

Refletir e agir em contexto de Educação Pré-Escolar – Brincar em Creche

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Cristiana Sofia de Sousa Pereira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria José Nascimento Silva Gamboa

Leiria, abril, 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DEDICATÓRIA

Mãe, por me regenerares com os teus doces abraços e me ensinares sempre a agir com o coração, com o respeito, com a amizade, o cuidado e acima de tudo amor.

Pai, por me ensinares a descobrir o mundo que me rodeia, da forma mais original e criativa que já conheci, por legares em mim a curiosidade, o fascínio pelas coisas simples, a paixão pelo saber.

Mano, por brincares comigo desde que nasceste, companheiro de loucuras saudáveis e descobertas infundáveis.

A vocês, família, por me permitirem viver outras aventuras com outras aprendizagens que fizeram de mim a pessoa que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

À minha avó que apesar de não estar presente fisicamente legaste em mim as qualidades necessárias para aprender primeiro e ensinar depois.

À minha doce amiga e irmã de coração Carolina que trouxeste a tua amizade e os Açores até ao meu coração.

A ti Vitor pela animação em todos os dias da nossa amizade e por trazeres a mim vida e caminhos novos. Ricardo por me fazeres viver todos os dias de uma forma única. Márcio pelo teu sorriso infinito.

Marianinha por me acolheres na tua amizade. Lucinha e Ju pelo primeiro dia. Carla pelas gargalhadas genuínas que só nós conhecemos.

A vocês meninas fantásticas da licenciatura pelo carinho e apoio e por me ouvirem sempre.

A vocês Ana e Catarina pelas saudáveis loucuras, fazendo com que me sentisse em casa obrigada do fundo do coração pela vossa amizade única e inspiradora. Manas Filipa e Cátia obrigada por sorrirem comigo.

Aos professores que me desafiaram e cuja sabedoria me fez crescer sem medida. Ao IPL por ser um espaço de desafios, descobertas e crescimento.

A vocês crianças que todos os dias me acarinharam e surpreenderam. Agradeço às instituições que me acolheram e às Educadoras que me permitiram entrar nos seus espaços e conhecer a sua arte de ensinar e educar, sem esquecer também as auxiliares, também estas, pessoas generosas para comigo.

Um agradecimento à Professora Doutora Maria José Nascimento Silva Gamboa pela sua compreensão e apoio.

À Marisa que mais do que uma parceira de estágio revelou-se uma amiga muito especial. Permitimo-nos caminhar sempre juntas neste percurso que escolhemos trilhar e por isso um obrigado por ter estado comigo e ter acreditado em mim mesmo quando eu não acreditei.

RESUMO

Este relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e contempla as aprendizagens feitas no decorrer das duas Práticas de Ensino Supervisionadas realizadas ao longo do ano letivo 2013/2014 no contexto de Creche e no contexto de Jardim de Infância.

Encontra-se organizado em duas partes sendo a primeira referente ao contexto de Creche e a segunda ao contexto de Jardim de Infância. Na primeira Parte, no Capítulo 1 é feita uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas e no Capítulo 2 é apresentado um ensaio investigativo sobre, Interação com os brinquedos, no momento de brincadeira livre, recriando situações de jogo simbólico, desenvolvido com duas crianças, numa lógica de investigação qualitativa. Os resultados revelaram que as crianças participantes do estudo interagiram com os brinquedos no momento de brincadeira livre maioritariamente através de uma brincadeira exploratória, mas também recriando algumas situações simbólicas.

A segunda Parte, relativa ao contexto de Jardim de Infância, encontra-se, também, dividida em dois capítulos. No Capítulo 3 é apresentada uma reflexão sobre as aprendizagens efetuadas e no Capítulo 4 é apresentado o projeto intitulado “Investigando com as crianças sobre peso e altura” desenvolvido segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto. Com este projeto as crianças tiveram oportunidade de explorar os conceitos de peso e altura, privilegiando o aspeto lúdico.

Palavras – Chave

Aprendizagens, Crianças, Educador, Interações com os brinquedos, Metodologia de Trabalho por Projeto, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This Report comes under the Pre-School Education Master and contemplates the learning made during the two teaching practices held throughout the school year 2013/2014 in the Nursery context and Kindergarten context.

It's organized in two parts. The first part refers to the Nursery context and the second part refers to the Kindergarten context. The first Part, in Chapter 1 have a reflection about my learning achieved and in Chapter 2 have an investigation that was done with two children about interactions with toys at the time of free play, recreating symbolic game situations, developed with a qualitative methodology. The results showed that the study participants interacted with toys at the time of free play mostly through an exploratory play, but also recreating some symbolic situations.

The second part referring to the Kindergarten context is also divided into two chapters. The Chapter 3 have a reflection about my journey of learning and the Chapter 4 have a project named "Investigating with children about weight and height" developed according to the Project Work Methodology. With this project the children had the opportunity to explore de concepts of weight and height, emphasizing the playful aspect.

Keywords

Children, Educator, Learning, Interactions with toys, Project Work Methodology, Teaching Practices

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros.....	xii
Abreviaturas.....	xiii
Introdução Geral.....	1
1.ª Parte – Experiência em Creche.....	2
Introdução.....	2
Capítulo 1 – Dimensão reflexiva em contexto de creche	3
1.1. Apresentação do Contexto Educativo: Creche.....	3
1.2. Rotinas.....	8
1.3. Exemplo de propostas educativas em contexto de Creche.....	11
1.4. Desenvolvimento pessoal e aprendizagens realizadas ao longo da prática supervisionada em Creche	15
1.5. Ser educador de infância em Contexto Educativo de Creche	18
1.6. Conclusão à dimensão reflexiva de Creche.....	21
Capítulo 2 – Ensaio investigativo em contexto de Creche: Brincar em Creche.....	22
2.1. A brincadeira livre como parte da rotina	23
2.2. Interação como pilar do desenvolvimento da criança	25
2.3. Metodologia.....	34

2.4. Técnicas, Instrumentos de recolha de dados, Tratamento de dados e Procedimentos	37
2.5. Apresentação e Discussão dos resultados.....	39
2.6. Em jeito de síntese.....	48
2. ^a Parte – Experiência em Jardim de Infância	51
Introdução.....	51
Capítulo 3 – Dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância.....	52
3.1. Apresentação do contexto educativo: Jardim de Infância	52
3.2. Exemplo de propostas educativas em contexto de Jardim de Infância.....	58
3.3. O Papel do educador de infância em contexto educativo de Jardim de Infância	62
3.4. Desenvolvimento pessoal e aprendizagens realizadas ao longo da prática supervisionada em Jardim de Infância.....	66
3.5. Conclusão à dimensão reflexiva.....	70
Capítulo 4 – Projeto: Investigando com as crianças sobre peso e altura.....	71
Introdução.....	71
4.1. Metodologia de trabalho de projeto.....	72
4.2. O Nascer do projeto.....	74
4.3. Fase I – Planeamento e arranque	75
4.4. Fase II – Desenvolvimento do projeto.....	76
4.5. Fase III – Reflexões e conclusões.....	88
4.6. Reflexões finais	92
Conclusão final.....	93
Bibliografia.....	94
Anexos.....	1
Anexo 1 – Reflexão – 3. ^a Semana [4, 5 e 6 de novembro de 2013]	2
Anexo 2 – Breve caracterização da Sala Lilás (Fotografias)	8
Anexo 3 – Rotina diária da “Sala Lilás” e Intencionalidades Educativas.....	11

Anexo 4 – Planificação da Proposta Educativa de trinta de outubro de 2013.....	14
Anexo 5 – Planificação da Proposta Educativa de vinte e sete de novembro de 2013	19
Anexo 6 – Análise de Conteúdo das Observações de dia seis de janeiro de 2014.....	24
Anexo 7 – Análise de Conteúdo das Observações de dia sete de janeiro de 2014.....	26
Anexo 8 – Análise de Conteúdo das Observações de dia oito de janeiro de 2014.....	29
Anexo 9 – Análise de Conteúdo das Observações de dia treze de janeiro de 2014 ...	33
Anexo 10 – Análise de Conteúdo das Observações de dia catorze de janeiro de 2014	39
Anexo 11 – Planificação da Proposta Educativa de vinte e oito de abril de 2014	43
Anexo 12 – Planificação da Proposta Educativa de nove de junho de 2014.....	50
Anexo 13 – Planificação da Proposta Educativa de doze de maio de 2014	55
Anexo 14 – Planificação da Proposta Educativa de treze de maio de 2014.....	60
Anexo 15 – Planificação da Proposta Educativa de catorze de maio de 2014	65
Anexo 16 – Planificação da Proposta Educativa de dezanove de maio de 2014.....	70
Anexo 17 – Planificação da Proposta Educativa de vinte de maio de 2014.....	75
Anexo 18 – Planificação da Proposta Educativa de vinte e seis de maio de 2014.....	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Criança J cola a sua identificação no mural das presenças.....	5
Figura 2 - Proposta educativa em que as crianças exploram a abóbora (recorrendo aos seus sentidos).....	11
Figura 3- Proposta educativa em que as crianças exploram a abóbora através de um pequeno jogo.	13
Figura 4- Proposta educativa em que as crianças personalizam a abóbora com recurso a fios de lã.	13
Figura 5- Criança cola elementos de um livro.....	14
Figura 6 - Proposta educativa em que as crianças exploram os ingredientes, participando na confeção destes.	14
Figura 7- Criança L segura a boneca pelo braço (com a mão esquerda) e o telefone (com a mão direita).	41
Figura 8 - Criança segura a boneca pelo braço (com a mão esquerda) e ainda o avião pelo fio (com a mão direita). No momento seguinte interage com o gato verde segurando-o com as duas mãos.	41
Figura 9 - Criança coloca a boneca sobre a caixa de brinquedos. Posteriormente segura o telefone azul (com a mão direita) encostando-o à parede.	41
Figura 10 - Criança escondida atrás do pilar, segura o telefone com a mão direita.	41
Figura 11- Criança segura uma argola (com a mão direita) sorrindo.	41
Figura 12 - Criança segura uma banana (com a mão direita), trincando-a e segura uma outra banana (com a mão esquerda).	41
Figura 13- Criança interage com o comboio, segurando-o com ambas as mãos. Posteriormente num outro local aponta para uma imagem deste.	42
Figura 14 - Criança segura o telefone (com a mão esquerda) observando-o.	42
Figura 15 - Ambas as crianças L e A interagem através do olhar, enquanto a criança L segura a boneca (com as duas mãos) e a criança A segura o comboio (com as duas mãos).	43
Figura 16 - Criança A puxa a boneca, pelo braço, da mão da criança T, enquanto segura o comboio (com a mão esquerda).	44
Figura 17 - Criança L está ajoelhada sobre a manta, com a mão esquerda na barriga da boneca. Posteriormente a criança L, agachada, coloca a boneca sobre o avião.	46

Figura 18 - Criança L segura o telefone com a mão direita, encostando-o ao ouvido direito.	46
Figura 19 - Calendário e mural de presenças.	53
Figura 20 - Objetos e acessórios da área da casinha.....	54
Figura 21- Área da biblioteca.	55
Figura 22- Área do tapete.	55
Figura 23 - Registo efetuado pelas crianças, sobre as características das mães.....	58
Figura 24 - Coração elaborado pelas crianças, sobre as mães, afirmando características como "Muito amiga"; "Cintilante"; "Engraçada"; “Querida do coração”; “Vaidosa”; “Fofinha”, entre outros.	59
Figura 25 - Crianças surgem disfarçadas com as folhas de jornal.	60
Figura 26 - Crianças exploram as folhas de jornal.	61
Figura 27 - Momento em que as crianças estão escondidas numa caixa de cartão.	61
Figura 28 - Registo elaborado pelas crianças sobre o seu peso.....	79
Figura 29 - Material utilizado para a exploração do conceito de peso.	79
Figura 30 - Crianças contam as peças de lego presentes na sua torre do peso. Crianças acrescentam peças de lego à sua torre.	80
Figura 31 - Crianças contam os legos presentes na sua torre.	80
Figura 32- Crianças constroem a representação (tridimensional) do seu peso.	81
Figura 33 - Crianças colam a sua identificação (fotografia individual) em frente à sua respetiva torre do peso.....	81
Figura 34 - Crianças constroem a representação do peso (bidimensional) contando e colando as bolas de papel crepe na respetiva balança.	82
Figura 35- Registos das crianças sobre a criança mais pesada e a criança mais leve. ...	82
Figura 36 – Representações do peso tridimensional e bidimensional, respetivamente..	83
Figura 37 - Registo efetuado pelas crianças sobre a sua altura.	84
Figura 38 – Registo gráfico elaborado pelas crianças sobre a altura.....	84
Figura 39 - Mucali (nome sugerido pelas crianças para a figura que representava a fita métrica) e ainda registos efetuados pelas crianças sobre o Mucali.	85
Figura 40 - Visita da mãe da criança GF, no âmbito do tema "Como crescer saudável", decorrente do projeto.	86
Figura 41 - Crianças organizam-se em fila segundo os critérios altura e peso, efetuando assim uma seriação.	87

Figura 42 - Registo da seriação (com os nomes das crianças e os valores do seu peso e altura)..... 87

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Propostas Educativas realizadas com as crianças no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto, na fase II.....	76
---	----

ABREVIATURAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO GERAL

Este relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar que decorreu na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, no ano letivo 2013/2014 e revela o meu percurso de aprendizagens ao longo das duas Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), em contexto de Creche e em contexto de Jardim de Infância (JI).

