

CRESCENDO COM E PARA AS CRIANÇAS... DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Alexandra Isabel Banganho Rebolo

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Alzira Maria Rascão Saraiva

Leiria, julho de 2015

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em primeiro lugar, à Doutora Alzira Saraiva, orientadora deste relatório, pela sua disponibilidade e por todas as críticas construtivas, ao longo deste processo de crescimento profissional e pessoal.

Às educadoras cooperantes Raquel e Aida e às respetivas assistentes operacionais por todo o apoio, ajuda, exemplo e dedicação.

À minha colega de estágio, Carolina, pela paciência, ajuda e partilha.

À Sara, obrigada pela tua amizade, paciência, pelas gargalhadas e lágrimas partilhadas e por estares sempre lá, fazendo-me sentir verdadeiramente em casa.

À minha melhor amiga e conselheira Rosa. Muito obrigada pela presença constante, paciência, dedicação, ajuda, apoio e por acreditares em mim e na concretização deste sonho! Foste uma verdadeira irmã.

Muito obrigada à minha família por todo o apoio, ajuda e compreensão.

E por último, mas o mais importante, aos meus pais, um obrigada muitíssimo especial, por me proporcionarem a realização deste grande sonho, por estarem comigo a 100%, por toda a dedicação, apoio, palavras de conforto e incentivo. Foram e sempre serão o meu pilar e exemplo. Sem vocês nada disto seria possível!

A todos aqueles que não especifiquei mas estiveram ao meu lado ao longo desta caminhada, o meu sincero muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório surgiu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e apresenta-se dividido em dois contextos. O primeiro relaciona-se com as vivências em contexto de Creche e o segundo está direcionado para as vivências em contexto de Jardim de Infância.

O primeiro contexto está dividido em dois pontos. Em primeiro lugar apresenta-se o que foi mais significativo para mim, refletindo sobre o que é ser educadora em contexto de Creche, a importância da observação, as dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas e a interação com as crianças. Em seguida apresenta-se um ensaio investigativo intitulado “Interações das crianças entre os 27 e os 36 meses com materiais”. Os resultados obtidos parecem mostrar que as três crianças participantes no estudo, interagiam livremente com os materiais utilizando os órgãos de sentido, faziam classificações, através do jogo simbólico e comunicavam verbalmente.

O segundo contexto, encontra-se igualmente dividido em dois pontos. No primeiro ponto apresenta-se a dimensão reflexiva, evidenciando o que é ser educadora em contexto de Jardim de Infância, a importância da observação, as dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas e a interação com as crianças. De seguida é exposto o projeto intitulado “As tartarugas”, realizado segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto e tendo por base a curiosidade e interesse das crianças relativamente à temática das tartarugas.

Palavras-chave

Aprendizagem, Classificação, Interações, Jogo simbólico, Metodologia de Trabalho de Projeto, Observação

ABSTRACT

This report appeared under the Supervised Teaching Practice Master in Preschool Education and is divided in two contexts. The first relates to the experiences in nursery and the second to the experiences in kindergarten context.

The first context is also divided into two points. First is presented what was most meaningful to me, reflecting on what is an educator in daycare context: the observation role, the daily lessons and difficulties and also the interaction with children. Then an investigative essay entitled "Interaction of children, between 27 and 36 months, with materials." The results seem to show that the three children participants, interacted freely with the materials using the senses, and made rates through the symbolic play and communicate verbally.

The second context is also divided into two parts. The first section presents the reflective dimension, showing the roles on being an educator in Kindergarten, such as observation, the lessons and difficulties and the interaction with the children. Then is exposed the project entitled "Turtles", held under the Project Working methodology and based on the curiosity and interest of children for this subject.

Keywords

Learning, Classification, Interaction, Symbolic Game, Project Work Methodology, Observation.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	v
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS.....	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
I - CONTEXTO DE CRECHE.....	2
1.1 – DIMENSÃO REFLEXIVA	2
1.1.1 – SER EDUCADORA EM CONTEXTO DE CRECHE.....	2
1.1.2 – IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO	4
1.1.3 – DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS	5
1.1.4 – CRESCENDO COM AS CRIANÇAS	11
1.1.5 – EM JEITO DE SÍNTESE.....	12
1.2 – ENSAIO INVESTIGATIVO: INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS ENTRE OS 27 E OS 36 MESES COM MATERIAIS.....	13
1.2.1 – PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS	13
1.2.2 – REVISÃO DA LITERATURA	14
1.2.2.1 – EXPLORAÇÃO E INTERAÇÃO COM OS MATERIAIS	14
1.2.2.2 – PROCESSOS BÁSICOS DA CIÊNCIA.....	18
1.2.2.3 – JOGO SIMBÓLICO.....	21
1.2.2.4 – COMUNICAÇÃO VERBAL	24
1.2.2.5 – PAPEL DO EDUCADOR	26
1.2.3 – METODOLOGIA.....	27
1.2.3.1 – PARTICIPANTES	27
1.2.3.2 – DESCRIÇÃO DO ESTUDO	29
1.2.3.3 – INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	33
1.2.3.4 – RECOLHA DE DADOS	34
1.2.3.5 – TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	34

1.2.4 – RESULTADOS E SUA ANÁLISE	37
1.2.4.1 – SENTIDOS	37
1.2.4.2 – CLASSIFICAÇÃO	40
1.2.4.3 – JOGO SIMBÓLICO.....	43
1.2.4.4 – COMUNICAÇÃO VERBAL	46
1.2.5 – CONCLUSÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO	49
II - CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	52
2.1 – DIMENSÃO REFLEXIVA	52
2.1.1 – SER EDUCADORA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	52
2.1.2 – IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO	55
2.1.3 – DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS	56
2.1.4 – CRESCENDO COM AS CRIANÇAS	60
2.1.5 - EM JEITO DE SÍNTESE	62
2.2 – TRABALHO DE PROJETO: “AS TARTARUGAS”	63
2.2.1 – INTRODUÇÃO.....	63
2.2.2 – REVISÃO DA LITERATURA.....	63
2.2.2.1 – METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	64
2.2.2.2 – AS TARTARUGAS.....	69
2.2.3 – PROJETO: AS TARTARUGAS	71
2.2.3.1 – SITUAÇÃO DESENCADEADORA.....	71
2.2.3.2 – FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	72
2.2.3.3 – FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO ..	74
2.2.3.4 – FASE III – EXECUÇÃO.....	76
PROPOSTA EDUCATIVA: PESQUISAS SOBRE AS TARTARUGAS.....	77
PROPOSTA EDUCATIVA: JOGO DA TARTARUGA	78
PROPOSTA EDUCATIVA: CRIAÇÃO E ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA.....	80
PROPOSTA EDUCATIVA: DESCOBERTA DAS CARACTERÍSTICAS DAS TARTARUGAS	82
2.2.3.5 – FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO	84
2.2.4 – REFLETINDO SOBRE O PROJETO “AS TARTARUGAS”	91
CONCLUSÃO.....	94
BIBLIOGRAFIA	96
ANEXOS.....	100

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Criança C colocando um fio de lã na boca.....	40
Fotografia 2 – Criança M cheirando uma embalagem.....	40
Fotografia 3 – Criança S friccionando folhas de Plátano.....	40
Fotografia 4 – Criança C explorando massas cor-de-laranja	43
Fotografia 5 – Criança C juntando duas embalagens.....	43
Fotografia 6 – Criança M colocando conchas dentro de outra concha	43
Fotografia 7 – Criança M sobrepondo dois paralelepípedos de algodão	43
Fotografia 8 – Criança S sobrepondo esponjas pequenas	43
Fotografia 9 – Criança S alinhando bases brancas pequenas	43
Fotografia 10 – Criança C simulando uma bolacha.....	46
Fotografia 11 – Criança M simulando beber água.....	46
Fotografia 12 – Criança M simulando uma pulseira.....	46
Fotografia 13 – Criança S alinhando algodão	46
Fotografia 14 – Criança J. (5 anos) organizando fotografias de animais	72
Fotografia 15 – Classificação de animais quanto à hibernação.....	72
Fotografia 16 – Tartaruga levada para a sala de atividades	72
Fotografia 17 – Trabalho realizado pela família da criança M.Y. (6 anos)	75
Fotografia 18 – Trabalho realizado pela família da criança M.S. (5 anos).....	75
Fotografia 19 – Trabalho realizado pela família da criança J. (5 anos).....	75
Fotografia 20 – Crianças durante a pesquisa de informações no computador	77
Fotografia 21 – Crianças durante a pesquisa de informações nos livros	77
Fotografia 22 – Criança F.T. (5 anos) durante a realização do registo pictórico	77
Fotografia 23 – Tabuleiro e dados do jogo	79
Fotografia 24 – Criança A.V. (6 anos) a identificar o algarismo no tabuleiro	79
Fotografia 25 – Crianças T. (5 anos) e G.M. (5 anos) a contarem as pintas dos dados..	79
Fotografia 26 – Crianças durante a criação da história.....	81
Fotografia 27 – Criança B. (4 anos) a apresentar o desenho da história ao grupo	81
Fotografia 28 – História com ilustrações	81
Fotografia 29 – Registo das observações da Tartaruga Corcunda do Mississípi	83
Fotografia 30 - Registo das observações da Tartaruga de Carapaça Mole	83
Fotografia 31 - Registo das observações da Tartaruga Verde.....	83

Fotografia 32 - Registo das observações da Tartaruga Gigante das Galápagos.....	83
Fotografia 33 – Crianças a decorar os convites.....	84
Fotografia 34 – Criança M.P. (5 anos) a decorar os seus convites.....	84
Fotografia 35 – Convites decorados pela criança M.C. (5 anos).....	84
Fotografia 36 – Dramatização tendo por base a história “A tartaruga e os amigos”	85
Fotografia 37 – Crianças durante a dramatização.....	85
Fotografia 38 – Crianças a cantar a canção.....	85
Fotografia 39 – Placar da exposição	85
Fotografia 40 – Espaço onde está inserido o placar com a exposição	85
Fotografia 41 – Alunos da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Dinis a observar a exposição	85
Fotografia 42 – Painel onde estavam os registos das informações.....	86
Fotografia 43 – Painel onde estava a história e as fotografias	86
Fotografia 44 – Alunos do 1.º Ciclo a observar a exposição	86
Fotografia 45 – Familiares a observar a exposição	86
Fotografia 46 – Familiares e crianças a observar a exposição	86
Fotografia 47 – Crianças F.T. (5 anos) e M.T. (6 anos) a mostrarem os seus trabalhos à mãe	86
Fotografia 48 – Criança C. (6 anos) a indicar as aprendizagens realizadas	86
Fotografia 49 – Registo pictórico inicial da tartaruga da sala – criança L.R. (6 anos)...	87
Fotografia 50 – Registo pictórico final da tartaruga da sala – criança L.R. (6 anos)	87
Fotografia 51 – Crianças a jogar ao “jogo da tartaruga” no momento de brincadeira livre	89
Fotografia 52 – Mãe da criança S.A. (5 anos) a escrever no livro de mensagens	91
Fotografia 53 – Mãe das crianças F.T. (5 anos) M.T. (6 anos) a escrever no livro de mensagens	91

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.2.1 – Cronograma do estudo	29
Quadro 1.2.2 – Tarefas, materiais, dias e local da recolha de dados	34
Quadro 2.2.1 – Ideias prévias das crianças sobre as tartarugas.....	72
Quadro 2.2.2 – Questões levantadas pelas crianças sobre as tartarugas	73
Quadro 2.2.3 – Sugestões das crianças para as pesquisas.....	74
Quadro 2.2.4 – Sugestões das propostas educativas	75
Quadro 2.2.5 – Calendarização das propostas educativas realizadas com as crianças ...	76
Quadro 2.2.6 – Aprendizagens realizadas sobre as tartarugas	88
Quadro 2.2.7 – Vozes das crianças relativamente ao que mais gostaram de executar ...	88
Quadro 2.2.8 – Vozes das crianças relativamente ao que menos gostaram de executar	89
Quadro 2.2.9 – Vozes das crianças relativamente ao que gostavam de ter executado ...	90
Quadro 2.2.10 – Mensagens dos familiares das crianças.....	90

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.2.1 – Órgãos de sentido utilizados nas tarefas pela Criança C.....	38
Tabela 1.2.2 – Órgãos de sentido utilizados nas tarefas pela Criança M.....	38
Tabela 1.2.3 – Órgãos de sentido utilizados nas tarefas pela Criança S	39
Tabela 1.2.4 – Classificação utilizada nas tarefas pela criança C	40
Tabela 1.2.5 – Classificação utilizada nas tarefas pela criança M.....	41
Tabela 1.2.6 – Classificação utilizada nas tarefas pela criança S.....	42
Tabela 1.2.7 – Jogo Simbólico utilizado nas tarefas pela criança C.....	43
Tabela 1.2.8 – Jogo Simbólico utilizado nas tarefas pela criança M.....	44
Tabela 1.2.9 – Jogo Simbólico utilizado nas tarefas pela criança S	45
Tabela 1.2.10 – Comunicação verbal utilizada nas tarefas pela criança C	46
Tabela 1.2.11 – Comunicação verbal utilizada nas tarefas pela criança M	47
Tabela 1.2.12 – Comunicação verbal utilizada nas tarefas pela criança S.....	47

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Reflexões em contexto de creche	1
ANEXO II - Transcrição dos vídeos	12
ANEXO III – Reflexões em contexto de Jardim de Infância	42
ANEXO IV – Registo das ideias das crianças sobre as perguntas “ O que sabemos sobre tartarugas?”, “O que queremos saber?”, “Como descobrir?” e “ O que queremos fazer?”	52
ANEXO V – Documentos informativos enviados aos familiares.....	53
ANEXO VI – Registo pictórico das respostas às questões colocadas pelas crianças	54
ANEXO VII – Registo das ideias das crianças sobre as perguntas “ O que aprendemos com o projeto?”, “O que gostámos mais de fazer?”, “O que não gostámos de fazer?” e “ O que gostava de ter feito?”	55
ANEXO VIII – Livro “Livro de Mensagens”	56

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria e engloba uma reflexão e descrição relativamente às aprendizagens e experiências vivências no contexto de Creche e Jardim de Infância.

O relatório encontra-se dividido em dois contextos, sendo o primeiro correspondente ao meu percurso ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e o segundo aos momentos vivenciados no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância.

No contexto de Creche, apresenta-se uma dimensão reflexiva referente aos momentos vivenciados nesse contexto, evidenciando as dificuldades sentidas, as aprendizagens realizadas e as experiências mais significativas, ao longo do meu percurso enquanto educadora estagiária. Apresenta-se também um ensaio investigativo referente a uma situação que despoletou o meu interesse e curiosidade, pretendendo através de um estudo de carácter qualitativo dar a conhecer quais as interações que três crianças entre os 27 e os 36 meses realizam de forma livre com materiais propostos pelo adulto.

No contexto de Jardim de Infância, apresenta-se, à semelhança da Creche, uma dimensão reflexiva referente ao meu percurso ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, evidenciando as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e as vivências mais significativas enquanto educadora estagiária. Será também dado a conhecer um projeto intitulado “As tartarugas”, desenvolvido segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto, tendo em conta os interesses e curiosidades das crianças relativamente à temática das tartarugas.

Para finalizar, é apresentada uma conclusão sobre todo o percurso desenvolvido nos dois contextos, evidenciando as aprendizagens adquiridas e salientando o contributo das mesmas para a minha formação e crescimento a nível pessoal e profissional.

I - CONTEXTO DE CRECHE

O contexto de Creche encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte apresenta-se uma dimensão reflexiva referente aos momentos vivenciados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e a segunda parte corresponde ao ensaio investigativo intitulado: interações das crianças, entre os 27 e os 36 meses, com os materiais. Em seguida é exposta a metodologia utilizada, seguida da apresentação dos dados e a respetiva análise. Finaliza-se com uma reflexão referente ao ensaio investigativo.

1.1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

Ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, que decorreu na Creche, Jardim de Infância e CATL “ O Ninho”, na sala das “Borboletas”, com crianças, com idades compreendidas entre os 27 e os 36 meses, foram inúmeras as aprendizagens adquiridas e as experiências vivenciadas. Ao longo desta reflexão, debruçar-me-ei sobre alguns aspetos que destaco como pontos importantes deste meu caminho enquanto educadora estagiária. Assim, de seguida apresentarei algumas considerações sobre o que é para mim ser educadora em contexto de Creche, seguindo-se a reflexão em torno da importância da observação, posteriormente refletirei sobre as dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas e por último sobre as interações estabelecidas com as crianças.

1.1.1 – SER EDUCADORA EM CONTEXTO DE CRECHE

Tendo em conta que a Creche caracteriza-se por ser um espaço “ (...) com grande importância na vida das crianças e na formação da sua personalidade, apesar de nunca pretender substituir os pais” (Pinto, 2010, p. 6), é um local privilegiado para novas aprendizagens e é onde as crianças se desenvolvem de forma integral. Deste modo, na minha opinião, uma das funções da Creche é garantir que as experiências e rotinas satisfaçam as necessidades das crianças a nível físico, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de valores, tendo em vista o seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens.

Assim, antes de principiar a Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Creche, suscitaram-me algumas questões, nomeadamente: Como é que as crianças me irão

receber? Que atividades serão possíveis realizar com crianças desta faixa etária? O que estas conseguem fazer? Qual será o melhor modo de comunicar com as crianças?

Porém, formulei também várias expectativas. Esperava ser aceita pelas crianças, criando laços de afetividade com estas. Aspirava conhecer a sua rotina, ambicionava conseguir realizar atividades adequadas e do interesse das crianças, e acima de tudo, ser capaz de responder às suas necessidades, pois, o meu grande objetivo era conseguir desempenhar da melhor forma o meu papel enquanto educadora estagiária.

Centrando-me no papel do educador, considero que fui modificando a minha visão ao longo da Prática, pois numa fase inicial preocupava-me sobretudo com a atividade orientada, desempenhando as outras funções de uma forma rotineira. Porém, constatei que ser educadora não é só nos momentos de atividade orientada,

(...) é desde que chegamos até que saímos, pois todos os momentos são essenciais, e temos que ter em conta que “cuidar e educar devem ser atendidos como dimensões importantes que envolvem questões educacionais, pois todo cuidado é educativo, não existindo, portanto, momentos diferenciados para cuidar e educar” (Siller & Côco, 2007, citado por Ribeiro, Oliveira & Simões, 2010 p. 6) (Anexo I - Reflexão da 7.^a semana em Creche).

Deste modo, o educador deve estabelecer uma relação de proximidade e afetividade com as crianças, estando disponível para ajudá-las nas interações com outras crianças, com adultos ou com objetos, durante os momentos de cuidados, nas atividades livres e orientadas.

De acordo com o Decreto-Lei 241/2001, cabe também ao educador organizar os espaços e materiais, disponibilizando materiais estimulantes e diversificados partindo do contexto em que as crianças estão inseridas de modo a proporcionar experiências integradas, criar e manter as condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar necessárias. No âmbito da observação, planificação e avaliação, o educador de infância deve observar as crianças na sua individualidade e enquanto grupo, com vista a adequar a planificação às suas necessidades e interesses, planeando a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças.

Segundo Portugal (2011), trabalhar em Creche requer uma planificação sustentada no conhecimento do desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida e envolvendo flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família.

Durante os três primeiros anos de vida, os interesses e capacidades das crianças modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer atividades envolventes que dêem à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória.

Um aspeto que observei ao longo da minha prática, corresponde à proximidade entre a equipa educativa e a família das crianças, pois, tendo em conta que a família é um elemento essencial na vida destas, cabe ao educador envolvê-la, bem como à comunidade, nos projetos a desenvolver e partilhando com esta, cuidados e responsabilidades ao longo de todo o processo evolutivo da criança, pois

a creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (Artigo 3.º da Portaria n.º 262/2011).

Deste modo, aprendi que um educador em contexto de Creche, deve ter sempre em vista o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois “assegurar segurança e estabilidade emocional, alimentar a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolver o conhecimento social e promover autonomia são prioridades no currículo da Creche. Todas as outras coisas podem ser aprendidas mais tarde” (Portugal, 2011, p. 52).

1.1.2 – IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO

Refletindo sobre as observações, considero que estas foram o primeiro degrau deste caminho de experiências e aprendizagens. Durante o tempo destinado exclusivamente à observação, absorvi o máximo de informações possíveis no que diz respeito à rotina diária daquelas crianças, sobre o meio e contexto educativo, de modo a conhecer e adequar as planificações. Por outro lado, considero este tempo de observação fundamental, uma vez que permitiu uma integração progressiva, pois tal como referi na minha reflexão

tranquilizava-me o facto de saber que inicialmente teria alguns dias de observação, durante os quais teria a oportunidade de recolher dados sobre o meio no qual viria a intervir, pois “os educadores estagiários são embebidos nas experiências da prática, de forma gradual, com o objectivo de construir/reconstruir competências pessoais e profissionais” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 20) (Anexo I - Reflexão da 1.ª semana em creche).

Contudo, senti-me integrada desde o primeiro momento, bem como apoiada pela educadora cooperante e considero este um fator positivo para um bom desempenho, pois, segundo Oliveira-Formosinho (2002), citado por Matias & Vasconcelos (2010), a comunicação e apoio da educadora cooperante são fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e refletir, identificando-a como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática.

Deste modo, é com base na observação que o educador melhora a sua prática educativa, tendo em conta que

observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Educadores de infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias (Parente, 2012, p. 5).

Todavia, as observações realizadas, não ocorreram unicamente ao longo das três semanas destinadas para esse feito, mas ao longo de toda a prática. Contudo, devido à recolha insuficiente de informações acerca do desenvolvimento e conhecimentos daquelas crianças, nem sempre consegui adequar as propostas educativas, pois as crianças revelaram ter mais competências do que aquelas que pensara inicialmente.

Deste modo, quanto mais detalhada e profundada for a observação e quanto mais completos forem os dados registados, mais fácil será planificar de forma adequada tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

1.1.3 – DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

No respeitante às dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas, que surgiram no decorrer desta prática, foram várias, porém as dificuldades superadas, semana após semana, converteram-se em aprendizagens.

Desta forma, uma das dificuldades sentidas inicialmente, prendeu-se com a adequação das atividades à faixa etária das crianças, uma vez que pensava na proposta educativa e só depois nas intencionalidades educativas da mesma. Porém, as propostas educativas realizadas devem ter como objetivo primordial promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, devendo serem adequadas às suas necessidades e

interesses, partindo daquilo que sabem. Assim, é necessário conhecer as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças de modo a realizar essa adequação, pois por volta dos 2 anos,

o mundo emocional da criança expande-se do ego para incluir as relações com os outros, desenvolvendo, ao mesmo tempo, um sentido de identidade pessoal. A imaginação entra em ação, provocando muitas perguntas e criando novos medos. A criança desenvolve as competências motoras grossas e finas, que lhe oferecem a capacidade de trepar, saltar, correr e desenhar. Numa idade em que desabrocha a independência, este é um tempo de aprendizagem intensa e observação do mundo à sua volta, com cada experiência guardada cuidadosamente na rede cada vez mais conectada do cérebro em espantoso desenvolvimento (Morris, 2011, p. 58).

Deste modo, ao longo da prática, a planificação revelou ser essencial para uma boa atuação, pois ao pensar cuidadosamente nas intencionalidades educativas e competências a desenvolver nas crianças, bem como nas estratégias a utilizar, permitiu proporcionar momentos de desenvolvimento e aprendizagem às crianças, uma vez que a intencionalidade educativa

(...) possibilita ao educador saber se o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças (...) (Silva, 2002, citado por Serrão, 2009, p. 35).

Assim, o modo de planificar que inicialmente foi uma dificuldade sentida foi sofrendo modificações, superando essa dificuldade. Inicialmente as propostas educativas eram descritas de forma muito superficial revelando existirem aspetos não pensados que originavam hesitações na atuação e, o foco estava nas atividades orientadas. Ao poucos, a descrição passou a ser mais completa e estruturada, fazendo mais sentido para mim e colocando o foco nas crianças, pois

(...) planificar em creche é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses. Sendo elas o foco da nossa ação educativa, devemos variar as estratégias a utilizar de acordo com a individualidade de cada uma. Hoje, acreditamos que se planifica para ajustar a nossa ação educativa à(s) criança(s), devendo aquilo que escrevemos fazer sentido, também para nós (Santos, Conceição & Dias, 2013, p. 473).

Deste modo, considero que a planificação é um elemento essencial, contribuindo para uma boa gestão do grupo e realização de atividades adequadas às necessidades e interesses das crianças. É da responsabilidade do educador colocando o seu foco na criança e planificar todo o dia, pois “ (...) a organização temporal se deverá centrar na

criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e de rotinas concebida como uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças ” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 42).

Ao planificar para todo o dia, o educador deve respeitar as rotinas e tirar partido dos momentos mais individualizados com cada criança, como é o caso dos momentos de higiene, uma vez que “ o período de muda de fralda deve ser utilizado como tempo de estabelecimento de laços afectivos e de aprendizagem e autonomia, falando com a criança e dando-lhe tempo para interagir (...) ” (Segurança Social, 2010, p. 55). Tal como referi na minha reflexão

Senti que por interagir com as crianças no momento da colocação da fralda e enquanto estavam na casa de banho, foi uma boa estratégia, pois observei que as crianças gostaram da interação física ao fazer cócegas, e verbal por conversa, revelando-o através das respostas verbais, bem como por sorrisos. Estes momentos tornaram-se ainda mais agradáveis, após esta pequena mudança de atitude da minha parte, ao descontrair, fez a diferença, uma vez que “ durante a mudança de fraldas e higiene, as crianças nesta fase retiram um gozo enorme em interagir com o educador através de outros jogos simples (...) fazendo cócegas, deixando cair a fralda ou outro objeto que esteja à mão ou apontando para as partes do corpo (...) ” (Post & Hohmann, 2011, p. 231) (Anexo I - Reflexão da 8.ª semana em creche).

Segundo Post & Hohmann (2011), o educador de infância ao criar uma rotina diária segura que proporcione às crianças bem-estar e segurança, permite-lhes identificar momentos do dia que se seguem e sentirem-se confiantes e menos dependentes do adulto. Esta ideia vai ao encontro de outra dificuldade sentida respeitante aos momentos de transição. Ao longo das minhas reflexões, debruçei-me sobre este assunto, em busca de uma solução de modo a superar estas dificuldades, pois

ao longo do dia, qualquer que seja o contexto de educação pré-escolar, as crianças passam por muitos períodos de transição (...) nestas alturas as crianças experimentam uma ou mais mudanças – de atividade, de local, da pessoa por elas responsáveis, ou de colegas. Os educadores podem encarar esses períodos de transição como partes fortuitas da sua rotina, mas são acontecimentos cruciais para as crianças (...) as transições bem planeadas fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para as crianças como para os adultos (Hohmann & Weikart, 2011, p. 443).

Deste modo, com o intuito de não serem realizadas mudanças bruscas de atividade, foi adotada a estratégia da utilização de um fantoche de luva revelando-se facilitadora da gestão dos momentos de transição. Ilustro este facto com a seguinte evidência:

A nível da organização e gestão do grupo, considero que esta semana melhoramos nos momentos de transição. Visto que introduzimos um fantoche em forma de borboleta, por ser destinada à sala das borboletas, a meu ver resultou muito bem, pois as crianças ficaram surpresas com aquele objeto novo e tudo o que envolvia a “participação” da borboleta despertava de imediato a atenção das crianças (Anexo I - Reflexão da 8.^a semana em creche).

Ao longo das semanas as crianças permaneceram motivadas, pois quando viam o fantoche sabiam que ia acontecer alguma coisa diferente, ou seja, iam mudar de atividade ou de espaço. Este facto levou-me a refletir acerca das estratégias que posso adotar enquanto educadora de infância, pois a presença daquele objeto, tornou os dias mais fáceis e mais proveitosos, uma vez que passaram a decorrer de forma mais tranquila.

O controlo do grupo de crianças, foi outro aspeto que senti muitas dificuldades em conseguir atingir, visto as crianças necessitarem de atividades apelativas, que lhes despertem interesse e que tenham algo de novo, uma vez que na faixa etária dos 2/3 anos, a criança tem um tempo de concentração curto e exige do educador “ (...) um trabalho de envolvimento para atrair as crianças para as suas propostas de atividades e, além disso, exige um planeamento flexível que permita rápidas modificações, quando necessárias” (Redin, 2007, citado por Ribeiro, Oliveira & Simões, 2010, p. 7).

Os momentos de roda em grande grupo realizados na área do tapete, foram momentos em que senti dificuldade no que concerne à gestão do grupo, contudo, era necessário esses momentos serem bem pensados, arranjando soluções cativantes de forma a minimizar a dispersão das crianças. Segundo DeVries & Zan, (1998), estar em roda é essencial para a criança, pois é durante esses momentos que adquire diversas aprendizagens tais como: estar em grupo e respeitar a vez do outro. Tal como referi na minha reflexão, creio que

(...) a solução passará por não existirem tempos mortos. Assim, tenho que ter tudo bem planificado e sempre com alternativas, não dando espaço a que as crianças dispersem, pois “o professor tem um papel duplo durante a roda. Em primeiro lugar, antes da hora da roda, ele a planeja. Uma boa reunião do grupo não ocorre espontaneamente, mas exige um cuidadoso planeamento. Em segundo lugar, durante a roda, o professor assume um papel de liderança um pouco diferente do papel do professor em outros momentos do dia” (DeVries & Zan, 1998, p. 117) (Anexo I - Reflexão da 12.^a semana em creche).

No que diz respeito ao tempo de duração da roda, este deve ser adequado à faixa etária das crianças, e segundo DeVries & Zan (1998) a roda pode durar 5 a 10 minutos para crianças com menos de três anos, podendo durar mais apenas quando estas estão interessadas e não estão inquietas.

Deste modo, e tendo por base as experiências vivenciadas ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, nos momentos de roda é necessário recorrer a diferentes estratégias, tais como: canções novas, conto de histórias, utilização de fantoches, alteração do tom de voz e expressões corporais, de modo a cativar a atenção das crianças, contribuindo para uma melhor gestão do grupo.

Outra das dificuldades superadas diz respeito à gestão de conflitos, que se tornou uma das aprendizagens realizada. Cabe ao educador de infância dar espaço para que as crianças resolvam os seus conflitos, sem interferir de imediato, mas salvaguardando a segurança das crianças, pois “ (...) aquilo que o professor vê como um comportamento inapropriado ou disfuncional pode ser consistente com as noções inconscientes da criança sobre como a aprovação social é conquistada ” (DeVries & Zan, 1998, p. 286). Os conflitos são frequentes nesta faixa etária, e cabe ao educador saber como lidar com as crianças “difíceis”, tendo em conta que estas “ (...) desenvolvem um repertório de comportamentos inaceitáveis que, obviamente, causa sua rejeição por outros. (...) Uma vez que a criança difícil testará o professor até o limite, as respostas desse devem ser assertivas ” (*Ibidem*, p. 287).

Durante esta Prática de Ensino Supervisionada, ocorreram várias situações de conflito entre as crianças e com elas surgiram inúmeras questões quanto ao modo como os resolver, nomeadamente, em situações em que duas crianças disputavam o mesmo objeto. Questionei-me sobre qual deveria ser a atitude correta: deveria dar o objeto à criança que o tinha inicialmente ou à outra criança, uma vez que os brinquedos são de todos? Quando uma criança agredia outra fisicamente, porque pretendia tomar posse de um objeto que outra possuía, deveria punir a criança que agrediu pelo seu comportamento inadequado ou incentivá-la a ter um comportamento correto pedindo o objeto de forma educada ao colega?

Estas preocupações ocorreram desde cedo nesta prática e isso foi notório uma vez que na minha reflexão da sétima semana tentei dar resposta a estas questões que me assolavam

Para conseguir ter uma atitude adequada, temos que ter em conta as características de desenvolvimento das crianças, pois “a autocentração das crianças pequenas torna frequentemente difícil para elas compreender as necessidades dos outros. Não estão a ser “más” ou egoístas quando ignoram os direitos ou necessidades de outra criança – é apenas porque é difícil, em momentos de conflito, que as crianças de idade pré-escolar olhem para além de si próprias. Dado que uma criança que está a vivenciar uma disputa é muitas vezes desconhecadora do ponto de vista da outra criança, é importante que os adultos falem sobre aquilo que cada criança está a sentir (...) (Hohmann & Weikart, 2011, p. 615) (Anexo I - Reflexão da 7.ª semana em creche).

Assim, o educador deve perceber a origem do conflito, pois por vezes há tendência a intervir, de uma forma menos justa visto que “ muitas vezes não é claro como é que um conflito começou, quem é responsável por ele, ou como é que o problema poderá ser resolvido” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 615).

Outra dificuldade sentida, prendeu-se com a avaliação das crianças, uma vez que “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes ” (Portugal & Laevers, 2011, p. 10).

Este é o aspeto no qual evolui menos, uma vez que continuo a hesitar e a questionar-me sobre qual será o melhor instrumento de avaliação e o que avaliar. Contudo, tenho a certeza que é necessário o educador avaliar, de modo a observar em que nível de desenvolvimento se encontra cada criança, nomeadamente quanto àquilo que esta já sabe e o que é necessário ser estimulado tendo em conta que “ (...) a principal função da avaliação, a melhoria da qualidade das aprendizagens uma vez que (...) as experiências mais precoces da criança são cruciais para o seu desenvolvimento cerebral ” (Portugal, 2009, citado por Cró & Pinho, 2011, p. 1). Certamente terei que aprofundar os meus conhecimentos quanto à avaliação de modo a desempenhá-la de forma correta e justa no futuro.

Considero que todas as dificuldades sentidas tornaram-se em aprendizagens realizadas, pois foi errando, refletindo e modificando que cresci enquanto educadora estagiária. Assim, aprendi que é essencial conhecer o nível do desenvolvimento e aprendizagem das crianças em cada faixa etária para proporcionar propostas educativas adequadas. É também necessário avaliar as crianças e a ação educativa, bem como refletir sobre os factos avaliados, adequando planificações futuras em prol do bom desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Aprendi que a rotina é o centro da educação em Creche, pois o dia-a-dia das crianças pequenas, além das propostas educativas orientadas, é composto por vários momentos de satisfação das suas necessidades básicas quer a nível de higiene, sono ou alimentação. Também aprendi que ao longo do dia os espaços e momentos são variados e é necessário uma boa passagem de uns momentos para os outros, sendo por isso de suma importância os momentos de transição.

1.1.4 – CRESCENDO COM AS CRIANÇAS

Para que todos os momentos do dia corram de forma adequada, é necessário uma boa relação entre o educador e as crianças, tendo em conta que

a investigação indica que é a natureza e a qualidade das interações (entre o bebé e o educador, (...)) que distingue os programas de elevada qualidade; que as crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e sobre elas próprias baseadas na forma como os pais e outros as tratam; que através de interações diárias com os adultos os bebés experienciam as suas primeiras relações de amor (Portugal, 2011, p. 49).

A confiança das crianças em mim foi crescendo ao longo da prática, sendo notória de dia para dia uma maior aproximação e procura quando necessitavam. Porém, desde o início, aceitaram-me como pertencente ao grupo. Ilustro esse facto com a seguinte evidência da minha reflexão, na qual, referindo-me às crianças, realço que

(...) no decorrer desta semana, verifiquei que estas já revelam uma maior confiança em nós. Logo no início da manhã, dirigem-se a nós com facilidade, mostrando os brinquedos que trazem de casa, ou apenas à espera de uma demonstração de afeto, seja ela um beijo ou um colo. Outra diferença em relação à semana anterior, foi no momento de chegada, sendo que algumas crianças passaram do conforto do colo da mãe/pai para o meu colo sem hesitar. A meu ver, este é um aspeto fundamental para que consiga intervir de forma ajustada às suas necessidades, proporcionando momentos de aprendizagem uma vez que “(...) as interações com adultos de confiança proporcionam o combustível emocional que os bebés e as crianças mais pequenas necessitam para formarem um sentido de si próprias e para compreenderem o mundo físico e social.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 46) (Anexo I - Reflexão da 2.^a semana da creche).

Tendo em conta que a confiança é essencial, quando as crianças se sentavam ao meu colo durante os momentos em grande grupo na área do tapete, deixava-as estar de modo a não quebrar a confiança e os laços afetivos que estavam a ser construídos, porém esta situação fez-me questionar quanto aos momentos em que devia ter demonstrações de

afeto e contacto físico e quando é que devia impor limites de modo a que as crianças percebessem que tinham que respeitar as regras e obedecer-me. Com o passar do tempo e após expor esta situação à educadora cooperante,

(...) percebi que devia deixar que ficassem no colo, enquanto isso não gerasse disputa entre as crianças. Considero que isto pode ser uma forma de criar laços de afetividade e uma busca pela confiança, pois tal como afirma Roodd (1996), citado por Post & Hohmann (2011). As crianças aprendem que podem confiar nas pessoas que cuidam delas e contar com a sua ajuda imediata para satisfazer as suas necessidades de forma consistente. Desta forma, “ a criança aprende a confiar que o adulto carinhoso lhe responderá. Ao mesmo tempo, a criança confia que é capaz de desencadear a resposta apropriada por parte do adulto. Deste modo, a criança ganha confiança (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 33) (Anexo I - Reflexão da 3.ª semana da creche).

Deste modo, considero que foram estabelecidos laços e interações positivas com as crianças e com os pais, e este facto foi notório no momento do acolhimento, uma vez que recebia as crianças de forma natural, sentindo que os pais confiavam em mim, pois entregavam os filhos sem hesitar e as próprias crianças ficavam ao meu colo embora algumas um pouco chorosas pela separação dos pais. Apresento uma evidência deste facto na minha reflexão

(...) durante o acolhimento na quarta-feira, durante o qual recebi sozinha três crianças (...) agi de forma natural e recebi-as, conversando com pais a fim de perceber como estava a criança e se existia algum recado a receber. Para mim, foi um momento importante, uma vez que foi como uma “prova” de que sou capaz de gerir essa situação, pois o momento de acolhimento nem sempre é fácil, visto que para algumas crianças a separação dos pais é complicada e “ (...) é importante que o educador que lhe dá sempre as boas vidas se mantenha calmo e fique ao pé da criança de forma a dar-lhe conforto e contacto físico (segurando-a, embalando-a, fazendo-lhe festinhas, baloiçando-a, levando-a ao colo) até que a criança recupere” (Post & Hohmann, 2011, p. 216) (Anexo I - Reflexão da 15.ª semana da creche).

Assim, considero que o educador deve ter como principal objetivo estabelecer laços afetivos com as crianças de modo a que estas se sintam seguras e confiantes na Creche, pois será a base para um bom desenvolvimento e aprendizagem.

1.1.5 – EM JEITO DE SÍNTESE

Em suma, considero que o meu percurso em contexto de Creche por vezes foi difícil, pois entre a ambição de querer fazer sempre mais e melhor, e as frustrações de não conseguir atingir os objetivos a que me proponha, nem sempre foi fácil gerir os sentimentos. Ao refletir sobre todo este processo, tenho a certeza de que podia ter sido

melhor, que desejava chegar onde não consegui e que por vezes o que prevalecia na memória eram os aspetos menos bem conseguidos, levando a algum desânimo e tristeza. Porém estou ciente de que tudo isto é parte do processo de formação.

Assim, apesar de estar consciente de que deveria ter chegado mais longe, tenho a certeza que dei sempre o meu melhor. Empenhei-me, tentei tirar o máximo partido dos erros e das reflexões e melhorar as minhas atuações de semana para semana. Apesar dos altos e baixos, dos momentos que correram bem e menos bem, todos eles foram aprendizagens e, embora a evolução não tenha chegado onde pretendia enquanto educadora estagiária, afirmo com toda a certeza que todos os momentos foram marcantes e que todas as pessoas com quem me cruzei, desde a educadora cooperante às assistentes operacionais, foram para mim um exemplo. Tudo o que vivenciei e aprendi, certamente levarei comigo para a Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância, bem como para o meu futuro profissional. Jamais esquecerei este excelente grupo de crianças, pois foram as primeiras crianças com quem experienciei o que é ser educadora de infância em contexto de Creche.

1.2 – ENSAIO INVESTIGATIVO: INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS ENTRE OS 27 E OS 36 MESES COM MATERIAIS

Nesta parte do relatório apresenta-se o ensaio investigativo, realizado ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Creche, que decorreu na Creche, Jardim de Infância e CATL “O Ninho”, na sala das “Borboletas” com um grupo de 18 crianças, sendo 8 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 27 e os 36 meses. Deste modo, dá-se a conhecer a pergunta de partida e os objetivos deste ensaio investigativo, seguindo-se a fundamentação teórica essencial para a realização deste ensaio. Posteriormente apresenta-se a metodologia utilizada, bem como a caracterização dos participantes, as técnicas de recolha de dados utilizadas, sucedendo-se a apresentação e análise dos dados e por último a conclusão do ensaio investigativo.

1.2.1 – PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

O estudo apresentado, decorreu na sala de atividades onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, na qual observei que algumas crianças interagiam com os objetos que as rodeavam de formas muito variadas. Surgiu o

interesse em saber mais e compreender como crianças desta faixa etária interagem, de forma livre, com objetos propostos pelo adulto. Depois de encontrada a problemática do ensaio investigativo, foi necessário definir a questão de partida e os objetivos.

Assim, definiu-se como pergunta de partida: “*Que tipos de interações três crianças de idades compreendidas entre os 27 e os 36 meses estabelecem, de forma livre, com materiais propostos pelo adulto?*”.

Os objetivos definidos para esse estudo foram:

- descrever as interações que as crianças C, M e S estabelecem de forma livre, com os materiais propostos pelo adulto;
- identificar as estratégias utilizadas pelas crianças C, M e S durante a exploração dos materiais propostos pelo adulto;
- refletir sobre as interações criança/objeto em contexto de Creche.

1.2.2 – REVISÃO DA LITERATURA

Nesta parte do relatório, apresenta-se a fundamentação teórica que serve de base ao ensaio investigativo. Inicialmente expõe-se algumas ideias acerca da exploração e interação das crianças com os materiais, seguindo-se algumas considerações sobre os processos básicos da ciência, nomeadamente a observação e classificação. Seguidamente indica-se algumas ideias sobre a importância do jogo simbólico seguidas de considerações relativas à comunicação verbal. Por último são feitas algumas referências ao papel do educador como impulsionador do conhecimento do mundo ao proporcionar às crianças a possibilidade de explorarem diferentes materiais.

1.2.2.1 – EXPLORAÇÃO E INTERAÇÃO COM OS MATERIAIS

As crianças manifestam desde cedo comportamentos exploratórios e como tal é imprescindível que se relacionem com os objetos, pois é através da exploração que adquirem o conhecimento sobre o mundo, uma vez que “ (...) passam a maior parte do seu tempo a explorar os ambientes que os rodeiam ” (Spodek, 2002, p. 237). A exploração é um processo natural e progressivo de aprendizagem, descoberta e reorganização mental e enquanto construção pessoal da criança leva-a a uma elaboração de significados a partir das suas próprias ações e conceções (Dias & Correia, 2012).

Ao explorar objetos, as crianças brincam com os mesmos e, ao observarmos atentamente, verificamos que existe “ (...) por um lado, uma certa regularidade e consistência e, por outro, traços por vezes muito subtis de evolução” (Matta, 2001, p. 154), quanto ao modo como os exploram.

Assim, a exploração pode ocorrer de diversas formas, podendo ser individual, quando a criança explora os objetos sozinha, ou conjunta, envolvendo outra criança ou adulto. Porém, segundo Spodek (2002), a exploração é mais complexa quando há a presença de um adulto, na medida em que os bebês exibem comportamentos mais diversificados e combinatórios. No caso da exploração realizada por mais do que um bebê em simultâneo, existem vários fatores que influenciam o modo como exploram os objetos, nomeadamente “ (...) o grau de sincronia entre o temperamento do bebê e o do companheiro; o sexo da criança e do companheiro; e os adereços lúdicos em torno dos quais ambos os bebês interagem” (Spodek, 2002, p. 237).

Da exploração dos objetos advêm algumas consequências que segundo Spodek (2002), resultam num conhecimento crescente dos mesmos e no aborrecimento perante um mesmo objeto e correspondente motivação, primeiro para brincar com esse objeto e depois para explorar o espaço alargado, em busca de outros objetos.

Matta (2001) defende que os bebês vão coordenando ações e estabelecendo relações específicas entre um objeto e uma determinada ação. Aos poucos distanciam-se desta forma de interação e relação com os objetos e passam a inventar objetos ausentes, ou funções novas para os objetos presentes. Deste modo, a autora considera que os objetos são instrumentos de exploração sensorial e motora importantes, mas também são fundamentais como instrumentos de ligação com o meio e para as crianças exprimirem ou representarem as suas experiências, conhecimentos, sentimentos, etc.

Deste modo, as crianças interagem com os objetos, através o seu corpo, utilizando os órgãos dos sentidos. Numa fase inicial esta ação é realizada de forma inconsciente, pois “ (...) o sujeito, por meio das suas próprias acções, nos seus aspectos simplesmente prático e sensoriomotor, consegue construir certas relações e obter certos resultados ou realizações, sem tomar consciência dos meios utilizados” (Piaget, 1977, p. 104). Assim, através da exploração de objetos os bebês e crianças pequenas “ (...) acabam por tomar conhecimento do ambiente que os rodeia, dominam os métodos usados na exploração, e

praticam novas recombinações desse conhecimento e desses métodos (Spodek, 2002, p. 238). A criança enquanto ser ativo,

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 (Dias & Correia, 2012, p. 2).

Através da exploração a criança descobre como segurar e manipular objetos, como responder a diferentes estímulos. A par desta sua independência e curiosidade natural, a criança cria laços emocionais, relações de confiança com pessoas significativas que lhe permitem sentir-se segura na exploração do ambiente que a rodeia (Post & Hohmann, 2011). Deste modo, a criança até aos três anos

(...) mostra capacidade para pensar sobre o mundo e sobre si mesma na interação que vai estabelecendo com as pessoas e os objetos. A observação, a repetição, a imitação e a experimentação permitem à criança situar-se perante si própria e perante os outros (Dias & Correia, 2012, p. 4).

Na primeira infância, o desenvolvimento e aprendizagem ocorrem

(...) fundamentalmente, através das interações com adultos significativos, da construção de laços de vinculação, de jogos sociais, das ações com objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensoriomotora do espaço e de materiais, da repetição, do envolvimento da criança em contextos de aprendizagem significativos (Dias & Correia, 2012, p. 4).

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, 1992, p. 178), conhecendo o mesmo, mais precisamente, as suas características e funcionalidades. Através da exploração, as crianças adquirem o conhecimento físico dos objetos, uma vez que “este tipo de conhecimento adquire-se através da comprovação empírica das propriedades físicas dos objetos sobre que se actua” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1992, p. 907).

Segundo Azevedo & Silva (1997), Dias & Correia (2012) e Hohmann, Banet & Weikart (1992), é ao explorar e brincar que as crianças aprendem que os objetos possuem várias propriedades, nomeadamente a forma, a cor, o tamanho, o material, a textura, o uso, a localização e a utilizá-los como ferramentas de resolução de problemas.

De modo a promover a aquisição do conhecimento físico dos objetos, durante a primeira infância, devem propor-se atividades manipulativas concretas, próprias deste tipo de conhecimento, uma vez que será em etapas posteriores que a criança alcançará um pensamento lógico em sentido estrito (Hohmann, Banet & Weikart, 1992). Só após a exploração é que a criança conseguirá perceber factos que para o adulto são óbvios, uma vez que a aparência pode ser enganadora. A título de exemplo,

(...) uma bola de borracha pequena e vermelha e uma maçã podem parecer semelhantes para uma criança que tenha tido poucas experiências anteriores com maçãs ou bolas de borracha. Os factos óbvios para um adulto, tais como uma salta e a outra não ou uma é comestível e a outra não, só serão óbvios para a criança quando explora os objetos (*Ibidem*, p. 178).

Uma vez que os bebés exploram os objetos de forma inconsciente, é por volta dos dois anos, que passam a consciencializar-se das suas ações, visto que começam a “distinguir as coordenações entre acções e entre objetos. A primeira razão disso é o facto de as coordenações causais entre objetos se apresentarem claramente mais tarde que entre as acções do sujeito e os objetos” (Piaget, 1977, p. 107).

Inicialmente as crianças conhecem apenas a aparência dos objetos, contudo depois de interagirem, explorarem-nos e descobrirem as suas características, “ (...) começam a perceber de que modo as suas diferentes partes funcionam e se ajustam, como é que o objeto “funciona” e qual a sua verdadeira essência (...) aprendem-no descobrindo por si próprias e não porque alguém lhe disse” (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p. 179). Tudo é novidade para as crianças pequenas e possuem uma necessidade de explorar os objetos e tudo aquilo que as rodeia, tendo como propósito “ (...) descobrir o que são e o que fazem, começando por bater e dar pontapés a coisas por acaso, aos poucos alargam as suas acções exploratórias e organizam as suas descobertas em conceitos básicos de funcionamento” (Post & Hohmann, 2011, p. 47). Posteriormente, através da exploração, as crianças começam a estabelecer relações entre os objetos “ (...) tentando meter um dentro do outro, empilhando-os, etc.. Pela experiência direta, a criança aprende que uma caixa cabe dentro de outra, que o sumo de uma lata não cabe dentro de uma chávena, que um bloco está em cima de outro (...)” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 181).

Segundo Hohmann, Banet & Weikart (1992), os adultos partem muitas vezes do princípio de que o que lhes parece óbvio e simples será também óbvio e simples para as crianças, porém, muitos dos conhecimentos que os adultos possuem sobre os objetos

foram adquiridos pela descoberta. Assim, advém a ideia de que é mais provável que a criança fixe o conhecimento dos objetos obtido pela experiência direta do que o conhecimento baseado na capacidade de dizer o nome de um objeto ou apontá-lo.

1.2.2.2 – PROCESSOS BÁSICOS DA CIÊNCIA

Os processos da ciência dizem respeito a um conjunto de modos de ações e pensamento, na medida em que ao aprendê-los as crianças adquirem instrumentos de pensamento que as ajudam a progredir na capacidade global de aprender a aprender (Pereira, 1992).

Podemos dizer que os processos da ciência correspondem às formas de raciocínio e destrezas intelectuais, sendo por isso que as crianças deverão ser iniciadas cedo na aprendizagem dos processos científicos (Pereira, 2002).

Segundo Pereira (1992) os processos considerados básicos não são fixos, sendo que cada autor poderá considerar processos diferentes, no entanto segundo esta autora, os processos que poderão ser considerados básicos são: observação, ordenação e seriação, agrupamento, classificação, medição, previsão e comunicação.

Estes processos estão interligados, sendo por isso difícil pensar em situações que envolvam apenas a mobilização de um processo, contudo podem ser colocadas às crianças atividades simples que envolvam apenas um número reduzido de processos (Pereira, 2002).

Observação

A observação corresponde a um dos processos básicos da ciência, e “ talvez seja o contributo mais básico das Ciências para o desenvolvimento das capacidades da criança” (Pereira, 1992, p. 34). A observação é de grande importância para as crianças, uma vez que “ (...) é a base da recolha de dados em situações práticas” (Pereira, 2002, p. 45) e constitui um exercício de análise, pois é através da observação que recolhem informação sobre os objetos percebendo os pormenores de um objeto que inicialmente era apresentado como global. Contudo, segundo Pereira (1992) e Pereira (2002), isto só acontece porque observar não é só ver, a observação não deve ser entendida como sinónimo de olhar uma vez que não se restringe aos aspetos visuais. Trata-se de recolher informação com todos os órgãos dos sentidos, pois estes “dão-nos informações diferentes e complementares sobre o objeto. Ouvimos, tectamos,

cheiramos e também provamos ” (Pereira, 1992, p. 34). Assim, “com crianças pequenas é importante que a observação seja realizada em várias situações onde elas possam aplicar os vários sentidos” (Pereira, 2002, p. 46).

Deste modo, pelo facto da observação ocorrer através dos diferentes órgãos dos sentidos, as crianças adquirem o conhecimento mais real do objeto uma vez que “ (...) a grandeza de um objeto é variável à visão mas constante ao toque, e todo o desenvolvimento sensório-motor impõe uma correspondência entre a escala perceptiva visual e a escala táctil-cinestésica ” (Piaget & Inhelder, 1977, p. 34).

Observar é ainda uma forma da criança conhecer verdadeiramente os objetos, tendo em conta que “ (...) acumula os dados que obtém ao observar e manipular objetos (...) ampliando assim o seu conhecimento físico dos mesmos. Este tipo de conhecimento empírico, concreto, é o característico da fase infantil ” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1992, p. 907).

