para

novas aprendizagens. Ao observar o educador recolhe um vasto leque de informações que precisa para construir “relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos” (*ibidem*, p.13).

A maior diferença que verifiquei, nesta primeira semana de observação, relativamente ao contexto de Creche e ao contexto de Jardim de Infância foi a autonomia das crianças, principalmente nos momentos de higiene, horas de refeição e na realização de atividades da sala. De acordo com Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007)

“[a criança] com 5 anos já é bastante diferente da criança com 2 anos. A primeira tem uma linguagem mais fluente que a segunda e o seu pensamento possui características distintas do da criança com dois anos. Da mesma forma, a independência demonstrada pela criança de 5 anos na imposição da sua autonomia é bem diferente da criança de 2 anos, que ainda se encontra num período inicial de afirmação da sua autonomia (p.51).

Para além disto, é possível referir, que através do observado, percebi que a rotina diária das crianças e a organização da sala de atividade são também alguns elementos que se diferenciam entre a Creche e o Jardim de Infância e sobre os quais é importante refletir.

Relativamente às rotinas diárias foi possível verificar que em comparação do dia-a-dia das crianças na Creche, as rotinas no Jardim de Infância são mais flexíveis, podendo assim ajustar-se aos interesses e necessidades das crianças. Como refere Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b) o tempo pedagógico “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens ” (p.72). Deste modo, ao longo do dia, as crianças têm momentos para brincar, trabalhar ou explorar, tendo assim a oportunidade de experienciar um vasto leque de acontecimentos e emoções.

Assim, dentro desta linha de pensamento, o que despertou a minha atenção nesta primeira semana de observação, foi o facto de as crianças serem autónomas na execução das suas rotinas, como por exemplo, depois de se cantar a canção dos bons-dias, as crianças vão preencher o quadro do tempo, o mapa de presenças e o mapa de tarefas. Na realização deste momento da rotina as crianças parecem mostrar alguma facilidade em executar a ação e mesmo quando existem certas dificuldades momentâneas o restante grupo de crianças mostra-se disponível para ajudar na concretização da mesma.

No que diz respeito à organização do espaço, a sala onde estou a realizar a minha Prática Pedagógica está organizada por 9 áreas distintas, cada uma delas com diversos materiais/objetos, brinquedos ou jogos, onde as crianças têm a oportunidade de desenvolver várias competências através do brincar. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), é importante que as crianças tenham a oportunidade de passar por diversas experiências educativas, para que possam, aos poucos, ir construindo o seu desenvolvimento e aprendizagem e, assim, possam também contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos pares, tudo isto num contexto propício a interações sociais.

Na minha opinião, acho que a organização da sala de atividades deve ajudar ao desenvolvimento, à aprendizagem e à autonomia das crianças, proporcionando assim um ambiente seguro, que transmita bem-estar e segurança às crianças (Post & Hohmann, 2011) uma vez que é na sala que as crianças passam a maior parte do seu dia-a-dia, a brincar, a refletir sobre o que foi feito, a trabalhar e a conviver socialmente entre pares. No que diz respeito à divisão da sala de atividades por áreas, considero que torna o espaço mais organizado, onde os materiais estão à disposição e ao alcance das crianças e onde existem espaços certos para

realizar determinada tarefa ou ação, permitindo desenvolver “diferentes aprendizagens plurais (...). Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação (...) são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite (...).” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p.11).

No que concerne às aprendizagens efetuadas ao longo deste período de observação percebi que é importante fazer a distinção entre as duas salas de atividades onde realizei e ou estou a desenvolver a minha prática pedagógica, compreendendo assim que cada contexto é um contexto, cada um com características únicas. Deste modo, é importante refletir sobre o modo como cada educadora de infância organiza o espaço que tem à sua disposição tendo em conta a individualidade e especificidades do seu grupo de crianças.

Para finalizar, ainda dentro deste ponto aprendi que as relações pessoais entre crianças são fundamentais dentro desta faixa etária, uma vez que as crianças ajudam-se mutuamente, fazem escolhas, tomam as suas próprias decisões, já são capazes de se colocar no lugar dos outros e começam partilhar sentimentos e vivências entre pares. segundo Hohmann e Weikart (2011) afirmam que

a capacidade crescente de falar e formar imagens mentais permite-lhes [às crianças] desenvolver competências sociais adicionais: são capazes de distinguir as suas necessidades e sentimentos dos dos outros, (...) de descrever os pensamentos e sentimentos que vivenciam, de relembrar interações passadas, e de antecipar experiências sociais futuras. (...) as crianças de idade pré-escolar começam a apreciar, compreender e tomar decisões sobre si próprias e as pessoas do seu mundo (p.571).

## Referências Bibliográficas

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA. Instituto Politécnico de Leiria.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação: do nascimento aos 8 anos* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F (2011a). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 9-63). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011b). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 71-94). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora

## 2.<sup>a</sup> Reflexão

Nesta segunda semana destinada à observação, tivemos a oportunidade de apoiar a educadora cooperante na concretização das suas propostas educativas, desencadeando assim o desenvolvimento de interações com o grupo de crianças. Como referi na reflexão anterior um dos meus receios era o modo como iria ser recebida na instituição, tanto por parte dos adultos como, principalmente, por parte das crianças.

Ao longo destes dias os adultos formam muito recetivos e mostram-se sempre disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas que foram surgindo, partilhando assim os seus saberes connosco. Por parte das crianças, a receção também ocorreu de forma positiva, uma vez que, brincaram e contactaram connosco de imediato, procuraram pelo nosso conforto e pediram a nossa ajuda para resolver qualquer problema que surgisse. Assim, é possível referir que tanto o grupo de crianças como todos os adultos acolheram-me e fizeram-me sentir como um elemento pertencente à sala 2.

Durante este período de observação no Jardim de Infância da Azóia foi muito gratificante receber gestos de carinho por parte das crianças, pois um bom dia bem sorridente logo pela manhã e um abraço bem apertado são gestos espontâneos que me enchem de alegria e dão-me força para as novas etapas que vão surgindo. Todo o trabalho que o educador desenvolve com as crianças faz com que surjam “interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6) e assim, aos poucos, as crianças sentem-se mais seguras dentro do ambiente escolar e apresentam melhores resultados. Deste modo,

Ao longo do dia, guiados por uma compreensão de como as crianças pré-escolares pensam e raciocinam, os adultos põem em prática estratégias de interação positivas – partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2011, p.6).

Nestes momentos senti que começa a surgir um vínculo com as crianças, apesar do pouco tempo de interação que vivenciámos e, são estes pequenos (grandes) gestos que mostram ao educador que deve ser “uma fonte de apoio emocional” para as crianças (Howes & Hamilton, 2010, p.744).

Após este período de adaptação à instituição, às crianças, a novos métodos e ritmos de trabalho e ainda a rotinas mais flexíveis, considero que foi um período importante para descobrir como contactar com o grupo de crianças, lhes apresentar e explorar diferentes propostas educativas, levando-as assim a descobrir novos caminhos, aprendizagens e partindo dos seus interesses e necessidades (Silva, 1997). Através da observação, fiquei a conhecer algumas competências de cada criança, o que já são capazes de fazer, as suas dificuldades, o que mais as motiva, facilitando assim o modo como irei trabalhar e desenvolver a minha prática com elas (Ministério da Educação, 1997). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) cabe ao educador de infância “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegar por si só” (p.26).

Um dos aspetos que mais despertou a minha atenção foi a comunicação existente entre a educadora e o grupo de crianças, uma vez que quando uma das crianças relata um acontecimento ou expõe uma curiosidade, a educadora ouve atentamente as informações das crianças e comunica com elas através de comentários ou observações sobre o referido tema, encorajando assim o diálogo com os outros. Hohmann e Weikart (2011) referem que “Este estilo de interação permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos

e sentimentos, decidir acerca da direcção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo” (pp.6-7).

Refletindo sobre a comunicação e partilha de ideias/descobertas entre educadores e o seu grupo de crianças, considero que este processo facilita as aprendizagens das crianças uma vez que estas sabem que vão ser ouvidas e podem expor as suas opiniões, porque o educador as respeita e ouve os diferentes pontos de vista. Tendo em conta a perspectiva de Williams (1993), citado por Dias (2009), “Comunicar implica transmitir, partilhar sentimentos, pensamentos e ideias. Será o processo pelo qual compreendemos os outros e através do qual somos compreendidos” (p.20).

Para finalizar a presente reflexão, sou da opinião que este período de observação foi fundamental para mim uma vez que tive a oportunidade de conhecer toda a equipa educativa e o grupo de crianças, o que se tornou essencial para conseguir adequar e desenvolver a minha prática. É de salientar que tanto a Educadora Margarida com a auxiliar Susana se mostraram disponíveis para nos ajudar, foram atenciosas connosco, ajudando-nos e apoiando-nos em tudo o que nós precisámos. Considero que esta relação que foi estabelecida é crucial para o nosso processo de aprendizagem, uma vez que através da partilha de experiências crescemos a nível pessoal e profissional.

## **Referências Bibliográficas**

- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA. Instituto Politécnico de Leiria.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> ed.) (pp.725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Silva, M. (1997). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In: *Qualidade e Projecto em Educação Pré-Escolar*. (pp. 91-122). Lisboa: Ministério da Educação.

## 12.<sup>a</sup> Reflexão

A presente reflexão surge em resultado da décima segunda semana de Prática Pedagógica em Jardim de Infância, em que desempenhei as funções de mestranda atuante. Ao longo da reflexão pretendo ter em consideração referentes como os aspetos positivos da atuação, aprendizagens efetuadas, mudanças ou melhorias a realizar e ainda o modo como concretizar essas mudanças e melhorias nas futuras intervenções.

As propostas educativas desenvolvidas com o grupo de crianças durante este período semanal incidiram essencialmente sobre a reflexão em grande grupo relativamente ao que descobrimos no castelo de Leiria e posterior registo pictórico, exploramos os trajes típicos da época medieval através da observação de imagens e construção de fantoches. Tiveram a oportunidade de desenvolver conceitos relativos à lateralidade através de uma atividade lúdica e ainda desenvolveram o seu vocabulário através do contacto com uma música infantil relacionada com a temática explorada. Ao longo da semana as crianças deram continuidade ao seu trabalho de pesquisas, quer em casa com a família, quer na escola, e ainda iniciaram o registo das suas aprendizagens relativas aos castelos e tudo o que este envolve, para posteriormente partilharmos com o grupo e colocarmos no livro das nossas descobertas e aprendizagens.