O relatório encontra-se organizado em duas partes, a primeira relativa à minha experiência em contexto de Creche e a segunda referente à minha experiência em contexto de Jardim de Infância.

A primeira parte está dividida em dois capítulos. O Capítulo 1 é constituído pela dimensão reflexiva sobre a PES em contexto de Creche, evidenciando as minhas aprendizagens, o meu desenvolvimento pessoal, e onde apresento duas propostas educativas aplicadas neste contexto. O Capítulo 2 apresenta o ensaio investigativo realizado com duas crianças, partindo da questão “ Como são recriadas por duas crianças de vinte e sete e vinte e oito meses, da sala Lilás, as situações de jogo simbólico, na interação com os brinquedos no momento de brincadeira livre?”.

A segunda parte do relatório revela a minha experiência em contexto de Jardim de Infância e encontra-se, igualmente, dividida em dois capítulos. O Capítulo 3 apresenta uma reflexão sobre a PES, espelhando o meu percurso de descobertas e partilha com as crianças e o Capítulo 4 conta a história do projeto “Investigando com as crianças sobre peso e altura”, desenvolvido com o grupo de crianças, seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Este relatório é, assim, o término do meu percurso enquanto aluna estagiária a frequentar o mestrado em Educação Pré-Escolar e nele estão refletidas aprendizagens, emoções, anseios, expectativas e acima de tudo o sentimento que foi uma experiência enriquecedora que contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, mas acima de tudo pessoal.

1.ª PARTE – EXPERIÊNCIA EM CRECHE

INTRODUÇÃO

A dimensão reflexiva do presente relatório é composta por diferentes pontos fundamentais para a compreensão de todo percurso vivido no contexto de creche. Numa primeira parte, irei fazer uma breve apresentação do contexto educativo onde irei caracterizar o Meio, a Instituição onde realizei o meu estágio, a Sala e o Grupo de crianças com os quais contatei diretamente. No intuito de dar a conhecer apenas um pequeno exemplo de algumas propostas aplicadas, neste contexto, irei apresentar duas propostas educativas vivenciadas pelo grupo de crianças no contexto de Creche. Por fim, refletirei acerca do meu desenvolvimento pessoal e das várias aprendizagens realizadas ao longo da PES em Creche, bem como sobre o papel do Educador de Infância. Através deste último tópico tento demonstrar e evidenciar aspetos fundamentais das aprendizagens conseguidas ao longo da PES. Acho fundamental enquanto futura educadora e para a construção da minha identidade profissional, refletir de forma constante e consciente acerca das minhas ações, atitudes, aprendizagens e desenvolvimento pessoal, como refiro numa das reflexões efetuadas neste contexto

A formação de um futuro educador de infância deve atender a várias fases que se vão complexificando, quer nas exigências, quer nos desafios. O papel do Educador de Infância é ainda visto como pouco importante ou pouco exigente. A maioria da sociedade entende o educador como alguém que cuida da criança apenas numa perspectiva de satisfazer necessidades básicas como a alimentação, a higiene ou a sesta (ver Anexo 1).

A reflexão realizada no âmbito da minha prática supervisionada em creche terá como referência a consciência de que “(...) será importante que futuramente sejam reconhecidos os diferentes “papéis” que o educador e até que um professor assume na vida de uma criança e na inserção da mesma no seu grupo, na sociedade a que pertence” (ver Anexo 1). Neste sentido é necessário também perceber que o educador garante não só o bem-estar da criança, mas igualmente as suas

(...) necessidades cognitivas, psicossociais, afectivas, motoras, também na educação da consciência quer de si próprio quer dos outros e dos seus valores morais e éticos. A sociedade evoluirá á medida que as crianças de hoje sejam confrontadas com valores como responsabilidade, reconhecimento do eu e dos outros, perceção das consequências dos seus atos (...) desta forma poderão tornar-se os adultos de amanhã (Ver Anexo 1).

CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

1.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO: CRECHE

1.1.1. Caracterização do meio e da instituição

A Instituição “Bambi – Creche e Jardim de Infância” é uma instituição privada que se encontra localizada na freguesia de Marrazes pertencente ao concelho de Leiria. Esta Instituição é composta pelo Berçário (quatro aos doze meses), duas salas de Creche, nomeadamente a Sala Lilás (doze aos vinte e quatro meses) e a Sala Amarela (vinte e quatro aos trinta e seis meses) e uma sala de Jardim de Infância, a Sala Azul (três aos seis anos).

O Bambi, enquanto espaço que fomenta o cuidar e o educar das crianças, promove valores sociais, morais e educativos que são fundamentais na aprendizagem das crianças. Estes influenciam a forma como as crianças tomam decisões, trabalham coletivamente, como comunicam e também como se relacionam. Esta Instituição possui dois espaços exteriores distintos, nomeadamente o patamar do prédio onde está instalado o Bambi, bem como um parque infantil, situado nas traseiras do prédio, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, pp. 21,22)

(...) 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. (...) A pluriformidade da natureza poderá desempenhar um papel central nestes processos, desafiando os sentidos e inteligências das crianças.

Atualmente este espaço exterior encontra-se indisponível para o grupo de crianças, porém a creche como espaço de desenvolvimento permite colmatar de certa forma a falta desse espaço, através de determinadas atividades em que o exterior visita o interior da sala, não esquecendo porém a importância do mesmo.

A valência Creche

A creche tem como função o acolhimento e a educação, e integra crianças a partir dos quatro meses até aos três anos de idade. Segundo o *Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 31 de Agosto de 2011*,

(...) as creches assumem um papel determinante para a efectiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade (2011, p.4338).

A valência creche rege-se segundo alguns objetivos, nomeadamente o encorajamento da criança para que esta desenvolva a sua capacidade de interagir com os adultos, com as outras crianças e com os objetos. É ainda de referir como objetivos o desenvolvimento de aptidões e competências que lhe permita ser autónoma no mundo que a rodeia e a promoção na criança de uma visão inclusiva e global daqueles que a rodeiam, bem como da sociedade e do mundo. A creche visa, assim, desenvolver de forma harmoniosa e equilibrada as necessidades físicas, cognitivas e afetivas da criança, de facto os

Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interacção com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável (Portugal, 2012, p.7).

Em creche, o Projeto Pedagógico é “ (...) o instrumento de planeamento e acompanhamento das actividades desenvolvidas pela creche, de acordo com as características das crianças” (Portaria n.º262/2011, de 31 de Agosto) e engloba o trabalho com o grupo de crianças numa perspetiva de satisfação das suas necessidades, indo este ao encontro dos objetivos da creche, por exemplo ao

Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades de cada criança; Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva (Portaria n.º262/2011, de 31 de Agosto).

Este instrumento proporciona ainda uma parceria com os Encarregados de Educação, por forma a promover a complementaridade educativa, e por fim confere à comunidade envolvente um papel fundamental, garantindo assim a interação entre os diversos intervenientes.

1.1.2. Caracterização da “Sala Lilás”

Quando um educador pensa na organização do espaço é fundamental garantir um ambiente que promova o desenvolvimento harmonioso da criança e se adapte ao seu desenvolvimento. Segundo Portugal (2012, p. 12) a organização do espaço pode

(...) promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e

bem-estar estético. A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.

A sala de atividades onde está inserido o nosso grupo de crianças de um e dois anos é a Sala Lilás. O Berçário e a Sala Lilás têm em comum o fraldário, sendo que este espaço não tem iluminação natural. Ao entrarmos na sala, a parede do lado esquerdo possui um painel onde se colocam os diferentes trabalhos das crianças, (ver Anexo 2 – Fotografia 1) tem ainda a identificação dos meses de aniversário de todas as crianças com a sua respetiva fotografia (ver Anexo 2 – Fotografia 2). Ao longo desta parede existe ainda uma prateleira que se destina à arrumação de livros, a “Área da Biblioteca” (ver Anexo 2 – Fotografia 3). A iluminação da sala de atividades provém de luz natural que resulta da existência de duas janelas viradas para o exterior. Sobre o parapeito das janelas encontra-se um complemento de segurança que assume a forma de uma pequena grade em madeira. Na parede do lado direito, encontra-se um painel destinado à documentação dos trabalhos elaborados pelas crianças. Abaixo deste painel encontra-se uma pequena área dedicada à marcação das presenças, onde as crianças colocam a sua fotografia após a canção dos “Bons Dias” (Fig.1).



Figura 1- Criança J cola a sua identificação no mural das presenças.

Ainda no seguimento desta parede, encontra-se junto à mesma, uma caixa com diversos brinquedos. Junto à parede entre a porta de entrada e a porta do fraldário, encontra-se um armário de arrumações, que serve de suporte a uma televisão, leitor de DVDs, bem como a diferentes caixas de arrumação e de material de apoio à Educadora (ver Anexo 2 – Fotografia 5). Neste armário existe ainda uma caixa transparente etiquetada que contém legos no seu interior, que se destina a momentos de brincadeira livre. A brincadeira assume um papel importante, no dia-a-dia da criança, pois é vantajosa para o seu desenvolvimento nos diferentes domínios. A brincadeira permite o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, facilita as interações entre as crianças e os seus pares, bem como entre as crianças e o adulto. Segundo Gomes (2010, p.45) “(...) o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Através do brincar, a criança desenvolve-se, exercitando capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, entre outras”. É nas idades de creche, que as brincadeiras assumem diferentes formas, inicialmente “ (...) são elaboradas à volta da exploração de objetos, através dos sentidos (...)”, por volta dos dois a três anos as crianças assumem nas suas brincadeiras

o “(...) faz-de-conta, as histórias, os fantoches, o desenho, o brincar com objetos atribuindo-lhes outros significados (...)”, sendo que o jogo simbólico surge presente nas brincadeiras (*Ibidem*, 2010, p.45). Atrás da porta de entrada, afixadas na parede à direita, encontram-se as regras da Sala Lilás, e ainda um painel informativo, onde a Educadora regista as informações relativas a cada criança, nomeadamente no que diz respeito à alimentação, higiene e sesta. A comunicação entre a creche e as famílias assegura um equilíbrio entre estes dois sistemas nos quais a criança está inserida durante a maior parte do seu dia-a-dia. Estes sistemas na perspetiva de Brofenbrenner assumem-se como microssistemas sendo que os mesmos, ao se relacionarem entre si, constituem o mesossistema. Segundo Brofenbrenner (2005), citado por Bhering, & Sarkis, (2009, p.14) “ (...) as interconexões existentes entre os microssistemas são tão importantes para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem nos microssistemas”, por interconexões entenda-se as relações entre a família e a escola. A sala divide-se em diferentes áreas, nomeadamente a “Área da Biblioteca”, a “Área da Música”, o “Cantinho da Conversa”, a “Mesa dos Jogos” e o “Cantinho da Diversão” (ver Anexo 2 – Fotografia 4) composto por, um elefante de baloiço, uma casinha e um saco de rede com bolas que se encontra pendurado numa das grades. Segundo Portugal e Laevers (2010, p. 83) “Importa que as crianças encontrem na sala algo que responda bem às suas necessidades de desenvolvimento, estímulos necessários para desencadear actividades intensas e que atendam a todos os domínios desenvolvimentais”. A importância que o espaço assume neste contexto está diretamente relacionada com as crianças.