É pela observação que a criança distingue as propriedades objetivas, conhece a diferença entre “ o que é ” do que “ julga que é ”. Assim, a observação tem subjacente a comparação, na medida em que ao identificar as características de um objeto, é feita uma apreciação comparativa em relação a outros objetos (Pereira, 1992).

Porém, de acordo com Pereira (2002), a observação ao ser feita por crianças, o que estas descrevem não é necessariamente igual ao que é descrito por outra criança apesar de usarem o mesmo procedimento e perante o mesmo objeto.

Assim, e concordando com as ideias defendidas anteriormente, é pela observação que a criança ficará a conhecer o objeto, mais precisamente as suas características e funcionalidades.

Classificação

A classificação é outro processo básico da ciência e “ (...) implica colocar um dado objeto numa categoria já estabelecida de acordo com as propriedades que se lhe encontram ” (Pereira, 1992, p. 36). Deste modo, segundo Pereira (1992), classificar é identificar certas propriedades de um objeto que permitem inclui-lo numa dada categoria.

Em concordância com Pereira (1992), Pereira (2002) afirma que classificamos quando agrupamos objetos e situações de acordo com pelo menos um critério. No caso dos materiais estes são classificados frequentemente de acordo com as propriedades físicas. Deste modo, “para que a criança pequena possa efectuar classificações, é importante saber previamente agrupar objetos de acordo com uma propriedade que alguns objetos podem ter e outros não” (Pereira, 2002, p. 47).

Para Piaget (1977), existem quatro níveis principais do desenvolvimento das classificações. O primeiro nível é denominado pelo autor por “coleções figurais” e consiste na junção de objetos semelhantes por justaposição, “a criança começa por colocar um objeto e a seguir outro análogo, que coloca ao lado do primeiro” (Piaget, 1977, p. 150), assim, as semelhanças entre objetos são valorizadas, contrariamente às diferenças. O segundo nível, é o das classificações não figurais no qual ocorre “ (...) um começo de equilíbrio entre as semelhanças e as diferenças, visto que estas coleções pequenas são constituídas por elementos, por um lado semelhantes entre si no interior de cada coleção, e, por outro lado, diferentes dos que estão situados nas outras coleções” (Piaget, 1977, p. 152). Neste nível as crianças começam a perceber que também há diferenças e não apenas semelhanças, contudo ainda não conseguem fazê-lo em pleno. No nível seguinte, designado pelo autor por coleções não figurais e hierarquizadas, caracteriza-se pelas crianças fazerem desde o início classificações mas dividindo em subcategorias, nesta fase existe equilíbrio entre as semelhanças e diferenças presentes nos objetos. O quarto e último nível, ocorre quando a criança é capaz de classificar os objetos dividindo-os em classes em subclasses e construir sistemas multiplicativos como por exemplo os quadros de dupla entrada e as diferenças e semelhanças são equilibradas de maneira completa (Piaget, 1977).

Assim, quando são dados às crianças objetos para classificar “ os indivíduos mais novos principiam com “coleções-figurais”, isto é, dispõem os objetos não apenas segundo as suas semelhanças e diferenças individuais, mas também justapondo-os especialmente em fileiras, quadrados, círculos, etc. ” (Piaget & Inhelder, 1977, p. 93).

Segundo Pereira (2002), as crianças podem desde cedo ser incentivadas a desenvolver sistemas úteis de classificação e a criarem elas próprias os critérios que presidem a uma determinada classificação. Por exemplo, podem catalogar um conjunto de objetos pela forma ou tamanho, sendo estas atividades de classificação a base para mais tarde serem

capazes de identificar e de pensar relações entre materiais, objetos e situações. Contudo, para além de poderem classificar segundo apenas um critério como é o caso da cor ou do tamanho, as crianças também são

capazes de simultaneamente se concentrar em dois atributos ou qualidades de algum objeto ou experiência que lhes tenha sido particularmente significativo. São ocasiões em que é expandido o tipo de pensamento disjuntivo – “ou isto ou aquilo” – para dar lugar a um pensamento mais inclusivo: “isto e aquilo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 693).

1.2.2.3 – JOGO SIMBÓLICO

As crianças entre os dois e os sete anos encontram-se no estágio pré-operatório. O pensamento egocêntrico é uma característica deste estágio, uma vez que é representado sob uma forma mais pura por meio do jogo, a que Piaget (1975), citado por Freitas (2010), chamou de jogo simbólico.

O jogo simbólico é “ (...) o embrião e a substância do jogo dramático” (Aguilar, 2001, p. 91). Contudo, “em oposição ao jogo de exercício, que não supõe o pensamento nem qualquer estrutura representativa específica lúdica, o símbolo implica a representação de um objeto ausente...” (Piaget, 1964, citado por Sousa, 2003a). Deste modo, segundo Sousa (2003a) o jogo simbólico surge por volta do segundo ano do desenvolvimento da criança e não existe nos animais.

Aguilar (2001) afirma que para Piaget (s.d.) as construções, a atribuição de novas funções aos objetos e o desempenho de papéis, são jogos simbólicos sendo esta uma das três categorias definidas pelo mesmo para os jogos das crianças. Assim, “ ao considerar que toda a criatividade da criança até aos sete, oito anos é jogo simbólico, Piaget sustenta que este surge com o aparecimento da representação mental, a partir dos dois anos, e prolonga-se como actividade principal da criança até aos sete anos ” (Aguilar, 2001, p. 91).

Deste modo, verificamos que desde cedo a criança usa a sua imaginação para imitar as tarefas desempenhadas pelos adultos e usa objetos imaginando serem outros, quando por exemplo “finge ser a mãe, brinca com uma boneca imaginando-a como sua filha, sente-se e comporta-se como um leão, uma banana é uma pistola e um lápis um avião, etc.” (Sousa, 2003b, p. 16).

O jogo simbólico, caracteriza-se pela atribuição de significados, uma vez que Piaget (1975), citado por Freitas (2010), defende que a função simbólica consiste na capacidade que a criança adquire de diferenciar significantes e significados. Por meio das suas manifestações, a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto, acontecimento) através de um significante diferenciado e apropriado para essa representação, ou seja é capaz de atribuir significado a um objeto, utilizando outro. Segundo Matta (2001), por volta do segundo ano de vida aparecem as primeiras brincadeiras do “como se”, nas quais há uma assimilação lúdica uma vez que a criança utiliza objetos para imitar cenas que viveu, “ por exemplo, a criança começa a beber por um copo vazio, como se estivesse a beber por um copo cheio, ou consegue por assimilação deformante, utilizar uma tampa de uma caixa como se fosse um prato” (Matta, 2001, p. 237).

De um modo geral, podemos considerar que todas as crianças brincam ao faz-de-conta, uma vez que, “ o jogo simbólico é uma actividade natural da criança onde ela desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais” (Piaget, 1962, citado por Sousa, 2003b, p. 16). Pois “ não podendo viver sem respirar nem comer, não pode também a criança viver sem brincar. Brincar é a actividade mais séria e mais importante da vida da criança” (Sousa, 2003b, p. 34).

Apesar do jogo simbólico ser visto por muitos apenas como uma brincadeira e uma atividade característica da infância, é “ algo que desenvolve de um modo muito especial as capacidades de pensamento abstrato, por levar a criança a conceber imaginariamente acções e objetos que não estão imediatamente presentes na sua percepção do real” (Vigotsky, 1970 e Bolton, 1983, citados por Sousa, 2003b, p. 18).

É sem dúvida

(...) uma atividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento (Sousa, 2003b, p. 31 e 32).

Segundo Sousa (2003b), a criança através do jogo simbólico, conquista a sua autonomia e forma o seu carácter por vivenciar no mundo da ficção, os esquemas práticos de que terá necessidade para o seu desenvolvimento.

Deste modo, o jogo simbólico revela-se essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, tal como afirma Piaget (1964), citado por Sousa (2003b). Por abarcar uma grande importância no desenvolvimento da criança, o jogo simbólico está presente de diversas formas e momentos do dia, desde a brincadeira na área da casinha ou da garagem, passando pela própria exploração dos objetos. Segundo Piaget (1974, 1975), citado por Sousa (2003b), aos 2/3 anos as crianças usam o jogo simbólico e de um objeto simulam outro. A título de exemplo, seguram uma escova sobre a sua cabeça e referem: «- é um guarda-chuva», depois «um casaco», etc.

Assim, “ (...) a criança, ainda no estágio sensório-motor, age na ausência dos objetos habituais dessas ações e mesmo na ausência de todo e qualquer objeto real; no entanto, limita-se a fazer de conta que exerce uma de suas ações habituais” (Piaget, 1975, citado por Freitas, 2010, p. 149). Para Piaget (1964), segundo Sousa (2003a), e Piaget (1975) segundo Freitas (2010), a evolução do jogo simbólico ocorre em três fases, sendo que a primeira fase é característica das crianças até aos quatro anos. Esta fase subdivide-se em quatro tipos, o tipo IA, IB, IIA e IIB. O tipo IA diz respeito à projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos, “nesse período, ao invés de a criança fazer de conta que dorme, passa a fazer sua boneca dormir, ou comer, ou tomar um remédio, ou seja, passa a transformar, simbolicamente, uns objetos nos outros” (Freitas, 2010, p. 150). O tipo IB complementa o tipo IA e corresponde à projeção de esquemas de imitação em objetos novos, nesta fase a criança por exemplo “ finge que telefona, depois faz a sua boneca falar (imitando uma voz de falsete). Nos dias seguintes, telefona com quaisquer objetos (folha de papel, enrolada em forma de cone) ” (Piaget, 1975, citado por Freitas, 2010, p. 150). No que concerne ao tipo IIA isto caracteriza-se por uma assimilação simples de um objeto a outro, por exemplo, “vê uma concha e diz antecipadamente “xícara”; só então a apanha e faz que bebe. No dia seguinte diante da mesma concha diz “copo”, depois “xícara”, depois “chapéu” e, finalmente, “barco na água.” (*Ibidem*, p. 150). A última subcategoria desta fase é o tipo IIB, e segundo Freitas (2010) diz respeito a uma assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos, uma vez que a criança “ finge que joga de esconde-esconde com um primo ausente há dois meses. Depois, ela própria é o seu primo: “ Clive corre, Clive salta, Clive ri” etc., e imita-o saracoteando-se” (*Ibidem*, p. 150).

Assim, com base nos autores referidos anteriormente, podemos afirmar que o jogo simbólico é um veículo para a descoberta do mundo, uma vez que através do faz de conta, as crianças vivenciam diversas experiências.

1.2.2.4 – COMUNICAÇÃO VERBAL

Comunicar é um ato essencial ao ser humano, a nível pessoal e social. Entende-se por comunicação “ (...) o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (Sim-Sim, 1998, p. 21). O ser humano é por natureza um comunicador, seja face a face ou à distância, em situações formais ou informais e espontaneamente. Quando falamos ou através do silêncio, evitamos falar, comunicamos oralmente e por escrito, verbalmente e por gestos. A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais (Sim-Sim, 1998).

Segundo Sim-Sim (1998), a comunicação verbal é, a forma de comunicar mais elaborada e o sistema linguístico que a serve, o mais complexo dos códigos, sendo vulgarmente denominado por linguagem, uma vez que é um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar.

Por sua vez

a linguagem é um sistema de comunicação baseado em palavras e gramática. Uma vez conhecidas as palavras, a criança pode usá-las para representar objetos e ações. Ela pode refletir sobre pessoas, lugares e coisas; e pode comunicar suas necessidades, sentimentos e ideias a fim de exercer mais controle sobre sua vida (Papalia & Feldman, 2013, p. 193).

Entre os dois e os três anos de idade, a fala das crianças vai-se tornando cada vez mais complexa, uma vez que passa a ser mais fluente na utilização de artigos, preposições, conjunções, plurais, terminações verbais, tempo passado e formas do verbo ser, ficando mais consciente do propósito comunicativo da fala e do facto das suas palavras serem entendidas. Embora omita partes do discurso, a criança consegue comunicar com sucesso (Papalia & Feldman, 2013).

Porém, segundo Vigotsky (1991), Piaget (s.d.) afirma com base nas suas observações sistemáticas que todas as conversas das crianças podem ser divididas e classificadas em duas categorias: o egocêntrico e o socializado. No caso da fala egocêntrica, a criança

fala apenas de si própria, não tenta comunicar, não espera resposta do interlocutor e frequentemente não se preocupa em saber se alguém a ouve. A criança está a pensar em voz alta, fazendo um comentário simultâneo ao que quer que esteja a fazer. No caso da fala socializada, a criança tenta estabelecer uma comunicação com os outros por meio de pedidos, ordens, ameaças, transmitindo informações ou fazendo perguntas.

Deste modo, segundo Vigotsky (1991), as experiências de Piaget (s.d.) mostraram que a maior parte das conversas de crianças em idade pré-escolar são egocêntricas, uma vez que “ (...) um adulto pensa socialmente mesmo quando está só, enquanto uma criança com menos de sete anos pensa e fala egocentricamente mesmo quando está em companhia de outras pessoas” (Piaget, 1929, citado por Vigotsky, 1991, p. 14). Isto ocorre uma vez que

(...) as crianças com menos de sete ou oito anos não mantêm uma vida social estável; em segundo lugar, a verdadeira linguagem social da criança, isto é, a linguagem que ela utiliza em sua atividade fundamental – o brinquedo –, é uma linguagem de gestos, movimentos e mímica, tanto quanto de palavras (Piaget, 1929, citado por Vigotsky, 1991, p. 14).

Contudo a fala egocêntrica não permanece por muito tempo como um mero acompanhamento da atividade da criança, pois além de ser um meio de expressão, torna-se num instrumento do pensamento.

Segundo Vygotsky (1991), Stern (s.d.) afirma que por volta dos dois anos, a criança percebe, pela primeira vez, que cada objeto tem o seu símbolo permanente, um padrão sonoro que o identifica, ou seja, cada coisa tem um nome, uma vez que por volta dessa idade, a criança pode conscientizar-se dos símbolos e da necessidade destes, e considera essa descoberta já como um processo de pensamento no sentido próprio do termo. Assim,

a compreensão da relação entre signo e significado que começa a manifestar-se na criança nessa idade é algo diferente, em princípio, da mera utilização de imagens sonoras, imagens de objetos e suas associações. E a exigência de que *cada* objeto, seja qual for, tenha um nome, pode ser considerada uma verdadeira generalização feita pela criança – possivelmente a primeira (Stern, 1940, citado por Vygotsky, 1991, p. 24).

Deste modo, as crianças utilizam a linguagem com diferentes finalidades, seja com o intuito de comunicar ou pelo simples prazer de falar e de pensar alto.

1.2.2.5 – PAPEL DO EDUCADOR

Uma vez que a exploração sensório-motora conduz ao crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas, é função do educador “ (...) ao longo do dia tentar antecipar o que as suas crianças querem explorar de forma a poderem fazer os preparativos necessários” (Post & Hohmann, 2011, p. 47). Além da preparação prévia, “encorajar e reconhecer as escolhas das crianças na exploração e na brincadeira” (*Ibidem*, p. 47), também são aspetos a serem tidos em conta e praticados pelo educador.

Incentivando a uma exploração e proporcionando às crianças o conhecimento do mundo através das suas ações, o adulto pode incentivar ou estimular a resolução de problemas, proporcionando um conjunto variado de materiais e atividades (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Muitas vezes as crianças precisam de outros materiais, de um incentivo ou simplesmente da presença do educador (Post & Hohmann, 2011) para conhecerem o que as rodeia. Nesta lógica de pensamento, é fundamental que o educador equipe todas as áreas da sala com materiais que as crianças possam manipular e explorar.

Questionar as crianças durante a exploração perguntando sobre o som, o cheiro, a forma, o gosto das coisas, ou sobre o que podem fazer com elas, poderá ajudar as crianças a desenvolverem a sua exploração inicial (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

Segundo Post & Hohmann (2011), os educadores devem proporcionar materiais e experiências que as crianças queiram explorar e devem respeitar as suas escolhas, observando o que estão a fazer e escutando o que dizem. Ao terem esta atitude, mostram às crianças perceber o que estas dizem, fazem, como pensam e o que estão a aprender.

Descrever as ações das crianças é outra forma do educador mostrar que vê e aprecia o que estão a fazer, ao verbalizar pequenos comentários factuais leva as crianças a perceberem que o que estão a fazer pode ser descrito por palavras (Post & Hohmann, 2011).

Uma vez que a ação da criança sobre os materiais dá aos adultos ideias sobre o tipo de descobertas que fizeram, o educador deve proporcionar o acesso aos materiais, de modo a que as crianças possam manipulá-los, transformá-los e combiná-los à sua maneira, pois o acesso e o tempo para o fazer são essenciais para o processo de descoberta (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Deste modo o educador deve estar sensibilizado “ (...) não só para os produtos resultantes da manipulação que as crianças fizeram dos

materiais, mas também para o processo de descoberta que a criança está a experienciar” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 184).

1.2.3 – METODOLOGIA

Neste tópico apresenta-se a caracterização do estudo onde se expõe a opção metodológica, seguida de uma caracterização dos participantes do ensaio investigativo. Seguidamente faz-se a descrição do estudo, indica-se os instrumentos e técnicas utilizados na recolha de dados. De seguida são apresentadas informações sobre a recolha de dados e finaliza-se com o tratamento e análise dos dados.

O ensaio investigativo teve como pergunta de partida “*Que tipo de interações três crianças de idades compreendidas entre os 27 e os 36 meses estabelecem, de forma livre, com materiais propostos pelo adulto?*”.

Este estudo é considerado qualitativo uma vez que “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56), pois há um maior interesse “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Este tipo de estudo tem como principal objetivo descrever um fenómeno relativo a uma amostra, uma vez que é “indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56).

Para além de qualitativo este ensaio investigativo é considerado um estudo de caso, uma vez que apesar de serem estudados três indivíduos, ocorre de forma individual, e “este procedimento metodológico constitui na exploração intensiva de uma simples unidade de estudo, de um caso” (Freixo, 2010, p. 109). Deste modo, foram realizados três estudos de caso, visto que serão analisados separadamente. Este procedimento tem como finalidade “(...) descrever de modo preciso os comportamentos de um indivíduo, ou seja, neste procedimento, o sujeito é o centro da atenção do investigador” (*Ibidem*, p. 109).

1.2.3.1 – PARTICIPANTES

Do grupo de 18 crianças que faziam parte da sala onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, selecionei, por conveniência, três

crianças do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 27 e os 36 meses de idade, no momento do início da recolha de dados para o estudo. Para garantir a confidencialidade das crianças participantes, ao longo do estudo serão designadas pelas letras C, M e S correspondente à primeira letra do primeiro nome de cada criança.

Foi decidido que a recolha de dados fosse realizada individualmente com cada criança, sendo o momento mais adequado o período entre as 8h30 e as 9h00, por o número de crianças na sala ser reduzido, diminuindo assim os possíveis focos de distração, provocados por crianças não participantes no estudo. Deste modo, dentro das crianças habitualmente presentes na sala da Creche na hora escolhida para a recolha de dados, optou-se por escolher a criança mais velha do grupo (criança C) com 36 meses, a criança mais nova (criança S) com 27 meses e uma criança por estar a frequentar a Creche pela primeira vez (criança M) com 34 meses.

A criança C, era extrovertida e bem disposta. Adorava ver o seu portfólio, gostava de brincar ao faz de conta e de andar de triciclo. Era faladora e demonstrava ter boa compreensão linguística, contudo mostrava algumas dificuldades na articulação de palavras. Relativamente à exploração de materiais, era curiosa e gostava de explorar os objetos da sala, ficando muito interessada nos objetos utilizados nas atividades orientadas bem como nos brinquedos dos colegas.

A criança S era muito conversadora, e mostrava ter boa compreensão e expressão linguística. Era muito sorridente e bem disposta. Adorava brincar na área da casinha, ao faz de conta, e fazer jogos de encaixe. Interessava-se pelas atividades em grande grupo, mantendo-se atenta e participativa. No que diz respeito à exploração de materiais, mostrava ser curiosa, gostava de explorar os objetos da sala e ficava muito interessada nos objetos utilizados nas atividades orientadas.

A criança M era uma criança alegre, sorridente e muito afetuosa. Apesar de ser a primeira vez que estava a frequentar a Creche, parecia estar a fazer uma boa adaptação. Mostrava ter boa compreensão e expressão linguística, contudo por ser uma criança um pouco inibida, nos momentos da atividade em grande grupo falava pouco. Adorava fazer jogos de encaixe, puzzles e construções com legos. No que concerne à exploração de materiais, demonstrava ser curiosa, gostava de explorar os objetos da sala e ficava muito interessadas nos objetos utilizados nas atividades orientadas.

1.2.3.2 – DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Depois de definida a pergunta de partida, foi elaborado o cronograma (Quadro 1.2.1), por forma a organizar as diferentes fases do estudo, bem como o trabalho a realizar em cada uma.

Quadro 1.2.1 - Cronograma do estudo

Fases do estudo	Momentos
1. ^a Fase - Pesquisa de informação	De 20 de outubro a 30 de dezembro de 2014
2. ^a Fase – Recolha de dados	De 19 de novembro a 17 de dezembro de 2014 e de 6 a 14 de janeiro de 2015
3. ^a Fase – Transcrição dos vídeos, organização e análise de dados	De 20 de janeiro a 22 de fevereiro de 2015

Na primeira fase pesquisou-se informações consideradas pertinente para a realização do estudo e, mais concretamente, para a fase da recolha de dados. Informaram-se os pais das crianças pertencentes ao grupo, da necessidade das estagiárias realizarem ensaios investigativos envolvendo crianças e solicitou-se a sua autorização para estas participarem nas investigações implementadas.

Na segunda fase, foram realizadas dezassete tarefas e recolheram-se dados às segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras, por serem os dias que correspondia à Prática de Ensino Supervisionada, ao longo de sete semanas (Quadro 1.2.1).

A última fase corresponde à transcrição dos vídeos, organização e análise dos dados, fazendo uma ilação com a informação recolhida na primeira fase.

Ao longo da recolha de dados, cada criança foi chamada individualmente durante o momento da manhã, entre as 8h30 e as 9h00 para a área do tapete, onde aconteceu a concretização das tarefas e os dados foram recolhidos. A área do tapete foi escolhida por ser um espaço amplo, onde as crianças podiam explorar livremente os materiais e dedicarem-se exclusivamente à tarefa proposta. Durante a recolha de dados só existiam no tapete os materiais disponibilizados pela investigadora para cada uma das tarefas realizadas.

Em cada dia de recolha de dados foi disponibilizado um tipo de material diferente, de forma individual a cada criança envolvida no estudo. O modo como os materiais foram apresentados foi idêntico para cada criança em cada tarefa. A investigadora não sugeriu

nada às crianças, apenas colocou os materiais no tapete e observou a forma como cada criança os explorou.

De seguida apresenta-se a descrição do tipo de materiais disponibilizados em cada tarefa.

Tarefa 1: Folhas de Plátano

Eram doze folhas de Plátano, com tamanhos e cores diferente. Relativamente ao tamanho, três folhas tinham sensivelmente o mesmo tamanho e foram consideradas grandes, quatro folhas foram consideradas médias e seis consideradas pequenas. Das três grandes, duas eram castanhas e uma verde. Das quatro folhas médias, duas eram castanhas e duas verdes. Das seis folhas pequenas, quatro eram castanhas e duas verdes.

Tarefa 2: Conchas

Eram vinte e nove conchas, com tamanhos e cores diferentes. Relativamente ao tamanho, quatro conchas tinham sensivelmente o mesmo tamanho e foram consideradas grandes, cinco conchas foram consideradas médias e vinte consideradas pequenas. Das quatro conchas grandes, duas eram castanhas e duas brancas. Das cinco conchas médias, três eram castanhas e duas brancas. Das vinte conchas pequenas, oito eram castanhas e doze brancas.

Tarefa 3: Tampas de plástico

Eram trinta e cinco tampas de plástico, com tamanhos e cores diferente. Das sete tampas consideradas grandes por terem sensivelmente o mesmo tamanho, duas eram cor-de-rosa, três eram pretas e duas eram brancas, com formas diferentes. Das treze tampas consideradas médias, três eram brancas, três eram azuis escuro, três eram azuis claro, duas eram vermelhas e duas eram amarelas. Das quinze tampas consideradas pequenas, três eram brancas, três eram azuis escuro, três eram azuis claro, duas eram vermelhas, duas eram amarelas e duas eram verdes.

Tarefa 4: Novelos de lã

Eram dez novelos de lã, com dois tamanhos e cinco cores diferentes. Para cada uma das cores havia um novelo de tamanho maior e outro mais pequeno. O universo de cores era vermelho, amarelo, azul claro, multicolor (laranja, verde e amarelo) e multicolor (roxo, branco e azul).

Tarefa 5: Pinhas

Eram cinco pinhas, com três tamanhos diferentes e duas tonalidades. As duas pinhas consideradas grandes por terem sensivelmente o mesmo tamanho eram de cor castanho escuro. As duas pinhas consideradas médias, uma era de cor castanho escuro e a outra de cor castanho claro. A pinha considerada pequena era de cor castanho claro.

Tarefa 6: Caixas de cartão

Eram seis caixas de cartão, com quatro tamanhos e cores diferentes. Havia uma caixa de tamanho considerado grande com tons de verde e castanho. Duas caixas de tamanho inferior à grande, uma cor-de-laranja e outra vermelha. Duas eram de tamanho mais pequeno comparativamente às referidas anteriormente, ambas com tonalidade vermelha. Por fim havia uma caixa de tamanho considerado pequeno, com tonalidade vermelha.

Tarefa 7: Embalagens de plástico transparente

Eram sete embalagens de plástico transparente, com quatro tamanhos e duas formas diferentes. Havia duas embalagens de forma paralelepípedica, uma de tamanho considerado grande e outra de tamanho inferior a essa. As restantes cinco embalagens, eram de forma cilíndrica, uma de tamanho considerado grande, uma de tamanho médio e três de tamanho pequeno.

Tarefa 8: Algodão colorido

Eram dezasseis pedaços de algodão, com quatro cores diferentes. Para cada uma das cores havia dois pedaços paralelepípedicos e dois esféricos. O universo de cores era: branco, cor-de-rosa, azul e amarelo.

Tarefa 9: Massas coloridas

Eram trinta massas, com duas formas e três cores diferentes. Para cada uma das cores havia dez massas em forma de espiral e dez em forma de concha. O universo de cores era: amarelo, cor-de-laranja e verde.

Tarefa 10: Embalagens de plástico coloridas

Eram seis embalagens de plástico com duas formas e quatro cores diferentes. Havia três embalagens de forma paralelepípedica, sendo duas de cor vermelha e uma cor-de-rosa. As outras três embalagens tinham uma forma arredondada, sendo duas cor-de-laranja e uma verde.

Tarefa 11: Copos de plástico

Eram vinte e quatro copos de plástico, com dois tamanhos e quatro cores diferentes. Havia quatro copos de tamanho considerado grande para cada cor, sendo o universo de

cores: vermelho, azul, branco e incolor. Havia oito copos de tamanho pequeno, quatro brancos e quatro incolor.

Tarefa 12: Pedras

Eram dezasseis pedras, com tamanhos e cores diferente. Relativamente ao tamanho, quatro das pedras tinham sensivelmente o mesmo tamanho e foram consideradas grandes, seis foram consideradas médias e seis consideradas pequenas. Das quatro grandes, duas eram cinzentas e duas brancas. Das seis médias, três eram cinzentas e três eram brancas. Das seis pedras pequenas, três eram cinzentas e três eram brancas.

Tarefa 13: Base de queques

Eram vinte e quatro bases de queques, com dois tamanhos e quatro cores diferentes. Havia quatro bases de tamanho considerado grande para cada cor, sendo o universo de cores: vermelho, azul, verde e branco. Havia quatro bases de tamanho pequeno de cor branco e quatro de cor verde.

Tarefa 14: Palhinhas de beber

Eram dezasseis palhinhas de beber, com dois tamanhos e quatro cores diferentes. Havia quatro palhinhas de tamanho considerado grande e quatro de tamanho considerado pequeno para cada cor, sendo o universo de cores: cor-de-rosa, cor-de-laranja, verde e amarelo.

Tarefa 15: Esponjas

Eram catorze esponjas, com três tamanhos e cores diferente. Relativamente ao tamanho, quatro das esponjas tinham o mesmo tamanho e foram consideradas grandes, quatro foram consideradas médias e seis consideradas pequenas. Das quatro grandes, duas eram amarelas e duas azuis. Das quatro médias, duas eram amarelas e duas eram cor-de-rosa. Das seis esponjas pequenas, duas eram amarelas, duas eram cor-de-rosa e duas eram azuis.

Tarefas 16: Molas de roupa

Eram quarenta e nove molas, com dois tamanhos, dois tipos de material e seis cores diferente. Relativamente ao tamanho, treze das molas tinham sensivelmente o mesmo tamanho e foram consideradas grandes e trinta e seis foram consideradas pequenas. Das treze grandes, seis eram de madeira e de cor castanho e as restantes sete de plástico duas de cada cor, sendo o universo de cores: amarelo, vermelho, azul e verde. Das trinta e seis molas consideradas pequenas, vinte eram de madeira, sendo quatro de cada cor, e o universo de cores era: amarelo, vermelho, azul, cor-de-rosa e castanho. Dezasseis eram

de plástico, quatro de cada cor, sendo o universo de cores: amarelo, azul, verde e cor-de-rosa.

Tarefas 17: Balões

Eram trinta e seis balões, com dois tamanhos e seis cores diferentes. Havia três balões de tamanho considerado grande e três de tamanho considerado pequeno para cada cor, sendo o universo de cores: cor-de-rosa, cor-de-laranja, verde, amarelo, azul e vermelho.

1.2.3.3 – INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo foram: a observação direta e participante, a observação indireta, o registo de vídeo e fotográfico.

Neste estudo foi realizada observação direta e participante, sendo este um “método de investigação que visa determinar o significado, a orientação e a dinâmica de uma situação pela colheita de factos (...) o observador é um membro do grupo” (Freixo, 2010, p. 281).

Considera-se observação direta, uma vez que ao longo da recolha de dados o investigador estava presente, e este tipo de observação “ (...) é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações ” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 165).

É observação participante, uma vez que segundo Sousa & Baptista (2011) o próprio investigador está presente e integra o meio a investigar, tendo como objetivo recolher dados sobre ações, que um observador exterior não teria acesso.

O registo de vídeo foi realizado pela investigadora para auxiliar a descrição e organização da informação obtida ao longo de toda a recolha de dados, uma vez que permite uma descrição mais detalhada e verídica dos factos observados. Optou-se por este instrumento, visto que “os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). O registo fotográfico foi de igual modo realizado pela investigadora, e teve como finalidade comprovar o que foi transcrito dos vídeos.

Por último, a observação indireta, esteve presente na visualização e análise dos vídeos realizados no momento da recolha de dados, pois este tipo de observação, segundo

Quivy & Campenhoudt (1992), consiste na observação dos instrumentos utilizados para a recolha de dados de modo a obter a informação necessária para analisar e interpretar os dados.

1.2.3.4 – RECOLHA DE DADOS

O Quadro 1.2.2 apresenta uma síntese relativa ao tipo de materiais usados em cada tarefa, ao local e ao dia em que a tarefa foi realizada e os dados foram recolhidos.

Quadro 1.2.2 – Tarefas, materiais, dia e local da recolha de dados

Tarefas	Materiais	Dia	Local
Tarefa 1	Folhas de Plátano	19 de novembro de 2014	Área da manta da sala de atividades onde decorre a prática pedagógica em contexto de creche
Tarefa 2	Conchas	25 de novembro de 2014	
Tarefa 3	Tampas de plástico	26 de novembro de 2014	
Tarefa 4	Novelos de lã	1 de dezembro de 2014	
Tarefa 5	Pinhas	2 de dezembro de 2014	
Tarefa 6	Caixas de cartão	3 de dezembro de 2014	
Tarefa 7	Embalagens de plástico transparente	9 de dezembro de 2014	
Tarefa 8	Algodão colorido	10 de dezembro de 2014	
Tarefa 9	Massas coloridas	15 de dezembro de 2014	
Tarefa 10	Embalagens de plástico coloridas	16 de dezembro de 2014	
Tarefa 11	Copos de plástico	17 de dezembro de 2014	
Tarefa 12	Pedras	5 de janeiro de 2015	
Tarefa 13	Bases de queques	6 de janeiro de 2015	
Tarefa 14	Palhinhas	7 de janeiro de 2015	
Tarefa 15	Espanjas	12 de janeiro de 2015	
Tarefa 16	Molas da roupa	13 de janeiro de 2015	
Tarefa 17	Balões	14 de janeiro de 2015	

Nas últimas duas semanas do mês de dezembro não foram recolhidos dados devido à interrupção letiva de Natal. A criança S não participou no estudo, no dia 9 de dezembro, pelo facto de ter faltado por motivos de doença. O mesmo aconteceu com a criança M nos dias 9 e 17 de dezembro e 5, 12, 13 e 14 de janeiro, pelo mesmo motivo.

1.2.3.5 – TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico, apresenta-se o tratamento e análise de dados, mais precisamente a análise de conteúdo dos dados recolhidos para o ensaio investigativo, uma vez que “ é um conjunto de técnicas que permite analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior (...) ” (Coutinho, 2013, p. 217). A análise de conteúdos implica em primeiro lugar a observação do conteúdo dos dados recolhidos, na medida em que o investigador “busca estruturas e regularidades nos dados e faz inferências com base nessas regularidades” (Krippendorff, 1980 e Myers, 1997, citados por Coutinho, 2013, p. 217).

Uma vez que a análise de conteúdos é a primeira etapa da análise de dados, recorreu-se ao sistema de categorização uma vez que “permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Coutinho, 2013, p. 221).

Assim, após a transcrição dos vídeos, fez-se a análise de conteúdos dos dados recolhidos e com base na revisão de literatura, foram definidas as seguintes grandes categorias: Sentidos, classificações, jogo simbólico e comunicação verbal.

Sentidos

As subcategorias encontradas para esta categoria, foram definidas pela investigadora, após observar os dados recolhidos e tendo por base o que defendem Dias & Correia (2012), Hohmann, Banet & Weikart (1992), Pereira (1992), Pereira (2002) e Piaget (1977).

Tato – onde se incluem os dados relativos à exploração dos materiais utilizando as mãos, por exemplo, quando a criança amachuca um pedaço de algodão.

Visão – onde se incluem os dados relativos à exploração dos materiais utilizando o olhar, por exemplo, quando a criança olha de vários ângulos uma folha de Plátano.

Olfato – onde se incluem os dados relativos à exploração dos materiais utilizando o nariz, por exemplo, quando a criança cheira o interior de uma embalagem de plástico.

Paladar – onde se incluem os dados relativos à exploração dos materiais utilizando a boca, por exemplo, quando a criança coloca um fio de lã na boca.

Audição – onde se incluem os dados relativos à exploração dos materiais utilizando a audição, por exemplo, quando a criança coloca várias conchas dentro de outras duas conchas e agita-as produzindo som.

Classificações

As subcategorias foram definidas pela investigadora, após observar os dados recolhidos e tendo por base o defendido por Pereira (1992), Pereira (2002) e Hohmann & Weikart (2011).

Cor – onde se incluem os dados relativos à formação de conjuntos que se identificam através da cor, por exemplo, quando a criança junta todas as tampas de cor amarela.

Tamanho – onde se incluem os dados relativos à formação de conjuntos que se identificam através do tamanho, por exemplo, quando a criança junta todos os balões considerados pequenos.

Forma – onde se incluem os dados relativos à formação de conjuntos que se identificam através da forma, por exemplo, quando a criança junta todas as embalagens de plástico de forma paralelepípedica.

Cor e tamanho – onde se incluem os dados relativos à formação de conjuntos que se identificam através da cor e do tamanho em simultâneo, por exemplo, quando a criança junta todos os balões considerados grandes de cor azul.

Forma e cor – onde se incluem os dados relativos à formação de conjuntos que se identificam através da forma e da cor em simultâneo, por exemplo, quando a criança junta todas as massas cor-de-laranja em forma de espiral.

Forma e tamanho – onde se incluem os dados relativos à formação de conjuntos que se identificam através da forma e do tamanho em simultâneo, por exemplo, quando a criança junta duas embalagens cilíndricas consideradas pequenas.

Jogo simbólico

As subcategorias adotadas foram definidas por Piaget (1964), citado por Sousa (2003a), e Piaget (1975), citado por Freitas (2010).

Projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos – onde se incluem os dados relativos a situações em que a criança passa a transformar, simbolicamente, uns objetos nos outros, por exemplo, fazer de conta que dorme e passa a fazer a sua boneca dormir.

Projeção de esquemas de imitação em objetos novos – onde se incluem os dados relativos a situações em que a criança por exemplo finge que telefona, depois faz a sua boneca falar e telefona com quaisquer objetos, por exemplo folha de papel, enrolada em forma de cone.

Assimilação simples de um objeto a outro – onde se incluem os dados relativos a situações em que a criança por exemplo, vê uma concha e diz antecipadamente “xícara” e só então a apanha e faz que bebe. No dia seguinte diante da mesma concha diz “copo” ou “chapéu”.

Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos – onde se incluem os dados relativos a situações em que a criança finge que joga ao jogo das escondidas com um primo ausente há dois meses. Depois, ela própria é o seu primo e imita-o.

Comunicação verbal

As subcategorias consideradas foram definidas por Piaget (s.d.), citado por Vigotsky (1991) no respeitante ao tipo de fala das crianças nas suas conversas.

Fala egocêntrica – onde se incluem os dados relativos a situações em que a criança fala apenas de si própria, não tenta comunicar, não espera resposta do interlocutor e frequentemente não se preocupa em saber se alguém a ouve, por exemplo, quando a criança diz “é amarelo” se referindo a uma massa.

Fala socializada – onde se incluem os dados relativos a situações em que a criança estabelecer uma comunicação com os outros por meio de pedidos, ordens, ameaças, transmitindo informações ou fazendo perguntas.

Os dados das subcategorias de cada categoria encontram-se organizados em tabelas.

1.2.4 – RESULTADOS E SUA ANÁLISE

Neste tópico apresenta-se e analisa-se os dados referentes à categoria “sentidos”, seguida da categoria “classificações”, da categoria “jogo simbólico” e por fim da categoria “comunicação verbal”. Os dados são apresentados e analisados por categoria para as dezassete tarefas propostas. Em cada categoria considerada, os dados são apresentados e analisados por criança.

1.2.4.1 – SENTIDOS

Nesta categoria primeiramente apresenta-se e analisa-se os dados recolhidos relativamente à criança C seguida dos dados relativamente à criança M. Seguidamente apresenta-se os dados relativamente à criança S. Por fim apresenta-se um sumário interpretativo dos dados das crianças C, M e S.

Criança C

Os dados da Tabela 1.2.1 mostram os órgãos de sentido usados pela criança C em cada uma das dezassete tarefas propostas.

Tabela 1.2.1 – Órgãos de sentido utilizados nas tarefas pela criança C

Sentidos \ Tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Audição	-	X	X	X	X	X	X	-	-	X	-	X	-	X	X	-	X
Olfato	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Paladar	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tato	-	X	-	X	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-	X	-	X
Visão	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	-	-

Os dados da Tabela 1.2.1 mostram que a criança C utilizou preferencialmente a visão seguindo-se da audição para explorar os materiais propostos. Apenas uma vez utilizou o paladar, na Tarefa 4. Ilustro este facto com a seguinte evidência: “passou o fio no nariz, segurando-o com as duas mãos, uma de cada lado, e de seguida colocou-o na boca” (Fotografia 1). É de salientar também que nas Tarefas 11 e 16, a criança não utilizou nenhum órgão de sentido para explorar os materiais propostos, o que parece mostrar que a criança C está a distanciar-se desta forma de interação e relação com os objetos, passando a inventar objetos ausentes, ou funções novas para os objetos presentes (Matta, 2001).

Criança M

Os dados da Tabela 1.2.2 mostram os órgãos de sentido usados pela criança M em cada uma das dezassete tarefas propostas. A criança M não realizou as Tarefas 7, 11, 12, 15, 16 e 17, por motivo de doença.

Tabela 1.2.2 – Órgãos de sentido utilizados nas tarefas pela criança M

Sentidos \ Tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Audição	X	X	X	X	X	-	-	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-
Olfato	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Paladar	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tato	X	X	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	X	X	-	-	-
Visão	X	-	X	-	X	X	-	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-

Os dados da Tabela 1.2.2 mostram que a criança M utilizou a audição, o tato ou a visão preferencialmente para explorar os materiais propostos. Apenas na Tarefa 1, utilizou o paladar. É de salientar que nas Tarefas 6 e 10, utilizou o olfato. Ilustro este facto com as seguintes evidências: “segurou na abertura da caixa com as duas mãos, uma de cada lado e colocou-a no nariz” (Tarefa 6) e “pegou na embalagem vermelha, cheirou-a e disse: Cheira mal” (Tarefa 10 e Fotografia 2). Ao longo das 11 tarefas realizadas, a criança M utilizou todos os órgãos dos sentidos na exploração dos materiais propostos, o que parece mostrar que perante um material, a criança privilegia a observação, uma

vez que esta permite recolher informações diferentes e complementares sobre os materiais (Pereira, 1992).

Criança S

Os dados da Tabela 1.2.3 mostram os órgãos de sentido usados pela criança S em cada uma das dezassete tarefas propostas. A criança S não realizou a Tarefa 7 por motivo de doença

Tabela 1.2.3 – Órgãos de sentido utilizados nas tarefas pela criança S

Sentidos \ Tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Audição	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X
Olfato	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Paladar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tato	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	X	X	X	X	-	X
Visão	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Os dados da Tabela 1.2.3 mostram que a criança S utilizou maioritariamente o sentido da visão, seguido do tato. Apenas nas Tarefas 1 e 17, utilizou a audição. Ilustro este facto com as seguintes evidências: “segurou nas duas folhas pelo limbo, friccionou-as e disse: Faz barulho” (Tarefa 1 e Fotografia 3) e “pegou num balão pequeno cor-de-rosa e disse: O pequenino não fazer barulho” (Tarefa 17). Este facto parece mostrar que há regularidade e alguns traços de evolução quanto ao modo como a criança explora os materiais (Matta, 2001). Ao explorar pelo tato e visão, a criança parece valorizar as propriedades físicas dos objetos, sendo evidências “segurando no novelo que foi apanhar, olhou-o e disse: É uma bolinha grande” (Tarefa 4) e “ pegou noutra pinha grande e disse: Pica” (Tarefa 5), pois é ao explorar que as crianças aprendem que os objetos possuem várias propriedades, nomeadamente a forma, a cor, o tamanho, o material e a textura (Azevedo & Silva, 1997, Dias & Correia, 2012, Hohmann, Banet & Weikart, 1992).

Comparação dos órgãos de sentido usados pelas crianças nas dezassete tarefas

Os dados da Tabela 1.2.1, Tabela 1.2.2 e Tabela 1.2.3 mostram que as crianças participantes no ensaio investigativo exploram os materiais propostos recorrendo aos órgãos dos sentidos com facilidades, uma vez que este tipo de exploração está presente em quase todas as tarefas das três crianças. Apenas a criança C não utilizou nenhum dos órgãos de sentido para explorar os materiais nas Tarefas 11 e 16, o que parece mostrar que esta criança, segundo Matta (2001), está a evoluir na sua forma de conhecer os

materiais e objetos, distanciando-se da exploração sensorial e passando a inventar objetos ausentes, ou funções novas para os objetos presentes. O sentido do olfato foi o menos utilizado pelas crianças, pois apenas a criança M usou nas Tarefas 6 e 10. A visão foi o sentido mais utilizado pelas três crianças, seguindo-se a audição no caso das crianças C e M e o tato no caso da criança S. Os dados da criança S mostram que esta recorreu com regularidade apenas aos sentidos do tato e da visão.



Fotografia 1 - Criança C colocando um fio de lã na boca



Fotografia 2 - Criança M cheirando uma embalagem



Fotografia 3 - Criança S friccionando folhas de Plátano

1.2.4.2 – CLASSIFICAÇÃO

Nesta categoria primeiramente apresenta-se e analisa-se os dados recolhidos relativamente à criança C seguida dos dados relativamente à criança M, e depois os dados relativamente à criança S. Por fim apresenta-se um sumário interpretativo dos dados relativos às crianças C, M e S.

Criança C

Os dados da Tabela 1.2.4 mostram as classificações realizadas com os materiais em cada uma das dezassete tarefas propostas.

Tabela 1.2.4 – Classificação utilizada nas tarefas pela criança C

Classificação \ Tarefas	Tarefas																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Cor	-	-	X	X	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X	X	-	-
Tamanho	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	X	X
Forma	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cor e tamanho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X
Cor e forma	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Forma e tamanho	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Os dados da Tabela 1.2.4 mostram que a criança C utilizou preferencialmente o critério cor para organizar os materiais. Apresenta-se a seguinte evidência dessa situação na Tarefa 9: “pegou em todas as massas cor-de-laranja em forma de concha e juntou-as às massas cor-de-laranja em forma de espiral” (Fotografia 4). Utilizou o critério forma e tamanho em simultâneo, apenas na Tarefa 7. Ilustro este facto com a seguinte evidência: “segurou em duas embalagens cilíndricas médias, observou-as, juntou-as pelo gargalo e

de seguida pelo fundo” (Fotografia 5). É de salientar também que a criança organizou os materiais realizando classificações como forma de interagir, em catorze das dezassete tarefas, o que parece mostrar que a criança C identifica certas propriedades físicas dos objetos e organiza-os segundo numa dada categoria. Estes dados parecem estar de acordo com o afirmado por Pereira (1992) e Pereira (2002). É de realçar que a criança C organizou os materiais utilizando dos critérios em simultâneo em nove das dezassete tarefas, o que parece mostrar que a criança se encontra num nível avançado de desenvolvimento do pensamento, passando de um pensamento disjuntivo, organizando segundo um critério, para um pensamento mais inclusivo, atendendo a dois critérios em simultâneo (Hohmann & Weikart, 2011, Piaget, 1977).

Criança M

Os dados da Tabela 1.2.5 mostram as classificações feitas em cada uma das dezassete tarefas propostas. A criança M não realizou as tarefas 7, 11, 12, 15, 16 e 17, por motivo de doença.

Tabela 1.2.5 – Classificação utilizada nas tarefas pela criança M

Tarefas Classificação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Cor	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-	-	-
Tamanho	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
Forma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cor e tamanho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cor e forma	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Forma e tamanho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Os dados da Tabela 1.2.5 mostram que a criança M utilizou preferencialmente o critério tamanho para organizar os materiais. Apresento uma evidência dessa situação: “colocou apenas conchas pequenas dentro da concha média (...)” (Fotografia 6). Teve em conta duas propriedades em simultâneo, utilizando o critério cor e forma na Tarefa 8. Ilustro este facto com a seguinte evidência: “pegou num pedaço de algodão paralelepípedo azul, olhou-o, colocou-o no chão e colocou o outro pedaço de algodão paralelepípedo azul por cima” (Fotografia 7). Os dados parecem mostrar que a criança se encontra ainda no primeiro nível de desenvolvimento das classificações, uma vez que junta objetos semelhantes por justaposição, o que parece estar de acordo com o que afirma Piaget (1977), pois a criança começa por colocar um objeto e a seguir outro semelhante, ao lado do primeiro.

Criança S

Os dados da Tabela 1.2.6 mostram as classificações realizadas em cada uma das dezassete tarefas propostas. A criança S não realizou a Tarefa 7 por motivo de doença.

Tabela 1.2.6 – Classificação utilizada nas tarefas pela criança S

Classificação \ Tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Cor	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X
Tamanho	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	X	X	-
Forma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cor e tamanho	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-
Cor e forma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Forma e tamanho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Os dados da Tabela 1.2.6 mostram que a criança S utilizou preferencialmente o critério tamanho para organizar os materiais. Apresento uma evidência dessa situação: “pegou nas duas esponjas amarelas e uma esponja cor-de-rosa pequenas e juntou-as, sobrepondo-as. (...) acrescentou a outra esponja cor-de-rosa pequena. Olhou para as outras esponjas, e voltou a separar as esponjas pequenas e empilhá-las (...)” (Tarefa 15 e Fotografia 8). Apenas teve em conta duas propriedades em simultâneo, mais precisamente o critério cor e tamanho em três tarefas. Ilustro este facto com a seguinte evidência da Tarefa 13 “pegou nas bases pequenas, colocou no chão apenas as bases brancas pequenas, colocando as bases verdes pequenas dentro das bases grandes e alinhou as bases brancas” (Fotografia 9), o que parece mostrar que a criança S encontra-se na fase das “coleções-figurais” indo ao encontro do que afirmam Piaget & Inhelder (1977), uma vez que a criança dispõe os objetos segundo as suas semelhanças e justapondo-os especialmente em fileiras. É de salientar também que a criança em nenhuma das tarefas utilizou o critério forma, cor e forma ou forma e tamanho.

Comparação das classificações utilizadas pelas crianças nas dezassete tarefas

Os dados da Tabela 1.2.4, Tabela 1.2.5 e Tabela 1.2.6 mostram que as crianças participantes no ensaio investigativo exploraram os materiais propostos, agrupando-os facilmente tendo em conta propriedades em comum, uma vez que este tipo de exploração está presente em mais de metade das tarefas realizadas pelas crianças C e S, e em 6 tarefas realizadas pela criança M. Os dados parecem mostrar que a criança M é a que menos recorre à classificação como forma de interação com os materiais. Os dados revelam também que a criança C parece ser a única que classifica usando dois critérios separadamente e os mesmos critérios em simultâneo. Estes resultados parecem estar de

acordo com Piaget (1977) e Hohmann & Weikart (2011), mostrando estar num nível de pensamento avançado.



Fotografia 4 - Criança C explorando massas cor-de-laranja



Fotografia 5 - Criança C juntando duas embalagens



Fotografia 6 - Criança M colocando conchas dentro de outra concha



Fotografia 7 - Criança M sobrepondo dois paralelepípedos de algodão



Fotografia 8 - Criança S sobrepondo esponjas pequenas



Fotografia 9 - Criança S alinhando bases brancas pequenas

1.2.4.3 – JOGO SIMBÓLICO

Primeiramente apresenta-se os dados recolhidos relativamente à criança C seguida dos dados relativamente à criança M, e depois os dados relativamente à criança S. Por fim apresenta-se um sumário interpretativo dos dados das crianças C, M e S.

Criança C

Os dados da Tabela 1.2.7 mostram o tipo de jogo simbólico utilizado em cada uma das dezassete tarefas propostas.

Tabela 1.2.7 – Jogo simbólico utilizado nas tarefas pela criança C

Jogo simbólico	Tarefas																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Projeção de esquemas de imitação em objetos novos	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-
Assimilação simples de um objeto a outro	-	-	X	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-
Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Os dados da Tabela 1.2.7 mostram que a criança C utilizou preferencialmente a assimilação simples de um objeto a outro. Apresento uma evidência dessa situação, na Tarefa 3: “Pegou na tampa preta e colocou-a por cima da outra tampa preta que tinha na mão, ficando as duas tampas brancas no interior e disse: É uma bolachinha” (Fotografia 10). Em nenhuma tarefa a criança utilizou a projeção dos esquemas simbólicos em

objetos novos ou a assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos. É de salientar que o jogo simbólico esteve presente em oito das dezassete tarefas, o que parece mostrar que a criança C está a desenvolver as capacidades de pensamento abstrato, uma vez que concebe imaginariamente ações e objetos que não estão presentes (Vigotsky, 1970 e Bolton, 1983, citados por Sousa, 2003b).

Criança M

Os dados da Tabela 1.2.8 mostram o tipo de jogo simbólico utilizado em cada uma das tarefas. A criança M não realizou as Tarefas 7, 11, 12, 15, 16 e 17, por motivo de doença.

Tabela 1.2.8 – Jogo simbólico utilizado nas tarefas pela criança M

Jogo simbólico \ Tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos	-	-	-	-	-	-		-	-	-			-	-			
Projeção de esquemas de imitação em objetos novos	-	-	X		-	-		X	-	X			-	X			
Assimilação simples de um objeto a outro	X	-	X	X	-	-		-	-	-			-	-			
Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos	-	-	-	-	-	-		-	-	-			-	-			

Os dados da Tabela 1.2.8 mostram que a criança M utilizou maioritariamente a projeção de esquemas de imitação em objetos novos, o que parece mostrar que a criança é capaz de diferenciar significantes e significados, visto que parece ser capaz de representar um significado (objeto, acontecimento) através de um significante diferenciado e apropriado para essa representação, ou seja é capaz de atribuir significado a um objeto, utilizando outro (Piaget, 1975, citado por Freitas, 2010). Ilustro este facto com a seguinte evidência ocorrida durante a concretização da Tarefa 3: “A investigadora perguntou: - O que estás a fazer com o copo? - A criança respondeu: - A beber água” (Fotografia 11). A criança utilizou em três tarefas a assimilação simples de um objeto a outro. Ilustro este facto com a seguinte evidência ocorrida durante a concretização da Tarefa 4: “Pegou no novelo vermelho pequeno, puxou um fio, colocou-o no braço e disse: Olha! Pulseira!” (Fotografia 12). Em nenhuma tarefa a criança utilizou a projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos ou a assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos. É de salientar que o jogo simbólico esteve presente em seis das onze tarefas realizadas.