Iniciando assim pela atividade desenvolvida na segunda-feira, mais concretamente a partilha em grande grupo das descobertas vivências através da ida ao castelo de Leiria (dia 30 de maio) pude verificar que as crianças estão cada vez mais despertas para tudo o que envolve a temática dos castelos, uma vez que se preocupam em partilhar com os colegas e com adultos as suas descobertas, demonstrando assim que estão envolvidas neste projeto. Refletindo sobre o momento de partilha em grande grupo evidenciaram-se algumas aprendizagens que já estão consolidadas por parte das crianças como “*Vimos as ameias*” (J.V.- 4 anos), “*Descobrimos janelas pequeninas*” (DU.- 4 anos), “*Vimos a cidade (de Leiria)*” (V.G.- 5 anos), “*Vimos escudos com um corvo*” (E.- 5 anos), “*Havia muitas portas*” (L.- 5 anos) e “*Havia um salão de baile*” (E.- 5 anos).

Através deste momento de reflexão as crianças tiveram a oportunidade de se envolver num momento de partilha de ideias em grande grupo, pois como todas vivenciaram o mesmo momento poderiam dar a sua opinião relativamente às conceções das outras crianças, confrontando e debatendo algumas ideias. Assim criou-se um momento onde as crianças ao partilharem as suas descobertas, aprenderam com os conhecimentos dos outros.

Na minha opinião através da comunicação e partilha de ideias as crianças têm a oportunidade de desenvolver o vocabulário e a linguagem, nos momentos em que assumem o papel de ouvinte e refletem sobre as opiniões dos outros, bem como nos momentos em que assumem o papel de transmissor e explicam aos outros as suas aprendizagens, tendo que para isso aprenderem a ser claros, perceptíveis e concisos na transmissão dos seus conhecimentos para que os outros percebam o que estamos a comunicar (National Council of Teachers of Mathematics, 2007). Com o intuito de salientar a informação referida anteriormente, Pereira (2002) afirma que

As crianças pequenas tendem a olhar as coisas de um ponto de vista único, e este ponto de vista enforma o seu modo de ver. As suas interações com as outras crianças e com os adultos permitem que ela partilhe as suas impressões e possa compará-las com outras. Deste modo, através da partilha e da negociação, a criança vai construindo novas ideias, alargando as suas e descentrando o seu modo de ver (p.44).

Para que isto aconteça, é fundamental que o educador crie um ambiente onde as crianças tenham a oportunidade de falar e partilhar com os outros aquilo que observaram, fazer o registo dessa

observação através de um desenho expressando aquilo que pensam ser mais importante sobre e, ainda, é importante que no final exista um momento onde as crianças podem comparar os diferentes registos expondo oralmente o que o seu desenho representa (Pereira, 2002).

Refletindo sobre a minha atuação durante esta proposta educativa, considero que depois de ouvir as opiniões e ideias das crianças, deveria ter feito uma ligação entre as descobertas das crianças com a ida ao castelo de Leiria e as aprendizagens que temos realizado ao longo das semanas, fazendo assim uma ponte entre o que já sabemos e o que descobrimos.

No que diz respeito à proposta educativa relacionada com o momento do conto da história “O rei vai nú”, sou da opinião que esta ocorreu de forma positiva uma vez que, as crianças pareceram estar interessadas a ouvir o conto da história e, no momento do reconto e exploração da mesma, considero que o grupo se mostrou motivado para participar, mostrando assim ao adulto que estiveram atentos e conseguiam transmitir por palavras aquilo que perceberam da história.

Uma das muitas razões que devem levar os educadores a lerem ou contarem histórias para as crianças é que, ao lhes proporcionarem estes pequenos momentos, estão dar oportunidade às crianças “de ouvir linguagem descritiva usada com imaginação” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p.207). Complementando a afirmação supramencionada os autores afirmam que é fundamental lermos para as crianças sempre que haja uma oportunidade, dando-lhes oportunidade de comentar a história, aceitando as questões e opiniões que surgem por parte das crianças relativamente à mesma, mas o mais importante é contar uma história que as crianças apreciem e entendam (*ibidem*). Deste modo é importante referir que

Algumas crianças aprendem de cor, palavra por palavra, cada uma das páginas de um livro de que gostam e são capazes de ‘ler’ as suas histórias preferidas para si próprias ou para outras crianças. Quando as crianças ouvem ler histórias, estão a experimentar uma parte da complexa relação entre a escrita e a leitura (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, pp.214-215).

Ao fazer a planificação desta semana tive em consideração uma das sugestões dadas pelas crianças quando ao decidirmos no início do projeto, o que podíamos fazer para descobrir mais sobre os castelos, surgiu a ideia de construirmos fantoches. Assim, quando planifiquei a proposta educativa relativa à construção de fantoches com trajes da idade média, queria ir ao encontro dos interesses das crianças pois, na minha opinião é importante que estas se sintam valorizadas, que vejam que as ideias partilhadas por elas não são em vão, se sintam respeitadas e vejam o adulto como alguém que as ouve e as vê como co-construtoras do seu desenvolvimento e aprendizagem (Ceppi & Zini, 2013).

Assim, no que diz respeito à atividade da construção de fantoches com trajes da idade média considero que as crianças mostraram-se muito interessadas e curiosas em ficar a conhecer como os reis, as rainhas e outras pessoas que viviam no castelo se vestiram na idade média e, para isso, em grande grupo explorámos o que cada pessoa vestia, bem como alguns dos nomes dos respetivos trajes. Posto isto, para a concretização dos fantoches considerei que fosse importante dividir as crianças em pequenos grupos, para que assim tivesse a oportunidade de observar com mais atenção como as crianças escolhiam quais os materiais a usar para o fantoche, apoiar cada grupo de forma mais individualizada e personalizada e ainda observar as estratégias das crianças para resolverem os problemas que iam surgindo no desenrolar deste processo. Deste modo, é importante referir que em educação Pré-Escolar,

a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus

pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (Ministério da Educação, 1997, p.35).

No desenrolar da construção dos fantoches foi visível o empenho, o interesse e a motivação das crianças durante todo o processo e, através deste as crianças tiveram a oportunidade de experimentar diferentes materiais, negociarem entre grupo para decidirem como fazer o fantoche ou até mesmo partilharem ideias e respeitarem os pares nas opiniões sugeridas e partilhadas. Por aquilo que observei da construção dos fantoches foi muito interessante verificar a atenção que as crianças têm para chegar a todos os pormenores, ver o modo como resolviam os problemas que iam surgindo e as ideias que aparecerem para a criação do fantoche. Salientando a experiência vivenciada considero que o educador tem o dever de promover momentos onde as crianças possam criar materiais exclusivos da sua própria imaginação e criatividade (Sousa, 2003).

Enquanto futura educadora de infância considero que é importante que o adulto promova o desenvolvimento da criatividade nas crianças, uma vez que

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 (Sousa, 2003, p.196).

Depois de terminado o processo criativo associado à construção de fantoches, as crianças tiveram a oportunidade de expor o seu trabalho em grande grupo, explicando o que o seu fantoche tinha vestido e, no final, fizemos uma comparação com a imagem original, verificando como os diferentes grupos decidiram representar o traje da sua personagem da idade média.

Chegando a terça-feira, mais concretamente a atividade referente à carta da princesa, considero que esta decorreu de forma positiva, as crianças pareceram muito curiosas para saber a quem se destinava a carta, quem a escreveu e o qual o seu conteúdo, porém ao refletir sobre a implementação da mesma, considero que algumas faltas foram cometidas. Assim, é importante referir que deveria ter envolvido mais as crianças na exploração da carta, ou seja, dar mais ênfase aos elementos principais como o destinatário, o emissor, a saudação e a despedida e ainda alguns aspetos que no futuro devo ter em consideração como o selo da carta e a assinatura da princesa, de forma a que as crianças comecem a tomar conhecimento, mesmo que de forma lúdica, quais as características que uma carta necessita de ter obrigatoriamente para ser válida.

Posto isto e depois de apresentado o pedido de ajuda da princesa, foi explorado com as crianças lateralidade. Para se trabalhar estes conceitos no Jardim de Infância é fundamental que o educador oriente as crianças relativamente à sua localização perante um objeto, executando em simultâneo indicações que envolvam a identificação do mesmo no espaço, como por exemplo à esquerda de, à direita de, por cima de, por baixo de, atrás de, à frente de, entre outros (Mendes & Delgado, 2008). No momento de exploração da atividade deveria ter em atenção estes conceitos, uma vez que a posição em que coloquei as crianças relativamente ao objeto não era o mais correto para trabalhar a lateralidade em função do castelo. Assim, enquanto futura profissional sou da opinião que os educadores têm a função de promover e explorar situações relacionadas com a orientação e com a lateralidade, uma vez que

É a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objectos que ocupam o espaço, que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo. Esta exploração do espaço

permite-lhe ainda reconhecer e representar diferentes formas que progressivamente aprenderá a diferenciar e nomear (Ministério da Educação, 1997, p. 73).

No que concerne à proposta educativa relativa à decoração de coroas, considero que esta correu de forma positiva, uma vez que as crianças pareciam estar interessadas na concretização da proposta aplicando as suas técnicas de arte para decorarem a sua própria coroa, algo tão especial e pessoal para as crianças. Para a realização desta atividade propus às crianças pintarem as coroas com aguarelas e, por aquilo que observei, considero que as crianças iam adequando a sua força motora para manusearem e pintarem com o pincel.

Antes de realizar esta atividade questionei-me: Como será que as crianças irão utilizar o material para decorarem as coroas? Assim, após o momento observado e refletindo sobre a aplicação desta técnica, considero que é algo que devemos voltar a introduzir porque foi visível o empenho das crianças na utilização das aguarelas e o grupo mostrou-se mais calmo durante a realização da tarefa. Segundo Hohmann e Weikart (2011) através de atividades lúdicas e criativas como o desenho

as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo. (...) é importante que os adultos compreendam e respeitem cada esforço das crianças para inventar, transformar, e comunicar imagens mentais através de meios como o papel, as tintas, os lápis e os marcadores (*ibidem*, p.512).