O “Cantinho da Conversa” está delimitado por um tapete verde e ainda por três bancos de esponja coloridos, sendo que neste espaço ocorrem diferentes atividades que fomentam o desenvolvimento harmonioso da criança. Na “Mesa dos Jogos” realizam-se diferentes atividades propostas pela Educadora, sendo que esta área é composta por uma mesa e duas cadeiras. Ainda, por cima desta área, no teto, existe um sistema de ar condicionado. Entre o “Cantinho da Conversa” e a “Mesa dos Jogos” encontra-se um armário destinado à arrumação de materiais de apoio à Educadora, servindo este também de apoio a um rádio e a uma caixa que contém CD’s e DVDs infantis.

1.1.1. Caracterização do grupo de crianças

Na creche, a criança enquanto ser único e insubstituível, encontra-se inserida num grupo, porém possui uma “ (...) configuração e uma matriz genética” diferentes das outras

crianças, não existindo assim duas crianças iguais “ (...) em crescimento, temperamento e nas suas características de desenvolvimento” (Cordeiro, 2008, p.15). Assim a especificidade de cada criança conduz inevitavelmente à particularidade do grupo, pois cada criança contribui de forma única e especial para construir a identidade do grupo com que o educador interage, cuida e educa, diariamente.

O grupo de crianças da Sala Lilás é constituído por onze crianças, com idades compreendidas entre os dezasseis e os vinte e oito meses, sendo sete do género masculino e quatro do género feminino. Neste grupo de crianças não existia nenhuma criança com necessidades educativas especiais. Relativamente ao desenvolvimento motor, todas as crianças tinham já adquirido a marcha, à exceção de uma, sendo que esta se deslocava pela sala apoiando-se ainda nos móveis ou paredes, ou então segurando-se pela mão de um adulto, gatinhando, por vezes.

A aquisição da marcha é influenciada por vários fatores, tais como a necessidade e o interesse que a criança sente pelo andar, a maturação dos seus sistemas ósteo-muscular e neurológico, a segurança do meio que a envolve e por fim a motivação e o estímulo que recebe das pessoas que estão à sua volta (Cordeiro, 2008). No que diz respeito à motricidade fina, as crianças seguravam e manipulavam diferentes objetos. Na hora das refeições, as crianças mais velhas demonstravam alguma autonomia, alimentando-se sozinhas, estando esse comportamento associado à sua capacidade de segurar, uma colher, um copo ou uma garrafa. No entanto, as crianças mais novas necessitavam de auxílio para se alimentarem. No que respeita ao desenvolvimento psicossocial, as crianças mais velhas demonstravam capacidade de identificar objetos que lhes eram familiares, revelando preferência por certos objetos ou pessoas. As crianças mais novas apresentavam dificuldade em se reconhecerem nas fotografias, bem como aos seus amigos.

De acordo com Smith, Cowie, e Blades (1998, p. 184) “Entre os 15 e os 18 meses as crianças passam a utilizar designações verbais como «bebé» ou o seu próprio nome para diferenciarem as suas fotografias das de outras crianças”, revelando deste modo a autoconsciência. Contudo, as crianças mais novas necessitavam de auxílio por parte do adulto para se identificarem nas fotografias, sendo que posteriormente algumas apontavam para a sua fotografia, verbalizando “bebé” e “Quem é?”. O grupo no geral revelava emoções de acordo com as diferentes situações quotidianas. Este grupo de crianças demonstrava uma interação positiva com os agentes educativos da sala,

manifestando uma boa relação entre ambos, contudo, por vezes ocorriam diferentes conflitos entre as crianças devido à dificuldade em partilhar objetos.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, as crianças da Sala Lilás, manifestavam uma crescente capacidade de comunicação que se verificava na compreensão de pequenos pedidos ou ordens. É ainda de referir que o grupo no geral demonstrava consciência básica de causa-efeito, quando mostrava ser capaz de construir torres com várias peças de legos e também pela compreensão do conceito “mais” a nível da matemática.

No âmbito da linguagem verbal, as crianças mais novas encontravam-se na fase da holófrase, isto é, as crianças diziam uma palavra isolada, sendo que essa assumia geralmente o significado de uma frase. Algumas das crianças mais velhas encontravam-se no período telegráfico, onde combinavam duas ou mais palavras, respeitando a ordem de uma frase. Aqui surge evidenciada a importância na forma como o educador estimula a criança no sentido da aquisição de novo vocabulário, sendo isso desenvolvido através do conto de histórias em diferentes formatos, de canções, da interação entre as crianças e os agentes educativos, não só no momento da atividade mas ao longo do seu dia.

Segundo Rigolet (2006, p. 77) “ (...) o educador deve *fornecer* à criança *muitos vocábulos novos e concretos*, referentes às suas vivências, ciente de que, embora não os ouça produzidos pela criança, esta está seguramente a assimilá-los, compondo progressivamente um vasto reportório linguístico pertencente ao campo semântico”.

O grupo de crianças no geral manifestava interesse e motivação no seu processo de aprendizagem, verificando-se isto ao longo das atividades desenvolvidas na Sala Lilás. Este grupo de crianças pertencia a um contexto socioeconómico médio-baixo, sendo que todas pertenciam a uma família nuclear, à exceção de uma. Ao conhecer e caracterizar as crianças com que me relacionei na minha PES, pretendi criar condições através das propostas e das interações que as poderiam ajudar no sentido do seu desenvolvimento holístico.

1.2. ROTINAS

A criança ao deixar a sua família para frequentar a creche todos os dias, traz consigo já alguns hábitos próprios da organização familiar em que está inserida, aí a criança antecipa os pequenos momentos que vive com os seus pais e restantes familiares. A creche não é exceção, constituindo-se assim um espaço ideal, que promove a interação entre o adulto

como cuidador principal (sem esquecer as assistentes operacionais e os restantes intervenientes) e a criança, mas também a interação entre as crianças e os seus colegas, enquanto indivíduos com os mesmos direitos. Como direitos entenda-se o assegurar das necessidades físicas, cognitivas e afetivas da criança, garantindo assim a coerência e coesão do seu quotidiano e permitindo-lhe antecipar a maioria dos acontecimentos do seu dia, senão todos.

Segundo Zabalza (1998, p.52) “As rotinas desempenham (...) um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem (...). O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia”.

O grupo de crianças com o qual contatei tinha uma rotina que se dividia em diferentes momentos, tendo sempre em conta a satisfação das suas necessidades básicas. Ao conhecermos essa rotina, foi-nos proposto pela professora supervisora planificar as intencionalidades dos diferentes momentos. Sinto que esse exercício facilitou a nossa ação e pensámos sobre algumas dimensões que não tínhamos considerado inicialmente (ver Anexo 3). A rotina sendo algo extremamente importante não consiste apenas em saber “ (...) a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas...as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (Judith Evans e Ellen Ilfield (1982), citado por Post e Hohmann (2011, p.193)).

As crianças todos os dias tinham horário definido para satisfazer necessidades básicas como alimentação, sesta, higiene e tempos de brincadeira livre, entre outras atividades mais específicas. Post e Hohmann (2011, p.15) afirmam que

Num contexto de aprendizagem ativa para bebés e crianças mais novas, os horários (a sequência diária de acontecimentos, como sejam o tempo da escolha livre, refeição, tempo de exterior) e as rotinas (interações com o adulto durante o almoço, a sesta e os cuidados corporais) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados. Ter esta figura como uma “base” é garante de um sentido de segurança para a criança muito pequena durante o período que está fora de casa.

Das dez às onze horas, ocorriam atividades que em cada dia assumiam um domínio do desenvolvimento específico, porém considerando o desenvolvimento global da criança, assim às segundas-feiras era *Dia de Estimulação à Leitura*. Segundo Rigolet (2006, p.62), estimular inicialmente as crianças à leitura significa “ (...) permitir um contacto precoce com os livros e criar hábitos diários de se encontrar com eles, de, simplesmente, se

encontrar como ser nascente, descobrindo os seus gostos, reconhecendo as suas preferências (...).” Às terças-feiras, *Dia de Expressão Plástica*, assumia-se como o dia em que as crianças exploravam a sua criatividade e liberdade de movimentos, segundo Post e Hohmann (2011, p. 151) “ (...) a compreensão sensório-motora das propriedades dos materiais artísticos de base (...)” oferece às crianças o contacto com sensações visuais e tácteis, bem como os cheiros e o som de alguns dos materiais. Por fim, as quartas-feiras correspondiam ao *Dia de Conhecimento do Mundo*. Este tipo de atividades permitia às crianças contactarem com diferentes situações que habitualmente não experienciavam. Toda a organização da semana e de cada dia em específico permitia às crianças antecipar estes momentos durante a semana, pois estas atividades constituíam apenas uma pequena parte do seu dia. De facto, as rotinas assumem um papel fundamental no quotidiano da criança: desde a alimentação em que além da criança satisfazer uma necessidade vital, é estimulada a adquirir competências no âmbito do saber-estar; a desenvolver a sua independência e autonomia; a aprender sobre como se relacionar com outros e a conhecer os alimentos, através dos seus sentidos. Outra rotina importante é a da higiene, em que a criança interage com o educador e aprende o nome das partes do seu corpo, vivenciando momentos que, pela exposição inerente, necessitam de uma atitude sensível e responsável por parte do cuidador. Inseparáveis da condição de ser criança, os momentos de brincadeira livre assumiam uma importância fundamental no dia-a-dia destas. Sempre que antecipava esse momento, o grupo de crianças reagia de forma positiva e entusiasta ao que viria a seguir, o brincar com legos, com as bolas ou com os diversos brinquedos da caixa que existiam na sala, era pura alegria. Segundo Gomes (2010, p. 46)

O brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Inerente às rotinas, deverão estar subjacentes intencionalidades do domínio psicossocial e afetivo. Estes domínios surgem indissociáveis dos cuidados que o educador presta à criança. Cada rotina implica, assim, desenvolver na criança a sua parte relacional e social, sem esquecer o equilíbrio entre o afeto e o saber lidar com os sentimentos menos positivos. Em todos os momentos do seu dia a criança desenvolve a sua capacidade de interagir com as outras crianças, com os adultos e com o meio, aprende que as suas ações terão consequências mais ou menos positivas. A criança aprende a gerir emoções e a resolver conflitos, percebendo se consegue fazê-lo sozinha ou se necessita de ajuda do adulto. É

então que o educador é fundamental como gestor do tempo e das rotinas, assumindo um papel ativo no apoio às crianças e mediando tudo o que deve acontecer durante o dia. Segundo Gonzales- Mena e Eyer (1989) citados por Portugal (2000, p.92) um dos princípios educativos a ter em conta pelo educador é “ Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças”, isto pressupõe momentos em que se tem uma intenção em especial, e momentos em que apenas o educador está presente sendo necessário ou não intervir na ação da criança. A rotina pode-se tornar imprevisível, por vezes, algumas situações que surgiram com o grupo de crianças, fizeram-me refletir acerca deste facto. Apesar de o dia estar estabelecido com um horário que deve ser respeitado e mantido, existem por vezes diversos fatores que condicionam a rotina. Por vezes as crianças estão doentes, alterando o ritmo das mesmas, por vezes estão irritadas, ou desmotivadas aumentando assim o tempo que temos para realizar e vivenciar certos momentos com elas. Por vezes os momentos de higiene prolongam-se no tempo, ou a hora das refeições demora mais pois as crianças não estão tão recetivas a certos alimentos, ou então pela dificuldade em chegar a todos, sendo que as idades pequenas condicionam a independência e autonomia da criança, exigindo da nossa parte auxílio e atenção.