Criança S

Os dados da Tabela 1.2.9 mostram a utilização do jogo simbólico em cada uma das tarefas. A criança S não realizou a Tarefa 7 por motivo de doença.

Tabela 1.2.9 – Jogo simbólico utilizado nas tarefas pela criança S

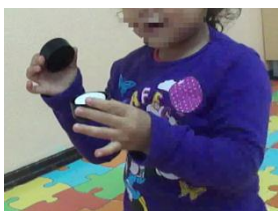
Jogo simbólico \ Tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Projeção de esquemas de imitação em objetos novos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Assimilação simples de um objeto a outro	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	X
Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Os dados da Tabela 1.2.9 mostram que a criança S recorreu unicamente à assimilação simples de um objeto a outro. Ilustro este facto com a seguinte evidência ocorrida durante a Tarefa 8: “organizou os pedaços de algodão horizontalmente (...) disse: É um comboio” (Fotografia 13), o que parece mostrar que a criança S começa a utilizar objetos para representar outros objetos ou acontecimentos, pois segundo Matta (2001), por volta do segundo ano de vida aparecem as primeiras brincadeiras do faz de conta, nas quais há uma assimilação lúdica uma vez que a criança utiliza objetos para imitar cenas que viveu. Em nenhuma tarefa a criança utilizou a projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos, projeção de esquemas de imitação em objetos novos ou a assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos. É de salientar que o jogo simbólico esteve presente em cinco das dezasseis tarefas realizadas.

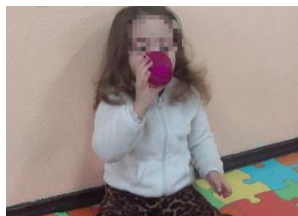
Comparação do jogo simbólico utilizado pelas crianças nas dezasseis tarefas

Os dados da Tabela 1.2.7, da Tabela 1.2.8 e da Tabela 1.2.9 mostram que as crianças participantes no ensaio investigativo interagem com os materiais propostos, recorrendo ao jogo simbólico. Os dados parecem revelar que a criança M apenas recorreu à projeção de esquemas de imitação em objetos novos e que nenhuma das crianças utilizou a projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos ou a assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos, como forma de interação com os objetos. Os dados parecem também mostrar que a criança S é a que menos recorreu ao jogo simbólico como forma de interação com os materiais e a criança C parece ser a que utilizou o jogo simbólico mais frequentemente. Os dados sugerem que a criança C parece ser a que teve uma maior capacidade de pensamento abstrato, uma vez que

concebeu imaginariamente ações e objetos que não estavam presentes com facilidade, tendo em conta que fez maioritariamente assimilações simples de um objeto a outro (Vigotsky, 1970, e Bolton, 1983, citados por Sousa, 2003b). Contudo é difícil chegar a uma conclusão quanto ao tipo de jogo simbólico realizado por cada criança, uma vez que a fronteira entre as diferentes subcategorias é muito ténue.



Fotografia 10 – Criança C simulando uma bolacha



Fotografia 11 – Criança M simulando beber água



Fotografia 12 – Criança M simulando uma pulseira



Fotografia 13 – Criança S alinhando algodão

1.2.4.4 – COMUNICAÇÃO VERBAL

Nesta categoria primeiramente apresenta-se e analisa-se os dados recolhidos relativamente à criança C seguida dos dados relativamente à criança M, e depois dos dados relativamente à criança S. Por fim apresenta-se um sumário interpretativo dos dados das crianças C, M e S.

Criança C

Os dados da Tabela 1.2.10 mostram a utilização da comunicação verbal em cada uma das dezassete tarefas propostas.

Tabela 1.2.10 – Comunicação verbal utilizada nas tarefas pela criança C

Comunicação verbal \ Tarefas	Tarefas																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Fala egocêntrica	X	X	X	X	-	-	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X
Fala socializada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Os dados da Tabela 1.2.10 mostram que a criança C utilizou unicamente a fala egocêntrica. Ilustro este facto com a seguinte evidência da Tarefa 1: “A investigadora perguntou: O que estás a fazer C? A criança respondeu: Vento”, o que parece mostrar que a criança apenas verbalizou, não estava preocupada se alguém a estava a ouvir, estava a pensar em voz alta, fazendo um comentário simultâneo ao que quer que estivesse a fazer (Piaget, s.d., citado por Vigotsky, 1991). É de salientar que a comunicação esteve presente em treze das dezassete tarefas, o que parece revelar que a criança C embora omita partes do discurso, consegue comunicar com sucesso o que quer dizer (Papalia & Feldman, 2013).

Criança M

Os dados da Tabela 1.2.11 mostram a utilização da comunicação verbal em cada uma das dezassete tarefas propostas. A criança M não realizou as Tarefas 7, 11, 12, 15, 16 e 17, por motivo de doença.

Tabela 1.2.11 – Comunicação verbal utilizada nas tarefas pela criança M

Comunicação verbal	Tarefas																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Fala egocêntrica	X	X	X	X	X	X		X	X	X			X	X			
Fala socializada	-	-	-	-	-	-		-	X	-			-	-			

Os dados da Tabela 1.2.11 mostram que a criança M utilizou maioritariamente a fala egocêntrica. Ilustro este facto com a seguinte evidência ocorrida durante a concretização da Tarefa 1: “encostou a bainha da folha no chão e disse: Está em pé”, o que parece mostrar que a criança estava a pensar em voz alta, fazendo um comentário simultâneo ao que estava a fazer. Os dados sugerem que a criança M parece falar egocentricamente mesmo quando está na presença de outras pessoas (Piaget, 1929, citado por Vigotsky, 1991, p. 14). É de salientar que a criança M utilizou uma vez a fala socializada, na Tarefa 9. Apresento uma evidência dessa situação: “Com as duas mãos arrastou as restantes massas para junto do adulto e disse: Para ti”, o que parece mostrar que a criança tentou comunicar com o adulto através da transmissão de uma informação (Piaget, s.d., Vigotsky, 1991). A comunicação verbal esteve presente em todas as tarefas realizadas pela criança M.

Criança S

Os dados da Tabela 1.2.12 mostram a utilização da comunicação verbal em cada uma das tarefas propostas. A criança S não realizou a Tarefa 7 por motivo de doença.

Tabela 1.2.12 – Comunicação verbal utilizada nas tarefas pela criança S

Comunicação verbal	Tarefas																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Fala egocêntrica	X	X	-	X	X	X		X	X	X	X	-	X	-	X	X	X
Fala socializada	-	X	-	X	-	-		X	-	X	-	-	-	-	-	-	-

Os dados da Tabela 1.2.12 mostram que a criança S utilizou maioritariamente a fala egocêntrica, em treze tarefas. Ilustro este facto com a seguinte evidência ocorrida durante a concretização da Tarefa 10: “Pegou na embalagem verde e disse: É vermelho.

De seguida perguntou: Que cor é isto? E respondeu a sorrir: É verde”, o que parece mostrar que a criança não tenta comunicar e não espera resposta do interlocutor (Piaget, s.d.,Vigotsky, 1991). Contudo, a criança recorreu à fala socializada em 4 tarefas. Apresento uma evidência dessa situação ocorrida durante a concretização da Tarefa 8: “pegou num pedaço de algodão esférico branco e perguntou: Que é isto? A investigadora repetiu a pergunta e a criança respondeu a sorrir: Não sei. A investigadora disse: É algodão. A criança disse: É fofinho”. Os dados parecem revelar que a criança sabe que cada objeto tem o seu símbolo permanente, um padrão sonoro que o identifica, ou seja, cada coisa tem um nome, uma vez que por volta dos dois anos, a criança pode conscientizar-se dos símbolos e da necessidade destes, e considera essa descoberta já como um processo de pensamento no sentido próprio do termo (Stern, s.d.,Vigotsky, 1991). É de salientar que a comunicação esteve presente em catorze das dezasseis tarefas realizadas pela criança.

Comparação da comunicação verbal usada pelas crianças nas dezasseis tarefas

Os dados da Tabela 1.2.10, da Tabela 1.2.11 e da Tabela 1.2.12 mostram que as crianças participantes no ensaio investigativo utilizam a comunicação verbal durante a interação com os objetos. Apenas a criança C utilizou unicamente a fala egocêntrica o que parece mostrar que esta criança segundo Piaget (s.d.), citado por Vigotsky (1991), não tenta comunicar, e não se preocupa em saber se alguém a ouve, apenas está a pensar em voz alta, fazendo um comentário simultâneo ao que está a fazer, a criança S foi a que utilizou mais vezes a fala socializada pois a criança M utilizou-a somente na Tarefa 9, o que parece revelar que segundo Piaget (s.d.), citado por Vigotsky (1991), as crianças tentam estabelecer uma comunicação com os outros por meio da transmissão de informações ou fazendo perguntas. O facto de as crianças comunicarem verbalmente enquanto interagem com os objetos, parece mostrar que estas utilizam a linguagem para representar objetos e ações e parece mostrar também segundo Stern (s.d.), citado por Vygotsky (1991), que as crianças começam a perceber que cada objeto tem um nome, a conscientizarem-se dos símbolos e da necessidade destes. Essa descoberta revela um processo de pensamento no sentido próprio do termo.

1.2.5 – CONCLUSÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO

O ensaio investigativo permitiu identificar diferentes formas de interação que crianças em idade de Creche, mais precisamente entre os 27 e os 36 meses estabelecem, de forma livre com diferentes materiais. Foi possível observar que as crianças interagem com os materiais com facilidade, talvez porque passam a maior parte do seu tempo a explorar os ambientes que as rodeiam (Spodek, 2002).

Foi possível observar as estratégias utilizadas pelas crianças C, M e S durante a interação com os materiais propostos pelo adulto, uma vez que ao longo das tarefas as crianças interagiram com os materiais de diferentes formas, nomeadamente através da exploração pelos sentidos, da classificação e do jogo simbólico. Houve oportunidade para perceber que pela exploração as crianças acabam por tomar conhecimento do ambiente que as rodeia, dominar os métodos usados e praticar novas recombinações desse conhecimento e desses métodos (Spodek, 2002). Pela interação, as crianças ficam a conhecer as propriedades dos materiais e a inclui-los numa dada categoria (Pereira (1992). Ao interagir com os materiais, as crianças recorrem ao jogo simbólico, tornando-se capazes de atribuir significado a um objeto, utilizando outro (Piaget, 1975, citado por Freitas, 2010). A comunicação verbal também esteve presente ao longo das tarefas, sendo esta uma forma de representar objetos e ações através das palavras.

Relativamente à criança C, os dados parecem mostrar que ao longo das dezassete tarefas realizadas, esta interagiu com os materiais, na maioria dos dias, através da exploração pelos sentidos, verificando-se este tipo de interação em quinze das dezassete tarefas. Seguiram-se as classificações realizadas em catorze das dezassete tarefas. O jogo simbólico foi utilizado pela criança em oito das dezassete tarefas, sendo a forma de interação com os materiais menos utilizada. É de salientar que a comunicação verbal acompanhou as interações com os materiais, estando presente em treze das dezassete tarefas.

No que concerne à criança M, os dados parecem mostrar que ao longo das onze tarefas realizadas pela criança, à semelhança da criança C, esta interagiu com os materiais, na maioria dos dias, através da exploração pelos sentidos, ocorrendo este tipo de interação nas onze tarefas realizadas. Seguiram-se as classificações e o jogo simbólico realizados em seis das onze tarefas. É de salientar que a comunicação verbal esteve presente durante as interações com os materiais, nas onze tarefas.

Em relação à criança S, os dados parecem mostrar que ao longo das dezasseis tarefas realizadas pela criança, esta interagiu com os materiais, na maioria dos dias, através da exploração pelos sentidos, verificando-se nas dezasseis tarefas realizadas. Seguiram-se as classificações realizadas em dez das dezasseis tarefas e o jogo simbólico em cinco das dezasseis tarefas, sendo a forma de interação com os materiais menos utilizada pela criança. É de salientar que a comunicação verbal ocorreu ao longo das interações com os materiais, estando presente em treze tarefas.

Assim, foi possível perceber que a exploração pelos sentidos foi o tipo de interação mais utilizado pelas três crianças participantes no ensaio investigativo, sendo esta uma forma das crianças aprenderem que os objetos possuem várias propriedades e a utilizá-los como ferramentas de resolução de problemas, tal como defendem Azevedo & Silva (1997), Dias & Correia (2012) e Hohmann, Banet & Weikart (1992). A classificação foi o segundo tipo de interação mais utilizado pelas crianças e sendo este um dos processos básicos da ciência, facilita a aquisição de instrumentos de pensamento que as ajudam a progredir na capacidade global de aprender a aprender (Pereira, 1992).

No respeitante às limitações, considero que o facto de não ter todos os materiais proposto definidos com bastante antecedência, dificultou a recolha de informações relevantes para o estudo, uma vez que nem todos os materiais propostos possuíam propriedades variadas que possibilitassem a interação das crianças de diferenciadas formas. Depois de todo o trabalho realizado e dos dados recolhidos analisados, considero que poderia ter modificado esse facto, e ter seleccionado todos os materiais atendendo de uma forma mais promonorizada às suas potencialidades. Mudaria também o momento e espaço da recolha de dados, uma vez que apesar de inicialmente parecer ser o momento e local mais indicados, no entanto, por vezes, as crianças dispersavam com a presença de outras crianças e adultos na sala, bem como com os objetos e decorações presentes na mesma.

Considero que foi indispensável perceber que se as crianças tiverem acesso a diversos materiais podendo interagir e manipula-los é fundamental para a aprendizagem, pois é mais provável que fixem o conhecimento dos objetos obtido pela experiência direta do que o conhecimento baseado na capacidade de dizer o nome de um objeto ou apontá-lo (Hohmann, Banet & Weikart, 1992). Ao serem disponibilizados materiais

diversificados, as crianças usam diversos processos básicos da ciência, desenvolvendo formas de raciocínio e destrezas intelectuais (Pereira, 2002).

Assim, aprendi que um educador deve proporcionar o acesso a diferentes materiais, de modo a que as crianças possam manipulá-los, transformá-los e combiná-los à sua maneira, pois o acesso e o tempo para o fazer são essenciais para o processo de descoberta e cabe ao educador estar sensibilizado não só para os produtos resultantes da manipulação que as crianças fazem dos materiais, mas também para o processo de descoberta que as crianças experienciam (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

II - CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

O contexto de Jardim de Infância encontra-se dividido em duas partes, sendo que na primeira parte apresenta-se uma dimensão reflexiva onde reflito sobre o meu percurso enquanto educadora estagiária neste contexto. Na segunda parte, apresenta-se um trabalho tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto desenvolvido com as crianças, intitulado “As tartarugas”, seguida de alguma fundamentação teórica sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto e sobre as tartarugas. Descreve-se, em seguida, a situação desencadeadora e as fases do projeto desenvolvido com as crianças, e uma reflexão sobre o projeto.

2.1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

O meu percurso realizado enquanto educadora estagiária ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, que decorreu no Jardim de Infância de Guimarães, na sala da Pré, com um grupo de vinte e cinco crianças, entre os 4 e os 6 anos de idade, revelou ser de bastante significado para mim. Considero que os momentos vivenciados e as dificuldades superadas contribuíram para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto futura educadora de infância, onde realizei múltiplas aprendizagens fundamentais para a minha formação pessoal e profissional. Deste modo, refletirei sobre alguns aspetos que destaco como pontos importantes deste meu caminho, apresentando algumas considerações sobre o que é para mim ser educadora em contexto de Jardim de Infância, seguindo-se algumas considerações sobre a importância da observação. Posteriormente reflito sobre as dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas e por último sobre as interações estabelecidas com as crianças.

2.1.1 – SER EDUCADORA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A educação pré-escolar, mais precisamente o contexto de Jardim de Infância cria “ (...) condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). Desta forma, fui tentando compreender melhor qual o papel do educador de infância neste contexto, pois “cabe ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a

estimular cada criança (...)” (*Ibidem*, p. 26). O educador de infância tem um papel fundamental na construção da sociedade, uma vez que contribui para a formação de cidadãos e,

“ a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Artigo 2.º da Lei n.º 5/97, p. 670).

Assim, antes de iniciar a Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Jardim de Infância e após saber que era um grupo de crianças heterogéneo relativamente à idade, questionei-me: Será que há vantagem em ser um grupo heterogéneo? É necessário fazer atividades diferentes para preparar as crianças mais velhas para o 1.º Ciclo? Qual será a rotina do grupo de crianças?

Porém, formulei também várias expectativas. Esperava ser aceite pelas crianças, criando laços de afetividade com estas. Ambicionava conseguir realizar atividades adequadas e do agrado das crianças, observar a forma como a sala estava organizada e acima de tudo, ser capaz de responder às necessidades das crianças.

Desde a primeira semana percebi que o facto de o grupo ser heterogéneo não seria um problema, pois observei que as crianças entreajudavam-se e tal como referi na minha reflexão

após observar que as crianças se encontravam em idades e níveis de desenvolvimento diferentes, questionei-me sobre as vantagens ou desvantagens desse facto, porém “ (...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 35) (Anexo III - Reflexão da 1.ª semana em Jardim de Infância).

No respeitante à organização e decoração da sala de atividades, para mim não foi estranha a disposição do mobiliário e materiais, apenas questionei-me sobre a presença dos quadros a serem preenchidos todos os dias e sobre o porquê dos educadores de infância valorizarem esse momento, tentando perceber qual o papel do educador relativamente ao que deve valorizar a nível da decoração da sala de atividade. Ilustro esse facto com o seguinte excerto da minha reflexão

A sala de atividades está decorada com trabalhos realizados pelas crianças, alguns destinados à marcação de presença e distribuição de tarefas. Perante esta situação, interroguei-me sobre o porquê das salas de Jardim de Infância de um modo geral apresentam este tipo de quadros, o que resultou em mais uma aprendizagem, pois segundo o Ministério da Educação (1997), a atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental, bem como “ alguns instrumentos frequentes em jardins de infância – quadro de presenças, quadro de tarefas e outros – podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro” (*Ibidem*, p. 36) (Anexo III - Reflexão da 1.ª semana em Jardim de Infância).

Centrando-me no papel do educador, é diferente do papel desempenhado por este em contexto de Creche, pois no contexto de Jardim de Infância é mais orientador e mediador uma vez que as crianças são mais autónomas na realização das propostas educativas e nos momentos de higiene, comparativamente às crianças da Creche. Porém, devido à heterogeneidade respeitante às idades das crianças do grupo e tendo em conta que algumas vão para o 1.º Ciclo no próximo ano letivo, ao longo da minha prática fui percebendo que não deve ser uma prioridade do educador que as crianças reconheçam todas as letras e os números, deve sim garantir três tipos de condições que serão essenciais para que as crianças tenham sucesso no 1.º Ciclo, sendo elas, “ (...) as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes” (Ministério da Educação, 1997, p. 90). Todavia, há que ter em conta o ritmo e percurso individual de cada criança, pois “ se cada novo ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas, é preciso também considerar que cada criança tem ritmos de aprendizagem diferentes” (*Ibidem*, p. 90).

Assim, através desta Prática de Ensino Supervisionada, fui-me apercebendo da importância de diferenciar as atividades, de modo a que todas as crianças evoluíssem, partindo do que sabem e do que são capazes de realizar, tendo em conta que “a diferenciação pedagógica supõe também que na educação pré-escolar sejam propostas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (*Ibidem*, p. 90). Deste modo, é função do educador realizar diferenciação pedagógica, uma vez que o seu objetivo deverá ser garantir o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, numa lógica de evolução e “a progressão e diferenciação das situações de aprendizagem supõe que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram, de forma a que não

fiquem três anos a realizar actividades com um mesmo nível de dificuldade e exigência” (*Ibidem*, p. 90).

Em suma, o educador deve observar cada criança para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades de modo a adequar o processo educativo, constituindo o fundamento da diferenciação pedagógica e planificando o processo educativo de acordo com o que sabe do grupo e de cada criança. Para tal, necessita de refletir sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, concretizando-as de forma adaptada às propostas das crianças e tirando partido das situações imprevistas. É também necessário avaliar o processo e os efeitos, tomando consciência da sua ação (Ministério da Educação, 1997).

Deste modo, aprendi o que é ser educadora em contexto de Jardim de Infância e quais os princípios base que um educador deve ter, tendo sempre em vista o bem-estar da criança, pois “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 214/2001, de 30 de Agosto).

2.1.2 – IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO

No que concerne a este tópico da minha reflexão, começo por referir que à semelhança do que aconteceu no contexto de Creche, a observação em contexto de Jardim de Infância foi muito importante, não só aquela realizada durante as duas semanas destinada a esse efeito, como também ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, pois é através da observação que o educador de infância conhece o grupo de crianças,

estabelece uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdos, tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança (Ministério da Educação, 1997, p. 50).

Deste modo, considero que a observação é a base para um bom desempenho enquanto educadora de infância, pois tal como referi na minha reflexão

por participar de uma forma mais ativa nas actividades e observar, apercebi-me das dificuldades e facilidades das crianças, por exemplo, a nível da motricidade fina, tendo em conta que algumas

crianças recortaram os seus trabalhos utilizando a tesoura, enquanto outras precisaram de ser auxiliadas (Anexo III - Reflexão da 2.ª semana em Jardim de Infância).

Assim, pelo facto de ter observado o desempenho das crianças, nas propostas educativas orientadas por mim, tive em conta as dificuldades das mesmas, diferenciando o grau de dificuldades da proposta e organizando o espaço físico e o posicionamento das crianças de modo a poder auxiliar aquelas que mais precisavam.

Por outro lado, foi ao observar que me familiarizei com o ambiente educativo, com o espaço da instituição e tive acesso às rotinas do grupo de crianças, aos interesses de cada uma, ao comportamento e também à forma como reagiam a cada situação. Estas observações revelaram-se uma mais-valia para os momentos de intervenção, pois, percebi de que forma deveria lidar com cada criança em diferentes situações, tendo em vista o seu desenvolvimento e aprendizagem e também o seu bem-estar, na medida em que

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher 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).

Apesar de reconhecer a importância da observação e achar que é essencial ser realizada pelos educadores de infância, uma vez que sem observar não é possível conhecer o contexto e o grupo de crianças, creio que poderia ter evoluído mais neste campo, pois senti que inicialmente não fui capaz de observar situações importantes, nomeadamente o desempenho das crianças a nível gráfico a fim de poder acompanhar e promover a sua evolução, bem como não observei todos os recursos materiais disponíveis na sala que poderiam ter sido uma mais-valia para algumas propostas educativas. Assim, considero que no meu futuro profissional ao estar inserida numa sala de atividades provavelmente já equipada, terei que realizar uma observação mais detalhada e atenciosa de modo a desempenhar a minha função da melhor forma em prol das crianças.

2.1.3 – DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

Ao longo do meu percurso enquanto estagiária em contexto de Jardim de Infância deparei-me com algumas dificuldades que fui tentando superar no decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada. Em primeiro lugar destaco a gestão da rotina diária do grupo de crianças, pois inicialmente senti dificuldades em cumprir os horários,

deixando que as propostas educativas se prolongassem e não estando atenta às horas estipuladas para cada momento da rotina. Contudo, apercebi-me desta dificuldade desde a primeira semana de intervenção tal como referi na minha reflexão

Outro aspeto a melhorar, é no cumprimento dos horários, pois em alguns momentos ultrapassei o tempo estipulado o que dificulta o cumprimento da rotina diária das crianças. Apesar de ter tido duas semanas de observação, senti que foi esta semana que me consciencializei verdadeiramente de todos os momentos da rotina das crianças, bem como o tempo de cada atividade, pois é ao experimentar que realmente nos apercebemos das dificuldades e facilidades em cada momento (Anexo III - Reflexão da 3.^a semana em Jardim de Infância).

A gestão do grupo de crianças, mais precisamente a utilização de estratégias nos momentos em grande grupo na área do tapete, foi outro aspeto em que senti mais dificuldades ao longo da prática. Considero que esse facto esteve maioritariamente relacionado com a má gestão do tempo, pois por vezes as crianças passavam mais tempo do que deviam sentadas na área do tapete, levando à sua dispersão e conseqüente perda do controlo do grupo, tendo em conta que esse tempo deve demorar “ (...) 10-20 minutos para crianças de 3-4 anos e 30 minutos para crianças de 5 anos ou mais” (DeVries & Zan, 1998, p. 120).

O mesmo aconteceu nos momentos de transição de uma atividade para outra, uma vez que o grupo estava disperso, sentia muitas dificuldades em conseguir voltar a acalmar as crianças de modo a estarem concentradas para realizarem a atividade seguinte. Numa fase inicial, hesitava na forma de expor a proposta educativa e não realizava a transição de uma forma natural e contínua, uma vez que ocorriam algumas pausas no discurso, levando à desatenção e desinteresse das crianças, tal como referi na minha reflexão

considero que a minha maior dificuldade prendeu-se com a transição entre os diferentes momentos, tentando não deixar que existissem pausas prolongadas, tendo em conta que o educador deve “ (...) manter o trabalho do grupo em contínuo progresso. Manter o ritmo tem importância crítica para segurar o interesse e a atenção das crianças. Uma longa lacuna de silêncio deve ser evitada sempre que possível, porque isto leva as crianças a encherem o vazio e o professor, portanto, perde o comando. Atividades extensas que só podem ser realizadas por uma pessoa de cada vez também devem ser evitadas. Quando não estão ativamente engajadas, as crianças tornam-se entediadas, inquietas e iniciam suas próprias atividades” (DeVries & Zan, 1998, p. 121) (Anexo III - Reflexão da 7.^a semana em Jardim de Infância).

Como consciência desta dificuldade, ao longo do tempo entrei na dinâmica do grupo de crianças, fazendo um pouco a imitação do que observei da educadora cooperante,

utilizando estratégias semelhantes, nomeadamente jogos de mimica de modo a que as crianças acalmassem. Porém, estou ciente de que a superação desta dificuldade não ocorreu na totalidade, pois apesar de ter evoluído, conseguindo que me respeitassem e obedecessem, em alguns momentos persistia alguma confusão e perda de controlo do grupo. Considero que deveria ter diversificado mais as estratégias utilizadas para captar a atenção das crianças, tais como cantar ou alterar o tom de voz.

Uma outra dificuldade que tive foi a avaliação das e com as crianças. Esta foi das maiores dificuldades sentidas e que não consegui que houvesse muita evolução da minha parte. Avaliar, não é só o produto final, é também todo o processo pelo qual a criança passa para atingir um determinado objetivo, sendo essencial no processo de ensino-aprendizagem em Jardim de Infância (Ministério da Educação, 1997). Considero que fui progredindo ao longo do tempo, recolhendo algumas evidências do desempenho das crianças e refletindo sobre as mesmas de modo a reajustar a minha prática. No entanto, senti muitas dificuldades em registar as evidências do que as crianças faziam e diziam, impossibilitando-me responder posteriormente às questões formuladas na planificação.

Uma vez que a avaliação é essencial e estando consciente destas limitações, optei por mudar a forma de avaliar e passei a planificar uma avaliação conjunta com as crianças, sendo de igual modo de grande importância, pois ao avaliarmos em conjunto, as crianças tinham espaço para dar a sua opinião, expor os seus pontos de vista, gostos e motivações. Nestes momentos de reflexão conjunta, tive oportunidade de observar que as crianças davam a sua opinião facilmente, indicando o que gostaram mais e o que gostaram menos de fazer de forma justificada.

Contudo, este modelo de avaliação implica um tempo de reflexão com as crianças e por vezes esse tempo não existia, deixando que as propostas educativas se prolongassem até à hora de saída. Ilustro esse facto com o seguinte excerto da minha reflexão

Considero que terei que mudar a minha atitude face ao momento de avaliação e gerir melhor o tempo das atividades propostas a fim de ter tempo para avaliar com as crianças, pois “ a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (*Ibidem*, p. 27) (Anexo III - Reflexão da 9.^a semana em Jardim de Infância).

Deste modo, sinto que não consegui desenvolver esta competência que faz parte do papel do educador, devido ao escasso tempo e à minha inexperiência na observação e recolha de evidências. Apesar de tudo, refletindo sobre a importância da avaliação, considero imprescindível que o educador a faça, de modo a readaptar a sua prática de acordo com o que avaliou.

Todavia, estas dificuldades tornaram-se em aprendizagens, pois ao refletir fui alterando as estratégias utilizadas na minha atuação, conseguindo superar alguns erros e crescendo enquanto educadora estagiária.

No que respeita às aprendizagens mais significativas, destaco em primeiro lugar o desenvolvimento das crianças e a valorização das suas capacidades e conhecimentos, pois

verifiquei que as crianças são mais autónomas e curiosas do que expectava. Têm muitos conhecimentos a nível da expressão e comunicação, sendo evidências, o facto de serem muito conversadoras, quase todas escrevem o seu nome, contam histórias, registam as atividades através do desenho, fazem contagens e somas simples, identificam as figuras geométricas, realizam o jogo simbólico, cantam a canção dos bons dias autonomamente, entre outras. Isto acontece porque por volta dos quatro/cinco anos é “autoconfiante e faladora, a criança é agora um indivíduo seguro e imaginativo que testa os limites das regras sociais que o mundo lhe oferece” (Morris, 2011, p.111) (Anexo III - Reflexão da 1.ª semana em Jardim de Infância).

O educador deve conhecer e partir do que a criança já sabe porque é essencial para o desenvolvimento da mesma, pois “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Outra grande aprendizagem corresponde à elaboração da planificação. Senti que evolui e consegui realizar uma planificação orientadora para mim e tendo como foco as crianças. Nas primeiras semanas de intervenção, dava por mim a pensar na atividade que pretendia realizar e só posteriormente definia as intencionalidades educativas. Porém, ao refletir sobre as aprendizagens das crianças, fui-me apercebendo que algo estava errado e que o processo deveria ser ao contrário. Houve uma evolução na minha forma de agir e pensar, pois aos pouco comecei a distanciar-me da atividade, centrando-me primeiro na intencionalidade educativa e nas competências e só posteriormente na atividade que poderia desenvolver aquelas competências das crianças. A minha visão da

planificação foi-se modificando, uma vez que inicialmente achava que por não cumprir a planificação, tinha corrido mal a atuação. Porém esse medo foi sendo desmistificado e conclui que

a planificação não tem que ser cumprida na totalidade, deve ser flexível, visto que o educador de infância tem como função planificar a intervenção educativa “ (...) de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.4) (Anexo III - Reflexão da 7.ª semana em Jardim de Infância).

Uma última aprendizagem que destaco, diz respeito ao projeto desenvolvido com as crianças. Ao pensar que tinha que aplicar a Metodologia de Trabalho de Projeto, inicialmente pareceu-me muito complicada, pois não tinha noção de como as crianças reagiriam e como poderia conduzir todo o processo. Ao colocar em prática esta metodologia, para além de aprender quais as diferentes fases que a constituem e que tarefas devem ser realizadas em cada uma, aprendi que, acima de tudo, é uma metodologia para as crianças aprenderem e deste modo tem que estar centrada nelas. Apesar das crianças terem estado envolvidas ao longo de todo o projeto, fiquei com a sensação de que foi muito superficial, pois muitas das propostas educativas realizadas não responderam diretamente às perguntas. Contudo, para mim foi gratificante ouvir as crianças conversarem sobre tartarugas, sempre que encontravam algum objeto ou imagem de uma tartaruga traziam para o Jardim de Infância para mostrar aos adultos e outras crianças. Para mim, enquanto futura educadora de infância, aprendi que devo escutar as crianças, refletir em conjunto as suas ideias e o modo como contribuem para a descoberta de novas informações. Por vezes, as propostas educativas por mim apresentadas eram com o intuito de proporcionar experiências enriquecedoras, mas não foram ao encontro das suas ideias. No entanto, ao longo do projeto “As tartarugas” pude constatar que devido ao envolvimento e interesse das crianças, estas aprenderam diversas informações sobre estes répteis, falando sobre as mesmas em diferentes contextos, nomeadamente na brincadeira livre e em conversa com os adultos.

2.1.4 – CRESCENDO COM AS CRIANÇAS

No que respeita à interação com as crianças, posso afirmar que foi muito afetuosa desde o início pois, no decorrer da segunda semana, “ (...) as crianças interagiram mais comigo, um exemplo foi quando me convidaram para ajuda-las nas construções com

legos. No momento nem hesitei, juntei-me às crianças e “entrei” na brincadeira (...)” (Anexo III - Reflexão da 2.^a semana em Jardim de Infância).

Considero que as duas primeiras semanas, durante as quais não havia a responsabilidade da planificação e atuação, foram fulcrais para estabelecer laços afetivos com as crianças, interagir de uma forma espontânea aleando-me nas suas brincadeiras, para que estas começassem a confiar em mim e não me vissem como alguém estranho e distante. Porém, por vezes, questionei-me quando é que deveria entregar-me às brincadeiras ou distanciar-me pois,

não queria que as crianças me vissem apenas como um parceiro de brincadeira, mas por outro lado queria que sentissem que estava interessada e apoiava-as nas suas ações. Contudo, segundo Fromberg (1987), citado por Hohmann & Weikart (2011), é preciso que um número alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja disponível para aceitar ações inesperadas ou alternativas aos seus propósitos com bom humor e paciência. Assim, os adultos brincalhões são aqueles que “ deitam-se no chão e fazem construções com blocos. (...) Compreendem que, através da brincadeira, estão a apoiar o processo de aprendizagem pela ação e o desejo espontâneo da criança em aprender” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 88). Segundo Post e Hohmann (2011), mostrar interesse pelas brincadeiras das crianças, é um dos comportamentos que o adulto deve ter para criar relações de confiança, bem como apreciar as ações e explorações da criança, respeita-la, demonstrar amor, reconhecer os seus sentimentos, ter contacto físico ao acariciar, abraçar, pegar ao colo e, deve falar, explicar o que vai acontecer a seguir e ler para a criança (Anexo III - Reflexão da 2.^a semana em Jardim de Infância).

Deste modo, após refletir e pesquisar sobre as minhas inquietações, envolvi-me nas brincadeiras, mas tentando mostrar às crianças que há momentos apropriados para tudo, ou seja, há momentos para brincar mais livremente, havendo demonstrações de carinho de forma evidente e com um contacto físico maior, e há outros momentos para a realização de propostas educativas mais orientadas, durante as quais o adulto não pode estar com as crianças ao colo, nem manifestar o seu carinho e amizade fisicamente a todas. Considero que este foi um objetivo que consegui atingir, pois ao longo das semanas, as crianças foram demonstrando respeito e carinho por mim nos momentos apropriados para cada efeito.

No respeitante a esta interação com as crianças, destaco também a forma como me dirigia a elas, nomeadamente quando era necessário reformular ou corrigir as suas

atitudes. Muitas vezes tentava pensar qual a melhor forma para chamar à atenção e questionei-me sobre qual a melhor estratégia, pois

Apesar de pedir para falarem num tom mais baixo, ou fazerem silêncio, parece que não consigo fazer-me ouvir, não obtendo o resultado desejado. Desta situação advém uma questão: qual deverá ser a minha atitude? Que estratégias devo utilizar? Na minha opinião e com base no que já experimentei na prática, não devo falar mais alto que as crianças tentando impor-me, pois considero que isso terá o efeito contrario e as crianças falaram ainda mais alto. Segundo DeVries & Zan (1998), para que as crianças cumpram as regras, primeiro devo certificar-me de que conhecem quais são e em seguida negociar com as crianças qual o castigo para quem não cumpri-las (Anexo III - Reflexão da 8.^a semana em Jardim de Infância).

Para além do tom de voz, tentei evitar a utilização da palavra “não”, por observar que sempre que o fazia, não obtinha o efeito pretendido, mas sim a continuação da atitude não desejada. Em vez de realçar o que não deveriam fazer, tentei apresentar uma alternativa do que poderia fazer em vez daquela situação e considero que resultou muito bem, pois as crianças obedeciam.

Outra atitude que destaco como facilitadora desta interação com as crianças, corresponde ao reforço positivo. A título de exemplo, quando as crianças estavam a brincar livremente nas diferentes áreas da sala, em vez de falar alto para que elas me ouvissem, dirigia-me até junto delas e dizia que sabia que elas eram capazes de conversar baixo e que talvez não precisassem de falar alto para se ouvirem, reforçando a ideia: eu acredito que conseguem, experimentem lá. Senti que a maior parte das vezes resultou bem e as crianças tiveram o comportamento desejado.

Posto isto, no meu futuro profissional, pretendo ser uma educadora de infância com um bom relacionamento com as crianças, mostrando-lhes a importância do afeto, do carinho, da amizade, da confiança e do respeito, pois um meio calmo e de confiança proporcionará certamente um ambiente rico para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, não só a nível de conteúdos e processos como também de atitudes.

2.1.5 - EM JEITO DE SÍNTESE

Em suma, considero que ao vivenciar múltiplas experiências e aprendizagens com as crianças em contexto de Jardim de Infância, descobri qual o papel da criança enquanto construtora do seu desenvolvimento e aprendizagens. Foi muito gratificante contactar diariamente com este grupo de crianças com quem tanto aprendi, pois deram-me a

oportunidade de ir construindo a minha identidade enquanto educadora de infância e despoletaram o desejo de querer aprender mais, para poder desempenhar as minhas funções da melhor forma, de modo a proporcionar um desenvolvimento e aprendizagem integral.

Assim, estas vinte e cinco crianças, fizeram-me lutar e acreditar, dia após dia, que podia ser melhor. As suas curiosidades e os desafios que me propunham, faziam-me ter força para continuar e aos poucos descentrar-me e depositar a minha atenção nelas.

Após concluída esta Prática de Ensino Supervisionada, estou ciente de que tenho um longo percurso pela frente de crescimento pessoal, profissional e aprendizagens a realizar. Todavia, tenho a certeza de que este é o caminho que quero seguir e espero no futuro voltar a estar com um grupo de crianças, estimulando os seus interesses, curiosidades e capacidades e ser tão feliz tal como fui ao longo deste semestre.

2.2 – TRABALHO DE PROJETO: “AS TARTARUGAS”

Neste tópico do relatório apresenta-se o projeto realizado com as crianças do Jardim de Infância de Guimarães, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto. Inicialmente apresenta-se uma breve introdução onde se explica o porquê da utilização desta metodologia seguindo-se da revisão da literatura relativamente à metodologia utilizada e ao tema abordado. Posteriormente, expõe-se o projeto desenvolvido, a situação desencadeadora, as fases de desenvolvimento do projeto e por último uma reflexão sobre o projeto.

2.2.1 – INTRODUÇÃO

A coordenação do Mestrado em Educação Pré-Escolar propôs que fosse utilizada a Metodologia de Trabalho de Projeto no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância. Assim, foi desenvolvido o projeto “As tartarugas” com o grupo de crianças da sala da Pré, do Jardim de Infância de Guimarães, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. O grupo era constituído por 25 crianças, sendo 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

2.2.2 – REVISÃO DA LITERATURA

Nesta parte do relatório, apresenta-se a revisão da literatura que serve de base ao desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto. Inicialmente expõe-se

algumas ideias acerca da metodologia utilizada, as suas fases e algumas considerações acerca do papel do educador e das crianças. Por último são feitas algumas referências sobre as tartarugas, mais detalhadamente sobre a Tartaruga Corcunda do Mississípi, por ser a espécie da tartaruga presente na sala de atividades.

2.2.2.1 – METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Segundo Mateus (2011), a metodologia de trabalho de projeto está relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber. Parte de um plano de ação e tem como objetivo uma antevisão, um momento de reflexão em grupo. Contudo, esse “ (...) plano será flexível, aberto, sujeito a reajustamentos de conteúdos, de metodologias, calendários” (Mateus, 2011, p. 5). Deste modo,

as atividades no trabalho de projeto podem ser classificadas genericamente como investigações, construções e jogo dramático. Estes três tipos distinguem-se principalmente pelos seus objetivos. Os três tipos de actividades de projeto podem visar todas as áreas básicas do currículo” (Kartz & Chard, 1997, p. 146).

Assim, esta metodologia, inclui atividades relacionadas tanto com as artes da linguagem como com a iniciação à matemática e às ciências.

Segundo Silva & Miranda (1990), citado por Mateus (2011), um projeto surge, a partir dos interesses das crianças e implica a preocupação de lhes dar uma maior autonomia, de tal modo que o conhecimento seja adquirido de uma forma ativa. Porém, como refere Kilpatrick (s.d.), citado por Mateus (2011), o projeto não significa uma subordinação do professor ou da escola a caprichos infantis, mas como forma de orientar as crianças para interesses e realizações maiores exigidos pela vida social mais vasta do mundo dos mais velhos.

Através do contexto de trabalho de projeto, as crianças desenvolvem e aprendem a capacidade de trabalhar com os outros, uma vez que se tornam “ (...) *recurso* umas das outras, o educador também se torna um *recurso* e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros *recursos* de que necessitam para a prossecução dos seus projectos” (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012, p.13). Deste modo, segundo Kartz & Chard (1997), o trabalho de projeto oferece às crianças a oportunidade de fazerem escolhas a vários níveis, tendo cada uma delas implicações educacionais diferentes,

nomeadamente na aprendizagem em áreas cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e morais.

A par das aprendizagens referidas anteriormente “ o trabalho de projeto pode desenvolver as capacidades intelectuais, sociais e físicas” (Kartz & Chard, 1997, p.155).

De igual modo,

(...) durante as investigações, as capacidades de observação e de levantar questões são aplicadas e fortalecidas. Em vários aspectos da construção, como a carpintaria, a utilização de tesouras, o corte e colagem de partes de modelos é indispensável a aplicação da motricidade fina (*Ibidem*, p. 155).

Assim, em interação com o educador e com outras crianças,

(...) também se podem desenvolver sentimentos de confiança nas suas próprias observações e questões. (...) o interesse que os pais exprimem pelos relatos das crianças sobre o progresso de um projeto também aumentam sentimentos de estabilidade e de comunidade (*Ibidem*, p. 157).

No respeitante aos objetivos desta metodologia de trabalho, um dos principais

(...) é ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos. Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem informações e conceitos novos. (...) Utiliza-se vocabulário novo, esclarece-se e enriquece-se o significado de termos familiares (*Ibidem*, p. 154).

FASES DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Segundo Vasconcelos *et al.* (2012), o trabalho de projeto divide-se em quatro fases, sendo elas: a fase I – definição do problema, a fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho, a fase III – execução e a fase IV – divulgação/avaliação.

No que concerne à fase I – definição do problema, como o próprio nome indica, formula-se o problema ou as questões a investigar, define-se as dificuldades a resolver ou o assunto a estudar e pode fazer-se uma “teia inicial” com as crianças e o educador faz também a sua ou contribui para a das crianças ampliando-a. Nesta fase “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 14).

Relativamente à fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho, faz-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de metas específicas. É nesta fase que são elaborados

(...) mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade? (*Ibidem*, 2012, p. 15).

No respeitante à fase III – execução, principia-se o processo de pesquisa e segundo Vasconcelos *et al.* (2012), através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. 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 construídas inicialmente podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo e

as crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objectos em grandes dimensões (o avião; o tractor; o foguetão...). Pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. Surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala (*Ibidem*, p. 16).

Por ultimo a fase IV – divulgação/avaliação, caracteriza-se por ser a fase de propagação do trabalho realizado, ou seja,

é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente... Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se (*Ibidem*, p. 17).

Relativamente à avaliação do projeto, ocorre ao longo de todo o processo. Segundo Vasconcelos *et al.* (2012) avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreaajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos e ideias que serão posteriormente explorados. Nesta última fase poderão ser elaboradas

(...) narrativas de aprendizagens (individuais e colectivas), os processos individuais das crianças (ou portefólios) são ilustrados com trabalhos realizados e que contenham alguma informação

sobre o desempenho e a evolução da criança ou o seu contributo específico para o projecto (*Ibidem*, p. 17).

Contudo, “as fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17).

Todavia, Kartz & Chard (1997), descrevem os projetos como tendo três fases gerais que se ligam naturalmente umas às outras. A principal diferença comparativamente às quatro fases defendidas por Vasconcelos *et al.* (2012) prende-se com a fusão das duas fases iniciais, ou seja, a definição do problema e planificação do projeto.

Assim, para Kartz & Chard (1997), um projeto divide-se nas seguintes fases:

Fase I- planeamento e arranque, que se caracteriza pelo surgimento do projeto, pois pode começar de várias formas,

alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros começam quando o professor apresenta um tópico ou quando chega a acordo com as crianças sobre a selecção de um tópico (Kartz & Chard, 1997, p. 171).

Definido o tema, “o ponto principal da primeira fase do trabalho de projecto é estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico” (*Ibidem*, p. 172). Segundo Kartz & Chard (1997), é nesta fase que se planeiam os procedimentos para a obtenção de materiais de construção e podem introduzir-se algumas investigações preliminares que constituam a base de outras a efetuar posteriormente.

Fase II- desenvolvimento do projeto, é a fase na qual é dada ênfase à apresentação de informações novas.

Fase III- reflexões e conclusões, corresponde ao culminar do projeto e têm como objetivo principal “ (...) ajudar a concluir o projecto com o trabalho de grupo e individual, e resumir o que se aprendeu. Na terceira fase, espera-se que a maior parte das crianças partilhe uma compreensão completa do tópico” (*Ibidem*, p. 175).

PAPEL DO EDUCADOR E DAS CRIANÇAS

Ao adotar esta metodologia de trabalho, os papéis destinados ao educador e às crianças diferem, uma vez que “ (...) um dos elementos primordiais de um projeto, quer seja com crianças mais novas, quer com crianças mais velhas, é a existência de expectativas por parte do educador e das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 56).

Relativamente ao papel das crianças, este centra-se na construção do seu próprio saber uma vez que têm “(...) um papel ativo, projeta-se para o futuro, torna-se mais exigente em relação a si, aos outros e a realidade envolvente, torna-se mais capaz de intervir socialmente” (Mateus, 2011, p. 5). Deste modo, e com vista a uma aprendizagem advinda das suas ações,

(...) a participação da criança em todas as fases é central, com salvaguarda da significatividade e envolvimento que constituem base de sustentação da problematização da questão inicial, e da motivação e persistência necessárias e fomentadas por uma via projetual (Oliveira-Formosinho, 2009, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 58).

Assim, a criança é encarada

(...) como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros. Trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 18).

No que concerne ao papel desempenhado pelo educador,

(...) não se deve circunscrever a este momento inicial de auscultação de expectativas, sendo necessário que construa uma cultura o mais ampla possível acerca do tema-conteúdo, no sentido de amplificar as suas possibilidades de escuta e as possibilidades de investigação da criança. (...) Assim, ao ser iniciado um projeto, a equipa de profissionais reúne-se e, através da discussão, antecipa possíveis cursos de desenvolvimento das ações, bem como possíveis ideias, hipóteses e escolhas das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 56).

Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), é de salientar a importância do reconhecimento, dos recursos humanos, ambientais, técnicos e culturais que existem ao dispor, no sentido da concretização dos projetos. Pois é necessário que

(...) o educador reflita acerca da exequibilidade cabal e ética do projeto (Hoyuelos, 2004), não seguindo cegamente todas as ideias das crianças, mas refletindo acerca dos temas que, no âmbito

dos interesses destas, poderão ser apoiados no contexto de uma planificação e currículo flexíveis (Gandini & Goldhaber, 200, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 57).

Deste modo, o educador torna-se “ (...) um “provocador”, se utilizarmos a terminologia de Reggio Emilia: introduz dissonâncias cognitivas, questiona assunções feitas pelas crianças, convida à experimentação e à reflexão, usa o humor e o contraditório, joga com os opostos” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 19). Cabe também ao educador,

(...) utilizar muitos meios para fortalecer a predisposição das crianças para serem engenhosas e independentes à medida que trabalham em projetos. Por exemplo, podem garantir que as crianças tenham um acesso fácil a materiais e equipamentos devidamente organizados, que possam consultar facilmente livros e exposições para obter informações (...) (Kartz & Chard, 1997, p. 169).

Segundo Kartz & Chard (1997), o professor também representa um papel importante ao ajudar as crianças a apreciar o trabalho umas das outras.

Em suma, podemos considerar que

(...) os projetos constituem arenas privilegiadas em que as crianças aprendem a escolher, a planificar, a agir, a refletir, a documentar, a avaliar (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2011) e em que, concomitante e homologamente, os educadores aprendem a escolher, a planificar, a agir, a documentar, a refletir, a avaliar e, sobretudo, a valorizar a criança como ser competente, criativo, detentor de teorias e saberes, e construtora ativa do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2002, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 59).

2.2.2.2 – AS TARTARUGAS

As tartarugas são répteis que pertencem à Ordem dos Quelónios “dotados de uma carapaça protetora, formada de placas ósseas, que tem garantido a sobrevivência desses animais ao longo dos tempos” (Nova Cultura, 2000, p. 4). Surgiram há mais de 200 milhões de anos, sendo a sua existência anterior à dos dinossauros. Segundo Nova Cultura (2000), existem mais de 200 espécies que variam de tamanho, cor e modo de vida e dividem-se em três grandes grupos: as tartarugas marinhas, as tartarugas de água doce e as tartarugas terrestres. As tartarugas marinhas alimentam-se de pequenos peixes, crustáceos, moluscos e algas. Deslocam-se com rapidez na água, mas são muito lentas em terra. As tartarugas de água doce, vivem em lagoas e rios e alimentam-se de lesmas, folhas, flores, frutos, minhocas e caracóis. Os cágados são um exemplo de tartarugas de água doce com grande longevidade desde que tenham condições favoráveis. As

tartarugas terrestres, estão adaptadas para habitar lugares secos, têm pernas fortes e carapaça em forma de abóbada. Este tipo de tartarugas distribui-se

(...) por seis géneros e trinta e sete espécies, caracterizadas por uma carapaça bombeada e patas maciças com dedos soldados nas quais só as pequenas garras estão livres. As espécies mais pequenas têm doze centímetros de comprimento e as maiores mais de um metro (Alonso, 1996, p. 90).

Contudo, algumas espécies não se enquadram nesta classificação, pois tanto vivem na água como em terra firme.

Quanto à constituição física das tartarugas, o casco é composto por duas partes, a carapaça que corresponde à parte superior e o plastrão que corresponde à parte inferior. Faz parte do esqueleto do animal e “ ao contrário do homem e de outros animais, as tartarugas têm os ombros localizados debaixo das costelas, possibilitando que o casco envolva quase todo o seu corpo” (Nova Cultura, 2000, p. 6). Estes animais não possuem dentes mas em contrapartida, “ as bordas de suas mandíbulas são duras, como o bico das aves. (...) Cada espécie de tartaruga apresenta mandíbulas com características próprias” (*Ibidem*, p. 7). Outra característica física diz respeito ao pescoço, sendo

(...) muito ágil, tendo músculos flexíveis e uma pele rugosa. Isso possibilita ao réptil esconder sua cabeça sob o casco em caso de perigo. Para encaixar a cabeça no casco, algumas tartarugas dobram o pescoço em forma de S (...) (*Ibidem*, p. 7).

As tartarugas têm três capacidades sensoriais distintas. Têm um olfato muito apurado “ (...) o que lhes permite dirigirem-se com segurança para o seu parceiro sexual e para os alimentos” (Wilk, 2002, p. 64), possuem uma visão apurada “ (...) conseguindo descortinar ao longe alimentos ou um inimigo” (*Ibidem*, p. 65) e são dotadas de uma audição externa, sendo “ (...) difícil descobrir os ouvidos. (...) As tartarugas distinguem com mais facilidade os sons graves” (*Ibidem*, p. 65).

No que concerne ao sexo das tartarugas, é difícil identificar quando estas são muito novas, contudo,

os machos de muitas espécies têm a couraça ventral mais acentuadamente abobadada para dentro do que as fêmeas (...) geralmente, os machos têm além disso uma cauda um pouco mais comprida e com uma base mais estreita, bem como a cloaca situada mais próxima da cauda (Wilk, 2002, p. 12).

As tartarugas, à semelhança de outros animais, tem necessidade de hibernar e essa necessidade

(...) manifesta-se quando começa a chegar o inverno, com os dias a tornarem-se nitidamente mais curtos e com a redução da intensidade da luz solar. A actividade da tartaruga diminui substancialmente, ela vai espaçando cada vez mais suas saídas do abrigo (...) as tartarugas terrestres e aquáticas mostram menos apetite ou deixam mesmo de se alimenta (*Ibidem*, p. 35).