No que diz respeito à proposta educativa da exploração da música infantil “Era uma vez um rei ...”, considero que esta se tornou muito interessante pois como as crianças já tinham alguns conhecimentos relativos à letra da música tivemos a oportunidade de criar gestos para o refrão da canção e ainda analisar as personagens que iam surgindo na canção, fazendo em simultâneo uma comparação com as personagens dos fantoches. Pelas experiências vivenciadas ao longo desta prática pedagógica considero que a música tem uma grande influência com o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário das crianças uma vez que, como surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original (Ministério da Educação, 1997, p.64).

Para finalizar é importante referir que esta semana respondemos a mais uma das questões para o nosso projeto “Explorando os castelos”, mais concretamente a questão “Será que os reis, as rainhas, os príncipes e as princesas ainda existem?”, dado que após a exploração dos trajes das pessoas da idade média, apresentei ao grupo um conjunto de revistas onde vinham representados essas mesmas pessoas. Depois, em grande grupo, verificamos que os reis, as rainhas, os príncipes e as princesas são pessoas “iguais a nós”, só que são mais conhecidas e até se vestem como nós, onde há dias que vestem uma roupa especial e outros em que vestem uma roupa dita normal.

## Referências Bibliográficas

- Ceppei, G. & Zini, M. (2013). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação Infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em Acção*. (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (Vol.1) Lisboa: Instituto Piaget.

## 8.<sup>a</sup> Reflexão

A presente reflexão resulta da oitava semana de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, onde desempenhei a função de propor, concretizar e explorar diversas propostas educativas com o grupo de crianças da sala 2. Ao longo da reflexão pretendo ter em consideração referentes como os aspetos positivos da atuação, aprendizagens efetuadas, mudanças ou melhorias a realizar e ainda o modo como concretizar essas mudanças e melhorias.

As propostas educativas desenvolvidas com as crianças ao longo da semana incidiram sobre a preparação da “Festa das Mães” com a confeção de dois bolos escolhidos previamente pelas crianças e ainda sobre a exploração de uma canção infantil associada à expressão motora, a realização de adivinhas através de imagens e, durante este período tivemos a oportunidade de partir à descoberta dos mirtilos.

Relativamente à proposta educativa de segunda-feira, mais concretamente a confeção dos bolos de laranja e de coco, considero que foi uma atividade onde as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a formação pessoal e social, enquanto aguardavam pela sua vez de participar na introdução de ingredientes ou na mistura do preparado, e desenvolver o trabalho colaborativo nos momentos em que se ajudaram mutuamente na realização de uma tarefa. É importante referir que, para além destes, ainda proporcionámos momentos para promover a abordagem à escrita através registo da receita no quadro de giz, trabalhando ao mesmo tempo a concentração e a memória, ao recordarem os ingredientes e utensílios necessários para a confeção deste lanche especial. De acordo com Zan, Edmiaston e Sales (2004) cozinhar na sala de atividades “É algo que atrai o interesse das crianças, instiga a experimentação e promove a cooperação. Também ensina as crianças a viver independentemente; disponibiliza oportunidades para a integração da matemática, da ciência, da alfabetização e dos estudos sociais” (p.134). Considero que as crianças se mostraram motivadas e interessadas na concretização desta tarefa, dando o melhor de si para a confeção dos bolos que ofereceram às mães. Assim questiono-me se o facto de as mães virem à escola se torna um fator motivador para as crianças?

Por aquilo que observei durante a realização desta dinâmica, sou da opinião que quando as crianças tomam consciência que a tarefa que estão a desempenhar ou a preparar se destina a alguém muito próximo e especial para elas, dão o melhor que têm dentro de si, esforçando-se ao máximo na execução da mesma. Ao confeccionar os bolinhos de coco com as crianças, pode evidenciar este empenho por parte das mesmas, quando uma das crianças diz aos restantes elementos do grupo *“Temos de mexer muito bem os bolinhos para depois as nossas mães comerem”*.

Ainda relativamente à festa das mães, por questões profissionais ou pessoais nem todas as mães puderam vir festejar este dia tão especial com os seus filhos, contudo achei muito interessante ver que algumas mães ‘adotaram’ mais uma ou duas crianças para passarem a tarde com elas e, até mesmo os amigos que tinham lá as suas mães, perguntavam aos colegas se queriam ir brincar com eles. Deste modo, de forma involuntária acabei também por ‘adotar’ duas crianças brincando com elas na plasticina, explorando histórias e elaborando alguns desenhos, fazendo com que estas não se sentissem tão sozinhas. No dia seguinte, ao refletirmos com as crianças sobre o que estas mais tinham gostado na festa das mães, uma dessas crianças referiu “Eu gostei que a Inês fizesse de minha mãe e cozinhámos juntas”. Esta expressão transmitida pela criança encheu o meu coração de alegria, e ao refletir sobre isto percebi que a criança ficou contente por eu ter dedicado um pouco do meu tempo para ela neste dia, agradecendo-me desta forma tão especial. Assim, Esteves (2012) afirma que “A qualidade das nossas relações depende sobretudo

da forma como comunicamos. Se nos comprometermos a desenvolver uma comunicação baseada em princípios da escuta ativa, (...) teremos maiores probabilidades de sermos bem-sucedidos nas nossas interações” (p.35).

Na terça-feira ao sugerirmos às crianças a criação de adivinhas através de imagens, estas tiveram a oportunidade de identificar características físicas dos animais ou frutos presentes nas fotografias, contactar com o código escrito quando eu e a Carolina registámos as ideias referidas pelas crianças para a criação da adivinha, e ainda o desenvolvimento do sentido de número quando involuntariamente estas referiam “*Eu já disse duas frases*”, ou seja, dentro de uma proposta educativa, as crianças exploraram e desenvolveram conhecimentos dentro das diferentes áreas de conteúdo. Assim, ao analisarmos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), verificámos que estas seguem fundamentos como “a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (p.14).

Com o desenrolar da proposta educativa, percebi que as crianças estavam empenhas e motivadas na realização das adivinhas, parecendo também demonstrarem algum sentido de competitividade entre grupos, quando referiam “Não podes olhar para as nossas imagens” ou “Não vale ouvir as nossas pistas” o que se pode vir a ser uma fator de interesse por parte das crianças.

Um dos fatores que chamou a minha atenção foi o facto de as crianças quererem partilhar esta experiência com as crianças da outra sala de forma espontânea, ou seja, sem termos nada planificado. Ao refletir sobre o sucedido questiono-me sobre o modo como as crianças encararam esta proposta educativa, levando-me a pensar que gostaram de criar adivinhas através das imagens apresentadas, uma vez que estavam sempre a perguntar-me “Inês quando vamos à sala do lado mostrar as adivinhas?”. O educador tem aqui um papel fundamental ao incentivar e “despertar o interesse espontâneo da criança - interesse que é inerente à atividade significativa para ela” (DeVries, 2004, p.23) uma vez que a aprendizagem das crianças é o culminar dos esforços que lhe dão sentido ao mundo (*ibidem*).

Deste modo, com o intuito de responder aos interesses das crianças e indo ao encontro das suas propostas, no dia seguinte partilhámos com o grupo de crianças da outra sala as adivinhas criadas em ambos os grupos de trabalho, alterando-se assim a planificação prevista. Tendo em consideração a perspetiva de Dias (2009) o educador ao planificar “deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a contextualizar a sua acção educativa” (p.31).

Relativamente a quarta-feira, através da exploração do jogo do dado, o grupo de crianças teve a oportunidade de desenvolver o sentido de número, mais concretamente no que diz respeito à contagem de objetos e ainda o princípio da cardinalidade, ao fixarem o número de pintas representadas no seu cartão. De acordo com Marques (1988) quando o educador motiva a criança a pensar sobre o número que está representado num objeto ou quantos objetos estão num determinado local, faz com que esta desenvolva o raciocínio numérico, ou seja, o sentido de número bem como o seu conceito, uma vez que quase todas as crianças em idade pré-escolar gostam de contar objetos e comparar quantidades.

Na minha opinião, através dos jogos de matemática as crianças têm a oportunidade de contactar com as diferentes representações dos números e, é através destes, que as crianças começam a ser

capazes de representá-los também de formas diferentes, sendo assim fundamental para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico-matemático (Zan & Hildebrandt, 2004). Seguindo esta linha de pensamento, os mesmos autores afirmam que através da manipulação de jogos matemáticos em grupo, as crianças começam a fazer comparações entre números utilizando objetos ou apenas símbolos, uma vez que

As crianças de três a cinco anos geralmente sabem comparar pequenas quantidades, seja estimulado visualmente ou usando números. (...) Contudo, à medida que as quantidades aumentam, a dificuldade de identifica-las e compará-las também aumenta. (...) [uma vez que] pressupõe ser capaz de ter mais números de uma coisa em mente ao mesmo tempo (Zan & Hildebrandt, 2004, pp.206-207)

No que diz respeito ao início do projeto sobre os mirtilos, durante esta semana questionámos o grupo de crianças sobre o que gostariam de saber sobre os mirtilos. Durante este momento verificámos que as crianças pareciam não estar muito disponíveis para descobrirem novos conhecimentos sobre este fruto. Assim questionei-me: O que será feito da motivação das crianças? Será que não despoletamos o interesse nas crianças? Será que o tempo entre uma semana e a seguinte desmotivou o grupo de crianças? Ao refletirmos sobre este acontecimento percebemos que, na semana passada, durante o conto da história as crianças ficaram motivadas pela palavra mirtilo, uma vez que é uma palavra diferente e à qual elas desconheciam o seu significado e, durante esta semana ao questionarmos sobre o que gostariam de saber, essa motivação não transpareceu porque na realidade elas não sabiam o que o perguntar, ou seja, nem sabiam do que estávamos a falar, apenas tinham presente uma imagem que surgiu no livro de histórias.