1.3. *EXEMPLO DE PROPOSTAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE CRECHE*

1.3.1. **Proposta Educativa de trinta de outubro de 2013**

Esta atividade “Vamos descobrir a Abóbora” (ver Anexo 4) surgiu no âmbito da comemoração do *Halloween* e teve como objetivo proporcionar às crianças um momento de exploração de uma abóbora. A atividade ocorreu à quarta-feira, sendo este o “Dia de Conhecimento do Mundo”, estabelecido previamente pela Educadora, ocorrendo na minha semana de intervenção. Nesse sentido levámos as crianças a contactar com uma abóbora real, privilegiando a exploração através dos seus cinco sentidos (escutando, provando, cheirando, tocando e vendo) (Fig.2).



Figura 2 - Proposta educativa em que as crianças exploram a abóbora (recorrendo aos seus sentidos).

De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p.482) “Para interpretar um som, cheiro, ou sabor, a criança deverá ter experiência com o objeto em questão”. Tentámos trazer um pouco do exterior para o interior da creche, com o objetivo de estimular as crianças a manipularem um elemento natural e não apenas uma imagem ou fotografia. A atividade ocorreu no refeitório da instituição, tendo como objetivo levar a criança a sair do espaço da sala de atividades, para um espaço que habitualmente usufrui nos momentos de refeição, mostrando-lhe assim que o mesmo espaço pode ter diferentes funcionalidades. Esta atividade foi despoletada ainda na sala de atividades, quando uma das crianças trouxe uma abóbora personalizada pelo pai. Percebemos assim a importância que o educador tem ao assumir estes momentos como necessários, pois valoriza também a criança enquanto ser competente e capaz, inserido num contexto familiar que se interessa pelas suas aprendizagens e vivências escolares. A criança ao mostrar a sua abóbora personalizada, manifestou entusiasmo e alegria, sendo isto visível através das suas expressões faciais, bem como através da vontade de mostrar aos amigos algo que tinha sido elaborado em contexto familiar e que o pai trouxe para a creche. Este momento inicial de exploração foi importante pois permitiu uma interação positiva entre mim e a criança, bem como entre esta e o restante grupo. Posteriormente, no refeitório as crianças tiveram oportunidade de explorar, uma a uma, a abóbora trazida por nós, tocando nesta, por forma a perceber a sua textura e forma, vendo a sua cor, cheirando-a e provando-a. As crianças exploraram a abóbora com recurso a uma colher ou apenas com as suas mãos, usando estas para retirar pequenas partes da polpa da abóbora. Durante esta exploração tivemos sempre em conta a segurança das crianças, evitando que as crianças ingerissem as sementes e os fios da abóbora. Segundo Santos (2006, p.23)

Durante os primeiros dois anos de vida a criança aprende a identificar e interpretar a informação que lhe chega através dos órgãos dos sentidos. Os sentidos mais importantes nesta fase da vida são os básicos, isto é o tacto (sistema táctil), a noção de movimento (sistema vestibular), propriocepção (noção de posição dos membros no espaço), a visão, a audição e o olfacto.

Durante a exploração da abóbora a maioria das crianças não manifestou receio em tocar na mesma, sendo que apenas duas crianças o recusaram fazer. À medida que iam os seus colegas explorar a abóbora, foram-se aproximando, sendo que uma criança explorou a abóbora tanto com as mãos como com a colher, enquanto a outra o fez apenas com as mãos. Uma das crianças mais velhas esteve constantemente motivada e interessada em explorar a abóbora, visto que após o grupo ter terminado o momento de exploração começou a dispersar-se, a criança continuou a exploração de forma entusiástica. A

proposta educativa iniciada no período da manhã prolongou-se para o período da tarde sendo o culminar da exploração da abóbora. Posteriormente, na manta, deu-se vida a um pequeno jogo com a abóbora, em que todos participaram (Fig.3).



Figura 3- Proposta educativa em que as crianças exploram a abóbora através de um pequeno jogo.

A maioria das crianças empurrou os pedaços da abóbora, porém tive de auxiliar algumas crianças nesta tarefa. A proposta educativa terminou com a personalização da abóbora envolvendo todas as crianças, sendo que estas contribuíram individualmente para um objetivo em comum (Fig.4).



Figura 4- Proposta educativa em que as crianças personalizam a abóbora com recurso a fios de lã.

Durante este momento deixei que as crianças colassem a lã livremente na abóbora, por forma a valorizar a individualidade de cada criança e a sua expressão criativa. Deste modo, no final, verifiquei uma grande diversidade na forma como as crianças colaram a lã na abóbora tornando-a única. Quando colocámos uma vela no seu interior por forma a iluminá-la, as crianças riram-se, apontaram e olharam espantadas para a abóbora.

1.3.2. Proposta Educativa de vinte e sete de novembro de 2013

Esta atividade “As bolachas do Pai Natal” (ver Anexo 5) ocorreu na segunda semana de exploração do Natal e teve como objetivo proporcionar às crianças um momento de exploração de alguns ingredientes e posteriormente da massa resultante da conjugação destes. A atividade ocorreu à quarta-feira, sendo este o “Dia de Conhecimento do Mundo”, estabelecido previamente pela Educadora, ocorrendo na minha semana de intervenção. Esta atividade foi introduzida pela exploração de um livro elaborado por nós, “O Pai Natal Guloso”. Ao explorar o livro com as crianças, estas mostraram alegria e interesse por poderem colar as imagens no livro (fig.5), que complementavam a história, sendo isto visível através das suas expressões faciais e comportamentos.



Figura 5- Criança cola elementos de um livro.

Posteriormente as crianças foram convidadas a deslocarem-se até ao refeitório com o objetivo de confeccionar as bolachas do Pai Natal, referidas no livro anteriormente explorado. Nesse sentido as crianças foram motivadas a contactar com os diversos ingredientes. Hohmann e Weikart (2011a, p.482) afirmam que

Reconhecer objectos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais – a forma como as coisas soam, aquilo a que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando as tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas – é uma importante experiência para as crianças à medida que começam a formar e compreender símbolos.

Durante esse contacto o grupo de crianças manifestou curiosidade, motivação e interesse em manipular os diversos ingredientes, sendo isso visível através das suas expressões faciais, dos seus comportamentos, especificamente a vontade de querer repetir mais do que uma vez a ação de misturar os ingredientes e moldar a massa com as formas. Foram várias as formas de exploração da massa pelas crianças, nomeadamente colocando-a na sua boca, atirando-a ao chão e colocando as suas impressões digitais na mesma (Fig.6).



Figura 6 - Proposta educativa em que as crianças exploram os ingredientes, participando na confeção destes.

De acordo com Santos (2006, p.23)

A criança aprende a dar sentido às sensações experimentadas, adaptando as respostas ao estímulo recebido manifestando prazer ou desagrado às sensações recebidas e usando a informação proveniente destes sentidos para desenvolver a coordenação dos dois lados do corpo, a postura e o equilíbrio, a coordenação global, a motricidade fina e o esquema corporal.

No período da tarde, as crianças puderam comer as bolachas, ao lanche, partilhando-as também com os colegas da sala dois e três anos.

1.4. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS AO LONGO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA EM CRECHE

Desde o início desta “aventura” até ao seu final, sinto que cresci nomeadamente a nível pessoal, mas também a nível profissional, pois antes de sermos profissionais, somos pessoas com valores e atitudes que devem estar de acordo com a boa convivência em sociedade e o respeito pelos outros e pelas crianças. A oportunidade que tive de vivenciar, durante três dias por semana, as experiências daquele grupo de crianças e interagir com elas, foi essencial para a primeira etapa da minha construção pessoal e profissional, enquanto futura educadora. Como primeiro contato neste contexto, foi com enorme surpresa que percebi que algumas das expectativas que tinha coincidiram com o que observei e vivenciei, mas também que ganhei novas formas de olhar para uma realidade que por vezes ainda não é valorizada da forma mais justa pela sociedade.

Inicialmente tinha quase a certeza que seria um desafio a nível físico e emocional, lidar com as crianças, cada uma com a sua individualidade e necessidades diferentes, e de facto foi isso que aconteceu. Também tinha receio de como seria lidar com os pais das crianças, apesar de não comunicarmos diretamente com eles, pois a Educadora cooperante é que recebia as crianças e acabava por contactar mais diretamente com os pais. Acabámos por ter uma agradável surpresa pois a maioria dos pais mostraram-se interessados pelas propostas que desenvolvemos com as crianças, revelando interesse em observar alguns dos trabalhos personalizados pelas mesmas e sendo simpáticos à nossa presença. Outro receio era perceber se as crianças me iriam aceitar e interagir comigo, deixando-me participar nas suas vidas.

Enquanto futura educadora, percebo e acho fundamental como atitude a ter no futuro, conhecer cada criança individualmente; inseri-la no grupo; perceber como interage com as outras crianças, os adultos, o meio, os objetos; bem como o que a motiva e o que lhe interessa. Não é apenas a criança que se tem de adaptar ao educador, ao contexto e àqueles que a rodeiam, Parente (2012, p.6) diz que

A observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc. Deste modo, os educadores e os outros adultos estão mais capazes de compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responderem às suas necessidades e interesses.

É também fundamental conhecer a dinâmica do grupo, por forma a conciliar os interesses individuais com os interesses coletivos e também adaptando as propostas às idades e ao desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicossocial e afetivo, da criança enquanto ser em potencial. O desenvolvimento afetivo despertou-me particular atenção e penso que não senti dificuldade em ser afetuosa com as crianças e incentivá-las a isso mesmo, todas sem exceção, pensei inicialmente que me afeiçoaria mais por uma criança em particular, porém surpreendi-me. De facto desde o primeiro dia que existiram bastantes mimos, e os afetos foram vividos com todas as crianças de igual modo, pois para cada dia estabeleci empatia para com o grupo, sendo responsiva. Acabei assim por criar com estas crianças uma relação bastante positiva e cúmplice, transmitindo-lhes conforto e segurança necessários nos diferentes momentos.

Portugal (2000, p. 101) afirma que

Para a criança, a relação com as figuras adultas significativas representa um mundo social primário. Se estas lhe fornecem calor, regularidade, afeição, ela desenvolve um sentimento de confiança no mundo, o sentimento de que alguém estará sempre por perto para tomar conta dela se necessário e a vontade de explorar e interagir com o mundo.

Talvez uma das maiores dificuldades tenha sido o modo como, nomeadamente em situações de intervenção na manta, nem sempre dei atenção mais completa ao grupo. Isto é, por vezes, quando interagia com uma criança acabava por não implicar tanto o restante grupo nesse momento, gerando às vezes alguma falta de concentração dos mesmos. Percebi também que algumas das estratégias adotadas na execução das propostas não foram as mais adequadas, porém reconheço que a falta de experiência e alguma falta de confiança contribuíram nesse sentido.

A entrada de quatro crianças, vindas do berçário, para o grupo inicial, também gerou alguma ansiedade sendo que ao não conhecer o seu desenvolvimento, os seus interesses e como se relacionariam com o grupo, conosco e com a sala, fiquei um bocado apreensiva. Uma das crianças ainda não tinha adquirido a marcha e nos momentos de higiene tinha bastante dificuldade em interagir conosco tornando esse momento por vezes difícil de gerir.