Estes répteis, são ovíparos e no caso das tartarugas marinhas,

a fêmea se arrasta lentamente na areia para depositar os ovos, voltando de novo para o mar. (...) Para fazer seu ninho, a tartaruga-marinha cava na areia um buraco, usando as patas traseiras. Quando sua perna não alcança mais o fundo do buraco, ela deposita ali os ovos (Nova Cultura, 2000, p. 18).

Um exemplo de uma tartaruga de água doce, é a Tartaruga Corcunda do Mississippi, que segundo Wilk (2002), denomina-se cientificamente por *Graptemys Kohnii*, pode atingir 25 cm de comprimento no máximo. Distribui-se geograficamente pelo sul dos Estados Unidos da América e habita águas paradas e pouco abundantes, tépidas e com muitas ervas, ricas em insetos e peixes. A temperatura da água deve variar entre os 22°C e os 28°C, sendo idêntica à temperatura do ar. No que concerne à alimentação, é “ herbívora, mas com maior complemento de alimentos carnívoros do que é habitual” (Wilk, 2002, p. 76).

2.2.3 – PROJETO: AS TARTARUGAS

Neste ponto do relatório apresenta-se a temática desenvolvida com as crianças utilizando a Metodologia de Trabalho de Projeto, apresentando-se a descrição do projeto desenvolvido segundo as fases de acordo com Vasconcelos *et al.* (2012). Com o intuito de se respeitar a confidencialidade das crianças, as evidências apresentadas por estas são identificadas pelas letras iniciais dos seus respectivos nomes, seguida da idade.

2.2.3.1 – SITUAÇÃO DESENCADEADORA

O projeto “As tartarugas” surgiu na sexta semana de estágio, mais precisamente no dia 14 de abril de 2015. Após abordarmos o tema da primavera nos dias 7 e 8 de abril e observar o interesse das crianças em partilhar connosco o que sabiam sobre os animais que hibernam e acordam na primavera, decidiu-se abordar o tema da hibernação na semana seguinte. Assim realizou-se uma atividade de classificação dos animais que hibernam e não hibernam (Fotografias 14 e 15) e levou-se uma tartaruga para a sala de

atividades por ser um dos animais referidos pelas crianças, no respeitante à hibernação (Fotografia 16). Após a apresentação da tartaruga, foi notório o interesse das crianças aproximando-se do aquário para observá-la e referindo “é pequenina” (J. – 5 anos), “tem umas coisas na carapaça” (M.T. – 5 anos) e ainda “vai ficar aqui?” (Í. – 4 anos). Ao longo da manhã fomos observando que as crianças estavam sempre de volta da tartaruga e conversavam entre elas acerca da mesma. No período da tarde do mesmo dia, tendo em consideração o interesse das crianças, iniciámos um diálogo com estas sobre as tartarugas e quando as questionámos sobre se queriam descobrir mais coisas sobre as tartarugas responderam afirmativamente.



Fotografia 14 – Criança J. (5 anos) organizando fotografias de animais



Fotografia 15 – Classificação de animais quanto à hibernação



Fotografia 16 – Tartaruga levada para a sala de atividades

2.2.3.2 – FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

No dia 15 de abril de 2015, após observarmos o interesse das crianças acerca das tartarugas e em especial a atenção dedicada à tartaruga da sala, em conversa com as crianças, ficou decidido iniciar o projeto “As tartarugas”. Foi-lhes pedido então que partilhassem o que sabiam sobre essa temática. As ideias prévias das crianças foram registadas numa folha A3 afixada no placar da sala (Quadro 2.2.1).

Quadro 2.2.1 – Ideias prévias das crianças sobre as tartarugas

O que sabemos sobre tartarugas?	
“As carapaças são rijas” (A.V. – 6anos)	“Têm umas formas na carapaça” (M.T. – 6 anos)
“As tartarugas são muito lentas” (R. – 4 anos)	“São mais ou menos bolas” (Í. – 5 anos)
“Têm uma cabeça muito pequena” (S.A. – 5 anos)	“As tartarugas dormem” (F. T. – 5 anos)
“Têm umas unhas nas patas” (J. – 5 anos)	“Quando têm medo escondem-se na carapaça” (G.R. – 5 anos)
“As patas são finas” (M.P. – 4 anos)	“Têm a boca pequenina” (G.R. – 5 anos)
“As tartarugas hibernam” (M.R. – 5anos)	“Têm uma carapaça pesada” (S.A. – 5 anos e R. – 4 anos).
“Têm os olhos pequenos” (A.N. – 5 anos e S.C. – 4 anos)	“Têm os dedos pequeninos” (B. – 4 anos)

Os dados do Quadro 2.2.1 mostram que perante a questão “O que sabemos sobre tartarugas?” as crianças revelam ter alguns conhecimentos sobre o tema, partilhando as suas ideias e observações. Analisando as respostas das crianças é possível verificar que algumas evidenciaram ter conhecimentos prévios sobre os hábitos das tartarugas como é possível verificar nos exemplos “As tartarugas hibernam” (M.R. – 5anos), “As tartarugas dormem” (F. T. – 5 anos) e “Quando têm medo escondem-se na carapaça”

(G.R. – 5 anos). Outras crianças evidenciaram ter conhecimentos sobre algumas características físicas das tartarugas como é possível verificar nos seguintes exemplos “As carapaças são rijas” (A.V. – 6anos), “Têm umas unhas nas patas” (J. – 5 anos), “As patas são finas” (M.P. – 4 anos), “ Têm uma cabeça muito pequena” (S.A. – 5 anos), “Têm os olhos pequenos” (A.N. – 5 anos e S.C. – 4 anos), “Têm umas formas na carapaça” (M.T. – 6 anos), “São mais ou menos bolas” (Í. – 5 anos), “ Têm a boca pequenina” (G.R. – 5 anos), “ Têm uma carapaça pesada” (S.A. – 5 anos e R. – 4 anos) e “Têm os dedos pequeninos” (B. – 4 anos). Os dados também parecem mostrar que uma das crianças já observou tartarugas a locomover-se afirmando “As tartarugas são muito lentas” (R. – 4 anos).

Também no dia 15 de abril de 2015, questionámos o grupo de crianças sobre “O que queremos saber sobre tartarugas?”. As questões colocadas pelas crianças foram registadas na sua presença, numa folha A3 afixada no placar da sala (Quadro2.2.2).

Quadro 2.2.2 – Questões levantadas pelas crianças sobre as tartarugas

O que queremos saber?	
“ Porque têm as patas tão pequenas?” (M.C. – 5 anos)	“ Se é menino ou menina.” (M.P. – 5 anos)
“ E a cabeça?” (S.A. – 5 anos)	“Como dormem?” (G.R – 5 anos)
“ As tartarugas lavam os dentes?” (M.P. – 5 anos)	“ Onde vivem?” (S.C. – 4 anos)
“O que comem?” (M.Y. – 6 anos e C. – 6 anos)	“ Como nascem?” (G.M. – 4 anos)
“ Têm dentes?” (L.C. – 4 anos)	

Os dados do Quadro 2.2.2. parecem mostrar que as curiosidades das crianças incidem, maioritariamente, sobre os hábitos de vida das tartarugas como é possível observar nos exemplos “ As tartarugas lavam os dentes?” (M.P. – 5 anos), “O que comem?” (M.Y. – 6 anos e C. – 6 anos), “Como dormem?” (G.R – 5 anos), “ Onde vivem?” (S.C. – 4 anos) e “ Como nascem?” (G.M. – 4 anos).

Para aferir o entusiasmo das crianças relativamente à temática das tartarugas, no dia 15 de abril foi pedido que realizassem um registo pictórico da tartaruga “Faeri”, identificando o que as crianças valorizaram na representação deste réptil. Os registos de uma criança serão apresentados na fase de avaliação do projeto.

No Anexo IV apresenta-se fotografias das folhas A3 com as ideias das crianças sobre as perguntas “ O que sabemos sobre tartarugas?”, “O que queremos saber?”, “Como descobrir?” e “ O que queremos fazer?”.

2.2.3.3 – FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

É na segunda fase que se define o modo como o projeto irá desenrolar-se, tendo por base as metas a atingir. É nesta fase que se define o que fazer, como fazer e quem faz o quê, ou seja são divididas tarefas (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Perante o interesse das crianças em querer saber mais sobre as tartarugas, questionámo-las sobre o que poderíamos fazer para descobrir as respostas às questões colocadas anteriormente. As crianças expuseram as suas sugestões que foram registadas numa folha A3 (Anexo IV) afixada no placar da sala à semelhança das respostas às questões colocadas anteriormente (Quadro 2.2.3).

Quadro 2.2.3 – Sugestões das crianças para as pesquisas

Como vamos descobrir?	
“Perguntar ao veterinário” (G.F. – 6 anos) “ Ver um filme” (G.R. – 5 anos) “Ver no computador” (M.S. – 5 anos) “ Perguntar na loja de animais” (M.P. – 5 anos)	“ Procurar livros sobre tartarugas” (A.V. – 6 anos) “ Ver jornais e revistas” (G.R. – 5 anos) “ Perguntar aos pais, avós e aos tios” (S.A. – 5 anos, G.R. – 5 anos, M.S. – 5 anos)

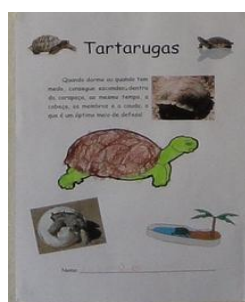
Os dados do Quadro 2.2.3 parecem revelar que as sugestões partilhadas pelas crianças incidiram na pesquisa em livros, jornais, revistas e computador e por outro lado em perguntar a diversas pessoas, nomeadamente a um veterinário e aos familiares.

Para dar continuidade ao projeto conversámos com as crianças sobre o que poderíamos fazer sobre as tartarugas, as propostas educativas, em grupo ou de forma individual. Contudo, não obtivemos respostas concisas por parte das crianças, uma vez que as sugestões apresentadas foram idênticas às respostas à questão anterior, sugerindo apenas meio de pesquisa. Posto isto, apesar de reformularmos a questão, apercebemo-nos da dificuldade das crianças e optamos por prosseguir para a fase seguinte do projeto, a fase de execução. Tendo em conta que uma das sugestões apresentadas pelas crianças tinha sido pedir a colaboração dos familiares para a pesquisa de informações acerca das tartarugas, enviou-se um documento informativo (Anexo V) às famílias solicitando o auxílio destas. De igual modo, iniciamos a realização de uma proposta educativa sugerida por mim e pela minha colega que consistia na criação de uma história elaborada pelas crianças, que será exposta mais à frente neste relatório, na fase de execução. Relativamente às pesquisas realizadas com os familiares, no dia 6 de maio, realizou-se um momento de observação dos trabalhos desenvolvidos em família, durante o qual cada criança apresentou ao grande grupo as informações encontradas.

Apresento algumas evidências dos trabalhos realizados com os familiares (Fotografias 17 a 19).



Fotografia 17 – Trabalho realizado pela família da criança M.Y. (6 anos)



Fotografia 18 – Trabalho realizado pela família da criança M.S. (5 anos)



Fotografia 19 – Trabalho realizado pela família da criança J. (5 anos)

Após a realização da proposta da criação da história, sentimos que as crianças perceberam que poderiam realizar atividades sobre as tartarugas para além das pesquisas e assim, voltamos a questioná-las sobre as propostas educativas que gostariam de realizar. No dia 6 de maio de 2015, após colocada a questão, as crianças deram algumas ideias para serem realizadas durante o desenrolar do projeto. As ideias das crianças foram à semelhança das respostas às outras questões, registadas numa folha A3 (Anexo IV) afixada no placar da sala (Quadro 2.2.4).

Quadro 2.2.4 – Sugestões das propostas educativas

O que queremos fazer?	
“Pintar um desenho de uma tartaruga” (M.P. – 5 anos)	“Fazer tartarugas com cartão” (M.R. – 5 anos)
“Desenhar uma tartaruga com tinta” (A.V. – 6 anos)	“Fazer um teatro com a nossa história” (J. – 5 anos)
“Um jogo com uma tartaruga” (M.S. – 5 anos)	“Mascarmos-nos de tartaruga” (M. R. – 5 anos)
	“Cantar uma canção” (A.V. – 6 anos)

As evidências apresentadas no Quadro 2.2.4 parecem revelar que as crianças demonstraram maior interesse pelas áreas da expressão plástica, dramática e musical. Através desta partilha de ideias, as crianças revelam-nos o modo como preferem expressar-se e as áreas de maior interesse. Estas propostas foram tidas em conta no momento da planificação. Contudo as propostas “Desenhar uma tartaruga com tinta” (A.V. – 6 anos) e “Fazer tartarugas com cartão” (M.R. – 5 anos) não foram realizadas por falta de tempo. No Quadro 2.2.5 são apresentadas de forma sucinta todas as propostas educativas realizadas ao longo do projeto.

Quadro 2.2.5 – Calendarização das propostas educativas realizadas com as crianças

Data	Propostas Educativas
15 de abril	- Leitura e exploração da história “A tartaruga que não dormia”. - Escolha do nome “Faeri” para a tartaruga da sala. - Registo pictórico da tartaruga “Faeri”.
20 de abril	- Diálogo sobre a importância de cuidar da higiene e alimentação da tartaruga “Faeri” e distribuição de tarefas entre as crianças.
21 de abril	- Leitura e exploração da história “ A lebre e a Tartaruga”. - Realização de um problema matemático tendo por base a história.
24 de abril	- Visita ao jardim zoológico.
27 de abril	- Cuidar da higiene e alimentação da tartaruga “Faeri” - Pesquisa em livros e na internet, em pequenos grupos, para recolher informações sobre as tartarugas.
28 de abril	- Observação do que come a tartaruga “Faeri”.
29 de abril	- Cuidar da higiene e alimentação da tartaruga “Faeri” - Pesquisa em livros e na internet, em pequenos grupos, para recolher informações sobre as tartarugas.
5 de maio	- Cuidar da higiene e alimentação da tartaruga “Faeri” - Criação da história “ A tartaruga e os amigos” e desenho da mesma.
6 de maio	- Observação das pesquisas realizadas em casa sobre as tartarugas. - Jogo de matemática “A tartaruga” - Percurso motor simulando ser uma tartaruga.
11 de maio	- Cuidar da higiene e alimentação da tartaruga “Faeri” - Organização das informações pesquisadas sobre as tartarugas e verificação das perguntas respondidas. - Ilustração da história “ A tartaruga e os amigos” criada pelas crianças.
12 de maio	- Realização de um jogo exploratório locomovendo-se como os animais da história. - Jogo dramático orientado em pequenos grupos tendo por base a história criada.
13 de maio	- Cuidar da higiene e alimentação da tartaruga “Faeri” - Diálogo sobre a poluição dos mares e visualização do vídeo “A tartaruga e o microlixo”. - Realização do jogo “ Salvem as tartarugas”.
18 de maio	- Cuidar da higiene e alimentação da tartaruga “Faeri” - Ensaio de uma dramatização tendo por base a história “A tartaruga e os amigos”.
19 de maio	- Descoberta das características físicas de diferentes tartarugas através de fotografias.
20 de maio	- Cuidar da higiene e alimentação da tartaruga “Faeri” - Elaboração dos adereços para a dramatização. - Ensaio da dramatização com os adereços.
25 de maio	- Cuidar da higiene e alimentação da tartaruga “Faeri” - Elaboração e entrega de um convite para a apresentação da dramatização ao 1.º ciclo.
26 de maio	- Descoberta das características físicas da tartaruga “Faeri”. - Apresentação da dramatização aos alunos do 1.º ciclo.
27 de maio	- Cuidar da higiene e alimentação da tartaruga “Faeri” - Visualização do filme “As aventuras de Sammy – A passagem Secreta”. - Apresentação das pesquisas realizadas em pequenos grupos sobre as tartarugas.

2.2.3.4 – FASE III – EXECUÇÃO

Nesta fase do projeto as crianças descobrem novas informações, respondem às questões colocadas através das pesquisas efetuadas e através da vivência de novas experiências.

Deste modo, no dia 15 de abril demos início à fase de execução do projeto, onde através das propostas educativas realizadas, as crianças complementaram os seus conhecimentos. Ao longo das sete semanas em que decorreu o projeto, proporcionámos-lhes propostas educativas que conduziram à descoberta e ao esclarecimento das questões levantadas relativamente às tartarugas.

Cada proposta educativa foi registada através de um registo escrito, pictórico ou fotográfico de modo a poderem ser lembradas posteriormente.

De entre as propostas educativas realizadas, decidi apresentar e analisar duas propostas sugeridas pelas crianças, as pesquisas sobre as tartarugas” e “ o jogo da tartaruga” e outras duas sugeridas por mim “criação e ilustração da história” e “descoberta das características das tartarugas”, uma vez que estas atividades se encontram entre as mais referidas pelas crianças como as mais significativas no momento da avaliação do projeto.

PROPOSTA EDUCATIVA: PESQUISAS SOBRE AS TARTARUGAS

A proposta educativa iniciou-se no dia 27 de abril, indo ao encontro da sugestão da criança (A.V. – 6 anos) “ Procurar livros sobre tartarugas” e da criança (M.S. – 5 anos) “Ver no computador” relativamente à questão “Como vamos descobrir?”. Em conversa em grande grupo, apresentámos vários livros e desafiámos as crianças a pesquisarem e tentarem encontrar informações que respondessem às suas questões. De modo a facilitar a pesquisa e tendo em conta que as crianças tinham que dar resposta a sete questões, pois algumas foram agrupadas uma vez que estavam relacionadas, sugerimos que fossem formados pequenos grupo e cada grupo ficaria responsável por encontrar a resposta a uma questão. As crianças concordaram com a ideia e de modo a que todas pesquisassem algo do seu interesse, cada criança escolheu qual a questão que queria responder, constituindo assim os pequenos grupos. Deste modo, após os grupos formados, com o meu auxílio, as crianças foram à descoberta tirando partido dos diversos livros disponíveis e do computador com acesso à internet (Fotografias 20 e 21). À medida que as crianças encontravam algo que lhe despertava curiosidade e consideravam contribuir para a resposta à questão, pediam-me para ler e escrever a informação numa folha e elas realizavam o registo pictórico (Fotografias 22) relativamente à sua descoberta (Anexo VI). As pesquisas decorreram de igual modo no dia 27 de abril.



Fotografia 20 – Crianças durante a pesquisa de informações no computador



Fotografia 21 – Crianças durante a pesquisa de informações nos livros



Fotografia 22 – Criança F.T. (5 anos) durante a realização do registo pictórico

Durante as pesquisas, as crianças evidenciaram envolvimento na atividade e alguma surpresa com as informações encontradas conversando entre si e partilhando com o adulto essas descobertas.

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

Na área da formação pessoa e social, as crianças desenvolveram a partilha entre pares, aguardaram pela sua vez de consultar os livros e a internet, ouviram e respeitaram as ideias dos colegas relativamente ao que pretendiam registar, desenvolveram a autonomia ao pesquisarem e encontrarem as informações individualmente. Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças expressaram as suas ideias relativamente às informações encontradas justificando porque achavam pertinente, desenvolveram o vocabulário contactando com palavras como cloaca, marinha, terrestre, macho, fêmea, entre outras e ainda reorganizaram o seu pensamento e estruturaram frases para indicar o que pretendiam que eu registasse por escrito. Na área da expressão e comunicação – domínio da abordagem à escrita, as crianças contactaram com o código escrito presente nos livros de pesquisa e na internet e escreveram algumas informações encontrada, mais precisamente o nome dos alimentos que as tartarugas comem. Na área da expressão e comunicação – domínio da expressão plástica, as crianças desenvolveram a motricidade fina ao realizarem o registo pictórico. Na área da expressão e comunicação – domínio da matemática, as crianças contactaram com a noção de meio e fizeram contagens ao dividirem a folha em diferentes partes para registar as várias informações que constituíam a resposta à questão. Na área do conhecimento do mundo, as crianças descobriram características físicas e hábitos de vida das tartarugas, desenvolvendo o processo da ciência observação e elaboraram registos da informação.

Ao refletir sobre a realização desta proposta educativa, considero que foi essencial para as crianças, uma vez que adquiriram novos conhecimentos que contribuíram para responder às questões colocadas por elas.

PROPOSTA EDUCATIVA: JOGO DA TARTARUGA

No dia 6 de maio de 2015, indo ao encontro da sugestão “Um jogo com uma tartaruga” (M.S. – 5 anos), relativamente à questão “O que queremos fazer?” realizou-se um jogo de matemática. Sentamo-nos no tapete em grande grupo, lembrei a sugestão da

criança M.S. (5 anos) e disse que iriam realizar um jogo em equipa. Para tal foram formadas quatro equipas heterogéneas, em função da idade e do nível de desenvolvimento das crianças. Após as equipas formadas, apresentei o tabuleiro do jogo juntamente com dois dados (Fotografia 23).

O jogo consistia em cada equipa, à vez, atirar os dois dados, somar o número de pintas presentes nas faces dos dados voltadas para cima e após feita a soma, identificar o algarismo correspondente a essa soma no tabuleiro do jogo (Fotografia 24).

Ao longo do jogo as estratégias utilizadas pelas crianças para realizar a soma dos dois dados foi diferente, uma vez que algumas conseguiram somar apenas olhando para os dados, revelando serem capazes de fazer subitizing, que consiste na “ (...) percepção de valores pequenos sem proceder à contagem (...) um aspecto importante no desenvolvimento do sentido de número, porque permite a construção de relações mentais entre números” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 22), enquanto outras crianças contaram as pintas das faces voltadas para cima, realizando a “ (...) correspondência um a um entre o objecto e a palavra número” (*Ibidem*, p. 18). De entre as crianças que contaram as pintas um a um, algumas necessitaram de encostar os dados e contar todas as pintas de forma contínua, enquanto outras conseguiram contar as pintas de um dado e depois as de outro, mesmo sem estes estarem juntos (Fotografia 25).



Fotografia 23 – Tabuleiro e dados do jogo



Fotografia 24 – Criança A.V. (6 anos) a identificar o algarismo no tabuleiro



Fotografia 25 – Crianças T. (5 anos) e G.M. (5 anos) a contarem as pintas dos dados

Durante a realização desta atividade as crianças mostraram-se empenhadas e envolvidas, uma vez que no decorrer do jogo fizeram alguns comentários tais como “É muito divertido” (Í. – 5 anos) “Eu consigo contar sem apontar” (M.C. – 5 anos) “Estamos a ganhar porque a nossa equipa tem mais peças” (A.V. – 6 anos).

Refletindo sobre a implementação desta proposta educativa, apesar da área de conteúdo de destaque ser a área da expressão e comunicação – domínio da matemática, é possível referir que as crianças parecem ter desenvolvido competências em outras áreas de conteúdo.

Na área da expressão e comunicação – domínio da matemática, as crianças desenvolveram a contagem de objetos, ao contar as pintas dos dados, a capacidade de fazerem subitizing, a noção de quantidade quando perceberam que na contagem o último número dito corresponde à quantidade de elementos presentes, realizaram a identificação da representação numérica ao reconhecerem o número que representa uma determinada quantidade e a correspondência entre a quantidade e o número, quando assinalaram o algarismo correspondente à soma das pintas dos dados. Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças desenvolveram a comunicação ao verbalizarem as respostas, ao explicarem como chegaram às mesmas e ao proferirem comentários ao longo do jogo. Na área da formação pessoal e social, as crianças aguardaram pela sua vez de lançar os dados, respeitaram a vez das outras crianças, trabalharam em equipa, entreajudando-se para chegar às respostas corretas e desenvolveram a autonomia ao encontrarem as suas estratégias para chegar às respostas corretas.

Analisando a realização desta proposta educativa, penso que a mesma auxiliou as crianças a resolverem problemas que foram surgindo ao longo do jogo, nomeadamente as estratégias de contagem. Ilustro esse facto com as seguintes evidências “ Eu juntei os dois para contar melhor” (Í. – 5 anos) e “ Eu contei um e depois o outro e assim já sei quanto é os dois” (M.R. – 5 anos).

PROPOSTA EDUCATIVA: CRIAÇÃO E ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA

A proposta educativa do dia 5 de maio de 2015 principiou com uma conversa em grande grupo onde questionei as crianças sobre a origem da tartaruga levada para a sala, ao que as crianças responderam “ Estava na tua casa” (S.A. – 5 anos), “Deixaram à tua porta” (M.P. – 5 anos), “Compraste na loja dos animais” (G.F. – 6 anos) “Encontraste na rua” (S.C. – 4 anos). Disse às crianças que a criança (G.F. – 6 anos) tinha razão, tinha comprado numa loja de animais, mas que antes de estar na loja não sabíamos de onde tinha vindo e que podíamos imaginar uma história sobre onde estava a tartaruga e depois ilustrá-la, lançando assim o meu desafio: criar e ilustrar uma história sobre uma tartaruga.

Posto isto, antes de iniciarmos a criação da história conversamos acerca da profissão de autor e ilustrador, durante a qual as crianças partilharam algumas ideias, tais como: “Um autor faz os livros” (S.A. – 5 anos), “É quem escreve as coisas para ler” (J. – 5

anos), o ilustrador “ Acho que pinta os livros” (M.T. – 6 anos), “ Faz aqueles desenhos nos livros” (M.R. – 5 anos).

Em seguida as crianças criaram a história, indicando os acontecimento e contando com a minha ajuda de modo a relembrar as ideias já partilhadas e a articulá-las. Após terminada a história, as crianças recontaram-na e eu registei por escrito numa folha A3 afixada no placar da sala (Fotografia 26). Em seguida as crianças realizaram o registo pictórico da história criada e posteriormente apresentaram-no ao grupo, identificando o que desenharam (Fotografia 27).

No dia 11 de maio foi dada continuação à criação da história, passando para a fase da ilustração. Em conversa com o grande grupo, apresentei a história dividida em dez partes, estando cada parte escrita numa folha A4. Relembrei a conversa que havíamos tido acerca dos ilustradores e autores e disse que precisava da ajuda das crianças para realizarmos a ilustração da história criada por elas. Deste modo, foram formados por mim dez grupos, 4 de três elementos e 6 de dois, ficando cada grupo responsável por ilustrar uma parte da história. Para tal, à medida que distribuía as folhas tendo em conta o número de elementos do grupo, lia o texto para que as crianças soubesse que parte da história tinham que ilustrar. No final apresentei a história ao grande grupo, lendo-a e mostrando as ilustrações. A história (Fotografia 28) foi afixada no placar da sala e posteriormente integrou a exposição da divulgação do projeto que será apresentada mais à frente neste relatório.



Fotografia 26 – Crianças durante a criação da história



Fotografia 27 – Criança B. (4 anos) a apresentar o desenho da história ao grupo



Fotografia 28 – História com ilustrações

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

Na área da formação pessoal e social, as crianças aguardaram pela sua vez de falar no momento da criação da história, ouviram e respeitaram as ideias dos colegas,

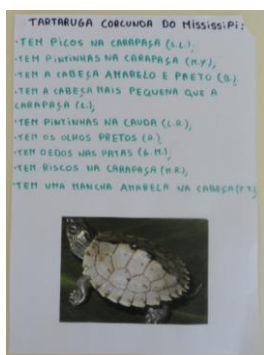
desenvolveram a autonomia ao realizar o registo pictórico individual e desenvolveram a concentração ao ouvirem a parte da história que tinham que ilustrar. Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças partilharam em grande grupo as suas ideias relativamente às profissões de autor e ilustrador e expressaram-se relativamente às suas ideias para a criação da história, reorganizaram o pensamento e estruturaram frases para comunicar as suas ideias e explicarem o seu registo pictórico. Na área da expressão e comunicação – domínio da abordagem à escrita, as crianças contactaram com o código escrito e perceberam que o que é dito pode ser escrito ao observarem o texto da história criada, escreveram o seu nome no registo pictórico da história e identificaram-no no momento de apresentação ao grupo. Na área da expressão e comunicação – domínio da expressão plástica, as crianças desenvolveram a motricidade fina ao realizarem o registo pictórico e as ilustrações da história, escolheram as cores a utilizar no registo pictórico e na ilustração e exteriorizaram imagens que interiormente construíram ao realizar o registo pictórico e a ilustração. Na área da expressão e comunicação – domínio da matemática, as crianças desenvolveram a noção temporal ao lembraram a sequência de acontecimentos da história.

Considero que a realização desta proposta educativa foi uma mais-valia para as crianças, uma vez que reorganizaram o pensamento na criação da mesma e desenvolveram um trabalho, que englobou duas fases, a criação da história e a ilustração da mesma, tendo para isso que respeitar a história criada inicialmente.

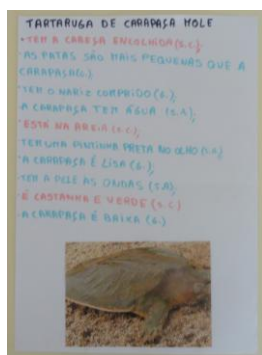
PROPOSTA EDUCATIVA: DESCOBERTA DAS CARACTERÍSTICAS DAS TARTARUGAS

A proposta educativa realizou-se no dia 19 de maio de 2015, partindo de uma conversa com as crianças sobre possíveis características físicas das tartarugas, onde as questionei se todas as tartarugas eram iguais ou tinham diferenças. As crianças afirmaram “ Umas são grande e outras mais pequenas” (M.P. – 5 anos), “ Umas andam na terra e na água são marinhas” (J. – 5 anos), “Todas têm carapaça” (R. – 4 anos). De seguida foram apresentadas quatro fotografias de diferentes tartarugas: Tartaruga Corcunda do Mississípi, Tartaruga de Carapaça Mole, Tartaruga Verde e Tartaruga Gigante das Galápagos, e as crianças foram divididas em 4 grupos, ficando cada grupo responsável pela observação de uma das fotografias, expressando-se oralmente e eu fiz o registo

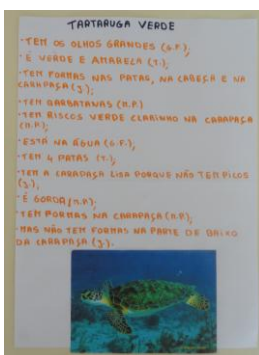
escrito numa folha, na qual posteriormente foi colada a fotografia da tartaruga correspondente (Fotografias 29 a 32).



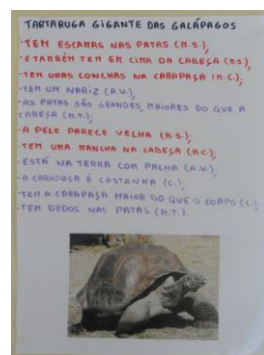
Fotografia 29 – Registo das observações da Tartaruga Corcunda do Mississípi



Fotografia 30 – Registo das observações da Tartaruga de Carapaça Mole



Fotografia 31 – Registo das observações da Tartaruga Verde



Fotografia 32 – Registo das observações da Tartaruga Gigante das Galápagos

Ao longo da observação, as crianças foram nomeando características facilmente observáveis como “tem picos na carapaça” (S.L. – 5 anos), “está na areia” (S.C. – 4 anos), “É verde e amarela” (T. – 4 anos), “tem escamas nas patas” (M.S. – 5 anos). No entanto algumas crianças fizeram observações mais pormenorizadas como “Tem a cabeça mais pequena que a carapaça” (L. C. – 4 anos), “Tem uma pintinha preta no olho” (S.A. – 5 anos), “Mas não tem formas na parte de baixo da carapaça” (J. – 5 anos) e também “Tem um nariz” (A.V. – 6 anos). As afirmações indicam que as crianças fizeram uma observação da imagem, tentando recolher informações relevantes para posteriormente apresentarem aos colegas. Após todos os grupos observarem uma fotografia de uma tartaruga, reuniram-se na área do tapete e apresentaram o seu registo ao grupo, indicando algumas observações.

Com a realização desta proposta educativa as crianças desenvolveram diversas competências.

Na área da formação pessoal e social, as crianças trabalharam em grupo, ouviram e respeitaram as ideias dos colegas. Na área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças expressaram oralmente o que observaram e as suas ideias sobre o que pensavam em relação às tartarugas serem iguais ou diferentes. Na área da expressão e comunicação – domínio da abordagem à escrita, as crianças contactaram com o código escrito ao observarem o registo das suas observações. Na área do conhecimento do mundo, as crianças observaram características físicas das tartarugas, observando o todo e a parte, ao nomearem aspetos gerais e outros mais específicos,

desenvolvendo o processo da ciência observação e ainda contactaram com diferentes fotografias de seres vivos.

Com esta proposta as crianças puderam constatar que apesar de serem quatro tartarugas, estas diferiam entre si relativamente às características físicas.

2.2.3.5 – FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO

A fase da avaliação/divulgação corresponde à última fase da Metodologia de Trabalho de Projeto e é o culminar de todas as aprendizagens realizadas pelas crianças ao longo do projeto. Nesta fase, as crianças partilharam os seus conhecimentos e propostas educativas com as crianças do primeiro ciclo, bem como com os familiares e a comunidade educativa da escola sede do Agrupamento de Escolas D. Dinis, através da divulgação do projeto. Refletiram sobre as aprendizagens realizadas e também fizeram a avaliação de todo o projeto desenrolado ao longo de sete semanas.

Em conversa com as crianças acerca das propostas educativas que gostariam de realizar no âmbito do projeto, foram dadas sugestões como “ Fazer um teatro com a nossa história” (J. – 5 anos), “ Mascarmos-nos de tartaruga” (M. R. – 5 anos) e “Cantar uma canção” (A.V. – 6 anos). Deste modo, a divulgação do projeto foi realizada em três momentos distintos, uma dramatização tendo por base a história criada pelas crianças, uma exposição na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Dinis, sede do Agrupamento de Escolas D. Dinis e uma exposição e apresentação aos familiares na festa dos finalistas no Jardim de Infância de Guimarães.

Na preparação da dramatização, conversou-se com as crianças acerca da apresentação da mesma e decidiu-se realizar um convite para entregar a cada criança e adulto do primeiro ciclo (Fotografias 33 a 35). Assim, o texto foi escrito segundo as sugestões das crianças e posteriormente decorado com canetas de feltro. Cada criança decorou e assinou três convites e posteriormente foram às três salas do primeiro ciclo entregar um a cada criança e adultos à sua escola.



Fotografia 33 – Crianças a decorar os convites



Fotografia 34 – Criança M.P. (5 anos) a decorar os seus convites



Fotografia 35 – Convites decorados pela criança M.C. (5 anos)

A dramatização realizou-se no dia 26 de maio de 2015, e teve por base a história “ A tartaruga e os amigos” criada pelas crianças, mas com várias alterações dando origem a uma nova história (Fotografias 36 e 37). Na preparação e ensaios da dramatização, as crianças tiveram a oportunidade de decorar os adereços para se caracterizarem em função das personagens a representar, sendo uma delas a tartaruga. No final da dramatização cantaram uma canção (Fotografia 38), cuja letra também foi criada pelas crianças, tendo em conta assim, as três sugestões das crianças mencionadas anteriormente.



Fotografia 36 – Dramatização tendo por base a história “A tartaruga e os amigos”



Fotografia 37 – Crianças durante a dramatização



Fotografia 38 – Crianças a cantar a canção

A divulgação do projeto concretizou-se também através de uma exposição na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Dinis, escola sede do Agrupamento de Escolas D. Dinis, onde se deu a conhecer parte do projeto desenvolvido, nomeadamente a história “A tartaruga e os amigos” criada pelas crianças, alguns registos das pesquisas realizadas e uma das propostas educativas desenvolvidas (Fotografias 39 a 41).



Fotografia 39 – Placar da exposição



Fotografia 40 – Espaço onde está inserido o placar com a exposição



Fotografia 41 – Alunos da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Dinis a observar a exposição

O terceiro momento de divulgação do projeto realizou-se no Jardim de Infância de Guimarães onde foi realizada uma exposição na entrada do Jardim de Infância, na qual foram afixados os registos relativamente às questões “ O que sabemos sobre tartarugas?”, “ O que queremos saber?”, “ Como descobrir?” “ O que queremos fazer?”, os registos das informações recolhidas no Jardim de Infância e em casa, a história “ A tartaruga e os amigos” e algumas fotografias dos momentos de realização das propostas educativas (Fotografias 42 e 43). A exposição esteve acessível a toda a comunidade escolar (Fotografias 44) durante três semanas, no período de 1 a 17 de junho de 2015.



Fotografia 42 – Painel onde estavam os registros das informações



Fotografia 43 – Painel onde estava a história e as fotografias



Fotografia 44 – Alunos do 1.º Ciclo a observar a exposição

No dia 17 de junho, por ser o dia da festa de finalistas, os familiares deslocaram-se ao Jardim de Infância e por uma questão de tempo foi feita a divulgação do projeto de uma forma individualizada, uma vez que cada criança mostrou a exposição aos seus familiares, explicou os registos nos quais participou, o que aprendeu e quais as atividades apresentadas nas fotografias (Fotografias 45 a 48).



Fotografia 45 – Familiares a observar a exposição



Fotografia 46 – Familiares e crianças a observar a exposição



Fotografia 47 – Crianças F.T (5 anos) e M.T (6 anos) a mostrarem os seus trabalhos à mãe



Fotografia 48 – Criança C. (6 anos) a indicar as aprendizagens realizadas.

No respeitante à avaliação do projeto, na fase final, foi realizada de três formas distintas. Através da avaliação dos registos pictóricos individuais das crianças, de uma conversa em grande grupo acerca das aprendizagens realizadas no âmbito do projeto e um registo de ideias relativamente ao que gostaram mais e menos de fazer e o que gostavam de ter feito, e das opiniões dos familiares, registadas no “ Livro de mensagens”. Porém é de salientar que a avaliação também foi realizada no decorrer do projeto, à medida que iam sendo realizadas as propostas educativas, refletindo acerca das aprendizagens realizadas e do interesse das crianças.

No que concerne aos registos pictóricos da tartaruga da sala, todas as crianças realizamos antes e depois da implementação do projeto. Notou-se uma evolução no que diz respeito às características físicas registadas após o trabalho realizado em torno das tartarugas e observação pormenorizada da tartaruga da sala. De modo a ilustrar a forma como foi realizada a avaliação do projeto, apresento as representações pictóricas (Fotografia 49 e 50), escolhidas aleatoriamente, realizadas pela criança L.R. (6 anos) antes e depois da implementação do projeto “ As tartarugas”.



Fotografia 49 – Registro pictórico inicial da tartaruga da sala – criança L.R. (6 anos)



Fotografia 50 – Registro pictórico final da tartaruga da sala – criança L.R. (6 anos)

Os dados registados na Fotografia 49 mostram uma tartaruga numa posição vertical, apresentando duas patas, uma estrutura azul sobre a qual está a tartaruga, representando a água e o aquário e a representação de uma palmeira verde. Quando foi pedido que a criança indicasse o que desenhou, respondeu “Desenhei o aquário com a palmeira e a tartaruga dentro” parecendo colocar o foco principal no aquário e no que o compõe e não na tartaruga. Quando foi solicitado que a criança completasse a frase “A tartaruga da minha sala é...” a criança hesitou e respondeu “Engraçada”.

Após a implementação do projeto, os dados registados na Fotografia 50 mostram uma tartaruga com uma forma diferente, na qual são notórias quatro patas, uma cauda e os picos na carapaça desenhados a preto. Desenhou uma mancha azul parecendo representar a água. Quando se perguntou à criança o que tinha registado, esta disse “É a tartaruga”, “Aqui são as patas”, “Aqui é a cauda” e “E isto são os picos da carapaça”. Neste caso o foco parece estar na tartaruga e não no aquário como na representação inicial. Quando foi pedido para a criança completar a frase “A tartaruga da minha sala é...” a criança respondeu “É amarela e castanha”.

Comparando os dois registos, parecem mostrar que houve uma evolução no que diz respeito à forma da tartaruga e ao que foi valorizado relativamente à questão colocada sobre como é a tartaruga da sala, pois no primeiro registo a criança respondeu “engraçada” parecendo atender apenas à sua opinião e no segundo registo destacou uma das propriedades físicas, a cor, respondendo “É amarela e castanha”. A criança parece registar e nomear elementos novos, nomeadamente “patas”, “cauda” e “carapaça” o que parece evidenciar que ocorreram aprendizagens relacionadas com a aquisição de vocabulário.

No que concerne à avaliação realizada através de uma conversa com as crianças sobre o projeto, estas expressaram as suas opiniões relativamente às aprendizagens e conhecimento adquiridos (Quadro 2.2.6).

Quadro 2.2.6 – Aprendizagens realizadas sobre as tartarugas

O que aprendemos com o projeto?	
“As meninas são maiores que os meninos” (S.L. – 5 anos) “A fêmea nasce ao sol e o macho à sombra” (M.P. – 5 anos) “O macho tem uma bolinha no rabo e as fêmeas na ponta do rabo” (M.P. – 5 anos) “O macho é o menino” (B. – 4 anos) “Não têm dentes” (M.T. – 6 anos) “Gostam muito de alface” (G.F. – 6 anos) “Pensava que tinham dentes bué pequeninos e não têm” (A.V. – 6 anos) “Se elas tivessem a cabeça e as patas grandes não cabiam na carapaça” (M.C. – 5 anos) “Come banana” (C. – 6 anos) “Come melancia” (G.M. – 4 anos) “Aprendemos que se tivessem as patas e cabeça pequenas cabiam na carapaça, se fosse grande não cabia” (S.A. – 5 anos) “Que podem dormir dentro da carapaça ou fora” (F.T. – 5 anos) “Se as tartarugas comerem lixo morrem” (M.Y. – 6 anos) “Elas nascem dos ovos” (F.F. – 6 anos)	“Quando as tartarugas são bebês os caranguejos comem-nas e as gaivotas” (A.V. – 6 anos) “Quando algum animal quer fazer mal escondem-se na carapaça” (G.F. – 6 anos) “Escondem-se na carapaça para os que querem fazer mal pensar que é uma pedra” (J. – 5 anos) “Que elas comem, dormem, lutam e nadam” (M. T. – 6 anos) “Descobri que a casa das tartarugas é a carapaça” (R. – 4 anos) “Descobri onde elas vivem” (A. – 5 anos) “Vivem no oceano” (M.R. – 5 anos) “Vivem na terra” (M.S. – 5 anos) “As tartarugas que andam na terra são as terrestres e as do mar são as marinhas” (J. – 5 anos) “Algumas vivem no lago” (L. R. – 6 anos) “Quando acabam de nascer vão logo para o mar” (A.V. – 6 anos) “As terrestres têm dedos para andar e as marinhas não têm” (A.V. – 6 anos) “Algumas tartarugas andam na floresta” (Í. – 5 anos)

As ideias partilhadas pelas crianças relativamente às aprendizagens realizadas ao longo da implementação do projeto “As tartarugas”, parecem mostrar a motivação e entusiasmo das crianças relativamente à temática. A maioria das respostas à questão “O que aprendemos com o projeto?” parece evidenciar que as crianças adquiriam conhecimentos e aprendizagens relativamente às características físicas das tartarugas e aos hábitos de vida, talvez por ter sido o que se destacou nas questões colocadas pelas crianças relativamente ao que queriam saber. No respeitante às características físicas, as crianças referiam “O macho é o menino” (B. – 4 anos), parecendo mostrar que houve aquisição de novo vocabulário e “Pensava que tinham dentes bué pequeninos e não têm” (A.V. – 6 anos) parecendo evidenciar que houve uma clarificação da ideia inicial. Em relação aos hábitos de vida, as crianças afirmaram “Que elas comem, dormem, lutam e nadam” (M. T. – 6 anos), parecendo revelar que houve uma aprendizagem quanto à atividade da tartaruga, uma vez que aparenta ser um animal com pouca atividade e “As tartarugas que andam na terra são as terrestres e as do mar são as marinhas” (J. – 5 anos) parecendo mostrar que a criança adquiriu vocabulário e aprendeu que existem diferentes tipos de tartarugas. Assim, considero que a implementação deste projeto foi promotora de aprendizagens, levando-me a inferir que foi significativo para as crianças.

Quadro 2.2.7 – Vozes das crianças relativamente ao que mais gostaram de executar

O que gostámos mais de fazer?	
“Gostei de jogar o jogo da tartaruga” (G.M. – 4 anos), (G. – 6 anos), (B. – 4 anos) e (A.V. – 6 anos) “Fazer o teatro” (S. A. – 5 anos) e (T. – 4 anos)	“Ver o filme As Aventuras de Sammy” (A. – 5 anos) “Ver a tartaruga com a lupa” (R. – 4 anos) “Fazer o desenho depois de observar a tartaruga” (J. – 5 anos)

Ao observar os relatos das crianças relativamente às propostas educativas que mais gostaram de realizar no decorrer do projeto, parecem evidenciar que as crianças gostaram de realizar atividades das diferentes áreas de conteúdo, contudo destaca-se o interesse pelo jogo de matemática, uma vez que quatro crianças referiram “Gostei de jogar o jogo da tartaruga” (G.M. – 4 anos), (G. – 6 anos), (B. – 4 anos) e (A.V. – 6 anos) e esse interesse foi notório uma vez que durante os momentos de brincadeira livre as crianças foram buscar o jogo para jogar (Fotografia 51). Outra proposta educativa mais referida, insere-se na área da expressão e comunicação – domínio da expressão dramática, uma vez que duas crianças referiram “ Fazer o teatro” (S. A. – 5 anos) e (T. – 4 anos). Todavia as crianças destacaram também atividades na área do conhecimento do mundo e na área da expressão e comunicação – domínio da expressão plástica, como as que mais gostaram de realizar.



Fotografia 51 – Crianças a jogar ao “jogo da tartaruga” no momento de brincadeira livre

Os dados do Quadro 2.2.8 mostram as propostas educativas indicadas pelas crianças como as que menos gostaram de realizar.

Quadro 2.2.8 – Vozes das crianças relativamente ao que menos gostaram de executar

O que não gostámos de fazer?	
“Não gostei de fazer os desenhos da pesquisa” (M.T. – 6 anos) “ Não gostei de ver o filme, as aventuras de Sammy porque o som estava muito alto” (T. – 4 anos) e (S. C. – 5 anos) “ Não gostei de ver o tubarão no filme “ (G. – 6 anos) “ Não gostei de ver no filme as tartarugas e o micro lixo, quando as pessoas deitavam lixo para o mar” (S. C. – 5 anos)	“Não gostei de ver as fotografias das tartarugas, as diferenças entre elas” (R. – 4 anos) “ Não gostei de ver o vídeo porque tinha palavras que não percebia” (M.Y. – 6 anos) “ Não gostei da parte do filme as aventuras de Sammy quando ele vai à procura dela, porque é triste” (S. A. – 5 anos)

As respostas das crianças parecem evidenciar que estas destacaram como não gostando, o conteúdo das propostas educativas do vídeo e filme, pois referiram “ Não gostei de ver o tubarão no filme “ (G. – 6 anos), “ Não gostei de ver no filme as tartarugas e o micro lixo, quando as pessoas deitavam lixo para o mar” (S. C. – 5 anos) e “ Não gostei da parte do filme as aventuras de Sammy quando ele vai à procura dela, porque é triste” (S. A. – 5 anos). Por outro lado as crianças destacaram como não gostando de realizar as propostas educativas do registo pictórico das informações pesquisadas e o vídeo e filme por questões técnicas como o volume do som ou o vocabulário utilizado no mesmo.

Os dados do Quadro 2.2.9 mostram o que as crianças apontaram como possíveis propostas educativas a realizar ao longo do projeto, uma vez que indicaram o que gostariam de ter feito.

Quadro 2.2.9 – Vozes das crianças relativamente ao que gostavam de ter executado

O que gostava de ter feito ?	
“Pintar uma tartaruga” (S.A. – 5 anos) e (M. S. – 5 anos) “Pintar uma tartaruga com lápis de cor” (S. C. – 5 anos) “O quadro das presenças com tartarugas” (A.V. – 6 anos) “Marcar a presença da tartaruga” (M.P – 5anos)	“Fazer um tartaruga grande” (J. – 5 anos) “ Encontrar o caminho para a tartaruga” (M. Y. – 6 anos) “ Fazer um puzzle com uma tartaruga” (M.C. – 5 anos)

Fazendo uma análise às ideias das crianças, estas parecem mostrar motivação e interessem em continuar com o projeto, sugerindo propostas educativas que vão ao encontro dos seus interesses e curiosidades, bem como algumas propostas indicadas na fase II do projeto como resposta à pergunta “O que queremos fazer?”, nomeadamente “Pintar uma tartaruga” (S.A. – 5 anos) e (M. S. – 5 anos) e “ Pintar uma tartaruga com lápis de cor” (S. C. – 5 anos), que por questões de tempo não foram realizadas ao longo do projeto.

No Anexo VII apresenta-se uma fotografia das folhas A3 com as ideias das crianças sobre as perguntas “ O que aprendemos com o projeto?” “O que gostámos mais de fazer?”, “O que não gostámos de fazer?” e “O que gostava de ter feito?”.

Outra forma de avaliação do projeto, corresponde à opinião dos familiares das crianças do Jardim de Infância. Os dados do Quadro 2.2.10 mostram as mensagens deixadas pelos familiares no “Livro de mensagens” disponibilizado para o efeito (Anexo VIII).

Quadro 2.2.10 - Mensagens dos familiares das crianças

Mensagens dos familiares das crianças
“O projeto teve um impacto muito positivo. Conversar sobre tartarugas passou a fazer parte das conversas em casa” (Mãe da criança M.C. – 5 anos). “ O projeto “ As tartarugas” foi importante para os alunos. O A. quis logo que eu comprasse uma tartaruga lá para casa. Também tive oportunidade de ver a exposição que está na entrada da escola e acho que devia haver mais projetos deste tipo” (Mãe da criança A.V. – 6 anos). “O projeto foi muito falado em casa. Muito educativo. O meu filho aprendeu muitas coisas sobre as tartarugas. A exposição está espetacular” (Mãe da criança F.F. – 6 anos). “ Foi muito interessante aprender com elas (M. e F.) hábitos da vida e alimentação das tartarugas. Levaram perguntas muito interessantes para casa tais como: “como dormem”; “o que fazem”; “ o que comem”. Foi enriquecedor pesquisarmos juntas” (Mãe das crianças M.T. – 6 anos e F.T. – 5 anos). “Com o projeto “As tartarugas” o J. P. ficou a saber como elas vivem e os hábitos. Foi muito interessante ver o seu interesse nas tartarugas” (Mãe da criança J. – 5 anos). “Com o projeto “As tartarugas” a S. ficou a saber que são muito bonitas e os seus hábitos. Foi muito gratificante saber/aprender com ela algumas coisas que por vezes nem sabemos ou não nos recordamos naquele momento e ver que para ela falar do assunto é “super normal” (palavras da sofia). Obrigada pela vossa dedicação” (Mãe da criança S.A. – 5 anos). “ Este projeto “As tartarugas”, o M. S. quis saber sobre os hábitos alimentares. O gosto do saber aprender sobre animais dos quais não está habituado a conviver foi muito bom. Obrigada” (Mãe da criança M.S. – 5 anos).

Os familiares aceitaram registrar as suas mensagens (Fotografias 52 e 53), e analisando-as, estas parecem mostrar o interesse e envolvimento dos mesmos ao longo do projeto, uma vez que referem que a temática das tartarugas passou a fazer parte das conversas familiares, referindo “(...) Conversar sobre tartarugas passou a fazer parte das conversas em casa” (Mãe da criança M.C. – 5 anos) e “O projeto foi muito falado em casa (...)” (Mãe da criança F.F. – 6 anos), bem como as aprendizagens realizadas em conjunto com as crianças, nomeadamente “(...) Levaram perguntas muito interessantes para casa tais como: “como dormem”; “o que fazem”; “o que comem”. Foi enriquecedor pesquisarmos juntas” (Mãe das crianças M.T. – 6 anos e F.T. – 5 anos) e “ (...) Foi muito gratificante saber/aprender com ela algumas coisas que por vezes nem sabemos ou não nos recordamos naquele momento e ver que para ela falar do assunto é “super normal” (...) ” (Mãe da criança S.A. – 5 anos). Deste modo, o projeto “As tartarugas” parece ter tido um impacto e envolvimento positivo para além da sala de Jardim de Infância alargando-se ao contexto familiar.



Fotografia 52 – Mãe da criança S.A. (5 anos) a escrever no livro de mensagens



Fotografia 53 – Mãe das crianças F.T. (5 anos) e M.T. (6 anos) a escrever no livro de mensagens

2.2.4 – REFLETINDO SOBRE O PROJETO “AS TARTARUGAS”

Neste ponto do relatório pretendo refletir sobre o contributo da Metodologia de Trabalho de Projeto para a minha formação enquanto educadora de infância. Fazendo um balanço sobre o projeto “As tartarugas”, considero que realizei diversas aprendizagens quer a nível profissional quer a nível pessoal.