Posto isto, decidimos refletir com as crianças na terça-feira à tarde sobre o que mais gostaram de fazer e o que gostaram menos de fazer durante o dia. Depois de ouvirmos e registarmos a opinião de todas as crianças no quadro de giz, percebemos que o que as crianças mais gostaram de fazer foi ouvir novamente a história “Os coelhinhos descobrem... a floresta” e ainda o registo pictórico das suas ideias iniciais sobre os mirtilos. Por outro lado o que menos gostaram de fazer foi o registo de ideias sobre coisas a descobrir sobre os mirtilos e quando questionámos o porquê uma das crianças respondeu “*Porque foi aborrecido*”. Ao refletirmos entre grupo e com a educadora cooperante percebemos que não poderíamos avançar com um projeto que não ia ao encontro dos interesses das crianças, pois estaríamos a impor um projeto e não partir dos seus gostos para criar um projeto. Para as autoras Katz e Chard (1997),

Alguns projectos exigem o interesse das crianças desde os primeiros minutos; outros requerem um esforço maior da parte do professor. Nem todas as crianças se interessarão por todos os tópicos. No entanto, a forma como o professor apresenta o projecto pode ser um factor importante (p.207).

Tendo em conta estes acontecimentos, no dia seguinte (quarta-feira) conversámos com o grupo de crianças, dizendo-lhes que tínhamos percebido que pareciam não estar muito interessadas em descobrir novas coisas sobre os mirtilos, porém não as podíamos deixar ir para casa sem realmente saberem o que é o mirtilo, este furto especial como uma das crianças referiu. As crianças concordaram com a nossa sugestão e partimos para a descoberta. Assim, para conhecermos melhor o mirtilo, oferecemos a cada uma das crianças um mirtilo para que estas pudessem observar, manipular, cheirar e no final provar. Ao explorarem o fruto as crianças expressaram algumas opiniões como “*é mole*”, “*cheira bem*”, “*é redondinho*”, “*e parece uma bolinha*” e depois de provarem surgiram expressões como “*é amargo*”, e depois “*é doce*”, “*é bom*”, “*eu queria mais*”. Após a prova do mirtilo e depois de verificarmos em grupo que este fruto no início tem um sabor um pouco amargo e depois no final fica um sabor doce na boca,

expliquei às crianças que este fruto tinha um sabor agridoce, onde uma das crianças depois referiu “eu vou dizer que o sabor é agridoce”.

De seguida, questionei as crianças se sabiam como é que este fruto era por dentro e uma das crianças referiu “*quando estava a provar vi que tinha umas bolinhas castaninhas por dentro*” ao qual questionei as crianças: Mais alguém sabe o que existe dentro do mirtilo? Depois de verificar que mais nenhuma criança tinha outra ideia sugeri ao grupo que com uma lupa analisássemos o interior do mirtilo, ao qual o grupo se mostrou entusiasmado com a ideia. Assim, cortámos os mirtilos ao meio e observámos o seu interior, e qual não foi o espanto das crianças quando viram que por dentro, na polpa do mirtilo havia sementinhas castanhas, comentando entre elas “*tem sementinhas, o Vasco tinha razão*”, “*por dentro tem outra cor, é verde*”.

Ao verificarmos a motivação e o entusiasmo das crianças, questionámos novamente se estas queriam saber mais coisas sobre os mirtilos, e agora, como já sabiam o que era o mirtilo a resposta foi positiva, surgindo ideias de procurar novas informações “*na internet*”, “*na cabeça*” e “*nos livros*”. Deste modo, da parte da tarde e em grupos pequenos fomos pesquisar novas informações sobre o mirtilo. Na minha opinião considero que houve aprendizagens por parte das crianças porque algumas ideias iniciais foram modificadas e alguns dos conhecimentos iniciais ficaram consolidados, como podemos verificar nas suas afirmações. Inicialmente foi referido que o mirtilo “*é doce*”, “*vem das árvores*” e “*é uma semente*” e depois da pesquisa afirmaram que o mirtilo “*é agridoce*”, “*nasce dos arbustos*” e “*é um fruto*”. Através das pesquisas descobrimos ainda que “*o mirtilo é verde quando não está maduro*”, “*é um fruto silvestre*”, “*precisa de luz solar*” para crescer, “*há mirtilos pretos, vermelhos e roxos*”, podemos fazer “*tartes, gelados, geleias, bolos, panquecas e queques*” com os mirtilos e que a flor do mirtilo “*é branca e parece um sino*”.

Na minha opinião este ‘miniprojecto’ foi uma aprendizagem para mim enquanto estagiária e futura educadora, uma vez que aprendi que devemos estar sempre atentas aos sinais que as crianças nos transmitem, partir sempre dos seus interesses e motivações e ainda escutar as suas opiniões. Na visão das crianças, considero que estas tiveram oportunidade de fazerem aprendizagens ao nível da Área de Conhecimento do Mundo, quando descobriram que o mirtilo não é uma semente mas sim um fruto, que não nasce nas árvores mas sim dos arbustos e ainda que o mirtilo não é sempre roxo porque quando não está maduro é verde. Fizeram ainda aprendizagens ao nível da Área da Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral quando aprenderam a palavra agridoce e através da expressão das suas ideias oralmente.

Com isto, considero que no futuro devo descentrar a atenção de mim própria para assim conseguir observar e escutar as crianças, adaptando a minha prática às suas necessidades e interesses. Tendo em conta a perspetiva de Dias (2009) a observação é um instrumento fundamental de recolha, registo e análise de dados, que permitem ao educador conhecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança para depois, conseguir adaptar a sua prática em função do seu grupo de crianças. Seguindo a mesma linha de pensamento, Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009) afirmam que,

Quando observa, (...) [o educador] se acalma, escuta com mais cuidado e pausa para refletir antes de intervir e de oferecer direcionamento ou ajuda. (...) [o educador] olha e responde a quem a criança é e àquilo que a criança precisa. Observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança (*ibidem*, p.23).

## Referências Bibliográficas

- DeVries, R. (2004). Entendendo a Educação Construtivista. In: *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. (pp. 18-25). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA. Instituto Politécnico de Leiria.
- Esteves, S. (2012). Relação escola-família: comunicação de afetos. In: *Cadernos de Educação de Infância n.º 97* (p. 35). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação: do nascimento aos 8 anos*. (2.ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, R. (1988). *A Prática Pedagógica no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Zan, B., Edmiaston, R. & Sales, C. (2004). Transformações Culinárias. In: *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. (pp. 134-152). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zan, B. & Hildebrandt, C. (2004). Usando Jogos em Grupo para Ensinar Matemática. In: *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. (pp. 203-218). Porto Alegre: Artmed Editora.

## 4.<sup>a</sup> Reflexão

A presente reflexão resulta da quarta semana de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, em que o meu papel foi de mestranda atuante. Ao longo da reflexão pretendo ter em consideração referentes como os aspetos positivos da planificação e atuação, mudanças ou melhorias a realizar e ainda o modo como concretizar essas mudanças e melhorias.

As propostas educativas sugeridas e desenvolvidas com as crianças incidiram sobre a estação do ano em que nos encontramos, ou seja, sobre a temática “Primavera”. Deste modo proporcionei às crianças atividades onde pudessem ficar a conhecer algumas características desta estação do ano, observar e descobrir a natureza e o crescimento das plantas e ainda desenvolver e enriquecer o vocabulário através de histórias, jogos de palavras e canções.

Relativamente aos aspetos positivos da planificação, penso que esta semana a gestão do tempo da minha intervenção foi mais ao encontro das rotinas das crianças, uma vez que, tentei planificar dinâmicas e atividades para os momentos específicos do dia-a-dia das mesmas. Na minha opinião, indo ao encontro do que foi referido na reflexão anterior, é fundamental respeitar as rotinas e ritmos das crianças para que estas não se sintam inseguras no contexto onde passam a maior parte do seu dia, pois

As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia (Zabalza, 1998, p.52).

Ainda dentro da planificação tentei articular as diferentes áreas de conteúdo, como por exemplo a área de expressão e comunicação no que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita com o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical na atividade “Letra puxa palavra”, e ainda, a área da formação pessoal e social com a área de conhecimento do mundo na atividade de exploração do jardim da instituição. Deste modo, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 1997, p.48).

Ao longo desta semana, destacou-se uma questão sobre a qual é importante refletir. Será que a relação de afetividade entre educador e crianças em contexto de Jardim de Infância é tão ou mais importante que no contexto de Creche? Depois de desenvolver a minha Prática Pedagógica em contexto de Creche percebi que a afetividade estabelecida entre educador e criança é fundamental para que esta se sinta segura e motivada para adquirir novas aprendizagens e onde através da brincadeira e do diálogo surge uma relação de vinculação importantes para o desenvolvimento pessoal e social da criança (Dias & Correia, 2012). Porém ao contactar com crianças em idade de pré-escolar, percebi que esta relação de afetividade também é bastante importante, uma vez que as crianças necessitam de se sentir seguras com a presença do educador, vendo-o como uma pessoa em quem podem confiar. Segundo Portugal (2009) o educador tem o papel de perceber o que é mais importante para o seu grupo de crianças, quais os seus interesses e motivações, estabelecendo assim em simultâneo uma relação afetiva com as crianças, onde partilha a sua atenção com todo o grupo e mostrando-se disponível para as apoiar. Deste modo,

Um educador acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus

sentimentos, experiências e opiniões. (...) A sensibilidade do adulto implica o reconhecimento dos “sinais” que a criança emite devendo ser capaz de “ler” a expressão da criança, compreender a sua implicação nas actividades, perceber o significado dos seus actos e que questões é que se lhe levantam (Portugal, 2009, p.13).

Refletindo sobre esta semana de atuação existem algumas mudanças que são importantes para ter em consideração nas próximas intervenções. Em primeiro lugar é importante referir que ao longo das minhas atuações deveria ter-me aproximado mais das crianças nos momentos de tapete, passando assim de melhor forma a mensagem que queria transmitir. Deste modo, ao pensar sobre a minha prática considero que seria importante ter usufruído do espaço e do material disponível na sala de atividade para assim adaptar a minha intervenção que influencia a aprendizagem das crianças. Enquanto futura educadora é importante pensar no material que temos disponível na nossa sala de atividades, utilizando-o assim para a melhor execução das propostas educativas, envolvendo assim o grupo de crianças neste espaço educativo tornando-o mais motivador e didático (Zabalza, 1991).