Apesar de ficar desiludida comigo mesma por não corresponder a algumas expectativas e pensar por vezes se no futuro iria ser assim, percebi que esta etapa inicial é cheia de emoções contraditórias, de dúvidas, ansiedades e angústias. Por ser o primeiro contacto

que temos com aquela que será a nossa vida futura, sendo algo novo e desejado, originou por vezes sentimentos ambíguos que por sua vez resultavam em algum desalento.

Outra das dificuldades sentidas relacionou-se com a baixa autoestima e alguma insegurança que me prejudicaram por vezes, sabendo eu que poderia ter arriscado mais ou mostrar mais segurança na forma como abordei o grupo de crianças em alguns momentos em especial. Por diversas vezes, me questioneei se era mesmo isto que pretendia fazer no meu futuro, se estaria a seguir o caminho mais correto, duvidando por vezes das minhas capacidades e desvalorizando as competências que adquiri ao longo dos três anos de licenciatura e de diferentes experiências que vivenciei ao longo da minha vida. Penso que futuramente terei de investir mais em mim, acreditando mais nas minhas capacidades por forma a transmitir essa segurança e confiança às crianças, é importante que elas sintam que podem contar com o meu apoio para satisfazerem as suas necessidades, e como modelo a seguir tenho essa responsabilidade perante o grupo.

Contatar com todos os intervenientes deste contexto educativo, foi especialmente significativo na medida em que pude perceber quais as particularidades do mesmo e como agir para que a creche sirva os interesses das crianças garantido assim a qualidade da educação, não esquecendo que cada contexto é individual nos seus princípios educativos e máximas. Percebi igualmente que uma boa relação entre os educadores e auxiliares, bem como, com outros intervenientes educativos, é imperativa para que juntos consigamos com a nossa individualidade dar resposta aos interesses da criança e do grupo.

A criança enquanto ser único e pertencente a uma “entidade” coletiva move-se e interage, através da sua individualidade e conhecimentos. As emoções, experiências, aprendizagens, alegrias e tristezas, vivenciadas sobre o espetro da PES em creche, foram o pilar que verdadeiramente contribuiu para que enquanto futura educadora consiga construir um perfil individual, coeso e coerente. Viver no terreno aquilo que não se consegue viver nos livros e na teoria foi de facto o mais interessante, apesar de ter consultado a bibliografia de referência e de termos tido disciplinas bastante esclarecedoras quanto às características do contexto de creche, sendo orientadas para os eventuais acontecimentos, nada nos prepara tão bem como viver todos os estímulos e surpresas que o contexto tem para nos oferecer.

1.5. SER EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO EDUCATIVO DE CRECHE

Ao decidir que iria ingressar no mestrado perguntei a mim mesma afinal o que é ser educador?. Rapidamente percebi que é muito mais do que aquilo que vem na teoria de referência, o que se aprende no curso ou até que a sociedade diz ser. Ser educador, é ser aquela pessoa que está lá para a criança, é ser um amigo, um cuidador e alguém que considera a criança um ser de valor e não um “adulto miniatura” que apenas deve ver satisfeitas as suas necessidades e ver garantido o seu bem-estar. Penso que a sociedade, por vezes, tem esse tipo de perspectiva sobre a realidade da creche, não sei se por falta de conhecimento da mesma ou ainda pela pouca interação das comunidades onde as creches existem. Segundo Simões (2004, p.8)

O Educador em termos de **dimensão pessoal** é um modelo para as crianças e exerce uma influência determinante no seu desenvolvimento pessoal e social. O “currículo oculto” do Educador (valores, atitudes...) que transparece na acção transmitida às crianças influencia as atitudes, comportamentos e valores... destas.

Acho fundamental o papel do educador, pois é com este (o educador) que a criança descobre o mundo que a rodeia, quer o social quer o físico, sendo o adulto de referência, para a mesma, quando a família não está presente. Rigolet (2006, p. 34) entende que o educador deve constituir-se como alguém “ (...) co-criador do processo evolutivo pessoal, companheiro atento e experiente, propondo e não impondo, elemento fundamentador de iniciativas, paciente, dinâmico, observador activo (...)”.

A criança, na sua passagem pela creche, adquire competências em vários domínios sendo que essa aquisição complementa as aprendizagens que traz de casa, do seu contexto familiar. A criança a partir do momento em que nasce é imediatamente inserida num espaço geográfico, com fatores externos e internos próprios, vinculados a esse espaço existem costumes próprios da região, uma cultura também ela específica, que ultrapassa as fronteiras desse microsistema. Ainda a par disso vivencia outros fatores relacionados com a ecologia familiar onde está inserida. A criança passa, assim, a fazer parte das vivências e da preocupação de dois seres individuais, com uma carga genética diferente, provenientes ou não de diferentes meios geográficos e ainda com ideais e valores próprios da sua educação.

Simões (2004, p.8) diz-nos que “ O Educador não pode esquecer que é um modelo (tal como os pais) para o desenvolvimento da personalidade e acção da criança (...)”. Como podemos perceber, a criança é um ser complexo pois herda dos seus pais e restante família

todas as suas particularidades e tem ainda de criar as suas próprias, que irão moldar e construir a sua personalidade e ideais enquanto futuro adulto inserido numa sociedade muito particular e complexa.

A creche é, então, um espaço de excelência para a criança construir a sua personalidade, e o educador deve ter em conta esse desenvolvimento na criança, promovendo um ambiente harmonioso que a leve a implicar-se nos diferentes momentos do seu dia, que lhe transmita segurança, conforto e confiança. A criança ao sentir que tem alguém por perto em quem confia irá mais facilmente dirigir e canalizar toda a sua energia, curiosidade natural e motivação para aquilo que acontece no ambiente da creche.

A qualidade da educação de crianças dos zero aos três anos, passa necessariamente pela qualidade do contexto, isto é, o educador enquanto adulto responsável por um grupo de crianças, tem inevitavelmente que assegurar a resposta às necessidades da criança, respeitando as suas características, ritmo e desenvolvimento, individuais.

Como pilares fundamentais da sua ação o educador deve ser capaz de proporcionar um espaço e materiais adequados ao desenvolvimento da criança, privilegiando a sua segurança e o seu conforto, deve ainda tornar o ambiente flexível, isto é, que possa facilmente ser mudado e adaptado conforme a criança se vai desenvolvendo, criando assim verdadeiros desafios a esta, estimulando-a. O educador tem ainda de proporcionar à criança verdadeiros momentos sensório-motores, isto significa, dar oportunidade à criança para utilizar o seu corpo e os seus sentidos por forma a conhecer o mundo que a rodeia, isso poderá ser feito através da escolha dos materiais, experiências que privilegiem os órgãos de sentido.

Foi tendo presente estes pressupostos teóricos que procurei como referido atrás e evidenciado nas propostas educativas, desenvolver com as crianças experiências significativas do ponto de vista exploratório e sensorial. Deste modo tanto eu como a minha colega privilegiámos a exploração de diferentes tipos de materiais e elementos naturais. Ao nível da expressão plástica proporcionei o contacto e experimentação de técnicas variadas, nomeadamente, pintura com esponja; com tampas; com escova de dentes; pente; com as mãos; com fios de lã; técnica do berlinde; plástico bolha; colagem de tecido, entre outras. Eisner, referido por Bila (2012, p.14) reconhece “(...) que através das artes as crianças encontram outra via para uma melhor compreensão acerca do mundo e das suas experiências”. Além disso a minha colega e eu, construámos livros temáticos

em que privilegiámos o relevo, textura, cor, brilho, diferentes tipos de materiais, para garantir uma experiência sensorial enriquecedora. A mesma autora considera que “(...) a arte (...) deve ser encarada como vivência interna, em que a integração do sentir, pensar, agir estão presentes na realização de atividades. Ela também tem a função integradora do pensamento, intuição, sensação e sentimentos, configurando um ato educativo completo” (Bila, 2012).

A criança apesar de ser alguém que já possui conhecimentos e experiências que adquiriu antes de entrar na creche, é ainda um ser em desenvolvimento, sendo fundamental então que esta contacte com diferentes situações que incentivem à comunicação, exploração e descoberta. O educador pode e deve também criar um equilíbrio entre as vivências no espaço da creche, mas também no exterior desta, aqui surge a questão da segurança do grupo de crianças, porém um espaço exterior onde estas possam brincar, que respeite essas regras, é uma mais valia. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 40) dizem-nos isso mesmo “(...) a curiosidade e ímpeto exploratório que a natureza suscita na criança desde muito precocemente, bem como as suas elevadas potencialidades em processos exploratórios e heurísticos, revelam-na enquanto espaço privilegiado para a experimentação e aprendizagem”.

Deste modo, o papel do educador, é o de assegurar o cuidar e o educar, através da valorização de outros aspetos igualmente essenciais, nomeadamente, a criança enquanto ser competente, tendo em vista a qualidade das relações que se estabelecem com ela, seja em que contexto for, respeitando-a como ser único e autêntico, nesta “viagem” que é a sua educação.

Como diz Vasconcelos (1990) citado por Rigolet (2006, p. 34) o educador torna-se “(...) responsável por proporcionar a todas as crianças instrumentos para que a viagem se torne numa aventura ‘rica, fascinante e memorável’, mas é também ele próprio influenciado e modificado por essa viagem”.

Nesta “viagem”, curta mas intensa, aprendi imensas coisas, mas principalmente ficaram na memória as vezes em que as crianças vinham pedir-me colo e atenção, as vezes em que as levava à janela para que vissem as novidades lá fora, ou quando as levava a observar as diversas decorações que estavam colocadas na iluminação do tecto, e elas diziam “mais, mais”. As pequenas conquistas que foram acontecendo, o dizer palavras novas, quando conseguiam, por exemplo, realizar algum movimento no domínio motor

que até então não tinham evidenciado. O vivenciar das descobertas essencialmente explorando os materiais. Outro exemplo aconteceu por exemplo durante a higiene, ao mudar-lhes a fralda, levava-as a colocar o seu creme ou as toalhetas no respetivo sítio e estas se sentiam úteis, sorrindo para mim. De facto as aprendizagens são inúmeras e por vezes são pequenas coisas que vivemos com as crianças que marcam a diferença e que recordamos vezes sem conta.

1.6. CONCLUSÃO À DIMENSÃO REFLEXIVA DE CRECHE

Ao concluir esta reflexão, acerca do meu percurso de creche, penso que ainda tenho um longo caminho a percorrer, porém esta experiência possibilitou o meu crescimento pessoal, relacional e profissional. Ao ter esta oportunidade pude observar o quanto a realidade da creche e da educação em geral têm o seu valor, a importância que assumem na vida das crianças e das suas famílias, e conseqüentemente na sociedade. Algo que já pensava muito antes de contactar com este contexto. Consegui também esboçar algumas linhas orientadoras para a construção da minha identidade profissional, interiorizei todos os momentos e situações, mais ou menos positivas e tirei conclusões acerca das mesmas.

As reflexões que fomos realizando ao longo de todo o estágio, quer individuais, quer em grupo e com a orientação da professora supervisora; Educadora cooperante e restantes intervenientes, foram imprescindíveis para perceber quais as metas a atingir após esta experiência. Viver as aventuras daquele grupo de crianças e daquela instituição foi algo que não esquecerei. Acima de tudo finalizo esta reflexão sabendo que tentámos com toda a nossa criatividade, saberes, competências e limitações, proporcionar ao grupo de crianças um conjunto de oportunidades para que explorassem materiais, texturas, e que vivenciassem diferentes experiências e sensações. Tivemos sempre em conta todas as crianças, garantindo uma relação muito positiva e cúmplice com as mesmas.

Não podia acabar sem agradecer ao grupo de crianças e a todos os que possibilitaram o nosso crescimento. Agradeço também pessoalmente à minha colega de estágio com quem partilhei todos os momentos, alegrias, angústias e dúvidas, sinto que crescemos, ainda que aos nossos ritmos individuais, mas crescemos pessoal e profissionalmente e também na nossa amizade.