Ter a possibilidade de aplicar a Metodologia de Trabalho por Projeto, nesta fase, enquanto educadora estagiária, foi uma mais-valia, pois aprendi que é fulcral escutar as crianças e tirar partido disso para criar momentos de aprendizagem, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Aprendi que devemos dar oportunidade para as crianças se envolverem num projeto, fazerem escolhas, tomarem decisões, conversarem, refletirem e experienciarem diversas aprendizagens, pois assim tornam-se construtoras do seu próprio conhecimento.

Refletindo sobre esta experiência de trabalhar segundo esta metodologia, considero que aprendi com as ações e reações das crianças a desempenhar um papel de orientadora e não transmissora de conhecimentos ao longo do desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, respeitando-as e aos seus ritmos de aprendizagem, pois segundo Katz & Chard (1997), o educador deve auxiliar as crianças no desenrolar do projeto, incentivando-as, dando sugestões, ensinando-as a trabalhar colaborativamente e a partilhar ideias e conhecimentos com os outros.

A par das aprendizagens enquanto educadora de infância, juntamente com as crianças e guiada pelos seus interesses e entusiasmo descobri inúmeras informações sobre as tartarugas, realizando também aprendizagens sobre esses répteis aos quais nunca tinha prestado grande atenção.

Para além das aprendizagens explícitas, a implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto, sendo parte integrante deste relatório, levou-me a consciencializar-me de factos que até então não estava desperta, nomeadamente a recolha de evidências, mais precisamente o registo do que as crianças dizem, levando-me a perceber que através desse registo *à posteriori* posso analisar e aceder a informações que no momento não tinha em conta, auxiliando-me a adaptar as propostas educativas aos seus interesses e necessidades.

No que concerne às aprendizagens realizadas pelas crianças, creio que o projeto foi uma mais-valia para o seu desenvolvimento, uma vez que houve sempre a tentativa de desenvolver propostas educativas que abarcassem as diferentes áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997). Apesar de ao longo do relatório fazer referências às competências que as crianças desenvolveram nas propostas educativas descritas, destaco a presença da tartaruga na sala de atividades, pois motivou as crianças para o desenrolar do projeto e auxiliou-as no desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, nomeadamente envolvendo-as com o real e o respeito e cuidado pelo outro.

Quanto às limitações sentidas, considero que a gestão do tempo dedicado ao desenrolar do projeto não foi bem conseguida, uma vez que na minha opinião dedicamos muito tempo à proposta educativa da dramatização, impossibilitando a realização de outras propostas sugeridas pelas crianças. Considero que esta limitação teve por base a pouca experiência que tinha relativamente a esta metodologia, condicionando por vezes o

desenrolar das diferentes fases. Outra limitação foi a deslocação ao Jardim de Infância de alguém especializado, por exemplo um veterinário, devido a questões burocráticas que me ultrapassaram.

Para concluir, considero que o interesse e entusiasmo das crianças foi fundamental para o desenrolar do projeto, levando-as a demonstrarem a sua curiosidade e motivação em querer descobrir coisas novas sobre as tartarugas e a realizarem aprendizagens significativas. Assim, considero que a realização deste projeto teve um grande envolvimento e participação das crianças, dos familiares e dos adultos presentes na sala de atividades, inferindo que contribuiu para a descoberta e aprendizagem de novos conhecimentos sobre as tartarugas por parte de todos.

CONCLUSÃO

Refletindo sobre a realização deste relatório, afirmo que foi importante para a minha formação pessoal e profissional, pois fez-me olhar para todo o percurso enquanto educadora estagiária no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas nos contextos de Creche e Jardim de Infância. Cresci muito como pessoa e sobretudo como futura educadora de infância, tendo como principais mentoras as crianças, pois aprendi com e para elas. Considero que ao longo deste percurso, desenvolvi competências ao nível da reflexão, da investigação e do trabalho segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto e, acima de tudo, aprendi a escutar as crianças, valorizando o que elas têm para dizer.

No respeitante à dimensão reflexiva realizada nos dois contextos, fez-me perceber a importância da observação da ação das crianças, de pensar sobre a atuação, para posteriormente reformular e adaptar a minha ação educativa em função dos interesses e necessidades das crianças, de modo a promover o seu desenvolvimento e aprendizagem. Refletir sobre o que me rodeia, fez-me ter um olhar crítico sobre a minha forma de agir e pensar, bem como consciencializar-me daquilo de que preciso aprender e melhorar na minha prática.

No que concerne ao ensaio investigativo realizado no contexto de Creche, considero que foi fundamental para a minha formação enquanto educadora de infância, pois aprendi que as crianças interagem com o mundo que as rodeia de diversas formas. Atualmente tenho outra visão quanto ao papel do educador de infância, considerando que tem um papel essencial, devendo proporcionar o acesso a diversos materiais, contribuindo para o processo de descoberta e aprendizagem das crianças. O educador não pode focar-se nos produtos advindos da interação com os objetos mas no processo de descoberta dos mesmos, pois é assim que as crianças adquirem o conhecimento físico do mundo que as rodeia.

Quanto ao contexto de Jardim de Infância, o desenvolvimento do projeto “As tartarugas” segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto, foi importante pois aprendi a valorizar a opinião, os conhecimentos e as ações das crianças, vendo-as como construtoras das suas próprias aprendizagens. Aprendi a escutar mais e transmitir menos, deixando que as crianças me ensinassem a trabalhar com elas. Aprendi a arranjar estratégias para resolver diversas situações. Ao realizar este projeto, aprendi

que é essencial partir do interesse e curiosidade das crianças, pois através da sua motivação envolvem-se na exploração e descoberta do mundo que as rodeias, aprendendo conceitos sobre a temática das tartarugas.

Considero, assim, que este relatório é o espelho da minha caminhada enquanto educadora estagiária, evidenciando muitas das minhas aprendizagens, dificuldades e experiências vivenciadas que acompanhar-me-ão ao longo da minha vida a nível pessoal e sobre tudo profissional. Assim, pretendo continuar a desenvolver as minhas competências pessoais e profissionais de modo a poder proporcionar às crianças um desenvolvimento e aprendizagens significativas.

BIBLIOGRAFIA

Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática - Guia pedagógico para o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alonso, J. (1996). *Os Segredos da Natureza - Anfíbios e Répteis*. Amadora: Ediclube.

Azevedo, N., & Silva, F. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil - Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar: Desenvolvimento Lógico e Representação Matemática*. Rio de Mouro: Nova Presença.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Senido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Cró, M., & Pinho, A. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social . *Revista Ibero-americana de Educação*, pp. 1-11.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 - I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação.

DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil - o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação* , pp. 1-10.

Freitas, M. (2010). A evolução do jogo simbólico na criança. *Ciências & Cognição* , pp. 145-163.

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

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

- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1992). *A Criança em Acção* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kartz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 - I Série-A. Lisboa: Assembleia da República.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes. (E. S. Bragança, Ed.) *EDUSER: Revista de Educação* , 3 (2), 3-16.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional* , X, 17- 41.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morris, D. (2011). *O desenvolvimento da criança - como pensa, aprende e cresce nos primeiros anos*. Lisboa: Amaia Iglesias.
- Nova Cultura. (2000). *O Reino Animal*. São Paulo: Nova Cultura.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.^a ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, A (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento - Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Edições ASA.

Pinto, S. (2010). *Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. Diário da República n.º 167 - I Série. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. Conselho Nacional de Educação, Educação da Criança dos 0 aos 3 anos. PP. 47-60. Lisboa: CNE.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G., & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

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

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, A., Oliveira, J., & Simões, L. (2010). A Infância no Contexto da Educação Infantil. *FACEVV*, 4-11. Obtido de: <http://www.facevv.edu.br/Revista/04/A%20INF%20NCIA%20NO%20CONTEXT%20DA%20EDUCA%20O%20INFANTIL%20-%20ada%20polyana.pdf>

Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. (2013). Planificar em creche... que sentido? *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 472- 473.

Segurança Social. (2010). Manual de Processos-Chave - Creche. Obtido de Segurança Social: http://www4.seg-social.pt/publicacoes?p_p_id=101_INSTANCE_W8Dh&p_p_lifecycle=0&p_p_state=n

ormal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-
1&p_p_col_count=1&_101_INSTANCE_W8Dh_delta=10&_101_INSTANCE_W8Dh
_keywords=&_101_INSTANCE_W8Dh_advancedSearch=false&_101_INSTANC

Serrão, E. (2009). *O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Universidade de Lisboa, Departamento de educação, Lisboa. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580 tm Emilia Serrao.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm%20Emilia%20Serrao.pdf)

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 1.º). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 3.º). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha* (2.ª Edição ed.). Lisboa: PACTOR.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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 e Ciência.

Vigotsky, L. (1991). *Pensamento e Linguagem* (3.ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Wilk, H. (2002). *Guia das Tartarugas Domésticas* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

ANEXOS

ANEXO I – Reflexões em contexto de creche

Reflexão da 7.^a Semana

Ao longo desta semana, as intervenções estiveram à minha responsabilidade, nomeadamente nos momentos das atividades orientadas e, gestão e controlo do grupo. Contudo contei sempre com o apoio, participação e observação da Carolina.

À semelhança das semanas anteriores, de forma a adequar as atividades ao grupo de crianças, começámos por planificar os momentos da rotina bem como as atividades orientadas a desenvolver, tendo especial atenção, às intencionalidades educativas, bem como às estratégias durante a realização das atividades.

De uma forma global faço um balanço positivo desta semana, uma vez que as crianças mostraram entusiasmo e envolvimento nas atividades realizadas.

Em relação à atividade dos sons recorrendo à utilização de livros, as crianças fizeram silêncio para ouvir os sons dos animais, por ser algo já familiar e do seu agrado. Em relação a esta atividade destaco como menos positivo o facto de um dos livros ter como tema os transportes, tema esse pouco conhecido das crianças, revelando-se difícil a identificação dos sons, o que levou à desmotivação e dispersão das mesmas. O facto de terem sido explorados dois livros, também contribuiu para esta situação, pois as crianças já estavam sentadas há muito tempo, e

(...) nessa faixa etária, 0 a 6 anos (...) tem ainda um curto tempo de concentração o que exige do professor todo um trabalho de envolvimento para atrair as crianças para as suas propostas de atividades e, além disso, exige um planeamento flexível que permita rápidas modificações, quando necessárias (Redin, 2007, citado por Ribeiro, Oliveira & Simões, 2010, p.7).

Isto levou a que tivesse que terminar a atividade mais cedo do que o planificado, pois as crianças apresentaram sinais para tal.

No período da tarde, o livro explorado causou admiração entre as crianças, mostrando-se interessadas e envolvidas. Considero que esse aspeto prendeu-se com o facto do livro ser pop-up e eu aparentar um ar surpreso, a cada animal que surgia no livro.

Quanto a terça-feira, alterei a planificação antes de a executar, pois refleti melhor sobre a organização e controlo da atividade e cheguei à conclusão que um instrumento musical para cada criança, poderia causar acidentes ou agressões, não tendo em conta a segurança das crianças. Contudo a atividade dos instrumentos já era conhecida das crianças, mas estas gostaram, pois estiveram durante muito tempo envolvidas. Para que todos experimentassem cada instrumento a atividade prolongou-se e as crianças ficaram irrequietas, assim tive que dar por terminada apesar de não terem sido explorados todos os instrumentos previstos.

No que toca a quarta-feira considero como sendo “um teste” a mim própria durante a manhã. Por motivos de resolução de problemas, a educadora Raquel deslocou-se à sala do lado por breves momentos, sendo que fiquei com a minha colega Carolina na sala de atividades. Durante esse intervalo de tempo, chegou uma das crianças, e como a educadora Raquel não estava, fui eu a recebe-la, bem como os recados da mãe. Consegui que a criança viesse ao meu colo, e ficasse sem chorar apesar da saída da mãe. Para tal usei a estratégia de ir ver a mãe à janela, que considero ter resultado bem. Naquele momento agi com naturalidade ao ir sem hesitar receber a criança, pois não ia deixar a mãe à espera. Por vezes é nestes momentos que percebemos que estamos preparadas para dar mais um pequeno passo neste caminho de aprendizagens. Apesar de já ter recebido outras crianças, noutros dias, tinha a segurança de que a educadora Raquel estava presente caso fosse preciso alguma coisa. Desta vez foi sentir essa pequenina “conquista” de que sou capaz de acolhe-las de uma forma mais autónoma.

A atividade orientada, correu bem, e eu também senti-me bem, pois apesar de estar sozinha com o grupo de crianças e estas ficarem um pouco agitadas após comerem a fruta, mal mostrei a caixa na qual continha os materiais para explorar, as crianças acalmaram e ficaram à espera para ver o que estaria lá dentro. Assim que retirei uma folha de papel e perguntei o que era, a agitação voltou, mas por breves instantes, pois assim que alertei para escutarem se fazia barulho fez-se silêncio e todos esperaram sentados para receber a sua folha de papel. À exceção de uma criança, as restantes aderiram bem e fizeram o pretendido e a expressão de surpresa e felicidade foi geral, e “delicioso” de observar, ao perceberem que ao agitar a folha, não só fazia barulho como também faziam vento, e verbalizaram-no. Exploraram ainda com mais entusiasmo as folhas de Plátano friccionando uma na outra e de seguida rasgando-as, tendo como foco o som causado. Até a criança que inicialmente estava mais reticente, também explorou, pois dei-lhe as folhas e incentivei-a a explorar.

No que concerne à planificação, considero que em comparação com as anteriores, esta esteve mais de acordo com a atuação, contudo o tempo para cada atividade tem se ser pensado ainda de forma mais

cuidada e ajustada, e podia ter explorado ainda mais aspetos, nomeadamente as características de cada animal, bem como as folhas de Plátano.

Destaco como aspetos positivos desta semana, ter conseguido controlar melhor o grupo principalmente na realização do comboio. Senti diferença em relação à semana anterior.

Mas neste caminho de aprendizagens com e para as crianças, ainda tenho muito a melhorar, nomeadamente, adequar o tempo despendido em cada momento da atividade para que esta não seja demorada, levando ao desinteresse das crianças.

Outros aspetos a melhorar são em relação às movimentações dentro da sala, de modo a não ficar de costas para nenhuma criança, bem como “apostar” nos momentos de transição entre atividades. Este é um aspeto fundamental na rotina das crianças, visto que

ao longo do dia, qualquer que seja o contexto de educação pré-escolar, as crianças passam por muitos períodos de transição (...) nestas alturas as crianças experimentam uma ou mais mudanças – de atividade, de local, da pessoa por elas responsáveis, ou de colegas. Os educadores podem encarar esses períodos de transição como partes fortuitas da sua rotina, mas são acontecimentos cruciais para as crianças (...) as transições bem planeadas fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para as crianças como para os adultos (Homann & Weikart, 2011, p.443).

Alem destas alterações, há que melhorar em relação à forma como realizo a atividade orientada, tendo em atenção o modo como exploro os livros de modo a que todas as crianças vejam as imagens.

A resolução de conflitos é outro aspeto que destaco como essencial afim de não ser injusta quando estes ocorrem e interferir ajudando na sua resolução, pois “ (...) aquilo que o professor vê como um comportamento inapropriado ou disfuncional pode ser consistente com as noções inconscientes da criança sobre como a aprovação social é conquistada ” (DeVries & Zan, 1998, p. 286). Os conflitos são frequentes nesta faixa etária, e cabe ao educador saber como lidar com as crianças “difíceis”, tendo em conta que estas “ (...) desenvolvem um repertório de comportamentos inaceitáveis que, obviamente, causa sua rejeição por outros. (...) Uma vez que a criança difícil testará o professor até o limite, as respostas desse devem ser assertivas ” (*Ibidem*, p. 287). Por vezes o adulto tem tendência a intervir, de uma forma menos justa uma vez que “ muitas vezes não é claro como é que um conflito começou, quem é responsável por ele, ou como é que o problema poderá ser resolvido ” (Homann & Weikart, 2011, p.615). Para conseguir ter uma atitude adequada, temos que ter em conta as características de desenvolvimento das crianças, pois

a autocentração das crianças pequenas torna frequentemente difícil para elas compreender as necessidades dos outros. Não estão a ser “más” ou egoístas quando ignoram os direitos ou necessidades de outra criança – é apenas porque é difícil, em momentos de conflito, que as crianças de idade pré-escolar olhem para além de si próprias. Dado que uma criança que está a vivenciar uma disputa é muitas vezes desconhecadora do ponto de vista da outra criança, é importante que os adultos falem sobre aquilo que cada criança está a sentir (...) (*Ibidem*, p. 615).

Em relação ao início do dia, este deve ser marcado pela canção dos bons dias e deste modo não devo dar o lanche em simultâneo, pois assim o momento introdutório perde a devida importância. Há que melhorar este ponto menos positivo.

E como ser educadora não é só nos momentos de atividade orientada, é desde que chegamos até que saímos, pois todos os momentos são essenciais, e temos que ter em conta que “ cuidar e educar devem ser atendidos como dimensões importantes que envolvem questões educacionais, pois todo cuidado é educativo, não existindo, portanto, momentos diferenciados para cuidar e educar ” (Siller & Côco, 2007, citado por Ribeiro, Oliveira & Simões, 2010 p.6). Deste modo, ao realizar os momentos de higiene, tenho que agir de uma forma mais calma e sem pressa, e aproveitar esses momentos mais individualizados com a criança, tirando partido deles, uma vez que “ o período de muda de fralda deve ser utilizado como tempo de estabelecimento de laços afectivos e de aprendizagem e autonomia, falando com a criança e dando-lhe tempo para interagir (...) ” (Segurança Social, 2010, p.55).

E por último, mas quase o mais importante, tenho que descontraír e não me preocupar tanto no decorrer da atividade, de modo a sorrir mais para as crianças, uma vez que segundo Barroca (s.d.), o sorriso pode ser um grande auxiliar na educação. Não o sorriso que pactua com a asneira, mas o sorriso que acompanha uma repreensão justa e que mostra que, apesar da dureza e firmeza da repreensão, há amizade e compreensão.

São muitos os aspetos a melhorar, e por vezes parece que nada é feito de forma correta e adequada, contudo ao errar também aprendemos. Cabe-me agora a árdua tarefa de corrigir estas falhar tentando ser cada vez melhor no desempenho das minhas funções, caminhando para ser uma boa educadora de infância.

Bibliografia

- Barroca, M. (s.d.). *A Importância do Sorriso*. Obtido em novembro de 2014, de Aldeia Educação: <http://educacao.aldeia.net/importancia-sorriso/>
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil - o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morris, D. (2011). *O desenvolvimento da criança - como pensa, aprende e cresce nos primeiros anos*. Lisboa: Amaia Iglesias.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, A., Oliveira, J., & Simões, L. (2010). A Infância no Contexto da Educação Infantil. *FACEVV*, 4-11. Obtido de: <http://www.facevv.edu.br/Revista/04/A%20INF%C3%82NCIA%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20-%20ada%20polyana.pdf>
- Segurança Social. (2010). Manual de Processos-Chave - Creche. Obtido de Segurança Social: http://www4.seg-social.pt/publicacoes?p_p_id=101_INSTANCE_W8Dh&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_101_INSTANCE_W8Dh_delta=10&_101_INSTANCE_W8Dh_keywords=&_101_INSTANCE_W8Dh_advancedSearch=false&_101_INSTANC

Reflexão da 1.ª Semana

Iniciei a minha prática pedagógica em contexto de Creche no passado dia 23 de setembro, na Creche e Jardim Infantil “O Ninho”, mais precisamente na sala das “borboletas”, com um grupo de 18 crianças com idades compreendidas entre os 27 e os 36 meses.

As minhas expectativas eram, de certa forma, elevadas no que diz respeito a esta prática pedagógica, visto ser uma nova experiência, pois é o meu primeiro contacto com o contexto de Creche. Ansiava ficar a conhecer como se caracteriza uma sala de Creche a nível dos materiais e espaços físicos, que atividades são desenvolvidas com crianças desta faixa etária, quais as suas rotinas, que cuidados devemos ter a nível da higiene, segurança e alimentação e quais as funções desempenhadas pela educadora de infância.

Outro aspeto que me deixava expectante, prendia-se com a minha atitude e integração neste contexto. Questionava-me sobre a minha capacidade de desempenhar as funções de educadora estagiária adequadamente, e como seria recebida pelas crianças e funcionários da instituição. Mas tranquilizava-me o facto de saber que inicialmente teria alguns dias de observação, durante os quais teria a oportunidade de recolher dados sobre o meio no qual viria a intervir, pois “os educadores estagiários são embebidos nas experiências da prática, de forma gradual, com o objectivo de construir/reconstruir competências pessoais e profissionais” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 20).

Estava ansiosa para principiar este novo desafio, contudo foi com alguma surpresa, mas muita satisfação, que recebi a notícia que começaria a estagiar logo no segundo dia após o início do semestre. O nervosismo apoderou-se de mim, mas apenas por breves momentos. Após a chegada à instituição e ao ser tão bem recebida por parte das educadoras de infância bem como das auxiliares de ação educativa, não deixando de mencionar as crianças que desde cedo interagiram comigo, o nervosismo sentido deixou de existir e deixei-me envolver por aquele ambiente tão agradável. Senti-me integrada desde o primeiro momento, sendo um fator positivo para um bom desempenho, pois Oliveira-Formosinho (2002), citado por Matias & Vasconcelos (2010), defende que a comunicação e apoio da educadora cooperante são fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e refletir, identificando-se como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática.

Durante esta primeira semana, juntamente com a minha colega, tive a oportunidade de participar na rotina, observar e recolher alguns dados relativos ao grupo de crianças, bem como à sala de atividades, através da observação participante, sendo esta

(...) uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/ vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo (Sousa & Baptista, 2011, p. 89).

Para tal recorreremos à elaboração de grelhas de observação, sendo considerado pelo grupo de trabalho, um método eficaz, pelo facto de ter indicadores que nos ajudam a recolher a informação pertinente, pois segundo Sousa & Baptista (2011) estas grelhas devem conter categorias já inseridas, nas quais são refletidas as atitudes e os comportamentos observáveis pelo investigador.

Após um dia e meio, durante os quais tive o privilégio de realizar as observações referidas anteriormente, verifiquei que as minhas expectativas foram, em grande parte, alcançadas. No que concerne à sala de atividades, está organizada de forma idêntica às salas de Jardim de Infância, com diversas áreas, proporcionando às crianças atividades lúdico-pedagógicas. Fiquei também a conhecer a rotina diária deste grupo de crianças, verificando que os momentos dedicados à higiene, alimentação e sono preenchem grande parte do dia, e são momentos a valorizar. Uma das ideias preconcebidas que desconstruí, prende-se com o grau de autonomia das crianças, pois achava que nesta faixa etária seriam menos autónomos do que são, e ainda outra aprendizagem que efetuei, diz respeito à diversidade de níveis de desenvolvimento quanto à utilização da fralda e expressão oral, pois não tinha a perceção que apesar da idade cronológica ser próxima as crianças estão em níveis diferentes.

Concluo assim que o tempo de observação, permitiu-me ter uma maior compreensão do contexto de Creche, destacando a rotina diária do grupo de crianças. Revelou-se ser uma mais-valia, o facto de ser observação participante, pois o contacto com o grupo possibilita ter uma preparação para as intervenções futuras.

Bibliografia

Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X, 17- 41.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha* (2.ª Ed.). Lisboa: PACTOR.

Reflexão da 8.ª Semana

No decorrer desta semana, as intervenções estiveram sob a orientação da Carolina. Sendo que eu estive mais presente nos momentos da rotina, bem como com o restante grupo na brincadeira livre, durante as atividades orientadas em pequenos grupos.

De uma forma global faço um balanço positivo desta semana. Contudo, no que concerne às atividades orientadas, por decorrerem em pequenos grupos, nomeadamente na quarta-feira, não estive presente, pois estive com as restantes crianças no espaço polivalente da Creche.

Esta foi uma semana marcada por novas experiências e conseqüentemente novas aprendizagens.

Pelo facto do dia de São Martinho, ser nesta semana, e este ser caracterizado pelo degustar das castanhas, na segunda-feira fomos à rua com as crianças comprar castanhas. Foi um momento diferente, pois nunca havia experienciado sair da Creche com um grupo de crianças tão pequenas e até então pensava que isso não fosse possível, por achar que as crianças dispersariam e seria difícil realizar o objetivo da saída.

Contudo, verifiquei o oposto e no momento da saída, não pensei nesses receios, mas sim nos cuidados a ter, nomeadamente agasalhar bem as crianças, tendo em conta que estava um dia frio e chuvoso. Uma vez que esta saída ocorreu em simultâneo com as crianças da Pré, esteve presente o sentido de cooperação, pois cada criança da pré teve a responsabilidade de levar uma das crianças da Creche, durante o tempo de deslocação. Devido ao estado do tempo, o percurso teve que ser alterado, de forma a que fosse coberto durante a máxima distância possível. Assim para ser mais rápido, fomos nós adultos a levar as crianças da Creche no espaço descoberto, tendo em atenção ao atravessar a estrada e andar com cuidado para ninguém escorregar.

Uma vez que o educador também tem que saber improvisar, enquanto esperávamos abrigados da chuva para as crianças irem comprar as suas castanhas, utilizei várias estratégias para mantê-las ocupadas durante esse tempo, pois iam apenas duas de cada vez até junto da vendedora. Para tal baixei-me até ao nível das crianças e comecei a cantar a canção das castanhas, mimada. De seguida chamei à atenção para o fumo que saía do assador de castanhas e perguntei a cor de 2 autocarro que entraram na rodoviária, por terem uma pintura mais uniforme (um vermelho e outro azul), e ainda observamos o nosso reflexo na montra da loja. Na minha opinião as estratégias resultaram bem, pois as crianças permaneceram no mesmo local, mas tinham focos de atenção diferentes.

Este foi um momento de aprendizagem para mim, mas também para as crianças, pois também aprendem em contacto com a comunidade uma vez que “ (...) as crianças não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico, mas necessitam, no sentido de viver uma diversidade de experiências, de ter acesso a espaços plurais como espaços na natureza, espaços na comunidade, espaços nos centros, ligações entre o

centro e os contextos familiares” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). Nesta saída, as crianças tiveram contacto com o dinheiro, visto que cada uma recebeu uma moeda para pagar as suas castanhas.

Tenho pena que devido ao estado do tempo, foi tudo mais rápido para estarem expostos ao frio o mínimo de tempo possível, e não deu para aproveitar a saída de uma forma mais geral.

Na terça-feira as atividades decorreram na Creche e as crianças exploraram objetos com diferentes texturas. Foi uma atividade que originou envolvimento por parte das crianças, por ser apelativa uma vez que proporcionou aprendizagens tendo em conta o estágio de desenvolvimento, sensoriomotor, visto que o conhecimento físico

adquire-se através da comprovação empírica das propriedades físicas dos objectos sobre que se actua. A criança acumula os dados que obtém ao observar e manipular objectos, como a cor, o peso, o tamanho, a forma..., ampliando assim o seu conhecimento físico dos mesmos. Este tipo de conhecimento empírico, concreto, é o característico da fase infantil (Azevedo & Silva, 1997, p. 907).

De igual modo, na quarta-feira as crianças contactaram com os mesmos materiais, mas desta vez a exploração foi feita com os pés. Contudo não observei a atividade desenvolvida pela minha colega, pois pelo facto desta ser realizada em pequeno grupo, estive com as restantes crianças no espaço polivalente da Creche. Durante esse tempo, destinado à brincadeira livre, participei nas brincadeiras das crianças, com as bolas, intervindo na resolução de conflitos e aproveitando os arcos para propor algumas brincadeiras, como saltar para dentro e para fora destes. Comecei esta brincadeira com uma criança e logo mais três juntaram-se a mim, pois também queria fazer o mesmo. Este tempo é destinado às escolhas das crianças, quanto ao modo e objetos com os quais querem brincar, contudo a presença do educador é crucial estando

(...) física e emocionalmente disponíveis para observarem e interagirem com as crianças. Ao mesmo tempo, respeitam a necessidade que as crianças têm em explorar e brincar ao seu próprio ritmo com pessoas e materiais que lhes interessam particularmente (Post & Hohmann, 2011, p.251).

A nível da organização e gestão do grupo, considero que esta semana melhoramos nos momentos de transição. Visto que introduzimos um fantoche em forma de borboleta, por ser destinada à sala das borboletas, a meu ver resultou muito bem, pois as crianças ficaram surpresas com aquele objeto novo e tudo o que envolvia a “participação” da borboleta despertava de imediato a atenção das crianças. No momento de formar o comboio, a Carolina utilizou-a para chamar as crianças e pude observar que ao contrário dos outros dias, estas permanecerem, maioritariamente, sentadas à espera de ouvir o seu nome. Estes momentos são tão importantes como os momentos de atividade orientada, pois fazem parte da rotina, tendo em conta que

ao longo do dia, qualquer que seja o contexto de educação pré-escolar, as crianças passam por muitos períodos de transição (...) as transições bem planeadas fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para as crianças como para os adultos (Homann & Weikart, 2011, p.443).

Em relação à atuação da Carolina, na minha opinião, houve melhorias em relação às intervenções anteriores. A velocidade do discurso diminuiu e a estratégia que ela adotou ao cantar uma canção adaptada para chamar as crianças para o comboio, bem como a “dramatização” com a borboleta, foram bem-sucedidas, pois os momentos de transição decorreram com mais facilidade e mesmo a introdução de novas atividades, foi mais fácil, pois a borboleta captava logo a atenção das crianças.

Quanto à minha intervenção, esta semana senti-me mais descontraída e tentei ter sempre um sorriso para as crianças bem como chamar à atenção de forma calma. Senti que por interagir com as crianças no momento da colocação da fralda e enquanto estavam na casa de banho, foi uma boa estratégia, pois observei que as crianças gostaram da interação física ao fazer cócegas, e verbal por conversa, revelando-o através das respostas verbais, bem como por sorrisos. Estes momentos tornaram-se ainda mais agradáveis, após esta pequena mudança de atitude da minha parte, ao descontrair, fez a diferença, uma vez que

durante a mudança de fraldas e higiene, as crianças nesta fase tiram um gozo enorme em interagir com o educador através de outros jogos simples (...) fazendo cócegas, deixando cair a fralda ou outro objeto que esteja à mão ou apontando para as partes do corpo (...) (Post & Hohmann, 2011, p.231).

Na minha opinião, a alteração no meu comportamento fez a diferença quanto à interação com as crianças, sendo um momento propício para solidificar a relação existente, tendo em conta que

embora os bebés e crianças não saibam ler palavras, elas sabem ler pessoas. Distinguem entre educadores que encaram os cuidados corporais como algo desagradável ou penoso e aquelas que têm prazer na interação com eles durante os cuidados corporais. Quando os educadores compreendem o impacto destas interações com as crianças, dão uma maior atenção à criança a quem estão a mudar a fralda, ou a vestir, lavar ou dar assistência na casa de banho. Eles sabem que o interesse genuíno pela criança fortalece o elo de ligação entre si e a criança bem como os sentimentos de confiança e de segurança por parte da criança (*Ibidem*, p. 234 e 235).

Esta semana vivenciei outra grande conquista. Consegui fazer com que uma das crianças, que até então só comia a parte triturada da sopa, comesse tudo, inclusive as partes solidas. Conversei com ela e fi-la perceber que se não mastigasse a sopa, também não podia mastigar o bolo à sobremesa. Cada vez que colocava a colher na boca da criança, incentivava-a dizendo para usar os dentinhos para mastigar e que

ela era capaz, e sempre que mastigava e engolia tudo, elogiava-a, verbalizando “boa” e dizendo que estava uma menina crescida.

Esta semana senti que apesar de ainda haver muitos aspetos a serem trabalhados, que as coisas já correrem um pouco melhor. Conseguimos melhorar nos momentos de transição e realizar a avaliação de três crianças relativamente à atividade orientada. Por estarmos demasiado preocupadas e focadas na nossa atuação e forma de agir, a avaliação era um aspeto que até então era complicado, pois não conseguíamos distanciarmo-nos de nós mesmas e observar as reações das crianças. Esta semana conseguimos fazê-lo, o que a meu ver revela que estamos a conseguir centrar a nossa atuação mais nas crianças e na forma como reagem descentralizando-nos.

Bibliografia

Azevedo, N., & Silva, F. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil - Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar: Desenvolvimeno Lógico e Represenação Matemática*. Rio de Mouro: Nova Presença.

DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil - o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

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

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

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

Reflexão da 12.ª Semana

Mais uma semana de prática pedagógica terminou, e desta vez a Carolina foi a mestranda responsável pela intervenção. Eu centrei-me na observação e apoio necessário, e tendo um papel mais ativo nos momentos da rotina.

No que concerne à articulação entre a planificação e a atuação, na minha opinião esta semana não foi bem conseguida. Uma vez que, não descrevemos com pormenor as atividades orientadas, e esse foi um aspeto notório no momento de intervenção, pois os detalhes, bem como a sequência de ações a realizar não estavam explícitos, levando a algumas falhas no que diz respeito à atividade na qual foram trabalhados os conceitos de grande e pequeno.

A Carolina deveria ter pedido às crianças para fazer a correspondência entre as imagens em vez de ser ela, e a exploração destas deveria ter sido feita com um aumento gradual do grau de dificuldade, ou seja, começar por questionar sobre as imagens conhecidas das crianças e só depois as menos conhecidas.

Destaco também como aprendizagens desta atividade, dois aspetos que devemos ter em conta nas intervenções futuras. O primeiro diz respeito às questões que colocamos às crianças, pois devemos sempre adequar ao seu nível de desenvolvimento. E o outro é relativamente à nossa atitude, nomeadamente aos movimentos que fazemos no decorrer das atividades, pois o objetivo é perceber se as crianças sabem, logo não podemos indicar a resposta, mesmo que seja um ato instintivo.

Contudo as crianças manifestaram interesse pela atividade, pois participaram respondendo às questões colocadas e sempre que solicitado pela Carolina levantaram-se e apontaram para a imagem pretendida.

Quanto à minha atuação ao longo desta semana, por ter sido mais centrada nos momentos da rotina, constatei que consigo controlar de forma mais rápida quem já fez a higiene e quem falta, e em simultâneo auxiliar aqueles que precisam.

Enquanto a Carolina realizava uma atividade orientada na sala, eu estive com as restantes crianças no espaço polivalente e aproveitei esse tempo destinado à brincadeira livre para incentiva-las e ajuda-las a pedalar nos triciclos, tirando partido desse momento, para estimular o desenvolvimento da motricidade global.

Esta semana tive oportunidade de ajudar a educadora Raquel na realização de uma atividade de digitinta. Foi uma atividade que não estava à espera, mas da qual retirei várias aprendizagens. Nunca havia realizado esta atividade e deste modo pude perceber como agir no futuro e que passos executar, para levar as crianças a mexerem na tinta. Observei que para além da exploração sensorial, com esta atividade a interação e socialização também estão presentes, uma vez que “ ao realizarem atividades de expressão gráfico-plástica as crianças também desenvolvem as suas relações sociais, pois muitas das vezes estas ocorrem em pares ou em grupo e sempre com a presença de um adulto (...)” (Mauzinho, 2014, p.18).

Com esta atividade podemos trabalhar a identidade ao identificarem o seu desenho, visto que “ (...) pode ajudar no desenvolvimento do sentido de si próprio quando, por exemplo, a criança utiliza as suas mãos para realizar uma pintura ou desenho, se identifica a si própria (...) ” (*Ibidem*, p. 18). Apesar de não ser algo planificado por nós, improvisei para tentar que as crianças explorassem a tinta, exemplificando, incentivando e elogiando.

Esta semana foi também marcada por receber as crianças, à semelhança do que fazia anteriormente, sendo que agora também tenho a responsabilidade de entregá-las dando os recados necessários aos pais. A meu ver é um momento importante para mim enquanto educadora estagiária, pois no futuro não terei que contactar só com as crianças mas também com os pais. Deste modo vou percebendo que tipo de perguntas os pais fazem, o que é importante ser comunicado e até mesmo na forma como abordamos os pais e explicamos como foi o dia do seu educando na Creche. Esta oportunidade é uma mais-valia para aprender, pois sempre que tiver alguma dúvida ou hesitação, conto sempre com a ajuda e apoio da educadora Raquel, enquanto no futuro estarei só.

Ao longo desta prática pedagógica tenho trabalhado para corrigir as minhas falhas, aquilo que corre menos bem, e desempenhar o meu papel de educadora estagiária cada vez melhor. Contudo por vezes parece que todos os esforços são em vão e que aquilo a que me proponho como objetivo a atingir, muitas vezes não acontece, prevalecendo o desânimo e frustração, e até mesmo equacionar se estarei no caminho certo. Contudo não posso “baixar os braços” tenho que continuar a esforçar-me, lutar e aprender cada vez mais.

De um modo geral, ainda tenho muito que melhorar no que concerne ao controlo e gestão do grupo, pois sinto muitas dificuldades em conseguir estabelecer uma sequência desde a atividade orientada até à brincadeira livre, passando por todos os momentos da rotina. A título de exemplo o momento de acolhimento na área do tapete, tem que ser mais controlado e bem conseguido. Tenho que conseguir cativar as crianças, mantendo-as sentadas, de modo a realizar sem confusão todos os momentos planificados. Para tal penso que a solução passará por não existirem tempos mortos. Assim, tenho que ter tudo bem planificado e sempre com alternativas, não dando espaço a que as crianças dispersem, pois

o professor tem um papel duplo durante a roda. Em primeiro lugar, antes da hora da roda, ele a planeja. Uma boa reunião do grupo não ocorre espontaneamente, mas exige um cuidadoso planeamento. Em segundo lugar, durante a roda, o professor assume um papel de liderança um pouco diferente do papel do professor em outros momentos do dia (DeVries & Zan, 1998, p. 117).

Para a próxima semana, tenho, uma vez mais, como objetivo, conseguir realizar uma sequência de atividades, sem hesitações. Uma vez que o meu grande objetivo é ser educadora de infância, terei que ser capaz de gerir o grupo de crianças, bem como proporcionar-lhes momentos de aprendizagem nos vários domínios.

Bibliografia

DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil - o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Mauzinho, R. (2014). *Expressão Gráfico-Plástica*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Reflexão da 2.ª Semana

Na segunda semana de estágio, dei continuidade ao trabalho desenvolvido na semana anterior, prosseguindo com a observação e recolha de dados relativamente ao meio envolvente, à instituição, à sala de atividades e ao grupo de crianças.

Neste sentido, podemos dizer que

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher 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).

Deste modo durante estes três dias, da segunda semana, tive oportunidade de acompanhar o trabalho da orientadora cooperante no período de contacto com as crianças, mas também na hora de almoço, presenciado a elaboração de documentos necessários e característicos do início do ano letivo. Fiquei a saber que os vários documentos necessários são: o plano de acolhimento destinado aos novos alunos que é monitorizado durante quatro semanas; o relatório do programa de acolhimento; as fichas de avaliação diagnóstica e ainda o plano individual de creche. Em conversa com a educadora, fiquei ainda a conhecer que os documentos referidos anteriormente, são fundamentais para desenvolver o processo de certificação de qualidade, tendo em conta que a instituição é uma IPSS. Na minha opinião, estas são informações fundamentais, pois futuramente estaremos no mercado de trabalho e deste modo, temos já alguns conhecimentos não só a nível didático, mas também a nível da documentação existente e essencial.

No que diz respeito à observação e contacto com as crianças, no decorrer desta semana, verifiquei que estas já revelam uma maior confiança em nós.

Logo no início da manhã, dirigem-se a nós com facilidade, mostrando os brinquedos que trazem de casa, ou apenas à espera de uma demonstração de afeto, seja ela um beijo ou um colo. Outra diferença em relação à semana anterior, foi no momento de chegada, sendo que algumas crianças passaram do conforto do colo da mãe/pai para o meu colo sem hesitar. A meu ver, este é um aspeto fundamental para que consiga intervir de forma ajustada às suas necessidades, proporcionando momentos de aprendizagem uma vez que “(...) as interações com adultos de confiança proporcionam o combustível emocional que os bebés e as crianças mais pequenas necessitam para formarem um sentido de si próprias e para compreenderem o mundo físico e social.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 46).

Outro aspeto que evidencio desta semana, foi o facto de ter participado ativamente nas atividades orientadas, por breves momentos. No dia 1 de outubro, a pedido da educadora cooperante, dei continuidade à atividade de mostrar um livro, e no dia seguinte, durante breves momentos, durante os quais a educadora teve que se ausentar, tentei acalmar o grupo tendo a iniciativa de cantar algumas músicas. Um desses momentos foi após o almoço, enquanto as crianças esperavam pela sua vez de realizar a higiene pessoal. Senti-me muito bem durante esses momentos, pois senti que as crianças estavam atentas e interessadas nas atividades que estava a realizar, nomeadamente durante o momento da higiene que referi anteriormente. Inicialmente as crianças estavam agitadas, e as músicas despertaram a sua atenção, concentrando-se numa atividade só. A maioria cantou comigo e algumas acompanharam com os gestos das respetivas músicas. Este aspeto foi importante para mim, na medida em que senti que já estava mais à vontade, pois na primeira semana sentia-me um pouco mais inibida na interação com o grupo. Senti que ultrapassei essa barreira inicial.

Outro acontecimento que evidencia a maior proximidade entre as crianças e eu, ocorreu durante o tempo de brincadeira livre, no qual algumas crianças solicitaram a minha participação nas brincadeiras delas e por outro lado respeitaram as indicações dadas por mim quando necessário, por exemplo, quando caíam os chapéus e pedia para os colocarem de novo na cabeça.

Considero assim que esta semana de observação foi fundamental, pois permitiu-me fazer pequenas intervenções e sentir que há uma maior confiança e proximidade das crianças para comigo.

Bibliografia

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

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

Reflexão da 3.ª Semana

A terceira semana de estágio foi semelhante à semana anterior, uma vez que a observação foi o nosso principal objetivo. Contudo durante os três dias, da referida semana, tive oportunidade de colaborar com a orientadora cooperante, intervindo de acordo com a sua planificação.

Considero que ao longo desta semana, o contacto e proximidade com as crianças, evoluiu num sentido positivo, na medida em que senti que cada vez estão mais próximas de mim. Evidencio o caso de uma das crianças que interagiu verbalmente comigo, algo que até então não havia acontecido.

Ao longo destes dias, tal como já havia acontecido na semana anterior, tive a oportunidade de intervir com o grupo de crianças no momento das atividades orientadas, tanto para ler uma história bem como para cantar algumas canções. Na quarta-feira, depois do momento da sesta, tentei “pegar” no grupo pedindo para que se sentassem no tapete onde cantamos algumas canções, conseguindo fazer com que as crianças também cantassem. Em simultâneo com as canções fui chamando as crianças individualmente para colocar os babetes. Gostei desse momento, pois apesar de estar a fazer as duas coisas e de algumas crianças dispersarem, senti que tinha conseguido desempenhar as funções para as quais tinha tido iniciativa. Sei que tenho um longo caminho a percorrer, mas a cada dia há pequenas vitórias que se tornam incentivos, fazendo-me ambicionar por ser cada vez melhor.

Esta foi também uma semana que destaco pela positiva, no que concerne às aprendizagens realizadas. Por participar de uma forma mais ativa nas atividades, apercebi-me com a ajuda da Educadora Raquel, que temos que ser flexíveis quanto às regras de utilização das diferentes áreas da sala. Apesar de termos que incumbir as regras de cada espaço, há situações que podem ser exceção, temos por isso que verificar qual a intenção das crianças, por exemplo, ao deslocar objetos de uma área para a outra, antes de intervir lembrando as regras. Por vezes as crianças mudam de espaço, mas para elas faz sentido, podendo ser menos benéfica uma intervenção do adulto para chamar à atenção.

Apercebi-me ainda de comportamentos que despoletaram em mim algumas dúvidas. A título de exemplo, algumas crianças vinham para o meu colo quando estava sentada. Perante esta situação questionava-me se deveria dar o colo pretendido ou pedir para se sentar no tapete, tal como todas as outras crianças. Em conversa com a educadora Raquel percebi que devia deixar que ficassem no colo, enquanto isso não gerasse disputa entre as crianças. Considero que isto pode ser uma forma de criar laços de afetividade e uma busca pela confiança, pois tal como afirma Roodd (1996), citado por Post & Hohmann (2011). As crianças aprendem que podem confiar nas pessoas que cuidam delas e contar com a sua ajuda imediata para satisfazer as suas necessidades de forma consistente. Desta forma, “ a criança aprende a confiar que o adulto carinhoso lhe responderá. Ao mesmo tempo, a criança confia que é capaz de desencadear a resposta apropriada por parte do adulto. Deste modo, a criança ganha confiança (...) ” (Post & Hohmann, 2011, p.33).

Outra dúvida que tive, prendeu-se com a disputa pelos brinquedos. Questionei-me várias vezes se deveria intervir dando o brinquedo a quem tinha inicialmente ou a quem tentou tirar, uma vez que os brinquedos são de todos. Mas logo apercebi-me que a melhor solução seria devolver a quem tinha e tentar que a outra criança pedisse para o emprestar. Isto é uma tarefa complicada para crianças dessa faixa etária, pois a criança “ (...) ainda não consegue abranger o conceito do outro, por isso pode protestar se outra pessoa pega nos seus brinquedos, vê os seus livros ou dá um abraço aos pais dela. No seu mundo, esses objetos são uma extensão dela própria ” (Morris, 2011, p.58).

Outro aspeto que evidencio são as birras que as crianças fazem, por exemplo recusarem-se a subir ou descer as escadas, com as quais não sei como lidar. Por um lado sinto que testam os meus limites, mas por outro vejo que é um ato normal pois “apesar de as birras serem frustrantes e desagradáveis, não são, usualmente, motivo de alarme, uma vez que são formas normais de expressão das emoções que emergem de um cérebro imaturo ” (Leung & Fagan, 1991, citado por Silva, 2013, p. 3).

Apercebi-me ainda que uma das crianças necessita da atenção constante do adulto, uma vez que quando outras crianças se aproximavam de mim, essa mesma criança começava a chorar.

Esta semana foi marcada ainda por uma aula de dança, que ocorreu pela primeira vez. Apesar de ser realizada sob a orientação de um professor e eu estar apenas a assistir, tirei partido desse momento. A observação dessa aula serviu de alerta para as minhas intervenções, pois percebi que quando pretendemos realizar atividades individuais com as crianças, temos que ter uma alternativa para as restantes, visto que estas não conseguem ficar à espera. Há que mantê-las ocupadas.

Foram muitas as aprendizagens realizadas de forma autónoma e outras com a ajuda da Educadora Raquel, que de uma forma sempre atenta, alertou-me para aspetos menos positivos que observou ao nível das ações e vocabulário utilizado de forma não intencional, mas que passarei certamente a ter mais atenção.

Concluo assim que as observações foram fundamentais, pois como já referi em reflexões anteriores, permitiu-me ter uma maior compreensão do contexto de creche. Foram uma mais-valia, pois o contacto com o grupo de crianças, as suas rotinas, os trabalhos que desenvolvem, permite-me ter uma melhor preparação para as intervenções futuras. Contudo neste momento os receios e anseios quanto às intervenções são vários. Receio não conseguir adequar as atividades à faixa etária das crianças e não conseguir cativar e controlar o grupo. Mas farei tudo para dar o meu melhor e continuar a aprender e a crescer como futura Educadora de Infância.

Bibliografia

Morris, D. (2011). *O desenvolvimento da criança - como pensa, aprende e cresce nos primeiros anos*. Lisboa: Amaia Iglesias.

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

Silva, A. (2013). *Birras Infantis, Estilos Educativos Parentais e Comportamentos de Punição*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.

Reflexão da 15.ª Semana

Ao longo desta última semana, fui a mestranda responsável pelas intervenções, sendo que a Carolina ficou incumbida de observar, apoiar-me, e mais focalizada nos momentos de rotina, à semelhança do que havia acontecido nas semanas anteriores.

De uma forma global, faço um balanço positivo em relação ao modo como decorreram as atividades orientadas e a gestão do grupo nos momentos de atividade e de rotina. Assim, debruçar-me-ei sobre alguns aspetos que considero importantes refletir, com o intuito de manter aqueles que correram bem, e

alterar os que correram menos bem, a fim de melhorar o meu desempenho enquanto educadora estagiária e para um futuro profissional.

O primeiro aspeto que destaco, diz respeito à articulação entre a planificação e a atuação. A meu ver, esta semana houve uma boa articulação, uma vez que conseguimos descrever na planificação aquilo que pretendíamos realizar, e esta foi cumprida quase integralmente. Tal como já havia acontecido em intervenções anteriores, o facto de elaborarmos uma planificação detalhada, é uma mais-valia para o momento da intervenção, pois ao ter uma sequência bem definida, não dá aso a momentos de hesitação, originando uma melhor gestão do tempo e do grupo. O educador necessita de planificar, sendo um documento que serve de apoio à sua intervenção pedagógica, uma vez que a planificação

assume um papel essencial, na medida em que leva a uma reflexão cuidadosa do educador sobre as actividades que vai realizar com o grupo de crianças, reflexão essa que permite sempre interrogar-se em função dos resultados e dos processos vivenciados. Isto pressupõe uma autocrítica, constante, para, numa permanente busca, melhorar a sua acção (Secretaria Regional de Educação e Ciência Pré-Escolar e Avaliação, 2008, citado por Lage, 2010, p. 30).

Relativamente aos momentos de rotina, senti que consegui gerir o grupo, cumprindo a rotina sem confusão e descontrolo do grupo. Um exemplo desse momento foi durante o acolhimento na quarta-feira, durante o qual recebi sozinha três crianças. Se pensasse nesta situação previamente, colocaria em causa se seria capaz de o fazer. Contudo uma vez que desloquei-me à sala por breves momentos e chegaram as crianças, agi de forma natural e recebi-as, conversando com pais a fim de perceber como estava a criança e se existia algum recado a receber. Para mim, foi um momento importante, uma vez que foi como uma “prova” de que sou capaz de gerir essa situação, pois o momento de acolhimento nem sempre é fácil, visto que para algumas crianças a separação dos pais é complicada e

(...) é importante que o educador que lhe dá sempre as boas vidas se mantenha calmo e fique ao pé da criança de forma a dar-lhe conforto e contacto físico (segurando-a, embalando-a, fazendo-lhe festinhas, baloiçando-a, levando-a ao colo) até que a criança recupere (Post & Hohmann, 2011, p. 216).

O mesmo aconteceu nos momentos das atividades orientadas, durante os quais, considero que esta semana a gestão do grupo foi bem conseguida, uma vez que realizei as atividades planificadas, havendo um envolvimento e participação das crianças, sem dispersarem e destabilizar o momento. Assim, articulei o momento de acolhimento com as atividades, realizando uma sequência. À semelhança da semana anterior, o facto de as atividades envolverem objetos reais, mais precisamente plantas e animais, na minha opinião foi essencial para que as atividades corresse bem, pois

as crianças muito novas têm curiosidade por tudo e manifestam desejo de experimentar. O educador deve aproveitar este facto e desenvolver actividades que despertem e estimulem ainda mais esta curiosidade (Silva, 2010, p.24).

Ao centrar-me em três crianças, com o intuito de avaliar, constatei que estas tiveram comportamentos semelhantes perante a atividade, da exploração das plantas aromáticas.

Assim, observei que as crianças L.F. e M.C. manifestaram um comportamento semelhante, uma vez que revelaram concentração, pois estiveram focadas na caixa que continha as plantas. Exploraram todas as plantas, utilizando os sentidos da visão, do tato e do olfato. Revelaram competência linguística ao nível da compreensão e expressão, pois verbalizaram “couve” e “alface” quando as plantas foram apresentadas, e repetiram o nome das restantes plantas. Mostraram interesse pela atividade. Um aspeto que divergiram, corresponde ao respeito pela vez dos outros, sendo que a criança L.F. respeitou e a criança M.C. teve dificuldade em esperar pela sua vez (Consultar tabela em anexo).

No caso da criança L.C., relativamente à mesma atividade, não revelou concentração uma vez que desviou o olhar da atividade. Revelou competência linguística ao nível da expressão, uma vez que repetiu o nome das plantas quando foram apresentadas. Explorou todas as plantas, utilizando os sentidos da visão, do tato e do olfato e respeitou a vez dos outros. (Consultar tabela em anexo).

Relativamente à atividade de plantar uma couve, na minha opinião, as crianças mostraram-se atentas durante a explicação e realizaram a atividade de forma envolvida por este ser uma experiência nova e que envolveu a exploração de elementos naturais, pois

as crianças envolvem-se na aprendizagem experiencial e na construção de significados com um forte dinamismo exploratório. A pluriformidade da natureza poderá desempenhar um papel central nestes processos, desafiando os sentidos e inteligências das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.22).