Por outro lado, é importante ter em atenção o tempo que as crianças estão na área do tapete, uma vez que se este for estendido por demasiado tempo, as crianças tendem a perder a concentração e começam a dispersar para outras situações ocorridas, como aconteceu durante esta semana. Com o intuito de contrariar este facto é fundamental que o educador vá criando situações de mais movimento, quer a partir da história contada, músicas, lengalengas ou até mesmo levar umas “cartas na manga” pra voltar a cativar e captar a atenção das crianças. Tendo em conta a perspetiva de Ruth Strubank (1991) “Dado que o movimento constitui um dos primeiros modos de comunicação da criança, os adultos necessitam apoiar este meio de expressão natural nos anos pré-escolares” (Ruth Strubank, 1991, citado por Hohmann e Weikart, 2011, p.625).

Fazendo agora uma reflexão sobre as propostas educativas desenvolvidas com o grupo de crianças é importante ter em consideração as aprendizagens das crianças e a minha atuação ao longo das dinâmicas executadas. Começando por segunda-feira, a proposta educativa que mais se destacou foi a exploração do espaço exterior (jardim) da instituição. Com a realização desta atividade as crianças tiveram a oportunidade de observar as plantas do jardim, focando-se em algumas partes que constituem as plantas como as folhas, as flores, os frutos, e ainda algumas propriedades físicas da planta como a cor, o tamanho e a forma da mesma. De acordo com Glauert (2004) “As actividades lúdicas diárias e o meio envolvente que as rodeia [as crianças] oferecem oportunidades ricas e variadas para aprender e tirar partido do interesse que as crianças pequenas manifestam pelo mundo à volta delas” (Glauert, 2004, p.71). Foi muito produtivo para mim enquanto futura educadora poder ver as crianças a descobrirem as plantas através dos sentidos e da exploração do meio ambiente. Para Williams, Rockwell e Sherwood (2003)

as crianças deverão ter oportunidades de manipular, explorar, iniciar e escolher. Precisam de ter oportunidade de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saberem como funcionam. (...) Ao estimularmos a curiosidade e a criatividade [nas crianças], estimulamos a investigação e a aprendizagem progressivas. Aceitar as suas ideias e desafia-las com ideias novas desperta-as para uma forma de pensar que tem um significado muito para além dos factos da ciência (pp.31-32).

Depois de uma exploração ao jardim e através dos registos fotográficos, as crianças partilharam com os colegas as descobertas que fizeram, explicaram o que observaram e descobriram no exterior. Através deste processo científico que é a observação as crianças tiveram a oportunidade de usar todos os sentidos para identificar diferenças, reconhecer semelhanças e

descobrir pormenores, desenvolvendo assim o seu processo de aprendizagem (Williams *et al.*, 2003).

Relativamente a terça-feira na atividade “letra puxa palavra” penso que foi interessante porém considero que não estava adaptada a todas as crianças na sala 2, devido à dificuldade que as crianças com 3 anos tiveram em encontrar novas palavras. Contudo, e com a ajuda da educadora Margarida que tornou esta atividade mais lúdica e dinâmica ao dar pistas para as crianças descobrirem as palavras, as crianças mais velhas tiveram a oportunidade de desenvolver a consciência fonológica, a iniciação à leitura e à escrita e as crianças mais novas tiveram a oportunidade de adquirir e desenvolver o vocabulário através das palavras divulgadas pelos colegas. De acordo com Hohmann e Weikart (2011) o educador deve promover atividades que desenvolvam a literacia e a linguagem e posteriormente expor a escrita das crianças,

Uma vez que escrever faz parte de um processo de comunicação, partilhar o que se escreveu é uma parte significativa do processo de escrita. (...) Por isso é importante afixar e expor as histórias das crianças, de forma a que outros possam vê-las (...). [Assim], as crianças são participantes activos no processo de construção de sentido implícito na leitura, muito antes de saberem, realmente, ler (*ibidem*, p.556-557).

Ainda na terça-feira propusemos às crianças semear sementes de alpista para posteriormente observarem e registarem o seu crescimento e as mudanças que vão surgindo ao longo do tempo. Através da realização desta experiência as crianças tiveram a oportunidade de partilhar entre grupo o que é necessário para uma planta crescer como a terra, o sol, a água e o oxigénio, adquirindo assim novos conhecimentos que vão ser necessários para a concretização desta experiência. Deste modo, é importante referir que ao “Observar e tratar de plantas (...) [as crianças aumentam] a compreensão que possuem acerca daquilo que é preciso para que a vida exista e encorajar o respeito pelos seres vivos” (Glauert, 2004, p. 71).

Finalizando as atividades de terça-feira saliento o jogo dramático orientado executado com as crianças no salão polivalente. Antes de realizarmos o jogo em si, pedimos às crianças para partilharem com os colegas as suas ideias sobre a primavera e o que aprenderam durante a semana, onde surgiram frases como “*as flores estão a nascer e a crescer*”, “*as plantas precisam de água e sol para crescer*”, “*aparecem borboletas, andorinhas, joaninhas, passarinhos e abelhas*”, “*as plantas são coloridas e diferentes*” e ainda “*as plantas abanam com o vento*”. Posto isto ao levarmos as crianças ao salão para mimar estas expressões, tiveram assim a possibilidade de se expressar através do movimento, comunicar com o corpo e desenvolver competências culturais e artísticas (Kowalski, 2005).

Chegando a quarta-feira uma das dinâmicas que se evidenciou foi a aprendizagem da canção “A primavera chegou”. Ao propor esta atividade às crianças conversei com elas sobre o facto de estarem a cantar músicas de natal no corredor, mas uma vez que nos encontramos na primavera talvez fosse o momento certo para aprender uma nova música. Pois assim foi, as crianças ouviram primeiro o registo áudio da canção e posteriormente cantámos a música em conjunto, recorrendo à utilização de gestos. Segundo Hohmann e Weikart (2011) as crianças em idade pré-escolar gostam muito de cantar todo o tipo de músicas, ficando sempre muito satisfeitas por serem capazes de cantar uma canção do início ao fim. Enquanto estão a cantar as crianças estão ligadas ao mundo e “a forma como aprendem a cantar a cantá-las é por ouvir cantar, juntando-se e cantando vezes sem conta até as canções já serem suas” (*ibidem*, p.669).

No que concerne à minha prática durante a semana, como a maioria das vezes desenvolveram-se duas atividades em simultâneo a Carolina ficou responsável por orientar uma proposta e eu por orientar a outra. Assim, como mestranda atuante deveria ter-me preocupado em verificar como

estava a decorrer na outra atividade, se a Carolina a estava a desenvolver como eu tinha previsto, se estava a decorrer como o esperado ou se as crianças tiveram dificuldade em executar a dinâmica. Para as próximas intervenções considero que este é um dos pontos a modificar pois é através da observação da atividade que o educador verifica o desempenho das crianças e pode avaliar e planificar indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças (Ministério da Educação, 1997). Seguindo a mesma linha de pensamento, como é referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto

3 - No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância: a) Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividade e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (p.5573).

No decorrer desta primeira intervenção individual senti alguma dificuldade em observar o que está a decorrer na sala de atividades, talvez por saber que se acontecer alguma coisa existem mais pessoas na sala para me ajudar. Refletindo sobre a minha ação durante a semana é importante refletir sobre o meu papel enquanto futura educadora, quando o grupo estiver à minha inteira responsabilidade. Como será quando estiver numa sala de atividades com um grupo de crianças sobre o meu olhar? Conseguirei ter o grupo de crianças sob controlo? Ao refletir sobre estas questões Tochon (1993), refere que o educador como

futuro profissional aprende a enquadrar e reenquadrar um problema, trabalhando-o. A progressão, quer na reflexão, quer na prática, acontece através de abordagens prático-reflexivas onde a auto-análise é fundamental, onde é pedido aos alunos a monitorização dos seus próprios progressos e reconhecimento das competências desenvolvidas (Tochon, 1993, citado por Portugal, 2009, p.16).

Na minha opinião esta experiência permite-me aprender, compreender e conhecer o papel do educador de infância e como é trabalhar numa sala de atividade com um grupo de crianças heterogéneo, refletindo assim sobre a minha prática futura. Ao longo deste percurso torna-se fundamental questionar as minhas ações na prática, as consequências dos meus erros para o futuro das crianças, avaliando assim a minha intervenção. Será que consegui transmitir os meus conhecimentos às crianças? Será que esta ou aquela competência foi desenvolvida com a realização desta atividade?

## Referências Bibliográficas

- 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]. Acedido a 29 de março de 2014 em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55725575.pdf>
- Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. In: *Revista Ibero-ameriicana de Educação n.º 60/1* (pp. 1-10).
- Glauert, E. (2004). A Ciência na Educação de Infância. In: *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp.71-87). Lisboa: Texto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kowalski, I. (2005). ... e a *Expressão Dramática*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação de Leiria.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Acedido a 28 de março de 2014 em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>
- Williams, R., Rockwell, R. & Sherwood, E. (2003). *Ciência para crianças*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Zabalza, M. (1991). *Didáctica da Educação Infantil*. Madrid: Edições ASA. Coleção Horizontes da Didáctica.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

## 5.<sup>a</sup> Reflexão

A presente reflexão resulta da quinta semana de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, onde desempenhei o papel de ajudante na planificação e atuação da minha parceira de estágio. Ao longo da reflexão pretendo ter em consideração referentes como os aspetos positivos da atuação, aprendizagens efetuadas, mudanças ou melhorias a realizar e ainda o modo como concretizar essas mudanças e melhorias.

As propostas educativas executadas e exploradas com as crianças durante a semana coincidiram com temática “Páscoa”. Deste modo proporcionámos ao grupo de crianças atividades onde estas pudessem ficar a conhecer algumas características desta época festiva, elaborar um presente para partilhar com a família e ainda desenvolver e enriquecer o vocabulário através de histórias, lengalengas e jogos de palavras.

Começo assim por refletir sobre as propostas educativas executadas com as crianças na segunda-feira e na quarta-feira, mais concretamente sobre a exploração das histórias infantis. Através do conto e exploração das histórias as crianças tiveram a oportunidade de contactar com elementos associados à páscoa, às profissões e ainda a valores como a partilha e a amizade.