CAPÍTULO 2 – ENSAIO INVESTIGATIVO EM CONTEXTO DE CRECHE: BRINCAR EM CRECHE

O ensaio investigativo do presente relatório foi encarado como desafio a superar, enquanto aluna estagiária na Instituição que nos foi atribuída. Este ensaio partiu da observação do contexto e do grupo de crianças, sendo que o que me despertou particularmente a atenção foi o tipo de interações que as crianças vivenciaram, sobretudo em contexto de brincadeira livre. Durante esses tempos, vivi diferentes momentos, com o grupo, bastante positivos pelo tipo de interações que estabelecemos.

Considero que brincar é uma ação fundamental na vida de qualquer ser humano, principalmente enquanto somos crianças, mas também quando nos tornamos adultos. Brincar na vida da criança é sinónimo de imaginação, libertação das frustrações e alegrias, exploração do mundo que as rodeia, criatividade, habilidade cognitiva, física, afetiva, social entre outros. Brincar na vida do adulto é sinónimo de saúde e agilidade mental, é sinónimo de olhar a vida não com menos seriedade mas mais serenidade.

Ao observar o grupo de crianças, duas em particular despertaram-me atenção pela sua “dependência” por determinados brinquedos. Não se tratava apenas de brincar, parecia existir uma relação de amizade, cuidado e de descoberta. Efetivamente as crianças pareciam ir aprendendo e imaginando situações através da experimentação e manipulação do mesmo. Foi nesse sentido que no pouco tempo que restou desta fase de intervenção, e com algumas condicionantes decidi então observar estas duas crianças mais atentamente, porém sem esquecer o restante grupo que participou e interagiu com o meio, os objetos, os pares e comigo também.

Na concretização deste pequeno ensaio investigativo, contactei com as diferentes etapas e fases do processo de investigação, sendo estas algo complexas. A estrutura deste ensaio consiste assim na apresentação do suporte teórico que fundamenta o tema aqui em estudo, na metodologia utilizada, devidamente fundamentada com autores de referência no espectro da investigação em educação. Posteriormente, surge a apresentação, análise e discussão dos dados e a conclusão do estudo apresentando algumas limitações do mesmo e as aprendizagens conseguidas em todo o processo.

2.1. A BRINCADEIRA LIVRE COMO PARTE DA ROTINA

Na dimensão reflexiva do presente relatório, fiz referência à importância que a rotina assume na vida da criança e do grupo onde está inserida em contexto de creche. Neste contexto importa centrar-me num dos diferentes momentos que devem fazer parte da rotina que o educador estabelece para o grupo de crianças: o da brincadeira livre. Abordarei essencialmente a importância que a brincadeira livre assume na rotina diária da criança e como o educador pode planear e organizar esses momentos por forma a proporcionar às crianças experiências únicas e divertidas, que privilegiem a interação, quer com os materiais quer com os pares/adultos, e a aprendizagem nos diferentes domínios.

A rotina, como conjunto de experiências que garante a continuidade das vivências sentidas pela criança com a sua família, deve incluir momentos em que as crianças brincam e exploram o ambiente e os objetos livremente, tal como o fazem com as suas famílias. O educador ao assegurar uma boa sesta, uma boa alimentação, uma boa higiene à criança, experiências de exploração plástica, motora, musical ou ainda momentos em que se ouve uma história, deve garantir que a criança tem tempo à sua disposição que lhe permita simplesmente brincar. Assim, a brincadeira livre surge na rotina, como o momento em que a criança tem oportunidade de estar a sós consigo mesma ou com os outros (crianças, auxiliares ou educadores) na exploração de um ou mais objetos. Nos momentos de brincadeira livre, o educador é responsável por garantir a segurança da criança, porém sem colocar em causa a sua liberdade, Portugal (2012, p. 12) afirma-nos que “ (...) é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objectos interessantes, com diferentes texturas, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança”. O educador por vezes surge numa posição de mero observador. Hohmann e Weikart (2011, p. 87) dizem que

Brincar num ambiente em que existe apoio envolve todos os ingredientes da aprendizagem activa – **materiais** para brincar e manipular; **escolhas** acerca do que, onde, como, e com quem brincar; **linguagem da criança** enquanto brinca; e **apoio do adulto** durante a brincadeira (...) que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira.

É nos momentos em que as crianças brincam que o educador pode descobrir uma infinidade de particularidades das mesmas, quer em termos do seu desenvolvimento nos diferentes domínios, quer nas suas capacidades de se relacionar com os objetos, os pares,

o meio e os adultos, de lidar com as suas frustrações e também de resolver conflitos. Um educador atento, percebe que à medida que a criança cresce e se desenvolve necessita de materiais adequados ao seu ritmo, e de ambientes suscitadores de curiosidade, devendo então proporcionar os mesmos por forma a criar desafios cognitivos à criança.

Ao valorizar diferentes tipos de brincadeiras, o educador proporciona às crianças a oportunidade para organizar o seu pensamento e para desenvolver as suas competências, ultrapassando assim esses desafios, quer individualmente quer em grupo. Hohmann e Weikart (2011, pp.87 e 88) afirmam que “As crianças muito pequenas envolvem-se em *brincadeira exploratória* (...) Estas actividades de brincadeira precoce evoluem para *brincadeira construtiva* (...) e para *brincadeira dramática*”.

As crianças vão progredindo na forma como brincam de acordo com as suas capacidades emergentes e os seus interesses. Inicialmente, a *brincadeira exploratória*, enquanto simples manipulação de materiais, experimentação e repetição, ocorre quando a criança contacta com diferentes materiais nos ambientes que frequenta normalmente.

A *Brincadeira Exploratória* “ (...) envolve a manipulação de materiais, a experimentação de novas acções, e a sua repetição”, neste sentido a criança acaba por treinar as suas “capacidades físicas e a oportunidade de explorar e experimentar o ambiente material” (Smilansky e Sheftaya (1990), citados por Hohmann e Weikart (2011, p.303)). As crianças acabam por, através da exploração, conhecerem os objetos pela imagem, toque, cheiro, som e sabor, isto é, usando os órgãos de sentido para explorá-los, descrevendo semelhanças/ diferenças e/ou modificando a sua forma.

A evolução da *brincadeira exploratória* para a *brincadeira construtiva* surge quando “as crianças envolvidas em brincadeiras de construção (...) envolvem-se em inúmeras experiências-chave, em particular naquelas que implicam o uso da linguagem escrita e oral, o representar, e o aprender acerca das relações no mundo físico”. Outras características desta *brincadeira construtiva* são o tipo de explorações aqui envolvidas, nomeadamente

(...)fazer reproduções; a desenhar e a pintar; a escrever de diversas formas; a explorar e a descrever semelhanças e diferenças; a classificar e a seriar; (...) a comparar; a organizar diferentes objectos uns a seguir aos outros numa série ou padrão; a experimentar e a descrever posições, distâncias, direcções, e velocidades de movimentos; a expressar criatividade no movimento; e a resolver problemas que encontram durante a brincadeira (Hohmann e Weikart, 2011, p.303).

A *brincadeira de faz-de-conta ou dramática* denomina a ação da criança ao “ (...) fazer de conta e o concretizar situações do tipo “e se”, é através desta que “(...) As crianças imitam as ações e a linguagem dos outros, utilizando objectos com a função de auxiliarem no fazer-de-conta, e desempenhando diversos papéis” (*Ibidem*, p. 303)

Assim as aprendizagens nestes momentos tornam-se bastante positivas na medida em que as crianças acabam por interagir, desenvolvendo-se nomeadamente aos níveis psicossocial, cognitivo ou físico. Estas através da brincadeira estão a “*construir relações com crianças e adultos; criar e experimentar brincadeiras cooperativas; representar papéis e fazer-de-conta; falar com os outros sobre experiências significativas do ponto de vista pessoal; divertir-se com a linguagem; e antecipar, relembrar e descrever sequências de acontecimentos*”(Hohmann & Weikart, 2011, p.304).

O educador deve tornar os momentos de brincadeira livre presentes na rotina da criança, tomando consciência da importância que estes assumem no seu desenvolvimento cognitivo, motor, psicossocial e afetivo. Sabendo que a criança, através dos objetos, conhece também as propriedades físicas que se encontram no ambiente que a rodeia, estes devem ser diversos, nomeadamente em relação à cor, textura, tamanho, dureza, função, entre outras.

2.2. INTERAÇÃO COMO PILAR DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Quando a criança nasce, a primeira relação que estabelece, normalmente com a mãe, mostra-nos como um ser tão pequeno consegue levar a cabo uma tarefa tão complexa. Vários autores de referência como Bowlby, Spitz, Winnicott ou Ainsworth, referem a importância que assume para a criança construir relações significativas não só com os seus pais e restantes familiares, mas também com as figuras que dela cuidam, por exemplo os educadores ou alguém muito próximo da criança.

Relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e de compaixão. As relações tanto com os pais como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência (Greenspan (1997), citado por Post e Hohmann (2011, p.59)).

Machado (2009, p.9) afirma que “As experiências relacionais estão na base da construção dos modelos internos, ou seja, de representações (pré-conscientes) acerca de si e das relações”. Esta ideia tem como princípio que as relações afetivas estáveis, significativas e contínuas, desde o início da vida da criança, levam a que esta se desenvolva harmoniosamente e que consiga manter relações e interações positivas com as pessoas que vão cruzando a sua vida. É através da interação que a criança desenvolve a sua identidade pessoal. Hohmann e Weikart (2011, p. 64) afirmam que

Desde o início da sua vida as experiências da vida da criança com as pessoas (...) influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage (...) em diferentes situações. O desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando.

Particularmente, nas idades de um e dois anos, surgem dois estádios que explicam um marco no desenvolvimento da criança que deve ser ultrapassado de forma equilibrada. O primeiro estágio psicossocial é *Confiança versus desconfiança básica* (do nascimento até aos doze meses). Nesta etapa as crianças precisam “ (...) desenvolver um equilíbrio entre confiança (que lhes permite formar relacionamentos íntimos) e desconfiança (que lhes permite se proteger) ” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 245). O segundo estágio psicossocial ocorre entre os doze-dezoito meses e os três anos. Os principais acontecimentos surgem com o aparecimento da autoconsciência, sendo que a criança tem noção das suas capacidades. O excesso de autonomia sem orientação do adulto pode conduzir a criança a experimentar sensações de fracasso, frustração, vergonha e dúvida. A criança não interage só com os adultos que lhe estão próximos, esta interage também com outras crianças, objetos e com o meio que as rodeia, reagindo aos diferentes estímulos e apropriando-se das particularidades de cada um.

2.2.1. O brincar e a interação com os objetos

As crianças muito pequenas relacionam-se de diversas formas com o mundo que as rodeia ao interagir com as diferentes particularidades do mesmo. A interação com objetos é uma interação complexa, pois exige da criança o uso de todos os sentidos como ferramenta essencial na descoberta das propriedades e funções de cada objeto. Segundo Garvey (1992, p.65) os objetos

proporcionam oportunidades para a criança representar ou expressar os seus sentimentos, preocupações, ou interesses dominantes (...) além disso um objeto desconhecido geralmente desencadeia numa criança uma série de explorações e contactos com vista à

compreensão do mesmo: uma sequência muitas vezes repetida que poderá eventualmente conduzir a uma concepção mais madura das propriedades do mundo físico (forma, textura, tamanho).

Piaget definiu o estágio sensório-motor (desde o nascimento até aos dois anos), relativo ao desenvolvimento cognitivo, afirmando que as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre o ambiente que as rodeia, através da sua atividade motora e sensorial, reagindo aos estímulos (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p.197). Piaget entendia que as crianças conhecem os objetos e o espaço através da conjugação de informações visuais e motoras e que a aquisição da marcha aumenta a possibilidade de alcançar mais objetos e de os mover para outros sítios, e portanto aumentar a interação e conseqüentemente o conhecimento das suas propriedades e funções.