Observei que as crianças M. M., M. P. e A. realizaram a atividade de forma muito semelhante, visto que as três revelaram concentração, pois estiveram atentas à explicação da atividade. Revelaram também competência linguística ao nível da compreensão e expressão, pois realizaram o que foi pedido pelo adulto e verbalizaram “couve”, “terra” e “água” quando o adulto questionou sobre o que era cada um destes elementos. Exploraram todos os elementos, utilizando os sentidos da visão, do tato e do olfato. As três crianças respeitaram a vez dos outros.

No que concerne à atividade de elaborar uma casa para os caracóis, observei que as três crianças, R.A., S.G. e M.L. estiveram envolvidas na atividade. Revelaram concentração, pois estiveram focadas na caixa onde foram colocados os elementos e exploraram todos os elementos, utilizando os sentidos da visão e do tato. Revelaram competência linguística ao nível da compreensão, uma vez que realizaram o indicado, e expressão, pois verbalizaram “couve”, “alface” e “terra” quando o adulto apresentou os elementos. Mostraram interesse pela atividade e respeito pela vez dos outros.

Após realizar esta avaliação, tive uma maior noção do desenvolvimento destas crianças e apercebi-me de aspetos que até então não tinha observado, nomeadamente, a importância de contactarem com elementos naturais, originando um maior envolvimento e aprendizagem das crianças.

Assim pude verificar que o papel do educador de infância é de suma importância para a estruturação e sequência da atividade, contribuindo para as aprendizagens realizadas pelas crianças, uma vez que

(...) planificar em creche é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses. Sendo elas o foco da nossa ação educativa, devemos variar as estratégias a utilizar de acordo com a individualidade de cada uma. Hoje, acreditamos que se planifica para ajustar a nossa ação educativa à(s) criança(s), devendo aquilo que escrevemos fazer sentido, também para nós (Santos, Conceição & Dias, 2013 ,p.473).

Em suma, a planificação de atividades estimulantes e de interesse para as crianças, é fundamental para o desenvolvimento destas.

Bibliografia

Cró, M., & Pinho, A. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social . *Revista Ibero-americana de Educação* , pp. 1-11.

Lage, J. (2010). *Educador/Professor: Do Pensamento à Acção*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro , Vila Real.

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

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

Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. (2013). Planificar em creche... que sentido? *Investigação, Práticas e Contextos em Educação* , 472- 473.

Silva, C. (2010). *Educação em ciência em creche*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

ANEXO II - Transcrição dos vídeos

TAREFA 1: FOLHAS DE PLÁTANO

(19 de novembro de 2014)

Criança: C

Hora: Das 8h35 às 8h37 (2 minutos)

- Aproximou-se das folhas e de pé, segurou em duas folhas grandes pelo pecíolo, uma em cada mão, e abanou-as em movimentos verticais enquanto sorria.
- Olhou para as folhas que estavam no chão, enquanto agitava as que tinha na mão.
- A investigadora perguntou: Isso é o quê? A criança não respondeu, apenas sorriu.
- A investigadora perguntou: O que estás a fazer C?
- A criança respondeu: Vento.
- Bateu com as folhas uma na outra e de seguida voltou a abaná-las em movimentos verticais.
- Passou a abanar só com a mão direita.
- Rodou as mãos enquanto olhava para os dois lados das folhas.
- Olhou para o pecíolo e bainha de uma das folhas grandes que tinha na mão.
- Deixou as folhas caírem no chão.
- Mostrou as mãos à investigadora.
- Ficou parada a olhar para a investigadora a filmar e depois voltou para junto das folhas.
- Segurou numa folha grande com a mão direita e abanou-a junto ao chão em movimentos horizontais.
- Desviou o olhar das folhas, para o seu lado direito durante alguns segundos.
- A investigadora perguntou: Já não queres brincar mais com as folhas? A criança acenou com a cabeça que não, e terminou a tarefa.



Fotografia 1 – Criança C abanando folhas de Plátano



Fotografia 2 – Criança C batendo duas folhas de plátano

Criança: M

Hora: Das 8h50 às 9h00 (10 minutos)

- Sentou-se no chão junto das folhas com as pernas abertas, segurou numa folha grande com a mão esquerda e deixou-a cair para trás das costas.
- Juntou uma folha média do chão com a mão esquerda e passou o dedo indicador direito, nas nervuras da folha.
- Colocou a folha no chão e apanhou uma folha grande com a mão esquerda. Olhou para a folha e passou a mão direita pelas nervuras novamente.
- Segurou numa folha média com a mão esquerda e uma pequena com a mão direita, e esfregou uma na outra.
- Segurou uma folha grande pelo pecíolo e abanou-a em movimentos verticais, com os olhos fechados e tocou com esta na cabeça.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança respondeu: Um leque.
- Pegou numa folha pequena e abanou-a verticalmente.
- Esfregou a folha na sua bota direita.
- Segurou a folha com a mão direita e rodou-a usando os dedos indicador e polegar.
- Encostou a bainha da folha no chão e disse: Está em pé.
- Colocou a bainha da folha na boca.
- Levantou-se e terminou a tarefa.



Fotografia 3 – Criança M explorando folhas de Plátano



Fotografia 4 – Criança M abanando folhas de Plátano

Criança: S**Hora:** Das 8h40 às 8h 43 (3 minutos)

- Sentou-se no chão junto das folhas com as pernas abertas, inclinou-se para a frente e apanhou duas folhas uma grande e uma média.
- Segurou nas folhas pelo limbo, esfregou-as uma na outra e disse: Faz barulho.
- Amachucou ligeiramente as folhas.
- Voltou a esfregar uma folha na outra.
- Segurou nas duas folhas com a mão direita, depois passou uma para a mão esquerda.
- Levantou-se com uma folha em cada mão e dirigiu-se para a área da casinha.
- A investigadora pediu à criança para voltar para a área do tapete e a criança voltou para junto das folhas.
- De pé, baixou-se para apanhar as folhas uma a uma e colocou-as sobrepostas, formando um “monte”.
- Após juntar todas as folhas, baixou-se e chegou as que estavam mais afastadas para junto das outras que estavam sobrepostas;
- Andou à volta do monte de folhas no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio várias vezes.
- Saiu de junto das folhas e foi para a área da casinha, terminando a tarefa.



Fotografia 5 – Criança S fazendo um monte com folhas de Plátano

TAREFA 2: CONCHAS

(25 de novembro de 2014)

Criança: C**Hora:** Das 8h46 às 8h51 (5 minutos)

- Ajoelhou-se em frente às conchas e ficou a olhá-las.
- A investigadora perguntou: O que é isso C?
- A criança respondeu: Pedras pequeninas.
- Pegou em duas conchas pequenas, uma com cada mão.
- A investigadora disse: São conchas.
- A criança verbalizou: Conchas.
- A concha que a criança tinha na mão esquerda deslizou para a manga da camisola e a criança conseguiu tirá-la sozinha.
- Segurou nas conchas com o dedo indicador e polegar de cada mão e bateu uma na outra.
- Friccionou uma concha na outra e sorriu.
- Colocou as conchas no chão.
- Pegou em outras duas conchas semelhantes às primeiras com os dedos indicadores e polegares, olhou para o interior das conchas e voltou a friccionar uma na outra.
- Colocou as conchas no chão.
- Pegou noutra concha pequena com a mão esquerda, colocou-a na mão direita e esfrega as mãos fazendo a concha rolar entre estas.
- Sentou-se com as pernas abertas, ficando as conchas a meio.
- Olhou para a porta e depois para a área da casinha (mas não entrou, nem se encontrava lá ninguém).
- Pegou em outras duas conchas igualmente pequenas com os dedos indicadores e polegares, e com a concha da mão direita friccionou a outra.
- Colocou-as no chão.
- Pegou numa concha média e bateu três vezes numa grande que se encontra no chão com a concavidade voltada para baixo.
- Colocou a concha no chão e sorriu.
- Voltou a pegar em duas conchas pequenas com a mão esquerda.
- Passou uma para a mão direita e bateu uma na outra.
- Pegou noutra concha média, com a mão direita, colocou-a entre as mãos e esfregou-as fazendo a concha rolar entre estas.
- A concha caiu no chão, apanhou-a com a mão direita e com a mão esquerda pegou noutra concha igualmente média.
- Colocou a primeira concha que pegou sobre outra “fechando-a”.
- Bateu uma concha na outra.

- Colocou as conchas no chão.
- Voltou a pegar numa das conchas que colocou no chão, e bateu com esta no chão e de seguida noutra concha média que estava no chão.
- Colocou a concha no chão com a concavidade voltada para baixo, voltou-a para cima e empurrou-a com a mão para junto das outras.
- Pegou numa concha média e junto ao chão, olhou-a de um lado e outro.
- Pegou em duas conchas pequenas com os dedos indicadores e polegares, e bateu uma na outra e depois friccionou uma na outra.
- Colocou as duas conchas pequenas dentro de uma concha média que estava no chão.
- Pegou em mais duas conchas pequenas com os dedos indicadores e polegares, bateu uma na outra e colocou-as dentro da concha média onde colocou as anteriores.
- Pegou na concha média e colocou todas as conchas pequenas dentro dela, uma a uma.
- Despejou todas as conchas para dentro de uma concha grande que estava no chão.
- Cai duas conchas no chão, voltou a coloca-las dentro da concha média e colocou dentro da mesma grande, uma concha pequena de cada vez.
- Colocou a concha média dentro da grande e terminou a tarefa.



Fotografia 6 – Criança C explorando conchas



Fotografia 7 – Criança C batendo duas conchas

Criança: M

Hora: Das 8h55 às 9h01 (6 minutos)

- Sentou-se junto das conchas e olhou-as.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança respondeu: É conchas.
- Colocou quatro conchas pequenas dentro de uma grande que estava no chão com a concavidade voltada para cima, uma de cada vez.
- Pegou na concha que continha as conchas pequenas e colocou-a por cima de outra de tamanho semelhante, com as concavidades voltadas uma para a outra, ficando as conchas pequenas no interior.
- Bateu uma na outra.
- Ajeitou as conchas, “fechando-as” e abanou produzindo som.
- A investigadora perguntou: O que estás a fazer M?
- A criança respondeu: Música.
- Separou as conchas, deixando que as pequenas caíssem no chão e colocou as conchas grande também no chão, uma à sua frente e outra do lado esquerdo.
- Chegou as conchas que estavam mais afastadas para junto de si.
- Pegou em duas conchas médias e colocou uma sobre a outra com as concavidades voltadas uma para a outra (como fez com as grandes).
- Colocou uma das conchas no chão.
- Olhou para a outra que tinha na mão e colocou-a também no chão.
- Pegou na que colocou primeiramente no chão e noutra igualmente média e voltou a colocar uma sobre a outra com as concavidades voltadas uma para a outra e abanou-as.
- Colocou uma das conchas no chão.
- Colocou conchas pequenas dentro da concha média que ficou na sua mão.
- Tirou as conchas pequenas de dentro da concha média e de seguida colocou-as no chão.
- Voltou a chegar as conchas para junto de si.
- Bateu com as mãos em cada uma das conchas grandes.
- Pegou em duas conchas grandes, voltou a colocar uma sobre a outra com as concavidades voltadas uma para a outra e abanou.
- Colocou uma das conchas grandes no chão.
- Colocou conchas pequenas dentro da concha grande que segurava com a mão esquerda.
- Colocou a concha grande que tinha inicialmente na mão por cima da outra que tinha na mão esquerda.
- As conchas pequenas caíram no chão e a criança exclamou: Oh! E sorriu.
- Voltou a colocar conchas pequenas dentro da grande e colocou a outra concha grande por cima.
- Abanou-as, produzindo som e sorriu.
- Separou as conchas grandes e colocou uma das conchas no chão.

- Tirou as conchas pequenas que se encontravam dentro da concha grande que tinha na mão.
- Pegou noutra concha grande e bateu com ela na concha que tinha na mão.
- Deixou cair a concha da mão direita e de seguida colocou a outra concha da mão esquerda no chão.
- Segurou numa das conchas grandes e bateu com esta no chão com a mão esquerda.
- Pegou numa concha pequena com a mão direita.
- Colocou a concha grande no chão.
- Colocou a concha pequena no chão e uma concha grande por cima, ficando a pequena no interior.
- Tirou a concha grande de cima da pequena com a mão direita e disse: “Taran”.
- Manteve a concha grande que levantou do chão, na mão.
- Colocou conchas pequenas dentro da grande que tinha na mão e colocou outra grande por cima, e abanou-as, produzindo som.
- Separou as conchas grandes e colocou mais conchas pequenas dentro da concha grande que tinha na mão e voltou a abaná-las.
- Colocou no chão as duas conchas grandes sobre postas e terminou a tarefa.



Fotografia 8 – Criança M agitando conchas

Criança: S

Hora: Das 8h35 às 8h44 (9 minutos)

- Sentou-se junto das conchas e ficou a olhá-las durante vários segundos.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança respondeu: Não sei.
- Pegou numa concha pequena com a mão esquerda e de seguida noutra concha pequena com a mão direita e colocou na mão esquerda.
- A investigadora disse: São conchas.
- A criança repetiu: São conchas.
- Pegou em mais duas conchas pequenas ao mesmo tempo com a mão direita e colocou-as dentro da mão esquerda.
- Pegou em mais duas conchas pequenas, uma de cada vez, e colocou-as também na mão esquerda.
- Colocou duas das conchas que tinha na mão dentro de uma concha média que estava no chão com a concavidade voltada para cima, uma a uma.
- Colocou as restantes quatro conchas que tinha na mão esquerda, uma a uma, dentro de outra concha média que estava no chão com a concavidade voltada para cima, ao lado da concha referida anteriormente.
- Pegou noutra concha pequena que estava no chão e colocou dentro da concha média onde tinha colocado as outras quatro conchas.
- Pegou nas duas conchas médias onde colocou as conchas pequenas, uma com cada mão, olhou-as e voltou a coloca-las no chão.
- Pegou numa concha pequena que estava no chão com a mão direita e colocou-a dentro de uma concha grande.
- Pegou na concha grande com a mão direita.
- Pegou em quatro conchas pequenas que estavam no chão e colocou-as, uma a uma, dentro da concha grande, que segurava com a mão esquerda.
- A investigadora perguntou: O que estás a fazer?
- A criança respondeu: Arrumar. São pequeninas. Enquanto colocava a quarta concha pequena dentro da concha grande.
- Tirou as conchas pequenas de dentro da concha grande e atirou-as para o chão.
- Voltou a pegar em várias conchas pequenas e médias em simultâneo e colocou-as dentro da concha grande que manteve na mão esquerda.
- Voltou a tirar todas as conchas do interior da concha grande e colocou-as no chão, uma a uma.
- Colocou novamente várias conchas pequenas dentro da concha grande.
- Parou de colocar conchas e conversou com a investigadora sobre os desenhos animados que viu durante o tempo de acolhimento.
- Pegou numa concha média, olha-a e disse: Esta é grande. E colocou-a de novo no chão.

- Colocou as restantes conchas pequenas dentro da concha grande, ficando assim todas as conchas pequenas dentro da concha grande.
- Tirou todas as conchas do interior da concha grande e colocou-as no chão.
- Colocou novamente várias conchas pequenas dentro da concha grande.
- A criança disse: Alexandra, a arrumar.
- A investigadora disse: Que estás a fazer?
- A criança verbalizou: A arrumar.
- Colocou a concha grande no chão do seu lado direito.
- Colocou duas conchas pequenas, uma a uma, dentro da concha grande que colocou no chão.
- Pegou na concha grande e segurou-a com a mão esquerda.
- Colocou as restantes conchas pequenas dentro da concha grande que tinha na mão esquerda.
- Voltou a colocar todas as conchas pequenas no chão e terminou a exploração.



Fotografia 9 – Criança S colocando conchas dentro de outra maior



Fotografia 10 – Criança S pegando em duas conchas médias

TAREFA 3: TAMPAS DE PLÁSTICO

(26 de novembro de 2014)

Criança: C

Hora: Das 8h55 às 9h01 (6 minutos)

- Ajoelhou-se junto das tampas e olhou-as.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança respondeu: É para o pai.
- Pegou numa tampa cor-de-rosa e colocou duas tampas brancas médias dentro.
- Pegou na outra tampa cor-de-rosa e colocou-a por cima da cor-de-rosa que continha as brancas dentro.
- Ao soltar a tampa cor-de-rosa que estava por cima, ficou uma abertura entre as duas tampas.
- Pegou numa tampa média azul escuro e colocou-a dentro da tampa cor-de-rosa através da abertura.
- Caiu a tampa cor-de-rosa que estava por cima.
- A criança apanhou-a e voltou a colocá-la por cima da outra tampa cor-de-rosa.
- A investigadora perguntou: O que é isso que tens aí?
- A criança respondeu: É tampas.
- Colocou a tampa cor-de-rosa que estava por cima no chão.
- Segurou na outra tampa cor-de-rosa e deitou no chão as tampas que estavam no seu interior.
- Pegou em duas tampas amarelas, uma média e outra pequena e bateu uma na outra.
- Colocou-as no chão e pegou noutra tampa amarela média, olhou-a e colocou-a junto das outras duas amarelas.
- Pegou numa tampa média branca e numa azul escuro pequena, olha-as e coloca-as no chão.
- Virou as tampas que estavam com a concavidade voltada para cima, para baixo, mantendo-as no mesmo lugar.
- Pegou numa tampa grande cor-de-rosa, depois pegou numa tampa grande branca, em duas amarelas pequenas, numa azul claro média e numa verde média e colocou-as uma a uma dentro da cor-de-rosa.
- Pegou na outra tampa grande cor-de-rosa e colocou-a por cima da cor-de-rosa onde colocara as tampas referidas anteriormente.
- Caiu a tampa cor-de-rosa que está por cima, a criança apanhou-a e voltou a colocá-la por cima da outra cor-de-rosa.
- Tirou a tampa grande cor-de-rosa que estava por cima e colocou-a no chão, em seguida voltou a pegar e colocou-a na mão esquerda.
- Colocou a tampa grande cor-de-rosa que continha as outras tampas dentro na mão direita e deitou as tampas para dentro da outra tampa grande cor-de-rosa que segurava com a mão esquerda.
- Deitou as tampas que estavam dentro da tampa grande cor-de-rosa, para o chão e colocou também a tampa grande cor-de-rosa no chão.
- Pegou numa tampa grande branca que continha uma tampa verde no seu interior e tentou separá-las.
- Olhou para a investigadora e disse: Não sei.
- Conseguiu separá-las e disse: Já está.
- Colocou as tampas branca e verde no chão.
- Pegou numa tampa branca pequena e colocou dentro de uma tampa grande preta que estava no chão.

- Pegou na tampa preta com a mão direita e com a mão esquerda colocou uma tampa branca pequena dentro de outra tampa preta.
- Pegou na tampa preta e coloca-a por cima da outra tampa preta que tinha na mão, ficando as duas tampas brancas no interior e disse: É uma bolachinha.
- Tirou a tampa preta que estava por cima, e com a outra tampa, deitou as tampas brancas no chão e em seguida colocou também as tampas pretas.
- Pegou numa das tampas preta e colocou-a por cima de outra tampa preta que estava no chão voltada para baixo.
- Pegou numa terceira tampa preta e coloca-a por cima das outras tampas pretas e disse: É uma casa.
- Pegou nas três tampas pretas, duas com a mão direita e uma com a mão esquerda, juntou-as, e rodou-as para um lado e para o outro.
- Colocou uma das tampas pretas que tinha na mão por cima de uma tampa branca grande que estava no chão voltada para baixo e outra preta por cima.
- Pegou nas três tampas e deixou-as cair uma a uma no chão.
- Pegou numa tampa branca grande e numa cor-de-rosa grande e bateu uma na outra produzindo som.
- Colocou as duas tampas no chão e terminou a tarefa.



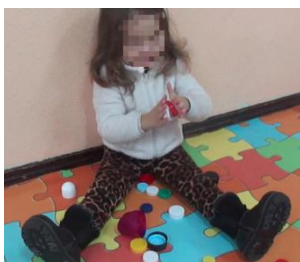
Fotografia 11 – Criança C explorando tampas

Criança: M.

Hora: Das 9h05 às 9h14 (9 minutos)

- Sentou-se junto das tampas e olhou para o adulto.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança respondeu: Tampa.
- Pegou numa tampa preta e numa branca grandes e bateu uma na outra, produzindo som.
- Colocou a tampa preta grande por cima de uma azul escuro pequena e a branca grande por cima de uma branca média.
- Moveu as duas tampas para a frente e para trás, no chão.
- Pegou nas duas tampas grandes, preta e branca e voltou a bater uma na outra, produzindo som.
- Colocou-as no chão e pegou numa tampa cor-de-rosa grande e levou-a à boca simulando beber.
- A investigadora perguntou: O que é isso M?
- A criança respondeu: É um copo.
- A investigadora perguntou: O que estás a fazer com o copo?
- A criança respondeu: A beber água.
- Colocou a tampa cor-de-rosa no chão, pegou numa tampa branca e uma vermelha médias, juntou-as e rodou-as para um lado e para outro.
- Colocou a tampa vermelha no chão, pegou na cor-de-rosa e colocou a tampa branca dentro e disse: Com água.
- Pegou numa tampa grande preta, levou-a até junto da cor-de-rosa, inclinou-a para dentro da cor-de-rosa, simulando deitar alguma coisa e voltou a coloca-la no chão.
- Colocou uma tampa azul claro média dentro da tampa grande preta que colocou no chão.
- Levou a tampa cor-de-rosa à boca como simulando beber e colocou-a no chão.
- Pegou na tampa grande preta com a azul dentro e fez o mesmo movimento de levar a tampa à boca e disse: Café.
- Repetiu o movimento três vezes e disse: Já está.
- Colocou a tampa grande preta no chão de lado e moveu-a, fazendo-a rolar.
- Pegou numa tampa branca média, colocou dentro da tampa grande preta e voltou a fazer o gesto de beber e colocou-a no chão.
- Pegou na tampa cor-de-rosa, rolou-a entre as mãos e colocou-a no chão.
- Pegou em três tampas grandes pretas e colocou-as no chão alinhadas.
- Pegou numa tampa grande cor-de-rosa, colocou por cima de uma das tampas grandes pretas.
- Colocou uma tampa média amarela dentro de outra tampa grande preta e uma azul escuro pequena dentro da outra tampa grande preta.
- Pegou em duas tampas médias, branca e azul escuro, olhou-as, voltou a colocar no chão e fez o mesmo com duas tampas amarelas pequenas.

- Pegou nas duas tampas amarelas pequenas e colocou-as por cima da tampa média branca, e por cima destas colocou a azul-escuro pequena.
- Colocou-as no chão uma a uma e colocou as duas amarelas lado a lado. Pegou numa amarela média e juntou às duas amarelas pequenas e terminou a tarefa.



Fotografia 12 – Criança M explorando tampas

Criança: S

Hora: Das 8h42 às 8h48 (6 minutos)

- Sentou-se junto das tampas e ficou a olhá-las, alternando o olhar para o adulto durante alguns segundos.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança não respondeu.
- Pegou em duas tampas grandes, uma branca e uma verde, colocou a tampa verde dentro da branca e colocou-as no chão.
- Colocou uma tampa grande azul claro por cima da tampa grande branca que continha a verde.
- Pegou numa tampa grande preta, colocou uma verde e uma amarela médias dentro, colocou-as no chão e colocou dentro, uma tampa branca, uma amarela e outra branca, pequenas.
- Pegou numa tampa grande cor-de-rosa e colocou dentro uma branca grande e uma azul escuro média, e de seguida tirou-as e colocou-as no chão.
- Pegou nas duas tampas grandes brancas e juntou-as.
- Colocou as tampas brancas no chão, pegou numa tampa grande cor-de-rosa e colocou as duas tampas grandes brancas dentro.
- Pegou numa tampa grande preta que continha uma tampa branca e duas amarelas médias dentro e colocou também uma azul escuro pequena.
- Colocou-as no chão e pôs uma tampa grande preta por cima das outras.
- Pegou na tampa grande preta com as outras dentro e acrescentou uma tampa verde e uma azul escuro pequenas.
- Colocou as tampas no chão uma a uma e de seguida voltou a colocar umas dentro das outras.
- Segurou nas tampas com a mão direita e com a mão esquerda colocou uma tampa grande branca dentro de uma tampa grande cor-de-rosa.
- Colocou a tampa preta com as outras dentro no chão, tirou a tampa grande branca de dentro da tampa grande cor-de-rosa, pegou na outra tampa grande branca e juntou-as rodando-as para um lado e para outro.
- Colocou as duas tampas grandes brancas dentro da tampa grande cor-de-rosa e terminou a tarefa.



Fotografia 13 – Criança S explorando tampas



Fotografia 14 – Criança S encaixando duas tampas

TAREFA 4: NOVELO DE LÃ

(1 de dezembro de 2014)

Criança: C

Hora: Das 8h50 às 9h01 (11 minutos)

- Ajoelhou-se junto dos novelos de lã, pegou nos dois novelos grandes multicolor, um com cada mão, olhou-os e bateu um no outro.
- Colocou-os no chão e pegou nos dois novelos multicolor pequenos, olhou-os de vários lados, encostou um ao outro e rodou-os para um lado e para o outro, de seguida bateu um no outro.
- A investigadora perguntou: O que é isso C?
- A criança não respondeu.

- Colocou cada novelo multicolor pequeno em cima do novelo multicolor grande correspondente que estava no chão.
- Não conseguiu equilibrá-los em cima dos outros e colocou-os no chão ao lado.
- Pegou no novelo vermelho grande e puxou o fio pelo meio e exclamou: Oh!
- Passou o fio que ficou solto em forma de “alça” por cima de um novelo multicolor pequeno.
- Puxou o fio de lã do novelo vermelho e este soltou-se.
- Tentou enrolar o fio à volta do novelo, segurando-o com a mão esquerda e enrolando-o com a direita durante 40 segundos.
- Conseguiu enrolar o fio e tentou prender a ponta passando-a por baixo de uma das voltas do novelo.
- O fio soltou-se e a criança voltou a enrolá-lo durante 20 segundos.
- O novelo caiu no chão e desenrolou-se, a criança seguiu o novelo com o olhar e sorriu.
- Colocou a ponta do novelo que tinha na mão no chão, esticando o fio.
- Pegou nos outros novelos e colocou-os lado a lado ao longo do fio pela seguinte ordem: multicolor (roxo, branco e azul) pequeno, azul grande, amarelo grande, multicolor (laranja, verde e amarelo) pequeno, multicolor (roxo, branco e azul) grande, multicolor (laranja, verde e amarelo) grande, amarelo pequeno, azul pequeno, vermelho pequeno.
- Segurou na ponta do fio vermelho que estava esticado e puxou-o.
- Pegou no novelo vermelho grande que estava desenrolado e levantou-se.
- Desenrolou mais um pouco e colocou-o á volta dos novelos dispostos em fila.
- De pé, pegou no novelo amarelo pequeno e disse: Amarela.
- Colocou o novelo amarelo pequeno entre as mãos e esfregou-as fazendo-o rolar.
- Ajoelhou-se, passou o novelo amarelo pequeno para a mão esquerda e com a mão direita segurou no novelo pequeno multicolor (laranja, verde e amarelo) e bateu um no outro.
- Colocou o novelo amarelo pequeno no chão junto ao novelo amarelo grande e fez o mesmo com o novelo multicolor, colocando-o junto do novelo grande igual.
- Pegou no novelo azul grande, levantou-o, colocou no chão e de seguida pegou no novelo vermelho grande e colocou-o no chão.
- Pegou no novelo multicolor (laranja, verde e amarelo) grande e passou-o de uma mão para a outra, duas vezes e segurou-o com a mão esquerda.
- Com a mão direita pegou no novelo azul grande e bateu um no outro.
- Bateu um novelo no outro e com o novelo azul bateu também no chão alternadamente.
- Colocou o novelo azul no chão e de seguida o novelo multicolor (laranja, verde e amarelo).
- Pegou no fio vermelho e colocou-o na cabeça.
- A investigadora perguntou: o que é isso C?
- A criança sorriu e não respondeu.
- Passou o fio no nariz, segurando-o com as duas mãos, uma de cada lado e de seguida colocou-o na boca.
- Soltou o fio, pegou no novelo correspondente e colocou-o no chão.
- Pegou no novelo multicolor (roxo, branco e azul) pequeno e colocou-o em cima do novelo grande igual, mas o novelo caiu.
- Pegou no novelo multicolor (laranja, verde e amarelo) grande e atirou-o para o chão fazendo-o rolar e foi a gatinhar apanhá-lo.
- Sentou-se, pegou no novelo pequeno da mesma cor e colocou os dois entre as pernas e de seguida colocou-os do seu lado direito.
- Pegou no novelo vermelho pequeno, puxou a ponta do fio, enrolou-o, olhou para o adulto e sorriu.
- Voltou a desenrolar um pouco e colocou-o ao lado dos novelos multicolor (laranja, verde e amarelo).
- Esticou o fio vermelho no chão, pegou no novelo azul e puxou a ponta.
- Afastou os outros novelos com a mão para o lado contrário ao que estava o fio vermelho.
- Esticou o fio azul ao lado do fio vermelho que já estava no chão.
- Segurou no novelo azul, levantou-se desenrolando-o e de seguida joelhou-se com o fio na mão.
- A investigadora perguntou: C o que é isso?
- A criança balbuciou algo que o adulto não percebeu e voltou a perguntar: o que é que estás a fazer?
- A criança respondeu: Uma estrada.
- Colocou os novelos vermelho e azul lado a lado, juntou as pontas e terminou a tarefa.



Fotografia 15 – Criança C batendo dois novelos de lã

Criança: M**Hora:** Das 9h03 às 9h09 (6 minutos)

- Sentou-se junto dos novelos, pegou num novelo pequeno multicolor (roxo, branco e azul) a sorrir.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança não respondeu.
- Abanou o novelo, tentou puxar um fio e atirou-o para o chão verbalizando: “Tum”.
- Voltou a pegar no mesmo novelo e atirou-o para o seu lado esquerdo com a mão direita e disse: Boa.
- Apanhou e atirou-o mais duas vezes.
- Pegou no novelo pequeno multicolor (laranja, verde e amarelo) e deixou-o cair no chão.
- Segurando no novelo multicolor (roxo, branco e azul) pequeno, pegou no novelo vermelho grande, atirou-os em simultâneo e foi apanhá-los ao mesmo tempo, um com cada mão.
- A investigadora perguntou: M o que é isso?
- A criança respondeu: “Bolas.” Enquanto batia os novelos que apanhou um no outro.
- Voltou a atirar os novelos para o seu lado esquerdo e foi apanhá-los.
- Ajoelhou-se novamente junto dos novelos e empurrou o novelo vermelho grande que faz rolar o amarelo pequeno e azul grande e exclamou: Oh! Enquanto ria.
- Pegou no novelo amarelo pequeno, tentou puxar o fio e entregou-o ao adulto.
- Pegou no novelo amarelo grande e no multicolor (roxo, branco e azul) grande e atirou-os para o chão.
- Colocou o novelo vermelho pequeno, os multicolor (laranja, verde e amarelo) grande e pequeno, e o multicolor (roxo, branco e azul) pequeno, junto às pernas e com os braços agarrou-os, levantando-os encostados a si até ao pescoço, mas caiu o novelo vermelho pequeno.
- Deslocou-se de joelhos e colocou-os no chão junto da investigadora, apanhou os que rolaram, e colocou os três alinhados do maior para o mais pequeno.
- Foi para junto dos restantes novelos, deitou-se no chão e colocou o novelo amarelo, o azul e o vermelho pequenos por baixo do seu corpo.
- Sentou-se, segurou nos três novelos com as mãos e corpo e foi de joelhos colocá-los junto dos três que tinha colocado alinhados.
- Pegou no novelo vermelho e puxou o fio, colocou no braço e disse: “Olha! Pulseira!” E riu.
- Disse: “Tchau.” Acenando com a mão, foi buscar o novelo multicolor (roxo, branco e azul) grande que estava perto da área da casinha e colocou-o no chão junto do novelo vermelho grande.
- Olhou para os novelos e disse: “Outra pulseira.” Segurou no novelo multicolor (laranja, verde e amarelo) grande, puxou o fio e colocou-o também no braço junto do vermelho.
- Tirou os novelos do braço e disse: “Não quero mais pulseiras.”
- Alinhou os novelos pela seguinte ordem: azul grande, vermelho grande, multicolor (roxo, branco e azul) grande, multicolor (roxo, branco e azul) pequeno, multicolor (laranja, verde e amarelo) pequeno, amarelo pequeno, azul pequeno, multicolor (laranja, verde e amarelo) grande, vermelho pequeno e amarelo grande. E terminou a tarefa.

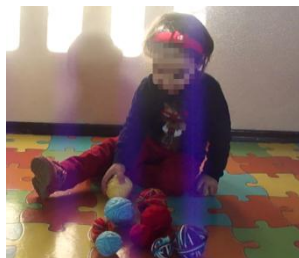


Fotografia 16 – Criança M alinhando os novelos de lã

Criança: S.**Hora:** Das 8h37 às 8h46 (9 minutos)

- Sentou-se junto dos novelos, pegou num novelo grande multicolor (laranja, verde e amarelo) a sorrir.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança respondeu: Uma bola.
- Atirou o novelo para o chão, fazendo-o rolar e foi a gatinhar apanhá-lo com a mão direita.
- Colocou-o junto do novelo multicolor (laranja, verde e amarelo) pequeno e disse a sorrir: Olha são bolinhas.
- Voltou a atirar o novelo, fazendo-o rolar e foi a gatinhar apanhá-lo com a mão direita e colocou-o no mesmo lugar e repetiu esta ação mais uma vez.
- Verbalizou: Um, dois. Duas bolinhas.
- Segurando no novelo que foi apanhar, olhou-o e disse: É uma bolinha grande.

- Pegou no novelo multicolor (laranja, verde e amarelo) pequeno e disse: A bolinha pequenina.
- Pegou no novelo multicolor (laranja, verde e amarelo) pequeno, atirou-o fazendo-o rolar e foi a gatinhar apanhá-lo com a mão direita e colocou-o junto do novelo multicolor (roxo, branco e azul) grande.
- Voltou a atirá-lo fazendo-o rolar e foi a gatinhar apanhá-lo com a mão direita e disse: Olha, apanhei a bola.
- Colocou-o junto dos outros novelos, o novelo grande da mesma cor rolou ligeiramente e a criança disse: A bola grande fugir.
- Pegou no novelo multicolor (laranja, verde e amarelo) pequeno e empurrou-o com a mão fazendo-o rolar e sorriu.
- Voltou a apanhá-lo e colocou-o onde estava, junto do novelo grande da mesma cor.
- Ficou durante 15 segundos com as mãos apoiadas no chão a balançar as pernas de um lado para o outro e a olhar para os novelos.
- Sentou-se, pegou no novelo vermelho grande com a mão esquerda, encostou-o ao peito a sorrir e colocou-o no chão no lugar onde estava, junto ao novelo vermelho pequeno.
- Pegou no novelo multicolor (laranja, verde e amarelo) pequeno com a mão esquerda, atirou-o para o chão e empurrou-o com a mão para junto dos outros.
- Pegou no novelo amarelo grande e disse: Apanhei a amarela.
- Atirou-o para o chão, apanhou e voltou a atirar acertando nos outros novelos, fazendo rolar o novelo amarelo pequeno e balbuciou várias coisas.
- Apanhou o novelo amarelo grande e de seguida o pequeno e disse: Apanhei a bola pequenina.
- Com o novelo amarelo grande na mão direita e o pequeno na esquerda, empurrou os novelos azuis ligeiramente e disse: O papá arreliou o mano.
- Sentou-se e empurrou os novelos multicolor (laranja, verde e amarelo).
- Encostou os novelos amarelos que tinha na mão ao peito juntando-os.
- Colocou o novelo amarelo grande no chão e disse: Olha aqui a amarela.
- Colocou o novelo amarelo pequeno no chão ao lado do grande e disse: Aqui a amarela pequenina.
- Verbalizou: Duas amarelas.
- Tocou com o dedo indicador direito em cada um dos novelos amarelos e disse: A pequenina, a grande.
- Pegou nos dois novelos e colocou-os junto dos vermelhos.
- Colocou o novelo multicolor (laranja, verde e amarelo) grande junto do pequeno da mesma cor e a apontar para os novelos disse: A mamã ralha com o bebé.
- Começou a gatinhar à volta dos novelos, sentou-se e começou a falar do colega que chegou à sala e terminou a tarefa.



Fotografia 17 – Criança S explorando os novelos de lâ



Fotografia 18 – Criança S olhando para os novelos amarelos

TAREFA 5: PINHAS

(2 de dezembro de 2014)

Criança: C

Hora: Das 8h40 às 8h43 (3 minutos)

- Ajoelhou-se junto das pinhas e a olhar, apontou com o dedo indicador direito para estas. Permaneceu a olhar para as pinhas durante alguns segundos.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança não respondeu.
- Sentou-se, tocou com a mão numa pinha grande e retirou a mão.
- Pegou na pinha pequena com a mão direita e olhou-a de um lado e outro várias vezes.
- A segurar na pinha pequena, friccionou-a numa pinha grande.
- Fez a pinha grande rolar, e de seguida puxou-a para junto de si utilizando para tal a pinha pequena.
- Colocou a pinha pequena em cima de uma pinha grande tentando equilibrá-la mas não conseguiu.
- Olhou para a pinha pequena, colocou-a no chão e terminou a tarefa.



Fotografia 19 – Criança C explorando pinhas



Fotografia 20 – Criança C olhando para uma pinha

Criança: M

Hora: Das 8h35 às 8h39 (4 minutos)

- Ajoelhou-se junto das pinhas e ficou a olhá-las.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança não respondeu.
- A investigadora disse: São pinhas.
- A criança repetiu: Pinhas.
- Pôs a mão sobre uma pinha grande e exclamou: Ah!
- A sorrir retirou a mão repentinamente da pinha.
- Voltou a pôr a mão sobre a mesma pinha, retirou-a e disse: Ai! Faz dodói.
- Voltou a pôr a mão sobre a mesma pinha, retirou-a e disse: Faz!
- Colocou a outra mão na mesma pinha e disse: Sim!
- Colocou a mão direita em cima de uma pinha grande e uma pinha média, uma de cada vez, e em simultâneo verbalizou: Ai!
- Pôs a mão sobre a pinha pequena e disse: Olha é pequenininha.
- Segurou a pinha pequena com as duas mãos e esfregou as mãos fazendo-a rolar.
- Colocou-a no chão.
- Pegou numa pinha grande e verbalizou: Pina.
- Repetiu a ação, pegando em todas as pinhas e verbalizando o mesmo.
- Segurou numa pinha grande e numa média e friccionou uma na outra, produzindo som.
- Colocou as pinhas no chão e terminou a tarefa.



Fotografia 21 – Criança M friccionando duas pinhas

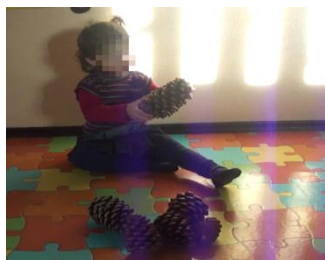


Fotografia 22 – Criança M tocando nas pinhas

Criança: S

Hora: Das 8h45 às 8h51 (6 minutos)

- Sentou-se junto das pinhas e ficou a olhá-las durante vários segundos.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança respondeu: É pinhas.
- Pegou numa pinha grande e olhou-a segurando-a com as duas mãos.
- Segurou apenas com a mão direita e disse: A pinhas.
- Colocou-a no chão e disse: Pica.
- Pegou noutra pinha grande e disse: Pica.
- Rodou uma pinha grande nas mãos, olhou-a de vários lados e colocou-a no chão
- Ajoelhou-se junto da pinha pequena que se encontrava mais afastada da criança e com a mão direita empurrou-a fazendo-a rolar no chão e disse: Olha, a pequenina queria ir à rua.
- Sentou-se, voltou a pegar numa pinha grande com as duas mãos e disse: Pica.
- Encostou a pinha grande ao peito, segurando-a com a mão direita, colocou-a no chão e disse: Isto sujou o vestido meu.
- Pegou na pinha pequena e disse: Esta é pequenina.
- Colocou-a no chão e gatinhou aos saltinhos à volta das pinhas, terminando a tarefa.



Fotografia 23 – Criança S olhando para uma pinha



Fotografia 24 – Criança S fazendo rolar uma pinha

TAREFA 6: CAIXAS DE CARTÃO

(3 de dezembro de 2014)

Criança: C

Hora: Das 8h50 às 8h54 (4 minutos)

- Ajoelhou-se junto das caixas, pegou na caixa mais pequena e abriu-a.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança não respondeu e fechou a caixa, colocando-a no chão.
- Pegou numa caixa maior que a referida anteriormente, abanou-a, olhou-a de vários lados, abriu-a, fechou-a e colocou-a no chão.
- Pegou nas outras caixas uma de cada vez, olhou-as de vários lados e colocou-as de seguida no chão.
- Pegou numa caixa média em tons de vermelho, em seguida noutra média em tons de amarelo e com a caixa em tons de amarelo fez que estava a deitar alguma coisa para dentro da caixa em tons de vermelho.
- Olhou para dentro da caixa média em tons de vermelho e colocou-a no chão.
- Empilhou três caixas médias e bateu com a mão na que se encontrava na base, fazendo-as cair.
- Pegou na caixa média em tons de amarelo com a mão direita, bateu com esta na caixa média cor-de-laranja que estava no chão e de seguida bateu na caixa média em tons de vermelho e na caixa grande em tons de castanho que estava ao lado da caixa média em tons de cor-de-laranja. Repetiu a ação batendo com a caixa amarela nas outras por esta ordem: caixa média em tons de vermelho, caixa média em tons de cor-de-laranja e caixa grande em tons de castanho, simulando um xilofone.
- Fez o mesmo, mas desta vez batendo também na caixa pequena e na caixa média em tons de vermelho.
- Bateu só na caixa média em tons de cor-de-laranja e na caixa grande em tons de castanho, alternadamente.
- Bateu apenas na caixa média em tons de cor-de-laranja com movimentos mais rápidos e com mais força.
- Juntou as caixas, pela seguinte ordem: Caixa média em tons de vermelho, caixa média em tons de cor-de-laranja, caixa grande em tons de castanho, caixa média em tons de vermelho, caixa pequena em tons de vermelho.
- Segurou na caixa média em tons de amarelo e bateu nas outras, pela ordem que as colocou, da sua direita para a esquerda e de seguida em sentido contrário, fazendo alternadamente esta sequência várias vezes.
- Virou todas as caixas, colocando a parte voltada para cima para o chão, mantendo-as no mesmo lugar, sempre a segurar na caixa média em tons de amarelo com a mão direita.
- Com a caixa média em tons de amarelo, voltou a bater nas outras, pela ordem que as colocou, da sua direita para a esquerda e de seguida em sentido contrário, fazendo alternadamente esta sequência.
- Colocou a caixa média em tons de amarelo que tinha na mão por cima da castanha, colocou a caixa média em tons de cor-de-laranja ao lado caixa média em tons de amarelo, colocou a caixa média em tons de vermelho do outro lado da caixa média em tons de amarelo e tentou colocar a outra caixa média em tons de vermelho dentro dessa.
- Caíram todas as caixas e a criança terminou a tarefa.



Fotografia 25 – Criança C simulando deitar alguma coisa dentro de uma caixa



Fotografia 26 – Criança C batendo com uma caixa nas outras

Criança: M**Hora:** Das 8h38 às 8h41 (2 minutos)

- Ajoelhou-se junto das caixas, pegou na caixa média em tons de amarelo e olhou-a por dentro.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança não respondeu e tentou fechar a caixa.
- Abanou a caixa, olhou-a de vários lados, voltou a abaná-la e colocou-a no chão.
- Pegou na caixa grande em tons de castanho, abanou-a, abriu, olhou para dentro e depois disse: Cereais.
- Segurou na abertura da caixa com as duas mãos, uma de cada lado e colocou-a no nariz.
- Ficou com a caixa na mão a olhá-la e em seguida colocou-a no chão.
- Pegou numa caixa média em tons de vermelho, colocou à sua frente e empilhou outras caixas pela seguinte ordem: caixa média em tons de vermelho, caixa média em tons de amarelo, caixa média em tons de cor-de-laranja e por último a caixa pequena em tons de vermelho e terminou a tarefa.



Fotografia 27 – Criança M olhando para uma caixa



Fotografia 28 – Criança M empilhando caixas

Criança: S**Hora:** Das 8h43 às 8h49

- Sentou-se junto das caixas, pegou na caixa grande em tons de castanho, olha-a e coloca-a no chão.
- Empilhou as restantes caixas ficando pela seguinte ordem: caixa grande em tons de castanho, caixa média em tons de amarelo, caixa pequena em tons de vermelho, caixa média em tons de vermelho, caixa média em tons de vermelho, caixa média em tons de cor-de-laranja. Ao colocar a última caixa caíram todas, a criança riu-se muito e disse: Caiu.
- Verbalizou: É o comboio das borboletas.
- Pegou nas caixas e colocou do seu lado esquerdo empilhando-as pela seguinte ordem: caixa média em tons de cor-de-laranja, caixa média em tons de amarelo, caixa grande em tons de castanho, caixa pequena em tons de vermelho, caixa média em tons de vermelho, caixa média em tons de vermelho.
- Ao colocar a caixa pequena em tons de vermelho, sorriu disse: A caixa é pequenina.
- Ao colocar a primeira caixa média em tons de vermelho, disse: Não cai.
- Retirou uma de cada vez e colocou-as do seu lado direito, lado a lado pela ordem que retirou.
- Pegou na caixa média em tons de cor-de-laranja e colocou no lado esquerdo, depois pegou na caixa média em tons de amarelo e colocou por cima, em seguida a caixa média em tons de vermelho e por último caixa pequena em tons de vermelho.
- Pegou na caixa média em tons de vermelho (caixa de pipocas), olhou-a de vários lados e disse: É de comer.
- Colocou-a por cima das outras empilhadas e disse: Não cai.
- Colocou a caixa média em tons de vermelho por cima, caíram todas, riu-se muito e disse: Caiu todos.
- Pegou na caixa média em tons de vermelho e colocou no seu lado direito, pegou na caixa média em tons de amarelo e na outra caixa média em tons de vermelho, e colocou por cima da primeira.
- Tentou pegar na caixa pequena e disse: A S não apanha isto.
- Pegou na caixa e disse: Apanhei.
- Colocou-a por cima das caixas empilhadas anteriormente.
- Pegou na caixa média em tons de cor-de-laranja, e ao colocar em cima das outras caiu e disse: “Olha! Caiu. Vou buscar.
- Pegou na caixa e colocou-a por cima das outras.
- Pegou na caixa grande em tons de castanho (de cereais), olhou-a e disse: Salsichas.
- Colocou a caixa no chão e terminou a tarefa.



Fotografia 29 – Criança S empilhando caixas



Fotografia 30 – Criança S olhando para uma caixa

TAREFA 7: EMBALAGENS DE PLÁSTICO TRANSPARENTES

(9 de dezembro de 2014)

Criança: C

Hora: Das 8h41 às 8h51 (10 minutos)

- Ajoelhou-se junto das embalagens, segurou em duas embalagens cilíndricas médias, observou-as, juntou-as pelo gargalo e de seguida pelo fundo.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança respondeu: Garrafas.
- Colocou as duas embalagens cilíndricas médias no chão e pegou numa embalagem paralelepípedica pequena, olhou-a e colocou-a no chão na posição vertical.
- Pegou numa embalagem paralelepípedica grande e colocou-a na posição vertical, ao lado da embalagem paralelepípedica média. Fez o mesmo com a embalagem cilíndrica grande, organizando-as na diagonal e colocou uma embalagem cilíndrica média à frente da embalagem cilíndrica grande.
- Pegou numa embalagem cilíndrica pequena e colocou-a à frente da embalagem cilíndrica média, esta caiu, juntou-a, pegou noutra embalagem cilíndrica pequena, bateu uma na outra e colocou-as lado a lado, separadas das embalagens já colocadas anteriormente verticalmente.
- Pegou na embalagem cilíndrica pequena que estava na horizontal e noutra igualmente pequena já colocada na vertical e bateu uma na outra, várias vezes, produzindo som, e de seguida friccionou-as.
- Atirou-as para o chão, apanhou-as e voltou a atirar.
- Bateu com a mão na embalagem cilíndrica pequena que estava na vertical, fazendo-a cair. Faz o mesmo às restantes embalagens uma a uma, e sorriu.
- Pegou na embalagem cilíndrica grande e numa embalagem cilíndrica pequena e juntou-as pelo gargalo.
- Colocou a embalagem cilíndrica pequena que tinha na mão no chão, com o gargalo voltado para cima e coloca a embalagem cilíndrica grande por cima dessa, deixando-a cair.
- Pegou na embalagem paralelepípedica pequena e colocou-a com o gargalo voltado para baixo, não conseguiu equilibra-la, colocou-a no chão e pegou numa embalagem cilíndrica pequena e colocou-a com o gargalo voltado para baixo no chão.
- Colocou outra embalagem cilíndrica pequena por cima da colocada anteriormente, também com o gargalo voltado para baixo, mas caíram ambas.
- Pegou nas duas embalagens cilíndricas pequenas que caíram e bateu uma na outra várias vezes, produzindo som.
- Pegou na embalagem paralelepípedica grande com a mão esquerda e na embalagem paralelepípedica pequena com a mão direita e bateu uma na outra.
- Colocou a embalagem paralelepípedica grande no chão horizontalmente, com a embalagem paralelepípedica pequena bateu nesta e de seguida bateu na embalagem cilíndrica grande.
- Colocou a embalagem paralelepípedica pequena acima da cabeça e atirou-a para o chão.
- Pegou na embalagem cilíndrica grande e bate na embalagem paralelepípedica pequena que estava no chão.
- Pegou na embalagem paralelepípedica pequena e voltou a atirá-la para o chão.
- Pegou numa embalagem cilíndrica pequena pelo fundo e bateu com o gargalo no chão;
- Foi para junto da embalagem paralelepípedica grande e bateu com a embalagem cilíndrica grande.
- Pegou na embalagem paralelepípedica pequena e bateu com a embalagem cilíndrica grande nesta.
- Deixou a embalagem cilíndrica grande cair no chão e de seguida a embalagem paralelepípedica pequena.
- Apanhou a embalagem paralelepípedica pequena e largou-a várias vezes fazendo-a cair no chão.
- Pegou de novo na embalagem cilíndrica grande e bateu na embalagem paralelepípedica pequena que estava no chão.
- Colocou a embalagem paralelepípedica pequena na posição vertical, com o gargalo voltado para cima, e encostou o gargalo da embalagem cilíndrica grande, simulando ditar alguma coisa de uma para a outra.
- A investigadora perguntou: o que estás a fazer?
- A criança respondeu a sorrir: Água.
- Pegou numa embalagem cilíndrica pequena e faz o mesmo, encostando o gargalo ao da embalagem paralelepípedica pequena.
- Repetiu a ação com as seguintes embalagens: embalagem paralelepípedica grande, embalagem cilíndrica pequena, embalagem cilíndrica grande, embalagem cilíndrica pequena, embalagem cilíndrica grande, outra embalagem cilíndrica pequena, embalagem cilíndrica média.
- Abanou a embalagem paralelepípedica pequena, olhou para dentro pelo gargalo e encostou-a à boca simulando beber.
- Colocou a embalagem paralelepípedica pequena por cima da embalagem paralelepípedica grande que estava no chão, apoiando-a sobre o gargalo que está voltado para cima.
- Colocou a embalagem cilíndrica média por cima, fazendo cair a embalagem paralelepípedica pequena.

- Com a mão direita derrubou a embalagem paralelepípedica grande e com a embalagem cilíndrica média que tinha na mão, empurrou a embalagem paralelepípedica grande para a frente, bem como a embalagem cilíndrica grande e uma das embalagens cilíndricas pequenas.
- Atirou a embalagem cilíndrica média para o chão e voltou a empurrar as embalagens cilíndricas pequenas com a mão, e terminou a tarefa.