Na minha opinião a exploração de uma história é uma proposta que devemos, tal como as restantes atividades, ter devidamente planificadas, uma vez que ao partilharmos a mesma com as crianças é importante ter sempre presente as personagens que nela estão inseridas, o espaço e o tempo em que se desenvolve a ação e ainda situações chave fundamentais para a compreensão a história, de forma a que consigamos proporcionar um momento de aprendizagem mais espontâneo. De acordo com Sisto (s.d) quando se conta uma história cria-se um momento de intimidade e entrega com o outro. É através do conto que entramos no universo imaginário e conseguimos aproximarmo-nos do outro ao socializarmos e partilharmos este momento

Para as próximas intervenções devemos, enquanto grupo, tornar o momento de contar uma história mais lúdico, mais dinâmico com o intuito de motivar e cativar o nosso público que são as crianças. Segundo Abramovich (2003), citado por Otte e Kovács (s.d) afirmam que

Ler histórias para as crianças (...) É suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar muitas idéias para solucionar questões - como os personagens fizeram... - é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar... Afinal, tudo pode nascer de um texto (p.4).

Enquanto futura educadora considero que é importante despoletar o interesse e o amor das crianças pelos livros, levando-as a que tenham prazer em ler, desenvolvam laços de afetividade com a leitura, estimulando-as assim para a motivação da literatura (Otte & Kovács, s.d).

No que diz respeito à atividade de exploração e organização dos ovos da páscoa tendo em conta as propriedades físicas como a cor e o tamanho, questiono-me sobre o método que utilizamos para organizar o material com as crianças. Ao refletir sobre o modo como desenvolvemos a atividade, penso que deveríamos ter dado oportunidade às crianças de exporem as suas ideias relativamente à categorização dos ovos, em vez de sermos nós a dizer como agrupar o material. O que se veio posteriormente a verificar foi que quando os ovos estiveram à disposição das crianças de forma livre, estas centraram-se apenas na organização pela cor, tal e qual o exemplo que explorámos com elas.

Será que as crianças perceberam que poderiam agrupar/categorizar os ovos da páscoa tendo em conta outro critério? Posto isto acho que deveríamos ter questionado as crianças se poderíamos organizar o material de outra forma, verificando assim se conseguiam arranjar outros critérios

para a categorização dos ovos da páscoa. Segundo Hohmann e Weikart (2011) enquanto as crianças exploram e descobrem o seu mundo, tem a oportunidade de recolher, ordenar e organizar a informação que recolhem ao longo do tempo, tentando assim encontrar qual o propósito das suas ações e experiências. Deste modo, através “do processo de classificação as crianças começam a construir relações entre coisas semelhantes e a tratar materiais e situações semelhantes de uma forma equivalente” (*ibidem*, p.679).

Ao longo da semana foi explorada com o grupo de crianças uma lengalenga relacionada com a época festiva da Páscoa. Através desta proposta educativa as crianças tiveram, a oportunidade de desenvolver a comunicação e a linguagem de forma lúdica e assim, aos poucos, começam a identificar as palavras nas frases, ou seja, começam a ter consciência da palavra e ainda começam a identificar os sons da respetiva palavra, adquirindo a consciência fonológica (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Na minha opinião esta atividade desenvolvida e explorada de forma lúdica e criativa ajuda as crianças a desenvolver a linguagem e a comunicação, facilitando assim no futuro as suas interações entre pares.

Enquanto futura educadora considero que é fundamental proporcionar às crianças dinâmicas de exploração da linguagem e das palavras, uma vez que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas “permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua” (Ministério da Educação, 1997, p.67).

Posto isto, ao refletir sobre a nossa atuação, no que diz respeito à exploração da lengalenga, considero que deveríamos ter aproveitado esta atividade tão rica em termos de criatividade para variar o modo como trabalhámos a lengalenga, ou seja, poderíamos explorar através da velocidade, através da altura do som ou ainda substituir palavras proibidas por gestos. Nas próximas intervenções se utilizarmos este tipo de estratégias penso que temos a oportunidade de variar e enriquecer a nossa proposta educativa e ao mesmo tempo que motivamos o grupo de crianças.

Numa das atividades desenvolvidas com as crianças, mais concretamente o jogo de palavras, tive a oportunidade de vivenciar um momento de cooperação e interajuda entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas através de uma partilha de ideias sobre os livros. Tendo em conta a perspectiva de Hohmann e Weikart (2011) as crianças, dentro desta faixa etária (3-6 anos), são capazes de ajudar os outros, envolvendo-se em experiência cooperativas, partilhando os seus saberes ao mesmo tempo que têm em consideração e afeto pelos outros. “Esta capacidade emergente de identificar os seus próprios humores e emoções, bem como os dos outros, ajuda as crianças pequenas a decidir, com algum sucesso, quando e como abordar os companheiros” (Hohmann & Weikart, 2011, p.572).

Ao interagir com as crianças nesta proposta educativa foi interessante vê-las a trabalharem em grupo, ouvindo e respeitando as opiniões dos outros e esforçando-se ao máximo para conseguirem obter um resultado positivo, envolvendo todos os elementos do grupo. Refletindo sobre esta relação entre pares nas crianças de idade pré-escolar, Vasconcelos (2007) afirma que o Jardim de Infância

formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades (...) interiorizando um sentido de responsabilidade social (p.113).

Esta semana as minhas funções enquanto mestranda focaram-se essencialmente em ajudar e apoiar o meu par de prática pedagógica, auxiliando em tudo o que foi necessário. Ao refletir com a Educadora cooperante percebi que o ajudante tem o papel de ajudar a controlar o grupo de crianças no desenrolar das propostas educativas ou em momentos de grande e pequeno grupo, ajudar na organização do espaço bem como na organização dos materiais e rever com alguma regularidade, com o elemento atuante, a planificação, ou seja, verificar as funções de cada elemento e quem fica responsável por executar determinada tarefa. De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1979) “Aprender a trabalhar em conjunto requer tempo, paciência, ajuda mútua, desejo de perseverar e um pouco de humor para lidar com os problemas que inevitavelmente aparecerão” (p.137).

A comunicação torna-se assim um elemento fundamental no trabalho em equipa com o intuito de se desenvolver um processo interativo entre os elementos. A relação que se estabelece entre adultos torna-se essencial para se definirem estratégias a desenvolver com o grupo de crianças e para que ao mesmo tempo ambos consigam trabalhar para o mesmo objetivo (Hohmann & Weikart, 2011).

## Referências Bibliográficas

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em Acção* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Otte, M. & Kovács, A. (s.d). *A magia de contar histórias*. Acedido a 5 de abril de 2014 em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sisto, C. (s.d). *A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil*. Acedido a 5 de abril de 2014 em: <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na construção da cidadania. In: *Revista Saber (e) Educar* (n.º12, pp. 109-117). Acedido a 6 de abril de 2014 em:[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/18/SeE12A\\_ImportanciaTeresa.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/18/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf?sequence=2)

## 10.<sup>a</sup> Reflexão

A presente reflexão resulta da décima semana de Prática Pedagógica, onde desempenhei a função de mestranda atuante, explorando propostas educativas com o grupo de crianças do Jardim de Infância da Azóia. Ao longo da reflexão pretendo ter em consideração referentes como os aspetos positivos da atuação, aprendizagens efetuadas, mudanças ou melhorias a realizar e ainda o modo como concretizar essas mudanças e melhorias nas futuras intervenções.

As propostas educativas desenvolvidas com as crianças ao longo da semana incidiram sobre reflexão da visita de estudo com o grupo de crianças, a exploração do mapa de Portugal, mais concretamente, os locais por onde passámos no passeio e ainda sobre a execução do percurso efetuado durante a viagem. Fizemos ainda as notícias em falta para o jornal da sala, fizemos um jogo de expressão motora, trabalhamos a criatividade e explorámos uma das questões das crianças relativamente ao projeto “Como é que os príncipes e as princesas conseguem subir para os castelos?”

Relativamente ao passeio escolar realizado na segunda-feira, considero que as crianças tiveram a oportunidade de ficar a conhecer locais interessantes e muito diversificados, podendo assim tirar partido de todas as vivências e experiências ocorridas durante este dia especial. Logo de manhã foi muito agradável ver o entusiasmo das crianças ao entrarem para o autocarro e, quando demos conta, já estávamos à porta da livraria “Bichinho de Conto”. Aqui fomos recebidos pela escritora/ilustradora Mafalda Milhões que nos acompanhou durante toda a manhã neste local mágico.

Primeiro fomos visitar o espaço exterior da livraria, onde as crianças assistiram a um momento de culinária especial, ou seja, à confeção de uma história, seguida do conto de uma história infantil. Depois, já no interior da livraria, seguiu-se a exploração da “Sala de Papel”, uma galeria de arte composta por ilustrações de histórias infantis. Por aquilo que observei e experienciei, esta sala foi muito especial para as crianças, uma vez que estas puderam descobrir a leitura através dos quadros, investigando e manipulando as imagens, bem como as cores e as formas presentes nas mesmas, desenvolvendo em simultâneo a curiosidade, a criatividade e a imaginação. Tendo em conta a perspectiva de Mata (2008) as crianças em idade pré-escolar

desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados. Isto decorre do facto de as crianças interagirem, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, e de serem aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações (p.9).

Com a exploração das ilustrações as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver também a observação, que segundo Pereira (2002) implica a utilização dos diferentes sentidos, em variados contextos, ou seja, não chega só olhar, é necessário explorar todos os detalhes que estamos a analisar, com todo o nosso corpo. A observação executada pelo indivíduo é influenciada pelas suas experiências vivenciadas e pelos conhecimentos que já adquiriu no passado, assim sendo, o processo de observação é guiado por aquilo que acreditamos e pela nossa cultura. Assim, “o que observamos é sempre em função daquilo que procuramos observar, o que, por sua vez, é influenciado pelos conhecimentos ou suposições, conscientes ou não, sobre a situação a observar” (Pereira, 2002, p.46).

Este momento tornou-se também muito especial para mim porque à medida que a contadora de história ia desenvolvendo o seu trabalho com o grupo, foi também partilhando alguns dos seus saberes com os adultos presentes, revelando que através de simples jogos e hábitos diários, é

mais fácil estimular as crianças para a leitura, dado que através do brincar as crianças adquirem as suas maiores conquistas e aprendizagens. Para fundamentar a afirmação anterior Mata (2008) refere que

O prazer que retiramos das situações de leitura é um dos principais indicadores de uma motivação intrínseca. (...) As situações de interacção com a leitura que proporcionamos às crianças devem ser positivas, devem estar associadas a afectos positivos, para que elas gradualmente desenvolvam atitudes positivas e estas, por sua vez, potenciem o desenvolvimento de motivações intrínsecas (p.75).