A relação da criança com os objetos é uma relação essencialmente sensorial (tato, olfato, visão, audição e paladar). A criança toca, mastiga, esconde, mexe, encaixa, deixa cair, empurra, pisa, saboreia, sobrepõe, ouve, atira, observa, chocalha, agarra, cheira (entre outros), os objetos com os quais contacta. Através dessa manipulação e descoberta as crianças adquirem noções sobre a textura, cor, luz/sombra e temperatura dos objetos e ainda percebem quais as suas principais funções, mas também funções alternativas.

Post e Hohmann (2011, p.24) afirmam que “(...) as explorações e interações precoces dos bebés (...) com materiais exercitam e fortalecem as sinapses (conexões cerebrais ou vias neuronais) que irão utilizar para o resto das suas vidas”. Utilizando os seus sentidos, as crianças gostam de interagir com qualquer tipo de objeto que encontrem ao seu alcance

Ficam fascinadas com objectos domésticos – panelas, tampas, chaves, caixas, colheres – e materiais naturais – pedras, paus, folhas. Gostam particularmente de explorar materiais macios e moles, objectos fáceis de agarrar, materiais que sujam, coisas que possam pôr em movimento, objectos que as ajudem a pôr-se de pé ou para os quais possam trepar, materiais que façam barulho (*Ibidem*, p.25).

A criança ao explorar objetos descobre semelhanças ou diferenças entre estes, começa a estabelecer as bases para a compreensão dos conceitos de quantidade e de número, percebe ainda que os objetos surgem isolados ou em grupos de vários tamanhos, que podem surgir em várias quantidades ou não (*Ibidem*, p.48). Roque e Rodrigues (2005) referem ainda outro dos benefícios que a exploração dos objetos traz para a criança, dizendo que estes “Possibilitam também o desenvolvimento de estratégias de resolução de conflitos como a cooperação, competição e ainda o desenvolvimento do pensamento divergente que se encontra intimamente relacionado com a criatividade”.

Neste processo de relação com os objetos, o espaço em que se move a criança adquire uma relevância fundamental. A exploração de objetos depende assim de um espaço organizado e da disponibilidade dos materiais e objetos que a criança irá explorar, sendo importante criar oportunidades para a brincadeira livre, organizando o espaço em função de outras áreas. Nesse sentido Post e Hohmann (2011, p.102) dizem-nos que “Uma vez definidas (...) o restante espaço é dedicado à exploração e à brincadeira (...) As áreas de brincar devem incluir um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente”. A exploração de objetos deve ainda ter em conta a versatilidade dos mesmos. A criança, nestas idades, aprende sobre os objetos manipulando-os de diversas formas, um objeto que seja versátil deve criar desafios sensoriomotores à criança apelando por isso a que esta resolva pequenos problemas. Materiais versáteis “ (...) são objectos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma acção ou a um objectivo; pelo contrário podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (*Ibidem*, p. 115). Ao contactar com uma grande variedade de materiais, a criança tem a possibilidade de explorar e manipular os mesmos construindo significado “ (...) de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual” (*Ibidem*, p.115). Nesta manipulação, a criança descobre que tem poder sobre os objetos, conseguindo modificar ou transformar o comportamento dos mesmos, atribuindo-lhe diversas funções adequadas às suas necessidades. Brincar torna-se assim uma prática de construção do eu da criança, feita na relação com o seu mundo físico mais próximo.

2.2.2. O brincar e a interação com os pares

Se a construção do desenvolvimento da criança se faz através da relação construída com os objetos que a rodeiam, como referido no ponto anterior certo é que esse processo se redimensiona na relação com os outros. Garland e White (1980) citados por Hohmann e Weikart (2011, p.369) entendem que “Os pequenos grupos proporcionam a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum”, finalidade esta que se entende como a pura interação entre a criança e os seus pares.

A criança quando nasce, por vezes, já tem irmãos ou então outros familiares com idades cronológicas semelhantes. Assim antes de entrar na creche, esta, provavelmente, já contactou com outras crianças, ainda que num tipo de interação diferente. A creche, espaço

que fomenta o cuidar e o educar de crianças, quer numa perspectiva individual quer numa perspectiva coletiva, não é exceção no que diz respeito ao contacto da criança com outras crianças. A creche é o espaço “(...) onde a vida colectiva favorece as interacções em grupo, (...) Tendo consciência desse processo de socialização mais amplo, é possível os educadores da creche redimensionar seu olhar e prática pedagógica à interacção entre as crianças” (Alves, s.d, p. 3).

O educador deve, então, criar múltiplas oportunidades para que as crianças, que passam grande parte do seu dia com os seus pares, interajam entre si de forma positiva e significativa. Esta oportunidade passa necessariamente pela organização do espaço e da rotina, por forma a criar ambientes adequados à fácil interacção entre crianças de uma faixa etária tão pequena e também, ao proporcionar durante a rotina, momentos em grupo, que valorizem a interacção entre as crianças.

Na infância começam as relações que modelam os comportamentos da criança. Através da interacção com os outros a criança aprende a gerir conflitos, emoções e sentimentos, mais ou menos positivos. Ladd e Coleman (2002, p. 121) dizem-nos que “É na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares”. Apesar de por vezes as crianças pequenas preferirem estar a sós consigo mesmas ou com o espaço, e sentirem-se invadidas pela presença das outras crianças, elas necessitam muitas vezes de observar, imitar e brincar com os seus pares. A interacção ajuda, assim, a criança não só a conhecer as outras crianças, mas também a formar uma conceção acerca de si própria.

Cordeiro (2012, p.220) mostra-nos que a criança, durante a interacção com outras crianças, aprende a desenvolver o autoconceito, “Desenvolvendo os seus talentos e apreciando-os numa comparação com os outros, admirando-se a si própria” a criança conhece-se como “ (...) ser autónomo e não como um ser mesclado” com os outros. Aprende também a desenvolver a sua auto-imagem, “Vendo-se a si própria, física, intelectualmente, e desenhando-se como se de uma representação se tratasse”, a criança lida com a identidade dos outros, apesar de serem iguais a si, possuindo um rosto, um corpo e uma mente. Desde o primeiro ano até cerca dos três anos de idade, as crianças participam em várias ações com os seus pares. Porém, podem por vezes sentir-se ameaçadas pela presença destes quando por exemplo o educador dirige a atenção a alguma criança, as outras podem sentir que o seu lugar está ameaçado, ou em momentos de brincadeira quando a partilha de brinquedos gera conflito. A partir dos dois anos as crianças começam a imitar os seus

pares e a participar mais ativamente em atividades de grupo ou atividades lúdicas. A interação entre crianças muito pequenas ocorre segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 258) através “ (...) do voltar a cabeça para o outro; e da troca de olhares, de sorrisos, de balbucios e de palreios” numa fase posterior começa a ocorrer através da imitação e pela preferência de determinados pares em situações muito específicas. Spodek (2002, p.155) diz que “os pais e os agentes educativos estão em posição de controlar o acesso das crianças aos pares, e podem fazê-lo de várias maneiras”, a brincadeira livre é uma das formas, enquanto estímulo importante, para a interação entre crianças. Ladd e Coleman (2002, p.144) afirmam que “ (...) a organização dos espaços lúdicos e a provisão de materiais lúdicos, está relacionado com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares”. Nos momentos de brincar as crianças aproximam-se mais, e experimentam novas sensações em conjunto aumentando assim o prazer nas interações que estabelecem com os seus pares, estes

(...) são, cada vez mais, importantes agentes socializadores e os contextos onde são implementados os modelos dos primeiros níveis de educação de infância tornaram-se os principais contextos onde as crianças se encontram com outras crianças, aprendem a desenvolver competências sociais e a estabelecer relações com os pares. (Ibidem, p. 154)

Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, em diversos domínios, estão diretamente ligados às relações precoces entre pares, na ausência desta interação positiva e benéfica, as crianças podem tornar-se menos competentes ou sofrer atrasos no seu desenvolvimento (*Ibidem*, 2002).

2.2.3. O brincar e a interação com os adultos

O adulto aqui visto como o educador tem um papel fundamental na creche enquanto figura que transmite segurança e confiança à criança e ao grupo de crianças. Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 65) “O apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social”. As crianças até aos três anos precisam essencialmente de sentir segurança, de cuidados que satisfaçam as suas necessidades físicas e afetivas, de conforto e da previsibilidade dos diferentes momentos do seu dia.

O educador, como adulto de referência, deve estimular a criança no sentido de a ajudar a encontrar as ferramentas que a levarão a mover-se de uma forma saudável na sociedade em que está inserida, isto é o saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer, e isso só é possível

através de uma interação positiva e cúmplice entre ambos. Ao longo do dia quando está com a criança, o educador organiza a rotina desta, prevendo para os diferentes momentos, diferentes intencionalidades e diferentes aprendizagens, porém existem também momentos em que não se tem necessariamente uma intenção delineada. Por vezes o educador apenas está presente e observa a criança a mover-se, nos diferentes espaços, que ela pensou e organizou, e a interagir com as outras crianças e os objetos, intervindo apenas quando esta necessita ou demonstra precisar dele. Gerber (1979), citada por Portugal (2000, p. 92) definiu dois tempos de interação com as crianças, “tempo de qualidade, aquele em que se visa alguma coisa”, em que a criança e o educador estão envolvidos num momento previamente definido por este e “tempo de qualidade em que não se visa nada em especial”, sendo que o educador está disponível, estando livre e pronto a responder à criança. Parente (2012, p.5) afirma que “De facto, interações positivas que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre os adultos e as crianças e as suas famílias”.

Importa assim sublinhar a importância de criar tempos de interação diferenciados os que têm subjacente o desenvolvimento de competências explícitas e aqueles em que o olhar não visa a concretização de intencionalidades especiais.

Ao longo dos diferentes momentos do dia, o educador estabelece interações que envolvem quer a criança, ser individual, quer a criança enquanto elemento de uma entidade coletiva, sendo que o espaço da creche dá resposta às suas necessidades. Post e Hohmann (2011, p.61) defendem algumas estratégias facilitadoras da interação entre o adulto e a criança, por exemplo “Criar um clima de confiança com as crianças”; “Estabelecer uma relação cooperante com as crianças” e “Apoiar as intenções das crianças”.

O educador na interação com a criança pode e deve desenvolver nesta a confiança em si mesma, e também nele enquanto a principal figura de referência que cuida e conforta. Os educadores

(...) interagem com bebés e crianças pequenas de uma maneira muito física, sabendo que segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo (*Ibidem*, p.69).

De facto uma criança pode ainda não entender o que o adulto lhe diz (comunicação verbal), mas entende perfeitamente a sua linguagem corporal, facial e gestual (comunicação não-

verbal). Os educadores, só o são, por apreciarem verdadeiramente estar com crianças e participar nas suas maneiras de vivenciar o mundo, (*Ibidem*, p.69) afirmam que “ (...) as interações com (...) crianças podem ser tão variadas e diversas quanto as próprias crianças, pelo que os educadores procuram adaptar o seu estilo de interação a cada criança individualmente”.

Dar resposta às necessidades e pedidos das crianças, bem como dar-lhes diferentes tempos para interagirem e responderem aos desafios é garantir uma interação positiva com estas. O educador deve dar atenção constante às crianças, mostrando assim estar disponível para elas. Post e Hohmann (2011, p.71) afirmam “Mesmo quando a criança ainda não é capaz de responder, tranquiliza-se com a presença do educador, com a sua voz calma e atenção particular ”. Isto valoriza o ritmo individual das crianças e dá-lhes espaço para agir e reagir aos estímulos provenientes do meio que a envolve e das interações que aí estabelece. Nestas interações, o educador é fundamental para garantir que a criança interaja com outras crianças e outros adultos também, pois a creche não se resume apenas ao espaço da sala.