Fotografia 31 – Criança C empilhando embalagens

Criança: M
Hora: Faltou

Criança: S
Hora: Faltou

TAREFA 8: ALGODÃO

(10 de dezembro de 2014)

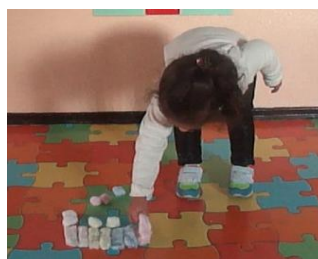
Criança: C

Hora: Das 8h37 às 8h39 (2 minutos)

- Aproximou-se do algodão e de pé, pegou nos dois pedaços de algodão esféricos cor-de-rosa com a mão direita, colocou um em cada mão e apertou-os.
- A investigadora perguntou: O que é isso C?
- A criança não respondeu.
- Juntou um pedaço de algodão esférico azul aos cor-de-rosa e passou os três em simultâneo de uma mão para a outra várias vezes.
- Pegou num pedaço de algodão esférico amarelo e juntou ao azul na mão esquerda, ficando com os dois cor-de-rosa na mão direita.
- Deixou cair os pedaços de algodão esféricos cor-de-rosa, pegou nos outros pedaços de algodão esféricos azul e amarelo que estavam no chão e juntou-os aos pedaços azul e amarelo que tinha na mão.
- Colocou os dois pedaços de algodão esféricos amarelos, um de cada vez, junto dos pedaços de algodão paralelepípedicos amarelos que estavam no chão.
- Deixou cair no chão os dois pedaços de algodão esféricos azuis que tinha na mão, um de cada vez.
- Pegou num pedaço de algodão paralelepípedico cor-de-rosa, colocou por cima do outro pedaço de algodão paralelepípedico cor-de-rosa e juntou os dois.
- Passou os pedaços de algodão paralelepípedicos cor-de-rosa de uma mão para a outra, amachucando-os.
- Colocou os pedaços de algodão paralelepípedicos cor-de-rosa no chão e terminou a tarefa.



Fotografia 32 – Criança C explorando algodão



Fotografia 33 – Criança C sobrepondo os dois paralelepípedos de algodão

Criança: M**Hora:** Das 8h40 às 8h46 (6 minutos)

- Ajoelhou-se junto do algodão, pegou nos dois pedaços de algodão esféricos brancos, juntou-os e passou-os de uma mão para a outra.
- A investigadora perguntou: o que é isso?
- A criança sorriu e não respondeu.
- Colocou os dois pedaços de algodão esféricos brancos no chão e esfregou-os no chão, simulando limpar o chão.
- Voltou a passar os dois pedaços de algodão esféricos brancos de uma mão para a outra e de seguida colocou-os no chão.
- Pegou nos dois pedaços de algodão paralelepípedicos brancos e amachucou-os fazendo uma “bola”.
- A investigadora perguntou: M o que é isso?
- A criança respondeu a sorrir: Uma bola.
- Pegou nos dois pedaços de algodão esféricos brancos e juntou-os à bola que formou com os dois pedaços de algodão paralelepípedicos brancos.
- Juntou os dois pedaços de algodão esféricos amarelos, um de cada vez, e colocou tudo no chão, pressionando-os com as mãos.
- Juntou os dois pedaços de algodão paralelepípedicos amarelos, um a um e voltou a pegar em todos, pressionando uma mão contra a outra e colocou-os no chão.
- Pegou num pedaço de algodão paralelepípedico azul, olhou-o, colocou-o no chão e colocou o outro pedaço de algodão paralelepípedico azul por cima.
- Colocou pedaço de algodão esférico amarelo por cima dos pedaços de algodão paralelepípedicos azuis, de seguida colocou por cima um pedaço de algodão paralelepípedico branco, um pedaço de algodão paralelepípedico amarelo, um pedaço de algodão esférico amarelo e um pedaço de algodão paralelepípedico branco.
- Pegou em tudo, agitou as mãos, atirou para o chão e colocou por cima um pedaço de algodão esférico branco.
- Pegou um pedaço de algodão paralelepípedico azul, envolveu um pedaço de algodão esférico cor-de-rosa, e evoluiu os dois com um pedaço de algodão paralelepípedico amarelo.
- Colocou um pedaço de algodão paralelepípedico azul a envolver os descritos anteriormente e compactou com as duas mãos.
- Colocou à volta os dois pedaços de algodão paralelepípedicos cor-de-rosa, um de cada vez, e voltou a compactar com as duas mãos.
- Pegou num pedaço de algodão paralelepípedico amarelo e juntou-o aos restantes pedaços de algodão que tinha na mão.
- Colocou tudo no chão, pegou num pedaço de algodão esférico amarelo, colocou um pedaço de algodão esférico branco por cima, juntou os dois pedaços de algodão esféricos azuis e um cor-de-rosa e juntou-os aos pedaços de algodão paralelepípedicos compactados que estavam no chão.
- Juntou um pedaço de algodão paralelepípedico branco e um pedaço de algodão esférico amarelo e terminou a tarefa.



Fotografia 34 – Criança M amachucando algodão

Criança: S**Hora:** Das 8h50 às 9h01 (11 minutos)

- Ajoelhou-se junto do algodão, pegou num pedaço de algodão esférico branco e disse: Tão fofinho.
- Colocou-o no chão, pegou num pedaço de algodão esférico cor-de-rosa e disse: É fofinho.
- Colocou o pedaço de algodão esférico cor-de-rosa no chão, no lugar onde estava.
- Pegou num pedaço de algodão esférico amarelo, passou-o de uma mão para a outra e colocou-o no chão.
- Pegou num pedaço de algodão esférico branco e perguntou: Que é isto?
- A investigadora repetiu a pergunta e a criança respondeu a sorrir: Não sei.
- A investigadora disse: É algodão.
- A criança disse: É fofinho.

- Colocou o pedaço de algodão esférico branco junto dos pedaços de algodão esféricos amarelos que estavam no chão.
- Pegou nos dois pedaços de algodão esféricos cor-de-rosa, um de cada vez, e de seguida pegou nos dois pedaços de algodão paralelepípedicos brancos e nos dois cor-de-rosa.
- Colocou um pedaço de algodão paralelepípedico branco e um cor-de-rosa no chão e ficou com um de cada uma dessas cores na mão, juntamente com dois pedaços de algodão esféricos branco e cor-de-rosa.
- Colocou no chão os pedaços de algodão, lado a lado, pela seguinte ordem: um pedaço de algodão paralelepípedico cor-de-rosa, um pedaço de algodão esférico cor-de-rosa, um pedaço de algodão paralelepípedico branco e um pedaço de algodão esférico branco.
- Organizou os pedaços de algodão horizontalmente pela seguinte ordem: pedaço de algodão esférico cor-de-rosa, pedaço de algodão esférico branco, pedaço de algodão esférico azul, pedaço de algodão esférico azul, pedaço de algodão esférico branco, pedaço de algodão esférico amarelo, pedaço de algodão esférico amarelo, pedaço de algodão esférico cor-de-rosa, pedaço de algodão paralelepípedico branco, pedaço de algodão paralelepípedico cor-de-rosa, pedaço de algodão paralelepípedico amarelo, pedaço de algodão paralelepípedico cor-de-rosa, pedaço de algodão paralelepípedico branco, pedaço de algodão paralelepípedico amarelo, pedaço de algodão paralelepípedico azul, pedaço de algodão paralelepípedico azul.
- Disse: É um comboio.
- Pegou pedaço de algodão esférico azul e disse: Azul.
- Colocou-o ao lado do pedaço de algodão esférico cor-de-rosa e terminou a tarefa.



Fotografia 35 – Criança S segurando algodão

TAREFA 9: MASSAS COLORIDAS

(15 de dezembro de 2014)

Criança: C

Hora: Das 8h56 às 9h01 (6 minutos)

- Aproximou-se das massas, baixou-se e pegou numa massa verde em forma de concha.
- Olhou-a rodando-a entre os dedos polegar e indicador, direitos.
- Baixou-se novamente e pegou noutra massa verde em forma de concha e numa massa verde em forma de espiral.
- Colocou uma massa em forma de concha verde por cima de uma em espiral verde e disse: Oh!
- Pegou em quatro massas cor-de-laranja em forma de concha com a mão direita e olhou-as.
- As massas cor-de-laranja que tinha na mão caíram no chão.
- Apanhou duas massas verdes e duas cor-de-laranja em forma de espiral, colocou-as entre as duas mãos e deixou-as cair no chão, abrindo as mãos.
- Sentou-se junto das massas e pegou em todas as massas cor-de-laranja em forma de espiral, colocando-as na mão direita.
- Colocou todas as massas cor-de-laranja em forma de espiral entre as pernas, deixando todas as outras do seu lado esquerdo.
- Pegou em todas as massas cor-de-laranja em forma de concha e juntou às massas cor-de-laranja em forma de espiral.
- Colocou uma massa cor-de-laranja em forma de concha em cada um dos dedos mindinho, anelar e médio da mão esquerda.
- As massas caíram e colocou novamente uma massa cor-de-laranja em forma de concha, desta vez uma em cada dedo da mão esquerda.
- As massas caíram dos dedos. Apanhou várias massas cor-de-laranja em simultâneo, deixou-as cair das mãos, repetiu esta ação várias vezes e terminou a tarefa.



Fotografia 36 – Criança C colocando massas cor-de-laranja nos dedos

Criança: M

Hora: Das 8h49 às 8h53 (4 minutos)

- Sentou-se junto das massa e pegou numa massa em espiral cor-de-laranja.
- A investigadora perguntou: o que é isso?
- Enquanto olhava a massa cor-de-laranja que tinha na mão, a criança respondeu: Caracóis.
- Colocou a massa cor-de-laranja em forma de espiral no chão e pegou numa massa verde em forma de concha e disse: Parecem caracóis.
- Colocou a massa verde em forma de concha ao lado da massa cor-de-laranja em forma de espiral.
- Pegou noutra massa cor-de-laranja em forma de espiral e rolou-a entre as duas mãos.
- Deixou cair a massa e exclamou a sorrir: Oh!
- Voltou a apanhar a massa e repetiu a ação.
- Colocou as duas mãos sobre as restantes massas e espalhou-as pelo chão com movimentos horizontais.
- Pegou numa massa em espiral cor-de-laranja e disse: Olha, massa.
- Colocou as mãos novamente sobre as massas e segurou em várias em simultâneo com ambas as mãos, levantando-as e deixando-as cair.
- Pegou numa massa amarela em forma de concha e disse: Olha, são caracóis.
- Colocou a massa amarela em forma de concha no dedo polegar esquerdo.
- Pegou numa massa cor-de-laranja em forma de concha e colocou-a no dedo anelar direito.
- Abanou as mãos soltando as duas massas e sorriu.
- Pegou em várias massas com as duas mãos separadas levantando-as e deixando cair as massas.
- Sorriu quando ouviu o som das massas a bater no chão e repetiu a ação.
- Com a mão direita pegou em várias massas e atirou-as para trás das costas.
- Com as duas mãos arrastou as restantes massas para junto de si e disse ao adulto: Para ti.
- Terminou a tarefa.



Fotografia 37 – Criança M colocando massas nos dedos



Fotografia 38 – Criança M explorando massas

Criança: S

Hora: Das 8h41 às 8h46 (5 min)

- Ajoelhou-se junto das massas, pegou numa massa amarela em forma de concha e olhou-a de vários lados.
- A investigadora perguntou: O que é isso?
- A criança respondeu: É amarelo.
- Andou de joelhos à volta das massas que estavam no chão, mantendo a massa amarela na mão esquerda.
- Colocou a massa amarela no chão e pegou numa massa cor-de-laranja em forma de concha.
- Dirigiu-se ao adulto e disse: É laranja.
- Voltou para junto das restantes massas e colocou-a no chão.
- Pegou numa massa verde em forma de concha com a mão direita e olhou-a.
- Colocou a massa verde em forma de concha na palma da mão esquerda e atirou-a para o ar.
- Apanhou a massa verde em forma de concha do chão e repetiu a ação três vezes.
- Colocou a massa verde em forma de concha junto das outras massas verde e permaneceu de joelhos olhando-as de vários ângulos, inclinando a cabeça para a esquerda e para a direita.
- Voltou a pegar numa massa cor-de-laranja em forma de concha, dirigiu-se ao adulto e disse: Laranja.
- Voltou para junto das restantes massas, pegou numa massa amarela em forma de espiral e disse: Aqui amarela.

- Colocou a massa amarela em forma de espiral no chão juntamente com a massa cor-de-laranja em forma de concha.
- Pegou numa massa amarela em forma de concha e coloca-a junto de uma massa amarela em forma de espiral.
- Pegou noutra massa amarela em forma de espiral e colocou-a junto das outras duas massas amarelas que havia colocado juntas e terminou a tarefa.



Fotografia 39 – Criança S explorando massas cor-de-laranja



Fotografia 40 – Criança S olhando para uma massa

TAREFA 10: EMBALAGENS DE PLÁSTICO COLORIDAS

(16 de dezembro de 2014)

Criança: C

Hora: Das 8h51 às 9h01 (10 minutos)

- Aproximou-se das embalagens, pegou na embalagem verde, olhou-a de vários lados e olhou para o seu interior.
- Bateu com a embalagem na mão direita.
- Pegou na embalagem cor-de-rosa e juntou-a à verde pela abertura, simulando deitar alguma coisa de uma para a outra.
- Colocou no chão a embalagem cor-de-rosa, pegou numa embalagem vermelha e fez o mesmo. De seguida repetiu a ação com uma embalagem cor-de-laranja.
- Colocou todas as embalagens na posição vertical, começando por colocar uma embalagem cor-de-laranja, do lado direito uma embalagem vermelha e do lado esquerdo a embalagem cor-de-rosa.
- Pegou na outra embalagem vermelha, fez o mesmo gesto de deitar algo para dentro da embalagem verde e colocou-a ao lado da outra embalagem vermelha. Repetiu a ação com a outra embalagem cor-de-laranja e colocou-a ao lado da embalagem vermelha.
- Ao colocar a embalagem cor-de-laranja, esta caiu fazendo cair as restantes embalagens com efeito dominó.
- A criança exclamou a sorrir: Oh!
- Sempre com a embalagem verde na mão, apertou-a várias vezes, fazendo sair ar.
- Virou a abertura para o chão e continuou a apertar movimentando as mãos horizontalmente como se estivesse e deitar o conteúdo no chão.
- Pegou na embalagem vermelha, tentou apertá-la com a mão direita, não conseguiu, experimentou a embalagem cor-de-rosa, voltou a não conseguir e pegou numa embalagem cor-de-laranja e fez o mesmo.
- Conseguiu apertar a embalagem cor-de-laranja e segurando-a com a mão direita e a embalagem verde com a mão esquerda, apertou-as em simultâneo várias vezes, como se estivesse a deitar o conteúdo no chão.
- Colocou-as no chão. Pegou na embalagem cor-de-laranja e de seguida na outra embalagem cor-de-laranja e fez o mesmo movimento, simulando estar a deitar o conteúdo no chão.
- Colocou-as no chão e colocou uma mão em cima de cada embalagem cor-de-laranja, pressionando-as.
- Voltou a pegar nas duas embalagens cor-de-laranja e bateu uma na outra várias vezes de vários lados.
- Com a embalagem cor-de-laranja que tinha na mão esquerda, bateu nas restantes embalagens que estavam no chão.
- Colocou todas as embalagens lado a lado horizontalmente pela seguinte ordem: Verde, vermelha, vermelha e cor-de-rosa.
- Com as embalagens cor-de-laranja uma em cada mão, bateu nas restantes várias vezes, simulando tocar xilofone, produzindo som.
- Colocou a embalagem cor-de-laranja que tinha na mão esquerda ao lado da embalagem verde e utilizando a outra embalagem cor-de-laranja que tinha na mão direita continuou a bater nas restantes.
- Colocou a embalagem cor-de-laranja ao lado da que havia colocado anteriormente e reorganizou-as, passando a embalagem cor-de-rosa para o meio junto da verde, ficando pela seguinte ordem: vermelha, vermelha, cor-de-rosa, verde, cor-de-laranja e cor-de-laranja.
- Pegou na embalagem verde e colocou-a entre as duas cor-de-laranja.

- Pegou numa embalagem vermelha e voltou a bater nas outras seguindo a ordem da direita da criança para a esquerda.
- Com a embalagem vermelha que tinha na mão, bateu na outra mão e no chão alternadamente.
- Atirou a embalagem vermelha e vendo-a rolar no chão exclamou a sorrir: Oh!
- Pegou na outra embalagem vermelha e com a abertura voltada para baixo, apertou-a. Fez o mesmo com as restantes embalagens pela ordem que estavam no chão: vermelha, cor-de-rosa, cor-de-laranja, verde, cor-de-laranja.
- Voltou a pegar na embalagem cor-de-laranja que fez mais barulho e repetiu o movimento de aperta-la várias vezes.
- Voltou a apertar todas as embalagens, uma de cada vez pela seguinte ordem: cor-de-laranja, cor-de-laranja, cor-de-rosa, verde e vermelha.
- Pegou numa embalagem cor-de-laranja e bateu nas outras alternadamente, sem seguir uma ordem.
- Pegou na outra embalagem cor-de-laranja e bateu uma na outra.
- Colocou as duas embalagens cor-de-laranja no chão formando um T.
- Colocou a embalagem verde junto à parte de cima do T, no mesmo sentido, seguida de uma embalagem vermelha. Depois colocou a embalagem cor-de-rosa por cima da embalagem cor-de-laranja que correspondia à parte vertical do T e a outra embalagem vermelha junto à parte de cima do T mas numa posição vertical.
- A gatinhar, passou por cima das embalagens sem pisá-las.
- Pegou numa embalagem vermelha e bateu no chão, de seguida nas outras embalagens.
- Pegou na outra embalagem vermelha e numa embalagem cor-de-laranja e bateu uma na outra. Depois colocou a embalagem vermelha no chão e apertou a embalagem cor-de-laranja várias vezes.
- Pegou na embalagem verde fez o mesmo, mas de seguida voltou a coloca-la no chão e ficou apenas com a embalagem cor-de-laranja na mão.
- Atirou a embalagem cor-de-laranja para o chão, batendo nas outras embalagens e terminou a tarefa.



Fotografia 41 – Criança C olhando para o interior da embalagem



Fotografia 42 – Criança C batendo com uma embalagem nas outras

Criança: M

Hora: Das 8h37 às 8h42 (5 minutos)

- Sentou-se junto das embalagens, pegou numa embalagem vermelha, cheirou o seu interior e com a abertura voltada para o chão apertou a embalagem como se estivesse a deitar algo no chão.
- Voltou a cheirar o interior da embalagem e colocou-a no lugar inicial.
- Pegou numa embalagem cor-de-laranja, cheirou-a a sorrir e colocou-a no lugar inicial.
- A investigadora perguntou: O que é isso M?
- A Criança respondeu: São garrafas.
- Pegou na embalagem verde e faz o mesmo, cheirou-a e disse: Olha.
- Abanou a mão junto ao nariz simbolizando cheirar mal.
- Colocou a embalagem com a abertura voltada para o chão, apertou-a como se estivesse a deitar algo no chão e depois colocou-a no lugar inicial.
- Pegou na embalagem cor-de-rosa, cheirou-a e disse: Cheira mal.
- Colocou a embalagem cor-de-rosa onde estava.
- Pegou numa embalagem vermelha, e virou-a com a abertura voltada para o chão como se estivesse a deitar algo e riu.
- Fez o mesmo com uma embalagem cor-de-laranja, agitando-a.
- Pegou noutra embalagem cor-de-laranja e repetiu a ação dizendo: Água.
- Pegou na outra embalagem cor-de-laranja e juntou-as pela abertura e em seguida pelo fundo e disse: As duas.
- Bateu as embalagens cor-de-laranja uma na outra várias vezes, produzindo som.
- Parou de bater e disse: Olha.
- Voltou a bater uma embalagem na outra e sorriu.
- Colocou uma das embalagens cor-de-laranja no chão com a abertura voltada para baixo e a outra embalagem cor-de-laranja da mesma forma por cima desta.
- Retirou-as e colocou-as lado a lado e riu-se dizendo: Está.

- Pegou na embalagem verde e colocou-a ao lado das embalagens cor-de-laranja, mas esta caiu.
- A criança derrubou as duas embalagens cor-de-laranja com a mão e disse: Não quero mais.
- Terminou a tarefa.



Fotografia 43 – Criança M juntando duas embalagens

Criança: S

Hora: Das 8h43 às 8h49 (6 minutos)

- Ajoelhou-se junto das embalagens, pegou numa embalagem cor-de-laranja e disse: É laranja.
- Coloca-a junto da outra embalagem cor-de-laranja.
- Voltou a pega na embalagem cor-de-laranja que pegou inicialmente e colocou-a no lugar inicial.
- Pegou na embalagem cor-de-rosa e disse: A rosa saiu.
- Olhou-a de vários lados e colocou-a onde estava anteriormente.
- Pegou na embalagem verde e disse: É vermelho.
- De seguida perguntou: Que cor é isto?
- E respondeu a sorrir: É verde.
- Colocou-a no lugar onde estava inicialmente.
- Pegou numa embalagem vermelha, bateu com esta no chão, depois dirigiu-se à investigadora e perguntou: Que é isto Alexandra?
- A investigadora respondeu: É uma embalagem.
- A criança repetiu: É uma embalagem.
- De seguida colocou-a no lugar inicial.
- Pegou na embalagem cor-de-laranja, olhou-a de vários lados e disse: Não tem água.
- Colocou-a no chão, pegou na outra embalagem cor-de-laranja e disse: Olha é amarela.
- Colocou-a ao lado da outra cor-de-laranja que estava no chão.
- Pegou na embalagem vermelha e disse: É vermelha.
- Colocou-a no lugar inicial, ao lado da embalagem cor-de-rosa.
- Pegou na embalagem verde, olhou-a de vários lados, pegou na embalagem cor-de-rosa, nas duas embalagens vermelhas uma de cada vez e nas duas embalagens cor-de-laranja, uma de cada vez, por esta ordem.
- Colocou-as uma a uma no chão pela seguinte ordem: duas embalagens cor-de-laranja, duas embalagens vermelhas, a embalagem cor-de-rosa e a embalagem verde. Terminou a tarefa.



Fotografia 44 – Criança S batendo com uma embalagem no chão



Fotografia 45 – Criança S olhando para uma embalagem

TAREFA 11: COPOS DE PLÁSTICO

(17 de dezembro de 2014)

Criança: C

Hora: Das 8h45 às 8h56 (11 minutos)

- Aproximou-se dos copos que estavam empilhados e pegou em todos.
- Sentou-se e retirou os copos incolor grandes e os copos incolor e brancos pequenos que estavam por cima.
- Pegou nos copos pequenos, separou-os um a um e colocou-os lado a lado, ficando três copos incolor, um copo branco, um copo incolor e os restantes três copos brancos, alinhados com o outro copo branco formando um T.

- Retirou os copos grandes um a um e colocou-os no chão alinhados formando um círculo, ficando no meio os copos pequenos e os copos incolor grandes e à volta os copos vermelhos, os copos azuis e os copos brancos.
- Colocou um copo branco pequeno, dentro de cada copo branco grande e de seguida colocou um copo incolor dentro de cada copo branco grande.
- Colocou os copos vermelhos uns dentro dos outros.
- Retirou os copos brancos pequenos de dentro dos copos brancos grandes e colocou os copos brancos grandes uns dentro dos outros.
- Colocou os copos brancos grandes dentro dos vermelhos.
- Fez o mesmo com os copos azuis, juntou-os todos e colocou-os dentro dos brancos grandes.
- Trocou a ordem dos copos e colocou os copos azuis dentro dos copos vermelhos e os copos brancos dentro dos copos azuis.
- Juntou todos os copos brancos pequenos e colocou os copos incolor pequenos dentro dos copos brancos pequenos.
- Pegou nos copos brancos grandes e colocou-os dentro dos copos incolor grandes.
- Alguns copos incolor grandes continham copos incolor pequenos dentro e a criança foi trocando a ordem e retirando até encaixarem todos os copos incolor grandes. Terminou a sua tarefa.



Fotografia 46 – Criança C encaixando copos azuis



Fotografia 47 – Criança C disposto os copos por cores

Criança: M

Hora: Faltou

Criança: S

Hora: Das 8h36 às 8h44 (8 minutos)

- Ajoelhou-se junto dos copos e ficou a olhá-los.
- A investigadora perguntou: O que é isso S?
- A criança respondeu: Copos.
- Pegou nos copos incolor pequenos e disse: Pequeninos.
- Colocou-os pela ordem que estavam empilhados lado a lado ficando: copos brancos grandes, copos vermelhos, copos incolor grandes, copos azuis, copos brancos pequenos e copos incolor pequenos.
- Pegou nos copos azuis e disse: Azul.
- Gatinhou pelo tapete com os copos azuis na mão e de seguida colocou-os onde estavam anteriormente.
- Pegou nos copos incolor pequenos, olhou-os de vários lados e colocou-os no mesmo lugar. Fez o mesmo com os copos vermelhos.
- Pegou nos copos brancos pequenos e estes separaram-se caindo dois. A criança voltou a colocar uns dentro dos outros.
- Pegou nos copos incolor pequenos, retirou e encaixou várias vezes o copo que estava por baixo.
- Pegou nos copos azuis, tentou separá-los, não conseguiu e colocou-os no mesmo lugar.
- Pegou nos copos incolor grandes, rodou-os na mão, observando-os de vários lados e olhou para o interior. Fez o mesmo com os copos vermelhos e os copos brancos grandes.
- Olhou para os copos brancos pequenos e disse a sorrir: Pequenino.
- Pegou em todos os conjuntos de copos, um de cada vez, levantou-os do chão, sorriu e voltou a colocá-los no mesmo lugar pela ordem que estavam dispostos.
- Pegou nos copos grandes todos segurando-os contra o peito, colocou-os num dos cantos do tapete e terminou a tarefa.



Fotografia 48 – Criança S olhando para copos vermelhos



Fotografia 49 – Criança S pegando nos copos

TAREFA 12: PEDRAS

(5 de janeiro de 2015)

Criança: C

Hora: Das 8h43 às 8h52 (9 minutos)

- Ajoelhou-se junto das pedra e pegou numa pedra cinzenta grande.
- Pegou numa pedra cinzenta média e colocou ao lado da pedra cinzenta grande.
- Pegou numa pedra cinzenta pequena e colocou-a entre a pedra cinzenta média e a pedra cinzenta grande.
- Pegou em duas pedras brancas médias e colocou-as ao lado da pedra cinzenta grande formando um L.
- Colocou todas as pedras lado a lado, formando uma circunferência pela seguinte ordem: Cinzenta média, cinzenta pequena, cinzenta grande, branca grande, branca grande, branca média, branca pequena, cinzenta media, cinzenta grande, branca pequena, branca pequena, cinzenta pequena, cinzenta média e cinzenta pequena.
- A investigadora perguntou: O que é isso C?
- A criança respondeu: Um caminho.
- Pegou numa pedra cinzenta grande e disse: É grande.
- Colocou-a no mesmo lugar.
- Reorganizou as pedras, colocando-as alinhadas pela seguinte ordem: branca grande, cinzenta pequena, branca pequena, branca média, branca grande, cinzenta média, cinzenta pequena, cinzenta pequena, cinzenta média.
- Pegou nas duas pedras brancas grandes e bateu uma na outra.
- Pegou numa pedra cinzenta pequena e colocou-a em cima de uma cinzenta grande.
- Pegou nas três pedras cinzentas pequenas, colocou-as dentro da mão e mostrou à investigadora.
- Juntou as pedras todas num monte.
- Pegou nas duas pedras cinzentas grandes e juntou-as, depois bateu uma na outra.
- Colocou as pedras cinzentas grandes no chão e colocou por cima de cada uma, uma pedra cinzenta pequena.
- Colocou todas as outras pedras lado a lado formando uma circunferência pela seguinte ordem: branca média, branca pequena, cinzenta média, branca média, branca grande, branca média, branca pequena, cinzenta média, cinzenta pequena, branca pequena, cinzenta média, branca grande, cinzenta grande, cinzenta grande. E disse: É o rio.
- Juntou todas as pedras num monte, voltou a pegar nas duas pedras cinzentas grandes e bateu uma na outra.
- Colocou uma pedra cinzenta grande no chão, pegou numa pedra branca pequena e bateu na outra pedra cinzenta que tinha na mão.
- Colocou no chão a pedra branca pequena, pegou numa pedra cinzenta pequena colocou por cima da pedra cinzenta grande que tinha na mão e colocou a outra pedra cinzenta grande por cima.
- Pegou em todas as pedras cinzentas pequenas, atirou-as uma a uma para o chão e terminou a tarefa.



Fotografia 50 – Criança C batendo duas pedras



Fotografia 51 – Criança C sobrepondo pedras

Criança: M

Hora: Faltou

Criança: S

Hora: Das 8h37 às 8h41 (4 minutos)

- Sentou-se junto das pedras e ficou a olhá-las durante vários segundos, depois pegou numa pedra cinzenta pequena e atirou-a para o tapete apanhando-a e voltando a atirá-la.
- Colocou a pedra cinzenta pequena ao lado de outra pedra cinzenta grande.
- A criança desviou a sua atenção para o quadro das presenças durante alguns segundos.
- Pegou numa pedra branca pequena e bateu no chão várias vezes.
- Colocou a pedra branca pequena ao lado de outra pedra branca média.
- Pegou numa pedra branca pequena e passou-a de uma mão para a outra várias vezes.
- Pegou numa pedra cinzenta pequena, bateu com ela no chão.

- Bateu com a mão na pedra cinzenta pequena fazendo-a deslizar sobre o tapete enquanto sorria. Repetiu a ação durante 2 minutos e terminou a tarefa.



Fotografia 52 – Criança S batendo uma pedra no chão



Fotografia 53 – Criança S explorando pedras

TAREFA 13: BASES DE QUEQUES

(6 de janeiro de 2015)

Criança: C

Hora: Das 8h54 às 8h59 (5 minutos)

- Ajoelhou-se junto das bases e pegou numa branca pequena, colocando-a no chão disse: É do bolo.
- Colocou outra base branca pequena ao lado da primeira, de seguida colocou outra dentro desta segunda e colocou a primeira também dentro.
- Pegou nas três bases pequenas juntas e olhou-as de vários lados.
- Colocou outra base branca pequena dentro das bases pequenas que tinha juntado e colocou-as no chão.
- Pegou em todas as bases verdes pequenas e colocou-as dentro das bases brancas pequenas.
- Pegou numa base grande azul e colocou-a por baixo das bases brancas e verdes pequenas já encaixadas.
- Pegou noutra base grande azul e colocou-a por cima com a concavidade voltada para a outra azul, “fechando-as”.
- Pegou nas restantes bases grandes e separou uma base vermelha, voltando a encaixa-la.
- Retirou a base azul que tinha colocado por cima das bases pequenas, colocou-a no chão e colocou as restantes bases grandes dentro dessa.
- Pegou apenas nas bases pequenas e separou-as uma a uma.
- Juntou todas as bases pequenas de forma aleatória e colocou-as dentro das bases grandes, terminando a tarefa.



Fotografia 54 – Criança C explorando bases pequenas



Fotografia 55 – Criança C juntando duas bases

Criança: M

Hora: Das 8h35 às 8h47 (7 minutos)

- Ajoelhou-se junto das bases, pegou nas bases pequenas e colocou-as no chão.
- Pegou em todas as bases grandes e disse: Olha.
- Pegou nas bases brancas grandes, separou-as uma a uma colocando-as no chão e de seguida colocou-as umas dentro das outras.
- Deitou-se no chão a olhar para as bases durante alguns segundos, pegou nas bases grandes e separou-as por cores, separando as bases brancas, as bases verdes, as bases azuis e as bases vermelhas.
- Pegou nas bases grandes azuis e separou duas azuis.
- Pegou nas bases grandes vermelhas, e separou todas deixando-as cair no chão uma a uma.
- Sentou-se, pegou nas bases grandes e colocou-as umas dentro das outras pela seguinte ordem: três bases vermelhas grandes, duas bases azuis grandes, uma base vermelha grande, quatro bases verdes grandes, uma base azul grande, uma base branca pequena, três bases verdes pequenas, uma base branca pequena, uma base verde pequena, duas bases brancas pequenas e quatro bases brancas grandes.
- Pegou nas bases brancas grandes e amachucou-as com as duas mãos produzindo som e disse a rir: Olha!
- Amachucou as bases brancas grandes uma a uma, permanecendo com todas na mão, formando uma bola e disse: uma bola.
- Pegou numa base branca pequena e amachucou-a.
- Repetiu a ação amachucando outras duas bases brancas pequenas e depois três bases verdes pequenas em simultâneo e terminou a tarefa.



Fotografia 56 – Criança M explorando bases brancas



Fotografia 57 – Criança M amachucando uma base

Criança: S

Hora: Das 8h45 às 8h47 (2 minutos)

- Sentou-se junto das base e olhou-as durante alguns segundos.
- Pegou numa base branca pequena e disse a sorrir: Um copo.
- Colocou a base branca pequena no chão.
- Pegou noutra base branca pequena e colocou-a ao lado da anterior.
- Pegou nas bases pequenas e alinhou-as pela seguinte ordem: uma base branca, uma base verde, uma base branca.
- Colocou as bases pequenas umas dentro das outras, pela ordem inversa à que alinhou.
- Pegou nas bases pequenas e colocou no chão apenas as bases brancas pequenas, colocando as bases verdes pequenas dentro das bases grandes.
- Alinhou as bases brancas pequenas.
- Pegou em duas bases brancas pequenas e amachucou-as em simultâneo.
- Colocou no chão as bases amachucadas e terminou a tarefa.



Fotografia 58 – Criança S amachucando uma base

TAREFA 14: PALHINHAS DE BEBER

(7 de janeiro de 2015)

Criança: C

Hora: Das 8h55 às 9h03 (8 minutos)

- Aproximou-se das palhinhas, pegou em duas palhinhas cor-de-rosa grandes e bateu uma na outra.
- Colocou as palhinhas cor-de-rosa grandes no chão e pegou em várias palhinhas pequenas de várias cores, soltando uma a uma fazendo-as cair no chão.
- Colocou uma palhinha cor-de-rosa grande na boca, soprou durante alguns segundos e disse a sorrir: Um apito.
- Pegou noutra palhinha cor-de-rosa grande e bateu uma na outra.
- Com a mão direita apanhou todas as palhinhas do chão de forma aleatória e de seguida atirou-as para o ar. Repetiu esta ação três vezes.
- Pegou em duas palhinhas verdes uma pequena e outra grande e bateu uma na outra várias vezes.
- Pegou numa palhinha grande cor-de-laranja e numa palhinha grande amarela, segurou-as uma com cada mão e fez movimentos horizontais espalhando as outras palhinhas que estavam no chão. Fez esta ação durante um minuto.
- Espalhou as palhinhas com a mão e de seguida atirou-as de um lado para o outro, uma a uma várias vezes e terminou a tarefa.



Fotografia 59 – Criança C simulando um apito



Fotografia 60 – Criança C batendo duas palhinhas

Criança: M

Hora: Das 8h43 às 8h46 (3 minutos)

- Sentou-se junto das palhinhas, pegou numa palhinha amarela, colocou na boca e disse: Sumo.
- Pegou em várias palhinhas grandes e pequenas e atirou-as ao ar.
- Colocou as mãos em cima das palhinhas e movimentou-as horizontalmente, espalhando as palhinhas pelo tapete.
- Pegou numa palhinha verde grande e disse: verde.
- Pega noutra palhinha verde grande e disse: Outra.
- Colocou as palhinhas verdes grandes no chão lado a lado.
- Pegou em várias palhinhas grandes, uma de cada vez e colocou-as alinhadas pela seguinte ordem: palhinha verde, palhinha verde, palhinha cor-de-laranja, palhinha amarela e palhinha amarela.
- Colocou uma palhinha verde na boca e deu outra ao adulto.
- Deslocou-se de joelhos até junto das restantes palhinhas e ficou a olhá-las.
- Colocou a palhinha que tinha na boca no chão e disse: Não quero mais.
- Juntou todas as palhinhas num monte e terminou a tarefa.



Fotografia 61 – Criança M alinhando palhinhas



Fotografia 62 – Criança M simulando beber sumo

Criança: S

Hora: Das 8h50 às 8h53 (3 minutos)

- Sentou-se junto das palhinhas e pegou numa palhinha cor-de-rosa grande.
- Colocou as mãos sobre as palhinhas, ficou a olhar para o adulto durante alguns segundos, depois movimentou as mãos horizontalmente fazendo rolar as palhinhas sempre por baixo das mãos.
- Pegou numa palhinha pequena verde, dobrou-a pela parte apropriada para isso e olhou-a de vários lados.
- Juntou todas as palhinhas num monte, usando as duas mãos e de seguida espalhou-as com movimentos horizontais.
- Pegou em várias palhinhas grandes com a mão esquerda e colocou-as na mão direita.
- Atirou as palhinhas grandes que tinha na mão direita ao ar, deixando-as cair no chão e sorriu.
- Apanhou algumas palhinhas grandes e pequenas com as duas mãos e atirou-as ao ar. Repetiu esta ação várias vezes e terminou a tarefa.



Fotografia 63 – Criança S movimentando palhinhas



Fotografia 64 – Criança S atirando palhinhas

Tarefa 15: ESPONJAS

(12 de janeiro de 2015)

Criança: C

Hora: Das 8h46 às 8h50 (4 minutos)

- Ajoelhou-se junto das esponjas, pegou numa esponja azul pequena e colocou-a separada das restantes.
- De seguida fez o mesmo com outra esponja azul pequena e colocou-a separada das restantes e separada da outra esponja azul pequena.
- Pegou em duas esponjas azuis grandes e colocou-as por cima de cada uma das esponjas azuis pequenas.
- Ficou a olhar para as esponjas enquanto balançava os braços.
- Pegou numa esponja amarela grande e colocou-a por cima da outra esponja amarela grande.
- Pegou nas duas esponjas azuis grandes e bateu uma na outra, depois friccionou-as.
- Colocou as duas esponjas azuis grandes que tinha na mão no chão, uma sobre a outra, e de seguida colocou por cima: uma esponja azul pequena, uma esponja amarela pequena, uma esponja azul pequena, uma esponja amarela pequena, uma esponja cor-de-rosa pequena, uma esponja amarela média e tentou colocar uma esponja amarela grande, mas esta fez cair todas as outras.
- Voltou a empilhar algumas esponjas pela seguinte ordem: esponja azul grande, esponja azul grande, esponja azul pequena, esponja amarela grande, esponja amarela pequena, esponja amarela pequena e esponja azul pequena. Esta última fez cair todas as outras.
- Juntou as esponjas todas num monte utilizando as duas mãos.
- Pegou nas duas esponjas cor-de-rosa médias, bateu e friccionou uma na outra várias vezes junto ao ouvido, produzindo som.
- Pegou numa esponja amarela média e juntou-a às duas esponjas cor-de-rosa médias que tinha nas mãos.
- Colocou as três esponjas no chão, ficando uma esponja cor-de-rosa por baixo e a outra esponja cor-de-rosa e esponja amarela por cima, lado a lado na diagonal.
- Voltou a pegar nas esponjas amarela e cor-de-rosa médias e bateu uma na outra.
- Colocou a esponja amarela média no chão e passou a esponja cor-de-rosa média pela cara enquanto sorria.
- Colocou a esponja cor-de-rosa média sobre a esponja amarela média que estava no chão, arrastou-as pelo chão e perguntou: Vamos limpar?
- Pegou na esponja cor-de-rosa média com a mão direita e na esponja amarela média com a mão esquerda e bateu uma na outra e no chão alternadamente.
- Colocou as esponjas no chão e terminou a tarefa.



Fotografia 65 – Criança C sobrepondo esponjas azuis



Fotografia 66 – Criança C friccionando duas esponjas

Criança: M

Hora: Faltou

Criança: S

Hora: Das 8h51 às 9h10 (19 minutos)

- Ajoelhou-se junto das esponjas e ficou a olhá-las durante alguns segundos.
- Pegou numa esponja azul pequena, bateu e esfregou-a no chão e colocou-a no lugar inicial.
- Pegou nas duas esponjas azuis pequenas e trocou-as de lugar entre si.
- Empurrou todas as esponjas que estavam alinhadas com a mão para um lado e depois para o outro.
- Colocou as duas esponjas pequenas cor-de-rosa junto das duas esponjas pequenas amarelas.
- Pegou numa esponja cor-de-rosa pequena abanou-a, olhou-a de vários lados e colocou-a junto da outra esponja cor-de-rosa pequena.
- Pegou numa esponja azul pequena apertou-a e disse: É espuma.
- Colocou-a junto das outras esponjas azuis.
- Pegou nas duas esponjas médias cor-de-rosa e colocou-as junto das esponjas cor-de-rosa pequenas e ficou a olhar para elas.
- Pegou nas duas esponjas amarelas grande e juntou-as de várias formas, usando os vários lados.
- Colocou-as no chão e espalhou as várias esponjas, repetindo essa ação várias vezes.

- Pegou nas duas esponjas amarelas e uma esponja cor-de-rosa pequenas e juntou-as sobrepondo-as. Separou-as e voltou a empilhá-las duas vezes, sendo que na terceira vez acrescentou a outra esponja cor-de-rosa pequena.
- Olhou para as outras esponjas, e voltou a separar as esponjas pequenas e empilhá-las repetindo esta ação durante dez minutos.
- Colocou as esponjas lado a lado, no chão e terminou a tarefa.



Fotografia 67 – Criança S alinhando esponjas

TAREFA 16: MOLAS DE ROUPA

(13 de janeiro de 2015)

Criança: C

Hora: Das 8h55 às 8h57 (2 minutos)

- Ajoelhou-se junto das molas, pegou numa mola grande de madeira e disse: Roupa.
- Deslocou-se até junto da parede e encostou a mola grande de madeira repetindo a palavra roupa enquanto se deslocava.
- Apanhou as molas pequenas do chão uma a uma, com as duas mãos e atirou-as para o ar.
- Apanhou apenas as molas pequenas de madeira e plástico cor-de-rosa e atirou-as ao ar a sorrir.
- Apanhou todas as molas pequenas com a mão direita e atirou-as ao ar. Repetiu esta ação várias vezes e terminou a tarefa.



Fotografia 68 – Criança C simulando prender roupa



Fotografia 69 – Criança C apanhando molas cor-de-rosa pequenas

Criança: M

Hora: Faltou

Criança: S

Hora: Das 8h37 às 8h49 (12 minutos)

- Sentou-se junto das molas e ficou a olhar para estas durante 15 segundos.
- Pegou numa mola grande de plástico verde e disse: Uma mola.
- Colocou a mola grande de plástico verde no chão.
- Pegou numa mola pequena de madeira azul e disse: Uma mola pequenina.
- Pegou de novo na mola grande de plástico verde e disse: Esta é a mola grande.
- Ajoelhou-se e ficou a olhar para as molas enquanto balançava os pés para a direita e para a esquerda.
- Deslocou-se à volta das molas a gatinhar.
- Pegou numa mola pequena de madeira amarela e disse: Amarela! A amarela é pequenina.
- Colocou-a no chão junto de uma mola vermelha grande.
- Gatinhou de novo à volta das molas.
- Pegou numa mola pequena de madeira amarela e disse: Esta é amarela. Esta é amarela tão pequenina.
- Pegou numa mola pequena de madeira cor-de-rosa e disse: A rosa é tão pequenina.
- Colocou-a junto de uma mola pequena de plástico azul. Pegou numa mola grande de madeira e colocou-a na mesma posição que as pequenas e disse: Esta é a nossa mamã.
- Ajeitou as molas encostando-as umas às outras, pela seguinte ordem: mola grande de madeira, mola pequena de madeira azul, mola pequena de madeira vermelha.
- Pegou em seis molas pequenas e colocou-as separadas das restantes.
- Com movimentos horizontais movimentou as restantes molas de um lado para o outro no chão.

- Sentou-se e chegou as molas para junto de si. Pegou numa mola pequena de madeira cor-de-rosa e disse: É rosa.
- Pegou em três molas pequenas de madeira e juntou-as às restantes que já havia separado anteriormente.
- Pegou em mais quatro molas pequenas de plástico que estavam junto das molas grandes e colocou-as junto das outras molas pequenas.
- Fez um monte com as molas pequenas e de seguida espalhou-as pelo tapete fazendo movimentos horizontais com as duas mãos.
- Ajoelhou-se e colocou as molas pequenas que estavam perto de si entre as duas pernas.
- Afastou-se e voltou a fazer um monte com as molas pequenas que colocou entre as pernas e outras molas pequenas que estavam espalhadas. Depois bateu com a mão, espalhando-as.
- Juntou as molas pequenas todas num monte e terminou a tarefa.



Fotografia 70 – Criança S olhando para uma mola pequena



Fotografia 71 – Criança S explorando molas pequenas

TAREFA 17: BALÕES VAZIOS

(14 de janeiro de 2015)

Criança: C

Hora: Das 8h47 às 8h52 (5 minutos)

- Ajoelhou-se junto dos balões, pegou num balão pequeno verde e colocou-o na boca tentando enchê-lo.
- Apanhou do chão todos os balões pequenos, colocou-os todos dentro da mão e atirou-os ao ar.
- Pegou num balão cor-de-laranja pequeno e colocou-o na boca tentando enchê-lo.
- Pegou num balão azul grande e colocou-o na boca tentando enchê-lo.
- Pegou nos três balões azuis grandes e juntou-os separando-os dos restantes e disse: Dois balão.
- Apanhou todos os balões com as duas mãos, levantou os braços e deixou-os cair no chão exclamando a sorrir: Ah!
- Pegou num balão grande cor-de-rosa, esticou a abertura, soltou-o e disse: Fez barulho.
- Repetiu a ação várias vezes com o mesmo balão.
- Pegou num balão grande verde e repetiu a ação, esticando e soltando a abertura e repetiu: Fez barulho.
- Colocou um balão grande verde no dedo indicador direito, um vermelho grande no dedo médio direito e um azul grande no indicador esquerdo.
- Abanou as mãos durante vários segundos fazendo cair os balões e terminou a tarefa.



Fotografia 72 – Criança C explorando balões azuis



Fotografia 73 – Criança C esticando um balão

Criança: M

Hora: Faltou

Criança: S

Hora: Das 8h37 às 8h46 (9 minutos)

- Sentou-se juntos dos balões, pegou num balão pequeno vermelho, deixa-o cair no chão e voltou a apanha-lo repetindo a ação três vezes.
- Atirou o balão pequeno vermelho para cima e sorriu. Apanhou-o do chão e colocou-o junto de um balão pequeno cor-de-rosa.
- Ficou a olhar para o monte de balões durante alguns segundos.

- Pegou no balão pequeno vermelho que tinha pegado anteriormente e num balão pequeno cor-de-rosa, colocou-os na palma da mão e olhou-os.
- Deixou-os cair no chão, voltou a pegar no balão pequeno vermelho e enrolou-o.
- Com o balão pequeno vermelho na mão, voltou a pegar no balão pequeno cor-de-rosa e colocou-os junto dos outros balões, colocando o balão pequeno vermelho junto de outro balão grande vermelho e o balão pequeno cor-de-rosa junto de outro balão grande cor-de-rosa e ficou a olhar para os balões por breves momentos.
- Pegou num balão grande verde, amachucou-o e de seguida segurou-o com a mão direita pela abertura e agitou-o com movimentos verticais enquanto ria. Repetiu esta ação várias vezes.
- Colocou o balão grande verde no chão e pegou num balão grande amarelo e repetiu a ação anterior, agitando-o várias vezes.
- Colocou-o no chão junto dos restantes balões, pegou num balão pequeno cor-de-rosa, agitou-o de igual modo, olhou-o e rapidamente colou-o no chão.
- Pegou num balão grande cor-de-laranja e agitou-o várias vezes.
- Pegou num balão pequeno azul, agitou-o e colocou-o de imediato no chão. Fez o mesmo com um balão pequeno vermelho e de seguida com um balão pequeno cor-de-rosa.
- Pegou num balão grande vermelho e agitou-o durante alguns segundos.
- Colocou o balão grande vermelho no chão, colocou as mãos por cima dos balões, espalhou-os pelo chão com movimentos horizontais e de seguida voltou a juntá-los num monte.
- Apanhou vários balões com as duas mãos, levantou-os e deixou-os cair. Repetiu esta ação sete vezes, sendo que a altura a que atirava os balões foi aumentando.
- Voltou a movimentar os braços horizontalmente espalhando os balões.
- Apanhou os balões que estavam espalhados e juntou-os num monte. Primeiro apanhou os que estavam mais perto de si e depois os outros.
- Dispersou a atenção durante 1 minuto com a chegada de um colega à sala.
- Pegou num balão pequeno cor-de-rosa e disse: O pequenino não fazer barulho.
- Agitou o balão pequeno cor-de-rosa e disse: Não faz.
- Pegou num balão grande cor-de-laranja, agitou-o, sorriu e disse: Sim.
- Voltou a pegar num balão pequeno cor-de-rosa e disse: O pequenino não faz.
- Agitou-o e disse: Olha o pequenino não faz.
- Pegou num balão cor-de-rosa grande e disse: A mamã faz, olha.
- Agitou o balão cor-de-rosa grande e disse: A mamã é rosa.
- Colocou o balão no chão, pegou num balão vermelho pequeno e disse: O pequenino não faz.
- Agitou-o e disse: O balão pequenino não fazer barulho.
- Colocou o balão no chão e terminou a tarefa.



Fotografia 74 – Criança S abanando um balão



Fotografia 75 – Criança S atirando balões

ANEXO III – Reflexões em contexto de Jardim de Infância

Reflexão da 1.^a Semana

Tendo em conta que o contexto no qual decorre a Prática Pedagógica em Jardim de Infância, é diferente do contexto de Creche no qual realizei a Prática Pedagógica anterior, questionei-me sobre as principais diferenças entre os dois contextos.

Após saber o local onde decorreria a minha Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, realizei uma pesquisa a fim de fazer o reconhecimento do local e do edifício. Porém surgiram alguns receios e curiosidades, pois ansiava conhecer a rotina do grupo de crianças, as atividades desenvolvidas, o modo como estas se desenrolariam, qual o papel/atitude da educadora de infância neste contexto e como estaria organizada a sala de atividades. Contudo, receava não desempenhar corretamente o meu papel enquanto educadora estagiária, não saber responder a questões colocadas pelas crianças e não recolher todas as informações necessárias. Todavia, tranquilizava-me o facto de saber que teria inicialmente alguns dias de observação, durante os quais poderia recolher dados sobre o contexto educativo, pois “ os educadores estagiários são embebidos nas experiências da prática, de forma gradual, com o objectivo de construir/reconstruir competências pessoais e profissionais” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 20).

Por outro lado expectava que esses receios não passassem disso, que conseguisse adaptar-me bem a este novo contexto, ser bem recebida pelos funcionários da instituição e pelas crianças e integrar-me rapidamente na rotina do grupo. Relativamente ao grupo de crianças, expectava serem autónomas, curiosas e conversadoras.

Assim, ao longo desta primeira semana de Prática Pedagógica, que decorreu no Jardim de Infância de Guimaraota com um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, estive centrada na observação e recolha de dados, pois,

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses, recolher 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).

Para tal recorri à observação direta, uma vez que esta é

(...) uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/ vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo (Sousa & Baptista, 2011, p. 89).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) é uma técnica em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Recorri também à consulta de documentos oficiais, tais como o Plano de Turma, o Projeto Curricular de Agrupamento e o Projeto Educativo e, ainda a conversas informais com a educadora de infância. Todos os dados recolhidos foram registados numa grelha de observação, pelo facto desta estar organizada por indicadores que ajudam a recolher a informação pertinente, e segundo Sousa & Baptista (2011) estas grelhas devem conter categorias já inseridas, nas quais são refletidas as atitudes e os comportamentos observáveis pelo investigador.

Após chegar à instituição e ser tão bem recebida por parte da assistente operacional, pela educadora de infância, bem como pelas crianças, deixei-me envolver por aquele ambiente tão agradável, os receios iniciais dissiparam-se e as expectativas foram superadas. Senti-me integrada e acolhida pela educadora cooperante desde o primeiro momento, considerando este um aspeto positivo para um bom desempenho enquanto educadora estagiária, pois segundo Oliveira-Formosinho (2002), citado por Matias & Vasconcelos (2010), a comunicação e apoio da educadora cooperante são fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e refletir, identificando-se como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática.

Apesar de ter estado no Jardim de Infância apenas dois dias, realizei várias aprendizagens, pois verifiquei que as crianças são mais autónomas e curiosas do que expectava. Têm muitos conhecimentos a nível da expressão e comunicação, sendo evidências, o facto de serem muito conversadoras, quase todas escrevem o seu nome, contam histórias, registam as atividades através do desenho, fazem contagens e somas simples, identificam as figuras geométricas, realizam o jogo simbólico, cantam a canção dos bons dias autonomamente, entre outras. Isto acontece porque por volta dos quatro/cinco anos é “autoconfiante e faladora, a criança é agora um individuo seguro e imaginativo que testa os limites das regras sociais que o mundo lhe oferece” (Morris, 2011, p.111).