Para terminar em beleza na livraria, as crianças tiveram ainda a oportunidade de contactar com os livros disponíveis na livraria e também com algum material lúdico-didáctico, terminando a manhã com a partilha e conto da história “Maruxa”.

Seguiu-se o almoço e a visita ao Castelo de Óbidos, que na minha opinião foi essencial para o decorrer do nosso projeto sobre os castelos. Aqui as crianças tiveram a oportunidade de estabelecer uma ligação entre o passado e o presente e, foi muito interessante verificar que as crianças iam identificando alguns elementos característicos dos castelos, ou do tempo dos reis, à medida que íamos passeando e explorando as ruas do castelo na vila de Óbidos, como por exemplo as bandeiras, as portas dos castelos, as muralhas, os cavalos, entre outros. Na minha opinião este passeio até ao castelo foi um fator motivador para as crianças, pois ao terem a oportunidade de contactar com elementos que temos vindo a trabalhar durante as últimas semanas, o interesse aumentou e as crianças mostraram-se muito empenhadas ao fazerem esse reconhecimento para os adultos. Refletindo sobre estes acontecimentos, considero que, nos momentos em que as crianças partilharam connosco os seus conhecimentos, demonstraram-nos ao mesmo tempo que já adquiriram algumas aprendizagens no que diz respeito aos castelos, uma vez que elas têm um papel ativo no desenrolar de todo o projeto. Seguindo esta linha de pensamento, Ferreira (2007) refere que a criança desempenha um papel ativo nos contextos em que está inserida.

Ela actua, intervém, tem influência sobre quem a rodeia e sobre os contextos. Cabe (...) aos educadores de infância, perceber este papel activo das crianças e dar espaço para que ela se manifeste. (...) Para tal, será necessário que o educador reconheça o direito de palavra da criança, ou seja, deverá assumir a criança como um actor social, detentor de competências reflexivas e críticas e ao mesmo tempo (*ibidem*, pp.15-16)

O tempo passou depressa e, para terminar a nossa visita, fomos um pouco até à praia de São Martinho do Porto, onde as crianças puderam usufruir da paisagem e deliciar-se com um gelado, tornando-se assim um dos locais preferidos das crianças.

Relativamente a terça-feira, mais precisamente, a proposta educativa da exploração do mapa, considero que antes de implementar a mesma com o grupo de crianças deveria ter pensado no modo como o iria trabalhar, pois em conversa com a Professora Supervisora percebi que não chega termos uma ideia sobre uma atividade, é essencial pensarmos nas estratégias que vamos implementar, qual o caminho que vamos seguir e o que queremos desenvolver com as crianças. Consolidando o que foi referido anteriormente, Dias (2009) refere para se planificar uma proposta educativa “O desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitectar um plano/programa de acção serão etapas implícitas à actividade diária do docente” (p.29). No futuro, numa situação com esta, é essencial pensar em todos os pormenores, de forma a orientar as crianças em todo processo que estamos a desenvolver com elas num determinado momento.

Ao fazer com as crianças o percurso realizado durante o passeio escolar, dei oportunidade às crianças de colocarem na cartolina fotografias referentes aos locais por onde passámos, porém inicialmente ao chamar uma das crianças mais novas, ou seja, com uma noção de espaço talvez pouco desenvolvida relativamente às outras, esta colocou a fotografia no espaço inferior da cartolina, o que não foi a opção mais correta uma vez que ao analisarmos o mapa verificámos que o itinerário realizado ocorreu de cima para baixo. Ao refletir sobre o sucedido percebi que é importante darmos oportunidade às crianças de fazerem as suas escolhas e de darem a sua opinião, porém quando esta não toma o caminho correto devemos levá-las a perceber porque não foi a decisão mais correta e até mesmo conversar com as outras crianças para tentar perceber se todas pensam da mesma forma ou se alguém tem uma opinião diferente. Seguindo a mesma linha de pensamento Pereira (2002) refere que, tendo em conta a experiência de vida das crianças, é normal que as suas ideias sobre determinado assunto não se aproximem das explicações aceites cientificamente, porém o educador não deve dar a entender à criança que a sua opinião está mal, uma vez que esta pode ficar inibida e no futuro não voltar a exprimir as suas ideias. Nestes momentos

Se a ideia da criança não for cientificamente correcta, uma hipótese é pedir à criança que tente explicar porque razão é que ela pensa desse modo. (...) Outra hipótese é tentar que a criança se faça explicar melhor, pois pode acontecer que, dado o seu vocabulário limitado, a criança esteja a usar uma analogia inapropriada do ponto de vista do adulto. (...) Estes procedimentos podem ajudar o professor a entender melhor o que a criança pensa e ajuizar se deverá no momento fornecer outra explicação à criança ou desencadear actividades que levem a criança a testar essa ideia (p.77).

Posto isto, posso dizer que retiro desta experiência uma aprendizagem, pois é através dos erros que nós percebemos o que está mal, porque fizemos aquela ação de forma errada e o que podemos fazer para melhorar essa mesma ação, o que neste caso, me leva a pensar que neste momento ainda não conheço as crianças na sua globalidade e, sendo assim um fator que devo estar atenta nas próximas intervenções.

Posto isto, e dando continuidade à planificação, foi sugerido às crianças que partilhassem em grande grupo o que mais gostaram de fazer durante a visita de estudo ou até mesmo o que estas aprenderem durante este dia tão divertido. Na minha opinião é importante nestes, e noutros momentos, dar voz às crianças, perceber se estão são capazes de refletir sobre as suas ações ou sobre o que fizeram durante aquele determinado momento. Por aquilo que observei deste momento de conversa percebi que as crianças parecem ser capazes de conversar sobre as suas vivências, evidenciando o gosto pela partilha entre grupo sobre as suas opiniões e ideias. De acordo com Oliveira, Godinho, Cardoso, Santos, e Fernandes (2013) é fundamental que a tarefa da criança na sala de atividades possa ser questionar o que está a fazer, participar na planificação das propostas educativas, pensar e co-construir projetos, analisar e investigar, colaborar e cooperar no dia-a-dia do seu Jardim de Infância. Assim,

pretende-se que o papel do educador passe pela organização de um ambiente educativo estimulante, rico e cheio de diversidade, um educador que escute e observe intencionalmente para planificar, que comente, avalie e formule perguntas. No fundo, pretende-se que este educador possa estender os interesses, as motivações e os conhecimentos das crianças em direção à cultura, vendo a criança como sujeito da sua própria aprendizagem e deixando de ser 'aquele objeto' que normalmente está apenas para ouvir aquilo que o educador tem para lhe dizer (Oliveira *et al.*, 2013, pp.40-41).

Na minha opinião, considero também que é fundamental para a criança em idade pré-escolar reviver as suas experiências, uma vez que através destas o adulto consegue perceber melhor o

que a crianças retirou dela, ou seja, o que aprendeu ao vivenciar determinada experiência. Depois do lanche e para consolidar esta proposta educativas as crianças fizeram o registo, através do desenho, relativamente ao que mais gostaram de fazer nesse dia.

Dando continuidade ao jornal da sala 2, esta semana as crianças, em pequenos grupos, ficaram responsáveis de fazer as notícias referentes à história da *Rapunzel* (explorada na 9.<sup>a</sup> semana) e ainda relativamente à visita de estudo a Óbidos. Ao executarem propostas educativas como esta as crianças desenvolvem a noção de tempo, mais concretamente, o relembrar de acontecimentos passados. Na minha opinião, como foi referido anteriormente, é fundamental que as crianças relembrem e falem sobre acontecimentos passados que lhe foram mais significativos, uma vez que

Tal como os adultos, as antecipações e lembranças das crianças pequenas estão ligadas a emoções que tornam certos acontecimentos ou partes de experiências particularmente memoráveis. (...) [Ou seja], antecipam e relembram coisas que as marcam, e este facto dá-lhes um sentimento de ordem e controlo pessoal. Ao manter na mente imagens ou um acontecimento, e ao falar de de aconteceu e daquilo que esperam que aconteça, as crianças começam a moldar a sua própria compreensão dos acontecimentos que vivenciam (Hohmann & Weikart, 2011, pp.779-780).

Chegando a terça-feira à tarde, as crianças tiveram a oportunidade desenvolver uma atividade de expressão motora, explorando um percurso de estações, onde o grande objetivo seria proteger o seu tesouro. Nesta foi proposto às crianças que executassem movimentos como pular a pés juntos de forma alternada, equilibrar-se em cima de um banco, rolar uma bola no chão alternando as mãos e ainda o lançamento da bola para um cesto. Enquanto futura educadora considero que este género de atividades são fundamentais para as crianças, uma vez que “O movimento possibilita explorar e expressar a subjetividade, isto é, manifestar o seu eu, a sua corporeidade” (Zotovici, 2003, p.20). O educador torna-se assim a chave entre a criança e motricidade uma que vez que tem o dever de

proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo. (...) A diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo (...) podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento (Ministério da Educação, 2007, p.58).

Através desta proposta educativa foi possível verificar que as crianças se encontram em níveis de desenvolvimento diferentes, uma vez que no desenrolar do percurso, as estratégias que utilizavam para a execução das estações eram diferentes de criança para criança. Onde se verificaram as maiores diferenças foi no rolamento da bola pelo chão alterando as mãos, uma vez que as crianças mais novas fizeram-no de joelhos no chão e o espaço entre as mãos era curto e a crianças mais velhas executaram o movimento agachadas e o espaço entre as mãos era maior do que as crianças mais novas, e ainda no lançamento da bola para o cesto porque as crianças mais novas lançaram a bola de baixo para cima e as crianças mais velhas de cima para baixo.

No que diz respeito ao projetos dos castelos, esta semana debruçamo-nos sobre a questão “Como é que os príncipes e as princesas conseguem subir para o castelo?”. Para dar resposta a esta questão refletimos com as crianças sobre o meio de transporte utilizado para fazermos o passeio escolar e quais os transportes que tínhamos visto durante a nossa visita a Óbidos. Depois de uma partilha de ideias e opiniões questionei as crianças: Será que os príncipes e as princesas usavam os mesmos meios de transporte que nós conhecemos? Posto isto surgiram opiniões como “*Iam de cavalo.*” (E.- 5 anos), “*Iam com uma carroça.*” (D.- 4 anos), “*Com um*

*cavalo a segurar a carroça.*” (V.- 5 anos) e *“Os cavalos levam a carroça para eles (príncipes e princesas) andarem.”* (E.- 5 anos), parecendo assim terem alguns conhecimentos prévios sobre a temática explorada.

Inicialmente apresentei às crianças a fotografia de um Vagão ao qual a criança D (4 anos) refere *“Eu nunca vi um vagão.”*, explicando às mesmas que este foi essencial para os homens e para o comércio uma vez que servia como transporte de alimentos, carvão e lavava as pessoas para outros locais. Depois apresentei o barco, referindo algumas diferenças e semelhanças entre os atuais e os antigos e explorando alguns nomes como os remos, a vela, o mastro, entre outros. Durante a exploração da imagem uma das crianças referiu *“O barco é de madeira”* (D.- 4 anos) e outra respondeu *“Agora são de metal”* (I.A.- 6 anos). Para terminar apresentei o famoso cavalo que as crianças estão sempre a falar e, foi na exploração desta imagem, que as crianças mais partilharam as suas ideias, como: *“Os reis andavam em cima dos cavalos”* (V.G.- 5 anos) e *“Em cima dos cavalos iam os camponeses a levar a carroça”* (E.- 5 anos), mostrando que como o cavalo é mais próximo conhecido por elas, tornando-se mais significativo. Na imagem explorada aparecia também um cavaleiro onde referi que este tinham uma armadura para se proteger, porém as crianças depressa me mostraram o que sabiam sobre o mesmo dizendo: *“Os cavaleiros têm um escudo”* (D.- 4 anos), *“O escudo é para proteger”* (I.A.- 6 anos), *“Os cavaleiros lutavam para proteger”* (E.- 5 anos) e *“Para proteger o reino”* (LU.- 4 anos).

Segundo a perspectiva de Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes e Alves (2012) saímos da segunda fase do projeto onde em grupo decidimos sobre o que vamos pesquisar, onde vamos procurar novas informações, quem nos pode ajudar a recolher informações, o que vamos fazer e como vamos fazer, passando assim para a terceira fase do projeto, a execução, onde damos início às pesquisas, onde

As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação (...) Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: ‘o que sabíamos antes’; ‘o que sabemos agora’; ‘o que não era verdade’ (Vasconcelos *et al.*, 2012, p.16).

Relativamente a quarta-feira, tivemos como desafio contar a história “A princesa e a ervilha” de forma diferente, uma vez que queríamos utilizar novas técnicas de conto e exploração de histórias com as crianças. Para esta semana optámos por contar a história através de um pequeno teatro, recorrendo às imagens das personagens que vinham no livro, onde a Carolina ficou responsável por contar a história (escondida atrás de um armário) e eu fiquei com a função de movimentar as personagens dentro do fantocheiro, ou seja, as muralhas de castelho feitas de cartão. Na minha opinião, enquanto futura profissional na área da educação considero que é fundamental contar histórias às crianças utilizando diferentes adereços ou bonecos para que estas possam usar a sua imaginação durante estes momentos e, segundo Hohmann e Weikart (2011) através do conto de histórias criam-se laços pessoais e emocionais entre as crianças e os adultos e é através deste que “as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (*ibidem*, p.547).

Na atividade onde as crianças desempenharam o papel de ilustradores, ainda só foi desenvolvida com o grupo de crianças mais velho, pois ao conversar com a Educadora cooperante percebi que o texto criado estava muito complexo para as crianças mais novas e por isso teve de ser adaptado. Ao executar a proposta educativa com as crianças, fi-lo com grupos pequenos para que conseguisse dar a devida atenção a todos e também para verificar como cada criança

efetuava a sua ilustração. À medida que fui lendo a história, senti necessidade de repetir as frases para que as crianças acompanhassem todo o raciocínio e foi muito interessante verificar como as crianças resolveram alguns problemas que foram surgindo como é o caso da criança V.G (5 anos) quando eu referi “O príncipe era muito simpático por isso estava sempre a sorrir” esta já tinha desenhado a boca, mas depois de ouvir este excerto emendou o que já tinha feito, e ainda a criança V (5 anos) quando eu referi “Num lado do castelo existiam duas árvores e no outro lado, existia três plantas coloridas” como já não tinha muito espaço do outro lado do castelo desenhou as flores alinhadas, umas em cima das outras.

Estas atividades que envolvem a imaginação, na minha opinião são essenciais nestas idades, pois as crianças são muito criativas e isso deve ser trabalhado para que não se perca no futuro. Para os autores Sternberg e Williams (1999) “Todos têm a capacidade de serem criadores e de experimentarem a alegria associada à feitura de algo novo, mas, primeiro, tem que se lhes dar uma base forte para a criatividade” (p.14), e é por isto que o educador tem um papel essencial na exploração destas propostas. Para salientar esta informação e seguindo a mesma linha de pensamento Condessa (2006) refere que o educador de infância

deveria dar mais importância à imaginação e à inovação, proporcionando ‘cenários’ para a aquisição de conhecimentos e competências, numa esfera adequada ao fomento da criatividade, através: do grau de estimulação, adequação e diversificação das condições proporcionadas; de um vasto leque de oportunidades de experimentação, de adaptação e de exploração do corpo e do movimento (p.45).

Ao chegar esta semana à escola, as crianças partilharam comigo, muito entusiasmadas, que na sexta-feira tinham comido rebuçados na escola, mas que tinham descoberto que alguns deles eram de mirtilo e por isso pediram à Susana para guardar os papéis dos rebuçados para nós vermos. Perante este facto sugeri às crianças que colassem os papéis dos rebuçados na notícia do jornal da sala referente aos mirtilos, uma vez que eles tinham descoberto que também existem rebuçados de mirtilos, algo que ainda não sabíamos. Refletindo sobre o sucedido, percebi que no final de tudo o mini-projeto foi significativo para as crianças uma vez que estas, sempre que se fala dos mirtilos ou quando descobrem algo de novo, vêm logo partilhar connosco, evidenciando as suas aprendizagens relativamente ao mesmo.

Para finalizar é importante referir que algumas das propostas educativas desenvolvidas durante a semana foram sugeridas pelas crianças na semana anterior (9.<sup>a</sup> semana), como por exemplo a realização da notícia da história da *Rapunzel* para o jornal da sala e ainda a realização do jogo “Esconde-Esconde”. No desenrolar das atividades percebi que as crianças estavam motivadas e empenhadas para a execução das mesmas e, ao refletir sobre o sucedido, considero que quando a criança toma consciência que as suas ideias foram ouvidas e que o adulto propôs a realização de uma atividade que ela mesma sugeriu, indo ao encontro dos seus interesses e motivações, a criança torna-se sujeito da sua aprendizagem, tal como foi referido anteriormente por Oliveira *et al.* (2013).

## Referências Bibliográficas

- Condessa, I. (2006). O movimento criativo. In: *A Criatividade na Educação*. (pp.37-52). Açores: Universidade dos Açores
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA. Instituto Politécnico de Leiria.

- Ferreira, C. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. In: *Cadernos de estudo n.º 6* (pp.15-21). Acedido a 22 de maio de 2014 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)
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- 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.37-47). Leiria: Folheto Edições & Design.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sternberg, R. & Williams, M. (1999). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Porto: ASA.
- 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.
- Zotovici, S. (2003). Sensibilização, conscientização e expressão do movimento – Uma proposta para abordagem da dança. In: *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto Vol. XIX n.º 109* (pp.20-25). Lisboa: Livros Horizonte.

## ANEXO 4 – DOCUMENTO INFORMATIVO DIRIGIDO AOS FAMILIARES PARA A COLABORAÇÃO NO PROJETO

Olá pais/encarregados de educação,

A partir da história “Rapunzel” e da visita ao castelo de Óbidos, quisemos descobrir mais coisas sobre os castelos.

Fizemos algumas perguntas e gostávamos que nos ajudassem a procurar informações para partilharmos com os nossos amigos.

Podem registar a pesquisa da forma que entenderem, por exemplo: numa folha A4 com texto e imagens ou outras ideias.

O trabalho é para entregar na escola até ao dia 26 de maio de 2014.

Obrigada pela colaboração neste trabalho de família.

Os meninos da sala 2,  
Educadora e Estagiárias.

21 de maio de 2014

ANEXO 5 – LIVRO “EXPLORANDO OS CASTELOS”



**Fotografia 1** – Livro de registros “Explorando os castelos”

## ANEXO 6 – DESENHO DITADO “ERA UMA VEZ UM PRÍNCIPE ...”

Era uma vez um príncipe que tinha uma cabeça muito redondinha. Este príncipe tinha olhos azuis e cabelo castanho aos caracóis. Era muito simpático por isso estava sempre a sorrir e gostava de usar fatos muito coloridos.

O príncipe vivia num castelo com uma porta muito grande e com cinco janelas quadradas. Num lado do castelo existiam duas árvores e no outro lado, existia três plantas coloridas.



**Fotografia 2** – Registo do desenho ditado da criança I.A. (6 anos)



**Fotografia 3** – Registo do desenho ditado da criança V.G. (5 anos)



**Fotografia 4** – Registo do desenho ditado da criança DU. (4 anos)

ANEXO 7 – IMAGENS DE PERSONAGENS COM TRAJES DA IDADE MÉDIA



Fotografia 5 – Personagens com trajes da Idade Média

## ANEXO 8 – FANTOCHES COM TRAJES DA IDADE MÉDIA



**Fotografia 6** - Resultado final do fantoche (Rei)



**Fotografia 7** - Resultado final do fantoche (Rainha)



**Fotografia 8** - Resultado final do fantoche (Cavaleiro)



**Fotografia 9** - Resultado final do fantoche (Bobo)



**Fotografia 10** - Resultado final do fantoche (Pajem)



**Fotografia 11** - Resultado final do fantoche (Criada)



**Fotografia 12** - Fantoques criados pelos meninos da sala 2.