Após observar que as crianças se encontravam em idades e níveis de desenvolvimento diferentes, questionei-me sobre as vantagens ou desvantagens desse facto, porém “ (...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 35). Observei também que as crianças aparentam ter uma boa relação entre si, sendo notória a existência de relações próximas e de ajuda entre alguns pares,

uma vez que a criança “ já com 1 ou 2 anos de socialização, tem muitas amigas e um círculo vasto de pares, mas também tem alguns melhores amigos (...)” (Morris, 2011, p.111).

No que concerne ao papel da educadora de infância, é diferente do papel da educadora de infância em contexto de Creche, pois é um papel mais orientador e mediador. A rotina no Jardim de Infância é mais flexível, tentando sempre atender às curiosidades e interesses das crianças. A sala de atividades está decorada com trabalhos realizados pelas crianças, alguns destinados à marcação de presença e distribuição de tarefas. Perante esta situação, interroguei-me sobre o porquê das salas de Jardim de Infância de um modo geral apresentam este tipo de quadros, o que resultou em mais uma aprendizagem, pois segundo o Ministério da Educação (1997), a atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental, bem como “ alguns instrumentos frequentes em jardins de infância – quadro de presenças, quadro de tarefas e outros – podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro” (*Ibidem*, p. 36).

Concluo assim que o tempo de observação, permitiu-me ter uma maior compreensão do contexto educativo, destacando a autonomia e nível de desenvolvimento do grupo de crianças.

Bibliografia

- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X, 17- 41.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morris, D. (2011). *O desenvolvimento da criança - como pensa, aprende e cresce nos primeiros anos*. Lisboa: Amaia Iglesias.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha* (2.ª Edição ed.). Lisboa: PACTOR.

Reflexão da 2.ª Semana

Na segunda semana de Prática Pedagógica, dei continuidade à observação principada na semana anterior, prosseguindo com a recolha de informações relativamente ao meio envolvente, à instituição, à sala de atividades e ao grupo de crianças. Uma vez que, tal como referi na reflexão anterior,

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher 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).

Para além da observação, acompanhei o trabalho da educadora cooperante e destaquei esse momento pela positiva, no que concerne às aprendizagens realizadas. Por participar de uma forma mais ativa nas atividades e observar, apercebi-me das dificuldades e facilidades das crianças, por exemplo, a nível da motricidade fina, tendo em conta que algumas crianças recortaram os seus trabalhos utilizando a tesoura, enquanto outras precisaram de ser auxiliadas. Muitas vezes ao pensar na utilização da tesoura, a primeira coisa que nos lembramos é do perigo por ser um objeto cortante, contudo o manuseamento da tesoura é algo que vai sendo adquirido ao longo do tempo, pois

(...) pode ser aprendido logo aos 2 anos, quando a criança começa a ser capaz e cortar as extremidades de uma folha de papel. Aos 3 anos, deve ser capaz de cortar uma linha marcada no papel. Aos 4 deve conseguir recortar um círculo e aos 5 um quadrado desenhado no papel, mantendo as pontas aguçadas (Morris, 2011, p. 62).

Ao longo desta segunda semana, as crianças interagiram mais comigo, um exemplo foi quando me convidaram para ajudá-las nas construções com legos. No momento nem hesitei, juntei-me às crianças e “entrei” na brincadeira, porém posteriormente questioneei-me se teria tido a atitude mais correta, pois não queria que as crianças me vissem apenas como um parceiro de brincadeira, mas por outro lado queria que sentissem que estava interessada e apoiava-as nas suas ações. Contudo, segundo Fromberg (1987), citado por Hohmann & Weikart (2011), é preciso que um número alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja disponível para aceitar ações inesperadas ou alternativas aos seus propósitos com bom humor e paciência. Assim, os adultos brincalhões são aqueles que “ deitam-se no chão e fazem construções com blocos. (...) Compreendem que, através da brincadeira, estão a apoiar o processo de aprendizagem pela ação e o desejo espontâneo da criança em aprender” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 88). Segundo Post e Hohmann (2011), mostrar interesse pelas brincadeiras das crianças, é um dos comportamentos que o adulto deve ter para criar relações de confiança, bem como apreciar as ações e explorações da criança, respeitá-la, demonstrar amor, reconhecer os seus sentimentos, ter contacto físico ao acariciar, abraçar, pegar ao colo e, deve falar, explicar o que vai acontecer a seguir e ler para a criança.

Outra das aprendizagens realizadas, prendeu-se com o facto de colaborar na orientação do momento da marcação de presenças, durante o qual senti algumas dificuldades em manter o grupo em silêncio, pois as crianças não obedeciam. Esse momento fez-me pensar no porquê dessa situação: Porque não respeitam e

agem como quando a educadora está presente? Creio que essa situação deve-se ao facto das crianças testarem os adultos e ainda não existirem laços afetivos comigo.

Relativamente à interação entre as crianças, observei que é positiva, e cada criança mais velha é responsável por uma mais nova. Perante esta situação questionei-me acerca das vantagens de existirem afilhados e padrinhos entre as crianças. Porém fui observando que existe uma atitude de interajuda e responsabilidade entre as crianças e “uma criança que consegue controlar o comportamento de forma a apoiar os amigos tem amizades mais bem-sucedidas e evitará a rejeição” (Morris, 2011, p. 62). Assim, esta interação cooperativa é benéfica, pois

a criança mais velha assume este estatuto de mais competente, mais experiente, na medida em que o seu próprio desempenho contribui para o desempenho das demais; seja pelo aspecto imitativo, quando a criança menor utiliza a maior como um referencial/modelo para compor suas próprias atividades, seja pelos conflitos sócio-cognitivos gerados pela troca de pontos de vista, que se tornam um grande fomentador de processos cognitivos nas crianças menores (Dias e Bhering, 2005, p. 24).

Considero assim que esta semana de observação foi fundamental, pois permitiu-me fazer pequenas intervenções e sentir que há uma maior proximidade das crianças para comigo. De forma geral, os momentos de observação foram uma mais-valia, pois o contacto com o grupo de crianças, a sua rotina e os trabalhos que desenvolvem, permitiu-me ter uma melhor preparação para as intervenções. Contudo os receios e anseios quanto às intervenções são vários relativamente à adequação das atividades à faixa etária das crianças e não conseguir cativar e controlar o grupo. Mas darei o meu melhor para que tudo corra de forma benéfica para as crianças e para continuar a aprender e a crescer enquanto futura educadora de infância.

Bibliografia

- Dias, J., & Bhering, E. (2005). A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 23-47.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morris, D. (2011). *O desenvolvimento da criança - como pensa, aprende e cresce nos primeiros anos*. Lisboa: Amaia Iglesias.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexão da 3.ª Semana

A terceira semana de Prática Pedagógica em Jardim de Infância, foi marcada por ser a primeira semana de intervenção, porém foi intervenção conjunta, uma vez que trabalhei alternadamente com a minha colega, ao longo dos três dias.

No respeitante à articulação entre a planificação e a atuação, na minha opinião não foi conseguida na totalidade, uma vez que planificamos muitas atividades e não tivemos uma boa previsão do tempo que demoraria cada uma. Este é um aspeto a melhorar nas planificações futuras, contudo a planificação é apenas um recurso que ajuda o educador, e por vezes “será necessário tomar um conjunto de decisões que, às vezes, afetam pouco o que se havia previsto e, em outras, exigem modificações substanciais” (Basseadas, Huguet & Solé, 1999, p.114). Todavia, conseguimos realizar grande parte das atividades, embora não fossem nos dias e momentos planificados.

Começando por refletir sobre as atividades desenvolvidas, estas tiveram por base a história “Os ovos misteriosos”. Apercebi-me que as crianças estiveram atentas durante a leitura da mesma, creio que esse aspeto prendeu-se com o facto de ir alterando o tom de voz de modo a captar a atenção das crianças, bem como por ter levado a imagem dos ovos com os animais, o que gerou a curiosidade de descobrir que animal se escondia por detrás de cada ovo.

Uma vez que as crianças estavam motivadas e interessadas no tema dos ovos, mostramos ovos verdadeiros de galinha e de pato, deixando as crianças observa-los. Apesar de não termos incluído esse momento na planificação, ao refletir sobre essa ação quase instintiva, percebi que não foi incorreta, tendo em conta que devemos proporcionar à crianças a possibilidade de contactar com “materiais para tactear, levar à boca, provar e observar, incluindo uma grande variedade de materiais de desperdício e naturais, de modo a que as crianças possam experimentar algo mais do que brinquedos plásticos, que têm uma atração sensorial reduzida” (Post & Hohmann, 2011, p.115). Assim, o contacto os ovos verdadeiros, possibilitou descobertas que não seriam possíveis através de uma imagem.

Relativamente à construção do pictograma, este não foi realizado no momento planificado, por falta de tempo. Praticamente todas as crianças preencheram de forma autónoma e interpretaram-no no final. Ao

levarmos propostas educativas que envolvam vários dados, como o caso do animal preferido das crianças, de uma forma lúdica abordamos a matemática e o conhecimento do mundo, pois “a organização destes dados levará provavelmente à necessidade de usar formas de registo que permitam classifica-los e ordená-los – desenhos, gráficos, descrição escrita do processo” (Ministério da Educação, 1997, p. 83).

Um dos aspetos que considere importante refletir, prendeu-se com os momentos de brincadeira no exterior. Apesar de ser um momento de brincadeira livre e das crianças já me respeitarem um pouco mais quando dava alguma indicação, inicialmente via como um momento de rotina, porém ao observar as brincadeiras das crianças, surgiu-me a questão: Qual a vantagem de brincar ao ar livre, praticamente sem brinquedos? Apercebi-me que este é um aspeto que deve ser valorizado, pois

o tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas. As crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano (Hohmann & Weikart, 2011, p. 432).

Este é um momento privilegiado para a descoberta e interação entre as crianças, uma vez que

as que são sossegadas e envergonhadas no interior ficam frequentemente mais conversadoras e aventureiras quando no exterior, algumas crianças brincam no exterior com outras com quem habitualmente não brincam no interior. E as crianças que gostam de fazer barulho sentem-se mais libertas ao ar livre (*Ibidem*, p. 433).

Deste modo, passarei a ter em conta este aspeto e planificar jogo de exterior, de modo a ampliar as experiências e aprendizagens das crianças.

Outra atividade que me fez refletir, foi a experiência realizada com o ovo e vinagre. As crianças revelaram bastante curiosidade e interesse, porém eu devia ter sido mais rigorosa no vocabulário utilizado, visto que “ (...) a linguagem usada, no contexto de exploração com as crianças de um dado fenómeno, deve ser simples, mas rigorosa do ponto de vista científico. Caso contrário, poder-se-á, ainda que inconscientemente, fomentar a construção de concepções alternativas” (Martins, *et al.*, 2009, p. 13). O modo como a experiência foi desenvolvida, devia ter sido mais rigoroso, nomeadamente, os ovos deveriam ser do mesmo tamanho e deveria existir um copo só com vinagre e outro só com água para poderem comparar, pois é difícil recordar o que foi observado no dia anterior.

Outro aspeto que considero que não foi bem conseguido, diz respeito ao registo das ideias das crianças, uma vez que este foi feito numa folha frente e verso, e deve ser escrito apenas numa página, de modo a que as crianças vejam o que o adulto está a registar e, cada frase deve ficar identificada com o nome da criança que a disse, tendo em conta que o educador deve estar atento às ideias das crianças e registar,

ilustrando aquilo que elas pensam que vai acontecer numa determinada situação/atividade. Estes registos devem ser feitos em conjunto com as crianças, valorizando o porquê de manifestarem essas ideias. (...) Deverá, necessariamente, ser privilegiado o uso de imagens claras, que a criança facilmente associe aos objetos que está a utilizar e aos fenómenos que vai explorar, sem desprezar o devido acompanhamento pela palavra escrita (*Ibidem*, p.19).

Deste modo, ao realizar atividades que envolvam a ciência, terei que ser mais cuidadosa.

Quanto à intervenção da Carolina, ao observar, verifiquei alguns aspetos que deveriam ser melhorados, por exemplo, o levantamento de hipóteses relativamente à experiência, não devia ter demorado tanto tempo com cada pergunta, uma vez que as crianças começaram a dispersar e a ficar desconcentradas. Por outro lado, utilizou a estratégia de fazer mimica para acalmar as crianças num momento de espera, o que resultou bem e teve o efeito pretendido.

Quanto à minha atuação, considero que consegui envolver as crianças no momento da leitura da história bem como na observação dos resultados da experiência. Contudo tenho que melhorar na forma como informo as crianças da atividade que vão realizar, sendo concisa e clara nessa exposição e tentando criar envolvimento, sendo mais expressiva. Nos momentos em grande grupo, não posso deixar que haja momentos vazios, pois assim as crianças dispersam e conversam umas com as outras, bem como o tempo em que estão sentadas na área do tapete não devem de ser grande duração. Outro aspeto a melhorar, é no cumprimento dos horários, pois em alguns momentos ultrapassei o tempo estipulado o que dificulta o cumprimento da rotina diária das crianças.

Apesar de ter tido duas semanas de observação, senti que foi esta semana que me consciencializei verdadeiramente de todos os momentos da rotina das crianças, bem como o tempo de cada atividade, pois é ao experimentar que realmente nos apercebemos das dificuldades e facilidades em cada momento. Pois, a prática pedagógica é uma componente curricular da formação “cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho, 2001, citado por Moniz, 2009, p. 34).

Bibliografia

Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Ponta Delgada.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexão da 7.ª Semana

No decorrer desta semana, fui a mestrandia responsável pelas intervenções, sendo que a Carolina ficou incumbida de observar e apoiar-me no decorrer das atividades.

De modo a superar as dificuldades sentidas e manter as estratégias que resultaram bem, refletirei sobre alguns aspetos que considero que se destacaram ao longo da transata semana.

O primeiro aspeto que destaco, diz respeito à articulação entre a planificação e a atuação. A meu ver, esta semana não houve uma boa articulação, uma vez que não cumprimos a planificação, não sendo possível desenvolver todas as competências planificadas. Porém, a planificação não tem que ser cumprida na totalidade, deve ser flexível, visto que o educador de infância tem como função planificar e intervenção educativa “ (...) de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações previstas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.4).

À semelhança da semana anterior em que fui responsável pela orientação das atividades, considero que houve uma boa gestão e controlo do grupo, uma vez que realizei as crianças estiveram envolvidas e participativas, sem dispersarem e destabilizar a atividade.

Um momento que não constava na planificação, por desconhecimento da sua existência, corresponde a uma atividade experimental orientada por um professor de ciências, que decorreu na segunda-feira de manhã. Para mim este foi um momento de aprendizagem, pois pude observar de que forma o professor apresentou a atividade às crianças, solicitou a sua colaboração e envolveu-as numa atividade prática que consistia em acender uma lâmpada utilizando uma pilha. As crianças estiveram concentradas e envolvidas na atividade, dando sugestões e testando-as. Este momento fez-me refletir, pois *a priori*, para mim esta seria uma atividade complexa para as crianças desta faixa etária, vindo a verificar o oposto, as crianças gostaram e conseguiram realizar a atividade. Com isto percebi que enquanto educadora de infância, devo proporcionar às crianças as mais variadas experiências recorrendo a diferentes objetos, pois o educador deverá ser aquele que “ incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objectos (...) ” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.6).

Outra situação que destaco como positiva apesar de não constar na planificação escrita, visto que foi planificada de véspera, diz respeito à continuação da metodologia de trabalho por projeto sobre as tartarugas. Uma vez que as crianças continuavam interessadas em saber mais sobre as tartarugas e levaram para a sala uma fábula, alguma pesquisa feita com os pais de forma autónoma e brinquedos com a forma de tartaruga, fez com que avançássemos com o projeto, fazendo o levantamento do que pretendiam saber sobre as tartarugas e seguiu-se a divisão do grupo em pequenos grupos de modo a cada um ficar responsável por pesquisar uma das questões, pois nesta metodologia

há uma planificação, distribuição de tarefas, organização de grupos. Cada grupo desencadeará uma dinâmica própria, ocupando-se de um problema parcelar mas sem perder a visão global e intencionalidade do projeto (Batalha, 2013, p.31).

Deste modo, demos início às pesquisas na internet, na sala de atividades, em pequenos grupos registando as informações recolhidas.

Outro momento que destaco como importante refletir, ocorreu na quarta-feira, quando a educadora cooperante não estava presente na sala à hora de início das atividades. Sendo eu a responsável pela orientação das atividades naquele dia, prossegui com a rotina, tendo iniciativa para iniciar as atividades. As crianças respeitaram esse pedido e decorreu tudo com normalidade. Para mim aquele momento foi como se tivesse mais responsabilidade, pois não tinha a educadora cooperante para auxiliar se fosse necessário. Senti um misto entre o receio de não conseguir e a determinação de experimentar, pois só assim conseguiria perceber quais as minhas maiores dificuldades e como superá-las. Posto isto, considero que a minha maior dificuldade prendeu-se com a transição entre os diferentes momentos, tentando não deixar que existissem pausas prolongadas, tendo em conta que o educador deve

(...) manter o trabalho do grupo em contínuo progresso. Manter o ritmo tem importância crítica para segurar o interesse e a atenção das crianças. Uma longa lacuna de silêncio deve ser evitada sempre que possível, porque isto leva as crianças a encherem o vazio e o professor, portanto, perde o comando. Atividades extensas que só podem ser realizadas por uma

pessoa de cada vez também devem ser evitadas. Quando não estão ativamente engajadas, as crianças tornam-se entediadas, inquietas e iniciam suas próprias atividades (DeVries & Zan, 1998, p. 121).

Outro aspeto que senti dificuldade no decorrer desta semana, dificuldade diz respeito ao facto de realizar duas atividades em paralelo, ou seja, enquanto umas crianças estavam a desenvolver uma atividade outras estavam a realizar outra. Gerir este momento, foi um pouco complicado, pois tinha que acompanhar duas atividades distintas e andar de um lado para o outro, a fim de auxiliar ambos os grupos. Contudo, contei com a ajuda da Carolina podendo orientar mais um dos grupos enquanto ela orientava o outro.

De um modo global, considero que esta semana decorreu de forma positiva. Apesar de não realizar as atividades planificadas e realizar atividades que não estavam planificadas no início da semana, consegui ser flexível e realizar as atividades de forma a terem significado para as crianças, abordando diferentes assuntos, nomeadamente o levantamento de hipóteses acerca dos animais que esperavam ver no jardim zoológico e por outro lado dar continuidade ao projeto sobre as tartarugas. Deste modo, não realizamos a atividade da construção dos ecopontos, substituindo por atividades relacionadas com o projeto.

Um aspeto que considero menos positivo e uma grande falha da minha parte, ao longo desta semana, prende-se com a avaliação, pois “ a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, p.1). Pretendia avaliar as atividades com as crianças, contudo esse momento de partilha e reflexão não ocorreu, tendo em conta que as atividades prolongaram-se até à hora de saída na segunda-feira e terça-feira e na quarta foi a comemoração do aniversário de uma das crianças. Porém considero que a avaliação é essencial na educação pré-escolar, pois

avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (Ministério da educação, 1997, p. 27).

No respeitante à intervenção da Carolina, esta semana apesar de estar mais na observação e apoio, teve que intervir mais ativamente na terça-feira, ao ler uma história, tendo em conta que por motivos de doença não o conseguia fazer. A meu ver ela conseguiu manter o grupo envolvido e atento à história, criando o efeito surpresa quanto aos acontecimentos narrados. Durante as restantes atividades, ajudou-me no que precisei na orientação e gestão do grupo.

Assim, após refletir ao longo de todo o processo de intervenção, como posteriormente, contribuirão para superar as dificuldades sentidas, alterando as estratégias utilizadas e manter os aspetos positivos.

Bibliografia

- Batalha, R. (2013). *A Educação em Ciências e a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 - I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil - o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reflexão da 9.ª Semana

No decorrer da nona semana de prática pedagógica fui a mestranda responsável pelas intervenções, sendo que a Carolina ficou incumbida de observar e apoiar-me no decorrer das atividades.

De modo a superar as dificuldades sentidas e manter as estratégias que resultaram bem, apresento alguns aspetos sobre os quais considerei importante refletir.

Esta foi uma semana atípica pelo facto de a tarde de segunda-feira ser destinada à presença das mães das crianças na escola, para brincarem e passarem a tarde com elas. Deste modo a manhã foi um pouco atribulada, uma vez que foi confeccionado um bolo e as crianças estavam agitadas, sentido algumas dificuldades na gestão e organização do grupo para que aquela não fosse apenas uma tarefa pelo facto das mães irem, mas fosse um momento de experimentação e aprendizagem para as crianças.

O facto de presenciarmos a ida das mães à escola, foi para mim um momento de aprendizagem, pois observei como é possível gerir um dia de brincadeira e diversão partilhado entre adultos e crianças e acima de tudo a relação que existe entre a escola e a família. O envolvimento da família na escola é fundamental para as crianças e assenta em todas as atividades de participação voluntária dos pais, ou seja, participação em

reuniões de pais, organização de festas, visitas de estudo, bem como fazer uma atividade com as crianças em contexto de sala de atividades, por exemplo, ler uma história ou cantar uma canção (Baptista, 2013). Estas atividades permitem que “ (...) as famílias possam dar algum do seu tempo e talento para apoiar as escolas ou jardins de infância (...) no recreio, no período de almoço, ou noutros espaços que sejam necessários (...) ” (Magalhães, 2007, citado por Baptista, 2013, p.35). Para que haja a participação das famílias é necessário um grande trabalho da parte do educador, de modo a promover uma boa relação entre a escola e a família. Assim, há que motivar os pais e “ (...) o segredo para fazer com que os pais participem ativamente no jardim de infância não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram. Cada pessoa tem um ponto sensível que o motiva a participar. (...) ” (Magalhães, 2007, citado por Baptista, 2013, p.36).

A par desta atividade, destaco como um momento menos bem conseguido, a criação da história, pois pelo facto de ter ocorrido um simulacro de incêndio na escola, as crianças regressaram à sala mais agitadas sendo mais difícil retomar a atividade iniciada anteriormente. As crianças conseguiram recomeçar a criação da história, contudo considero que as estratégias utilizadas por mim têm que ser melhoradas numa próxima vez, direcionado mais as ideias das crianças, de modo a que não sejam uma enumeração de acontecimentos e tenham um significado. As perguntas colocadas devem ser no sentido de levar as crianças a pensar acerca dos acontecimentos da história, tendo em conta que o adulto funciona como um “andaime” que lhes vai permitindo caminhar no seu percurso de aprendiz de falante e uma fonte inesgotável de estímulos para a criança, levando-as a responder a questões abertas, iniciados por exemplo, por onde? Quando? Porquê? Quem? O quê? Com quem? etc (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

Ao longo desta semana, destaco como o momento mais positivo a ida ao exterior com as crianças observar os animais. Apesar de inicialmente estar um pouco apreensiva por achar que as crianças dispersariam e não conseguira fazer com que tirassem partido daquela experiência para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Contudo fiquei surpreendida pela positiva, pois as crianças manifestaram estar interessadas e foram trabalhadas e mobilizadas várias competências, pois

no tempo de ar livre as crianças experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido. (...) Observam os movimentos de insectos, pássaros (...) escavam na terra em busca de minhocas, levantam tijolos e pedras para encontrar insectos. (...) Fazem comentários, “este insecto está a transportar qualquer coisa” e retiram conclusões, “deve estar a mudar para uma casa nova.” (Hohman & Weikart, 2011, p. 434).

Com esta visita, não abordamos só a área do conhecimento do mundo, pela observação dos animais, mas também a formação pessoal e social, pois as crianças respeitaram as outras crianças, as plantas e animais, cooperaram entre si para que todos vissem os diferentes animais e mobilizaram também conhecimentos a nível da expressão e comunicação, pois revelaram serem capazes de andar devagar no exterior, ultrapassar barreiras tais como pequenos muros para observar os animais de perto e foi notório também a utilização de diferentes formas de comunicação, quer a nível verbal, falando baixo para não assustar os animais nem incomodar as crianças do 1.º ciclo que estavam em aulas, quer a comunicação não-verbal, através de gestos indicando onde se encontravam os animais. Deste modo,

(...) a natureza é percebida como um espaço para viver e experimentar, pleno de elementos diversos e similares que criam múltiplas oportunidades para a exploração e a aprendizagem. As crianças envolvem-se na aprendizagem experiencial e na construção de significados com um forte dinamismo exploratório. A pluriformidade da natureza poderá desempenhar um papel central nestes processos, desafiando os sentidos e inteligências das crianças. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21).

Apesar de considerar que este foi para mim o melhor momento da semana, deveria ter preparado esta atividade mais cuidadosamente, e fazer o reconhecimento do espaço primeiro, pois fui à descoberta tal como as crianças e se tivesse feito uma preparação estava mais desperta para os animais existente e sua localização, alertando as crianças para a observação de diferentes situações, tendo em conta que o papel do educador de infância

(...) é o de intencionalmente observar e planificar, de forma a que o ímpeto das crianças possa constituir uma fonte de aprendizagem e significado no que concerne às descrições e análises, problemas e interrogações que a riqueza da natureza apresenta, onde perpassam semelhanças e diferenças (Ibidem, p.22).

Porém, foi uma atividade que gostei de realizar e senti que foi vantajosa para as crianças, na medida em que mobilizaram competências que não são observáveis em atividades dentro da sala, e ficaram despertos para a descoberta, pois no dia a seguir à realização da atividade, quando confrontei quatro crianças sobre o que estavam a fazer durante a brincadeira livre, responderam que estavam à procura de animais, o que parece mostrar que as crianças perceberem que há diferentes potencialidades e brincadeira a realizar no exterior que não apenas correr.

Outro aspeto que fez-me refletir e pela negativa, corresponde à avaliação. Esta semana, apesar de ter planificado realizar a avaliação com as crianças, esse momento não aconteceu, pois as atividades prolongaram-se e não foi possível reunir com as crianças para refletir sobre as atividades realizadas. Este é um aspeto que deixa-me inquieta e preocupada, pois sinto muitas dificuldades na sua realização e não conseguir experienciar durante o tempo de estágio será prejudicial futuramente, pois continuarei com as

mesmas dúvidas e é importante que “ (...) o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). Considero que terei que mudar a minha atitude face ao momento de avaliação e gerir melhor o tempo das atividades propostas a fim de ter tempo para avaliar com as crianças, pois “ a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (*Ibidem*, p. 27). Assim,

(...) a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também pela atual qualidade de vida das crianças (Portugal & Laevers, 2011, p. 10).

No que concerne à articulação entre a atuação e a planificação, na quarta-feira não foi conseguida, pois o professor de ciências esteve presente no período da manhã, logo as atividades planificadas para esse momento do dia não foram realizadas. Pelo facto de ter existido um imprevisto com o transporte das crianças para o almoço, e a sua consequente vinda mais tardia do que o habitual, a atividade planificada para o momento da tarde de quarta, não foi possível ser realizada, sendo feito o jogo planificado para o período da manhã desse mesmo dia.

A realização desse jogo, para mim foi um momento de aprendizagem, pois foi possível observar os diferentes níveis de desenvolvimento em que as crianças se encontram no que concerne à matemática e, por outro lado observar que com o mesmo material é possível trabalhar com todas as crianças, valorizando o que cada uma precisa de desenvolver, direcionar as questões colocadas a cada uma. Enquanto para umas crianças valorizei a contagem de objetos, para outras foi o reconhecimento dos algarismos e em ambos os casos a comunicação do seu raciocínio matemático para chegar à soma dos números saídos nos dois dados. Neste tipo de atividades em que as crianças têm que chegar a uma conclusão, “ não se trata de apoiar as soluções consideradas correctas, mas de estimular as razões da solução, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico. O confronto das diferentes respostas e formas de solução permite que cada criança vá construindo noções mais precisas e elaboradas da realidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 78).

Considero que a aprendizagem máxima que tiro desta semana é que as atividades mais significativas para mim enquanto educadora estagiária e para as crianças, foram aquelas que envolveram menos recursos e decorreram de forma aparentemente mais simples, sendo a ido ao exterior e o jogo matemático. Assim, aprendi que não são as grandes atividades elaboradas com grande preparação de materiais que são mais significativas, pois com “pouco” as crianças desenvolvem e aprendem muito.

Bibliografia

- Baptista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Portalegre.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Porugal, G., & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Reflexão da 8.ª Semana

Ao longo da oitava semana de Prática Pedagógica em Jardim de Infância, a Carolina foi a mestranda responsável pela orientação das atividades, ficando eu a auxiliá-la e a observar a sua intervenção.

À semelhança da semana anterior, esta semana não realizamos a planificação, tendo em conta que na quarta-feira o professor de ciências esteve na sala de jardim de infância, dinamizando as atividades no período da manhã. Devido à proximidade da comemoração do dia da mãe, as atividades realizadas foram maioritariamente nesse sentido, sendo que em simultâneo demos continuidade às atividades relacionadas com a metodologia de projeto.

No respeitante à minha intervenção, apesar de esta semana ser a Carolina a intervir, estive em simultâneo com ela, a orientar e supervisionar as crianças na elaboração dos desenhos alusivos ao dia da mãe, bem como na realização dos registos escritos. Sentí que há uma maior proximidade com as crianças e que elas já confiam mais em mim para pedir algo que precisem ou mostrar os seus trabalhos. Durante a realização das atividades, as crianças chamaram por mim quando precisaram, porém um aspeto que ainda sinto muita dificuldade prende-se com a gestão do grupo quando estão à mesa, mais precisamente no que diz respeito ao barulho causado. Apesar de pedir para falarem num tom mais baixo, ou fazerem silêncio,

parece que não consigo fazer-me ouvir, não obtendo o resultado desejado. Desta situação advém uma questão: qual deverá ser a minha atitude? Que estratégias devo utilizar? Na minha opinião e com base no que já experimentei na prática, não devo falar mais alto que as crianças tentando impor-me, pois considero que isso terá o efeito contrario e as crianças falaram ainda mais alto. Segundo DeVries & Zan (1998), para que as crianças cumpram as regras, primeiro devo certificar-me de que conhecem quais são e em seguida negociar com as crianças qual o castigo para quem não cumpri-las, pois

ao refletirem juntas sobre os problemas da sala de aula, as crianças podem ser levadas a perceber a necessidade de haver regras. Participando na determinação do que ocorre na classe, elas podem perceber que as decisões lhes pertencem. Assim, terão a chance de compreender por que existem certas regras e por que fazem certas coisas de determinadas maneiras (DeVries & Zan, 1998, p.138).

Deste modo, considero que a estratégia mais indicada será negociar com as crianças as regras e quando não cumprirem lembrar o combinado.

Ao longo desta semana surgiram outras situações que considero essenciais refletir enquanto educadora estagiária. Um dos aspetos diz respeito ao cuidado que devemos ter quando apresentamos situações novas às crianças, nomeadamente o contacto com animais. Esta semana a Carolina solicitou a ajuda de uma criança para colocar a tartaruga no aquário, porém por ser a primeira vez, a criança assustou-se e deixou cair o animal, ficando a criança muito assustada. Na minha opinião, a Carolina deveria ter colocado a tartaruga na sua mão, deixando a criança tocar e só depois com a sua ajuda pegar e coloca-la no aquário. Pelo facto do animal reagir, a reação das crianças também será diferente daquela quando contactam com objetos inanimados e desse modo o educador deve estar atento e preparar a criança para essa situação, pois segundo Costa (s.d.), o animal irá reagir de uma maneira diferente das crianças e esta aprenderá a lidar com isso, compreendendo que o animal é um ser com vontades e reações próprias.

Outra situação que me fez pensar, foi quando uma criança veio ter comigo e disse que a mãe tinha pedido para não ir brincar para a areia naquele dia. Tendo em conta que tinha chovido durante a noite, a areia encontrava-se molhada e poderá ter sido esse o motivo pelo qual a mãe da criança fez essa recomendação. Ao observar as crianças a brincar, verifiquei que realizavam brincadeiras diferentes das habituais devido à presença de água nos brinquedos e na areia, bem como as suas expressões de felicidade. Uma evidência dessa situação, foi quando uma criança veio ter comigo a sorrir e disse: “Alexandra hoje estou a fazer sopa em vez de bolinhos de areia”. Apesar de ouvir teoricamente que o contacto com o exterior é importante para o desenvolvimento das crianças, naquele dia pude observar na prática essa realidade. Na minha opinião e indo ao encontro do que defendem Hohmann & Weikart (2011), no exterior as crianças vivenciam muitas experiências diferentes que não são possíveis no interior, experienciando muitas vezes a representação criativa, a linguagem e literacia, a iniciativa e relações interpessoais, o movimento, a música, a classificação, a seriação, o número, o espaço e o tempo. No caso concreto das brincadeiras com areia, permite que as crianças contactem e desenvolvam os conceitos de dentro e fora, cheio e vazio, em cima e em baixo, leve e pesado, seco e molhado. De um modo geral “brincar em espaços exteriores torna as crianças mais felizes, criativas e saudáveis. Também permite que resolvam os seus problemas, treinando competências para a vida adulta” (Bento, 2013, citada por Agência Lusa, 2013).

Outro aspeto sobre o qual me debrucei para refletir, ocorreu quando observava os desenhos alusivos ao dia da mãe e fui alertada pela professora supervisora, para o facto de algumas crianças desenharem unicamente na parte superior ou inferior da folha. Este facto parece mostrar que aquelas crianças não têm noção espacial, logo não ocupam todo o espaço da folha. Deste modo, é necessário proporcionar atividades que ajudem as crianças a desenvolver as noções espaciais e que sejam prazerosas. Assim, devemos ir ao encontro dos interesses das crianças, uma vez que

as crianças pré-escolares retiram prazer de se mover no espaço, encaixar coisas umas nas outras e separarem-nas, organizar materiais e desenhar pessoas e objetos em diferentes locais. Através deste tipo de acções as crianças constroem o conhecimento sobre relações espaciais que lhes permitirá agir com confiança no mundo físico (Hohmann & Weikart, 2011, p.736).

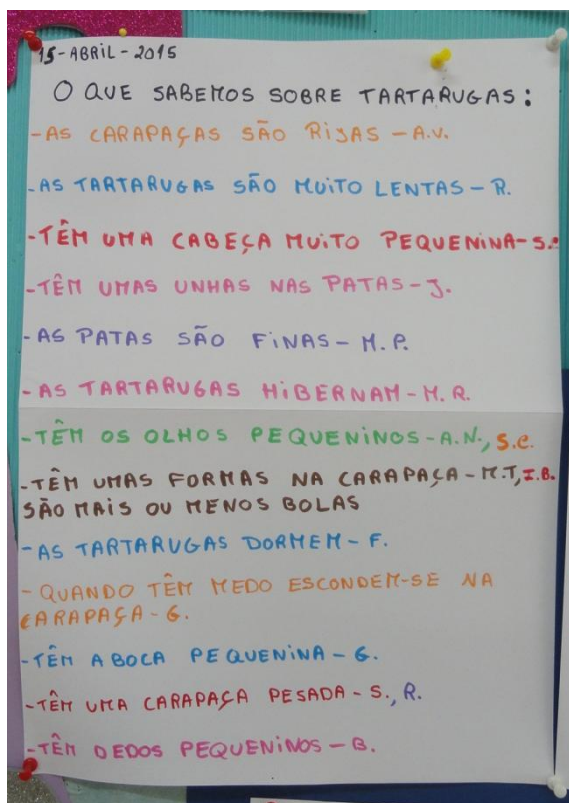
Por último, outro aspeto que observei, foi a relação entre a escola e a família. Uma vez que para a execução da prenda para o dia da mãe, necessitávamos de embalagens de leite, foi solicitado que cada criança trouxesse uma embalagem de casa. Confesso que inicialmente estava apreensiva e pensava que apenas três ou quatro crianças trariam o pedido, no entanto fiquei surpresa ao ver que no dia seguinte praticamente a totalidade das crianças havia trazido a embalagem de leite. Isto fez-me refletir sobre a importância da relação escola-família, pois a escola necessita da colaboração das famílias e por outro lado se não houvesse esta relação provavelmente as famílias não teriam atendido ao pedido com tanta rapidez, pois ocorreu no prazo de 24h. Deste modo, tendo em conta que “ a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43).

Assim, ao longo desta semana foram várias as aprendizagens que contribuem para o meu crescimento pessoal e profissional.

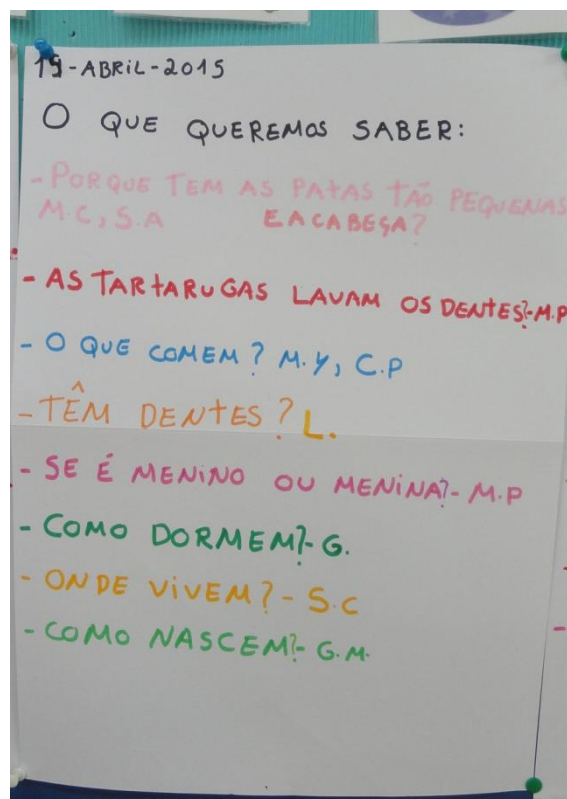
Bibliografia

- Agência Lusa. (2013). *Brincadeiras ao ar livre tornam crianças mais felizes, criativas e saudáveis*. Obtido em 1 de maio de 2015, de Porto Canal: <http://portocanal.sapo.pt/noticia/3721/>
- Costa, S. (s.d.). *Os benefícios dos animais de estimação na formação da personalidade das crianças - See more at: [http://www.desafiosaude.pt/saude-familiar/animais-cia/itemOs benefícios dos animais de estimacao na formacao da personalidade das criancas](http://www.desafiosaude.pt/saude-familiar/animais-cia/itemOs%20beneficios%20dos%20animais%20de%20estimacao%20na%20formacao%20da%20personalidade%20das%20criancas)*. Obtido em 1 de maio de 2015, de Desafio Saúde : <http://www.desafiosaude.pt/saude-familiar/animais-cia/item/164-os-beneficios-dos-animais-de-estimacao-na-formacao-da-personalidade-das-criancas>
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil - o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

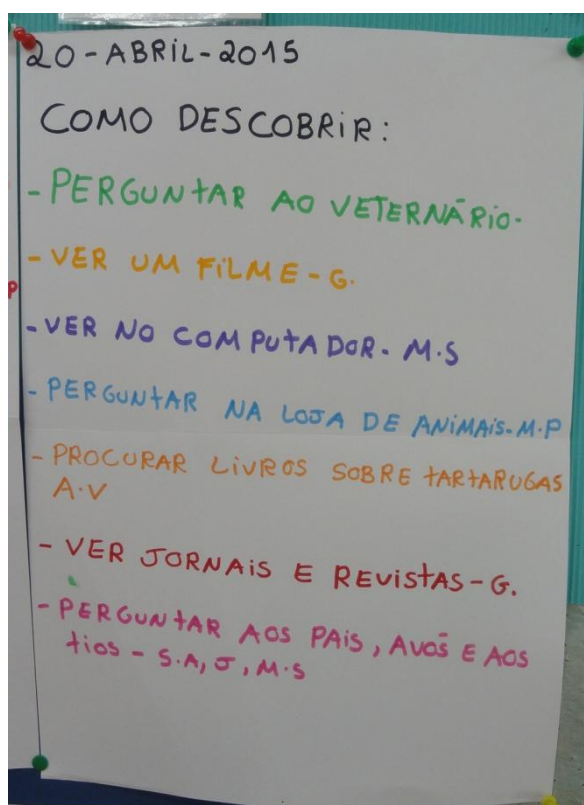
ANEXO IV – Registo das ideias das crianças sobre as perguntas “ O que sabemos sobre tartarugas?”, “O que queremos saber?”, “Como descobrir?” e “ O que queremos fazer?”



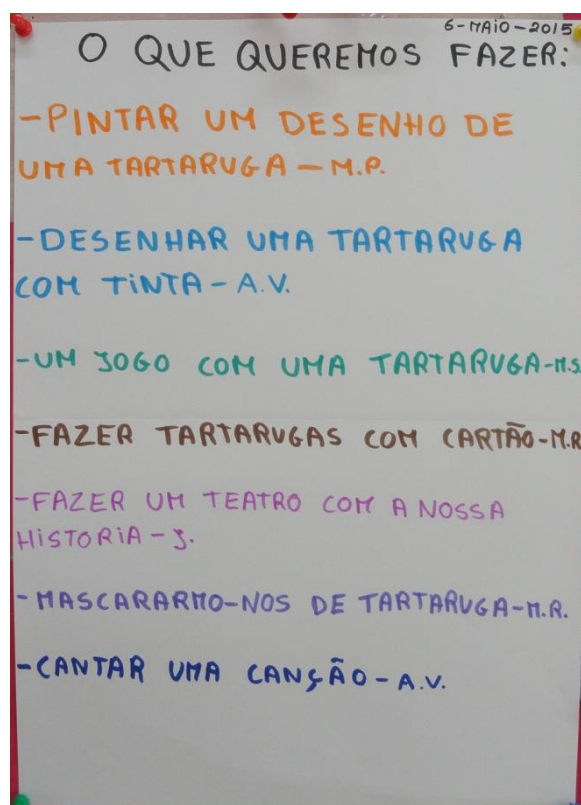
Fotografia 1 - Ideias relativamente à questão “ O que sabemos sobre tartarugas?”



Fotografia 2 - Ideias relativamente à questão “O que queremos saber?”



Fotografia 3 - Ideias relativamente à questão “Como descobrir?”



Fotografia 4 - Ideias relativamente à questão “ O que queremos fazer?”

ANEXO V – Documentos informativos enviados aos familiares

Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: O que comem?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: Como dormem?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: Têm dentes?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: Como nascem?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: Onde vivem?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: Como se vê se é menino ou menina?



Agora tenho uma nova amiga na nossa sala, chama-se Faeri e é uma tartaruga. Preciso de ajuda para descobrir mais coisas sobre as tartarugas e levar para a escola 2 ou 3 frases com algumas imagens ou desenhos feitos por mim.

Quero descobrir: Porque têm as patas e a cabeça pequenas?



ANEXO VI – Registo pictórico das respostas às questões colocadas pelas crianças



Fotografia 1 – Resposta à questão “ Se é menino ou menina?”



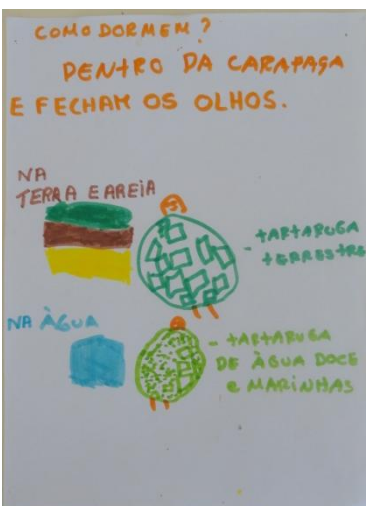
Fotografia 2 – Resposta à questão “ Onde vivem?”



Fotografia 3 – Resposta à questão “ Porque têm as patas e a cabeça pequenas?”



Fotografia 4 – Resposta à questão “As tartarugas têm dentes?”



Fotografia 5 – Resposta à questão “Como dormem?”

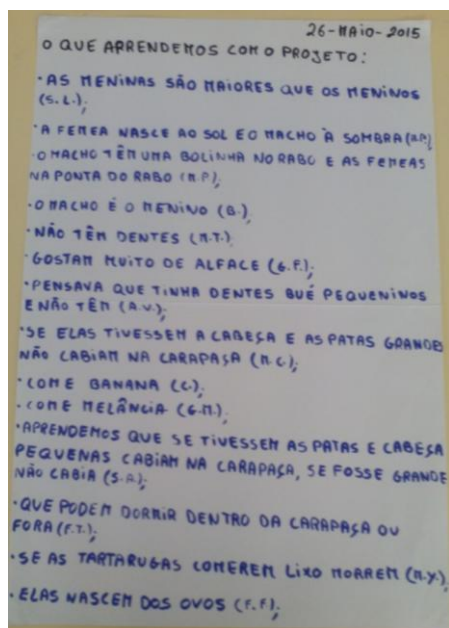


Fotografia 6 – Resposta à questão “Como nascem?”

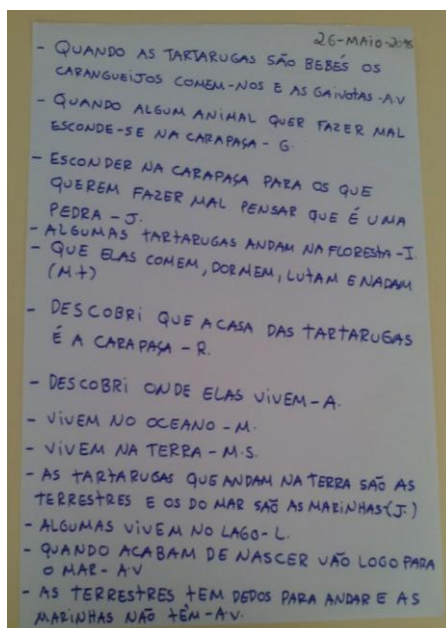


Fotografia 7 – Resposta à questão “O que comem?”

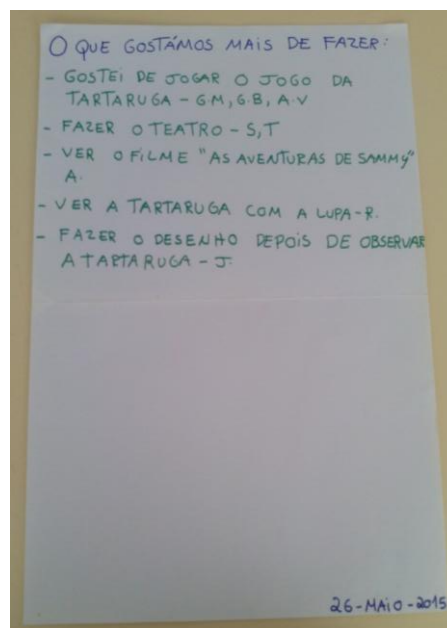
ANEXO VII – Registo das ideias das crianças sobre as perguntas “ O que aprendemos com o projeto?”, “O que gostámos mais de fazer?”, “O que não gostámos de fazer?” e “ O que gostava de ter feito?”



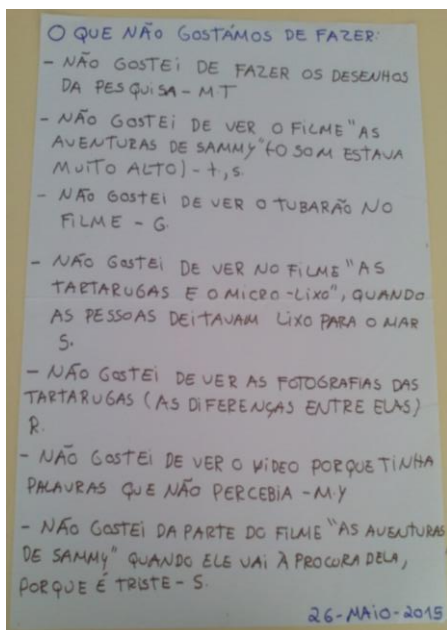
Fotografia 1- Ideias relativamente à questão “O que aprendemos com o projeto?”



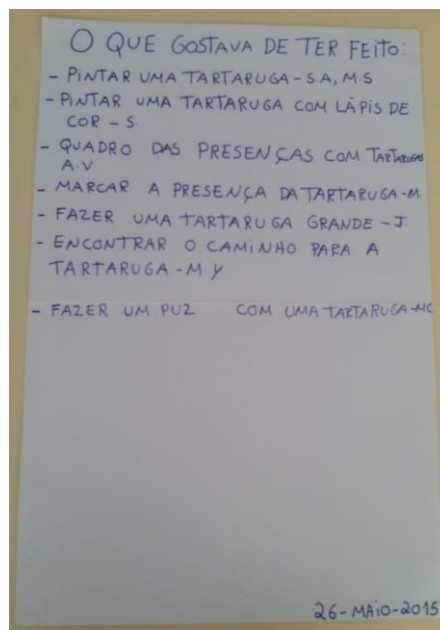
Fotografia 2 – Continuação das ideias relativamente à questão “O que aprendemos com o projeto?”



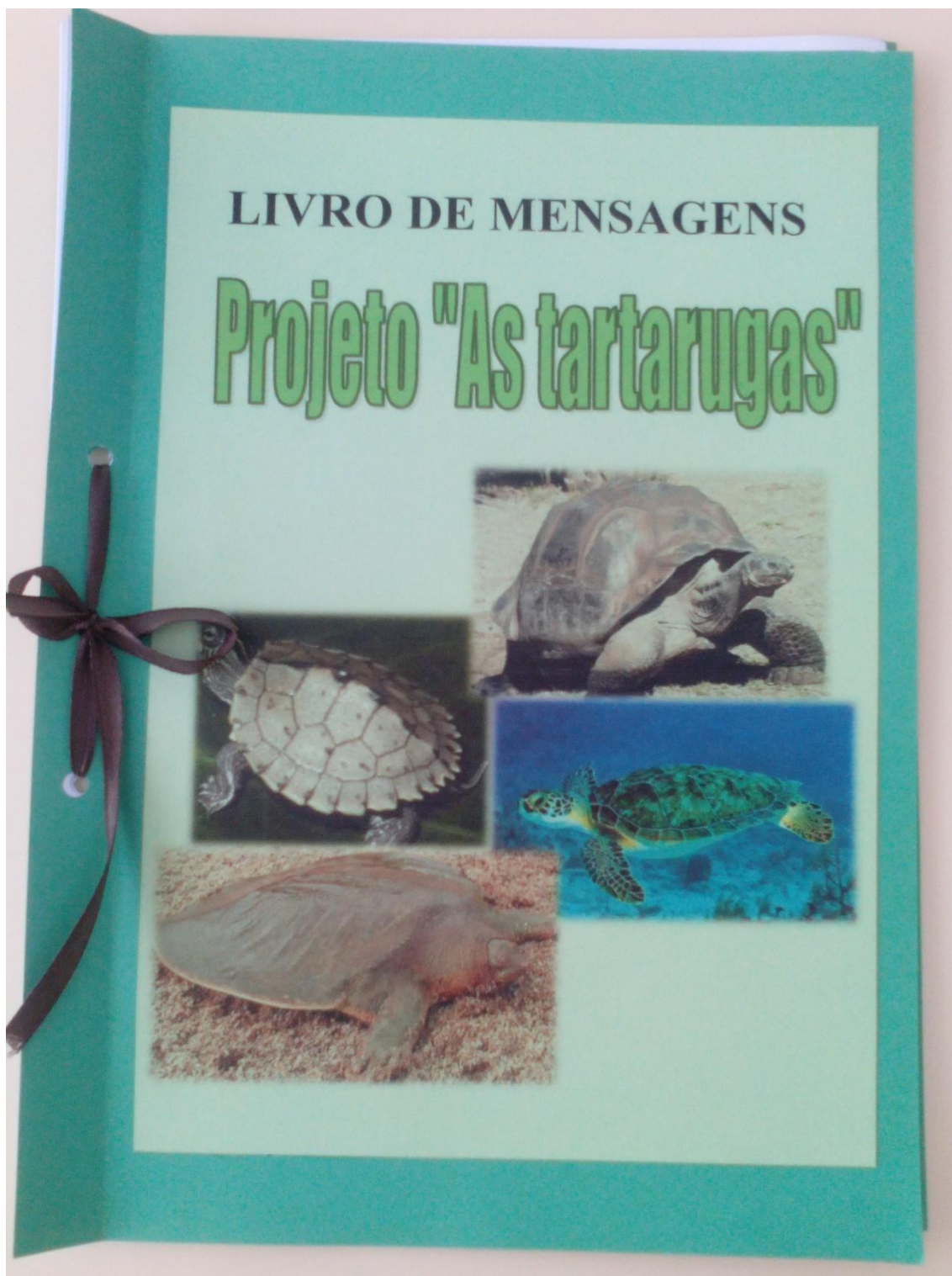
Fotografia 3 - Ideias relativamente à questão “O que gostámos mais de fazer?”



Fotografia 4 - Ideias relativamente à questão “O que não gostámos de fazer?”



Fotografia 5 - Ideias relativamente à questão “O que não gostava de ter feito?”



Fotografia 1 – Livro “Livro de Mensagens”