Por forma a criar uma relação de cooperação com a criança deve “Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total” ”, um dos princípios educativos de Gonzales-Mena e Eyer (1989), citados por Portugal (2000, p.96). Essa relação de cooperação consegue-se interagindo ao nível físico da criança, respeitando as suas preferências e os seus temperamentos. Um educador sensível entende que a individualidade de cada criança pode condicionar a interação com as pessoas que a rodeiam e também com os materiais. Thomas e Chess (1970) citados por Post e Hohmann (2011, p.75) definiram alguns aspetos do temperamento tais como “ (...) nível de actividade, ritmo biológico, aproximação ou retirada, adaptabilidade, qualidade do humor, intensidade da reacção, limiar de sensibilidade, resistência à distracção e persistência”. O educador enquanto interage com a criança assume ainda um papel importante no diálogo e na comunicação que mantém com esta, devendo este comunicar de forma equilibrada, permitindo à criança entrar na conversa e responder com as suas ideias.

Neste processo de interação com os objetos e com outros, a linguagem é, assim, um lugar bastante importante. Efetivamente, a relação com os outros, faz-se frequentemente de gestos e de verbalizações. Também Rigolet (2006, p. 53) afirma a importância do desenvolvimento linguístico dizendo que “A criança aprende a falar, ouvindo falar; do balbucio em que a criança tenta imitar os sons da linguagem do adulto, ela extrai pouco

a pouco a compreensão dos significados (...).” O educador constitui-se então como alguém que ao interagir com a criança acaba por estimulá-la a desenvolver-se no sentido cognitivo, físico, psicossocial, afetivo e também moral. Ao apoiar as intenções das crianças, ajuda-as a explorar o mundo que as rodeia, levando-as a utilizar os seus sentidos, a sua linguagem, a sua imaginação e criatividade.

2.2.4. O jogo simbólico

A criança através das suas brincadeiras cria e recria acontecimentos humanos que observa durante as suas interações quer com o meio físico, quer com o meio social. Na interação com a sua família e no contexto de creche, a criança tem oportunidade de pôr em prática a sua imaginação, improvisação e imitação, no sentido de interpretar o que observa. Wieder e Greenspan (2002, p.177) afirma que

No segundo e terceiros anos de vida as crianças aprendem através do jogo simbólico e de faz-de-conta. Todos os pais se apercebem do quanto o filho já aprendeu, quando o vêem a agir exactamente como eles. A princípio, o faz-de-conta envolve fazer de conta que aquilo é a realidade tal como a criança a experimenta. É a altura em que as crianças se mostram muito atarefadas a dar de comer e a tratar das suas bonecas ou a andarem de um lado para o outro nos seus carrinhos e camiões.

A criança tende então a raciocinar sobre a realidade, expressando sentimentos e emoções associados a esta, desenvolvendo assim o seu “mundo” interior e cheio de significado

(...) é através do «faz-de-conta» e do jogo simbólico que a criança veicula a sua compreensão sobre o modo como o mundo funciona. A princípio a criança imita a fingir as suas experiências na vida real, reflectindo o uso funcional dos objectos e os diferentes papéis por ela percebidos. (...) Quanto mais elaborada a encenação, mais complexo é o pensamento e a capacidade da criança para organizar ideias, sentimentos e acções. (*Ibidem*, p.186)

As crianças crescem e desenvolvem-se ao descobrir, experimentar, de forma autónoma e criativa a “arte” do faz-de-conta, estas reforçam ainda as suas imagens mentais e dão significado ao mundo que as rodeia, Dias (2005, p.131) afirma que o

jogo simbólico (...) permite a assimilação do real ao Eu. Sendo o jogo mais característico da criança, surge (...) com a evolução da função simbólica. Vivenciando o que pensam a um nível simbólico, as crianças, (...) fazem a ponte entre o real e o irreal, o imaginário e o concreto, a reflexão e a impulsividade. Pensar por imagens é a primeira actividade mental da criança, (...) necessária para a compreensão do real, para o desenvolvimento da fantasia e para a assimilação de papéis sociais (...) Ao projectar sobre os objetos os seus esquemas simbólicos, a criança imita as suas próprias acções e/ou as acções dos outros, imita as cenas reais da vida ou imagina personagens fictícias que lhe fazem companhia, libertando-se da acomodação e atingindo a assimilação do real.

Neste sentido, o educador é fundamental no sentido em que deve observar, encorajar e ainda proporcionar materiais ricos em estímulos sensoriais, objetos familiares, organizar o espaço e o tempo de brincadeira. Gomes (2010, p.45) afirma que o “ (...) brincar através do jogo simbólico permite que a criança realize um processo de aprendizagem e identificação dos diferentes papéis sociais da sociedade em que se insere”. Ferreira (2010, p.12) por sua vez entende que “Quando brinca, a criança cria situações imaginárias em que se comporta como se agisse no mundo do adulto. Neste contexto, está em constante processo de construção de significados, procurando compreender o mundo a partir das suas representações”. Ao observar atentamente a criança o educador percebe quais as suas formas de brincar e como interpreta a realidade, esse conhecimento será benéfico para perceber o desenvolvimento da criança e ainda para adequar as estratégias.

2.3.METODOLOGIA

A necessidade de descobrir e explicar os fenómenos da natureza é algo que remonta às origens da humanidade. A ciência é vista como o “conhecimento sistemático dos fenómenos da natureza e das leis que o regem, obtido pela investigação, pelo raciocínio e pela experimentação intensiva” (Freixo, 2010, p. 76). Para a concretização de um trabalho de investigação importa ter em conta alguns conceitos essenciais inerentes a este tipo de processo. O trabalho de investigação é então marcado por um início e um fim, onde se obtêm dados e resultados que permitem responder àquilo que se quer estudar. Nas ciências, o método científico é aplicado na produção de conhecimentos, como procedimento e forma de atuar.

2.3.1. Método

Segundo Hegenberg (1976), citado por Freixo (2010, p.79) método é

(...) uma forma de seleccionar técnicas, forma de avaliar alternativas para a acção científica... Assim, enquanto as técnicas utilizadas por um cientista são fruto das suas decisões, o modo pelo qual tais decisões são tomadas depende das regras de decisão. Métodos são regras de escolha; técnicas são as próprias escolhas.

Existem dois tipos de métodos que suportam as etapas de uma investigação. Sendo assim existem investigações que exigem métodos quantitativos e outras que pelo seu carácter subjetivo exigem um método qualitativo. Para a realização deste projeto de investigação recorri ao método qualitativo. Gauthier (1987), citado por Lessar-Hébert, Goyette e Boutin (1990, p.47) afirma que “A tradição da investigação qualitativa, em ciências

sociais, consiste essencialmente em estudar e interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio”.

A investigação de cariz qualitativo é vista segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16) como “(...) um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”, neste método o investigador privilegia acima de tudo “ (...) a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

A investigação qualitativa centra-se no ambiente natural, assume um carácter descritivo, interessa-se mais pelos processos e menos pelos produtos ou resultados finais, a recolha de dados não é feita com o objetivo de testar hipóteses, entre outros (Ibidem, 1994). Quanto a esta metodologia qualitativa de investigação, Wilson (1977), citado por Freixo (2010, p.146) determina alguns pressupostos essenciais, nomeadamente, que “ (...) os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, ou seja, integrados no terreno” e que “ (...) os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que nela participam”.

2.3.2. Objetivos do estudo e pergunta de partida

O presente estudo teve como intenção conhecer as interações das crianças com os objetos-brinquedo, no momento de brincadeira livre. A brincadeira, enquanto atividade presente na rotina da criança, tem um impacto fundamental no desenvolvimento desta em diferentes domínios. Michael Ellis (1998) citado por Hohmann & Weikart (2011, p.296) afirma que

A propensão para a brincadeira faz parte de um sistema biológico destinado a promover uma adaptação rápida a ameaças à sobrevivência que não se possam antecipar...Carácter lúdico é uma característica humana fundamental...A brincadeira trouxe-nos para onde estamos hoje quer como espécie, quer como indivíduo, e será a base da nossa adaptação ao futuro imprevisível.

Assim, optei por centrar o meu ensaio investigativo em duas crianças, principalmente pelo tipo de interação que tinham com os brinquedos e também por terem ambas cerca de dois anos, idade em que o jogo simbólico se começa a evidenciar. Estas demonstravam já o uso de pequenos vocábulos e outro tipo de interação que as crianças mais novas, em idade cronológica, não apresentavam.

A pergunta de partida que orientou o meu estudo foi **Como são recriadas por duas crianças de vinte e sete e vinte e oito meses, da sala Lilás, as situações de jogo simbólico, na interação com os brinquedos no momento de brincadeira livre?**

Os objetivos do estudo circunscrevem-se a i) identificar os brinquedos com que as crianças brincam mais; ii) observar como surge a interação com esses brinquedos; iii) identificar o tipo de interação estabelecida com os brinquedos; iv) observar se as crianças interagem com outras crianças e/ou adultos, partilhando brinquedos; v) observar e descrever situações de Jogo Simbólico e vi) refletir sobre as implicações pedagógicas dos dados observados.

2.3.3. Contexto de investigação

O presente estudo foi realizado na Instituição “Bambi – Creche e Jardim-de-Infância”. A população alvo do estudo constituiu-se pelo grupo de crianças da Sala Lilás – um e dois anos, sendo que a amostra escolhida centrou-se em apenas duas crianças. Nesta sala a brincadeira livre assumia contornos bastante interessantes que desde cedo despertaram a minha curiosidade. Parente (2012, p. 7) diz-nos que “Olhar, ver, escutar crianças quando estão envolvidas em actividades sozinhas, com pares ou com o apoio de adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades”.

O contexto de creche revelou-se rico em ações e realizações por parte das crianças, isso permitiu-me perceber que ao observarmos uma criança atentamente podemos descobrir nela um conjunto de características fascinantes que a tornam o ser único que é.

2.3.4. População e amostra

No presente estudo investigativo a amostra constituiu-se como uma amostra de conveniência. Este tipo de amostra permite um estudo “ (...) exploratório cujos resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautelas e reserva” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 197). A população deste estudo, por sua vez, integrou as onze crianças, sete do sexo masculino e quatro do género feminino, com idades compreendidas entre os dezasseis e os vinte e oito meses, da Sala Lilás - 1/2 anos, do Bambi - Creche e Jardim-de-infância. Sendo que a

amostra, de conveniência, cingiu-se a uma criança do sexo masculino de vinte e sete meses e uma criança do sexo feminino, de vinte e oito meses.

2.4. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS, TRATAMENTO DE DADOS E PROCEDIMENTOS

A observação é um acontecimento presente na vida quotidiana de cada indivíduo, correspondendo à apreensão do que se passa fora e dentro do indivíduo. Nas investigações em educação e neste caso as de carácter qualitativo, o que se pretende observar não são “ (...) objectos, plantas ou animais, mas pessoas, num dado contexto e estabelecimento entre si de certas redes de interacção” (Sousa, 2009, p. 110).

O investigador deve adequar o tipo de observação ao seu contexto e aos objetivos da investigação. Deste modo, assegura o rigor dos dados que recolhe e posteriormente analisa, em função de um resultado final. Neste estudo, em particular, recorri à observação natural “ (...) realizada de modo flexível de forma a tirar partido, não só de todos os comportamentos sob observação, mas também de acontecimentos inesperados que eventualmente possam ocorrer” (Freixo, 2010, p.108). Quanto à “forma de participação do observador” no meu estudo assumiu-se uma observação participante “o investigador participa na situação estudada (...) incorpora-se de forma natural ou artificialmente no grupo ou comunidade estudada (...)” e também não participante “em que o investigador permanece fora da realidade a estudar (...) o investigador assume o papel de espectador” (*Ibidem*, p.196).

Quanto à recolha de dados, foi feita através de notas de campo, na observação participante. As notas de campo servem para recolher dados, criá-los e analisá-los. Schatzman e Strauss (1973), citados por Moreira (2007, p.192), afirmam que “(...) as notas não são meras ajudas à armazenagem e recuperação organizada de uma informação sempre crescente e impossível de memorizar. Trata-se, sim, de um registo vivo, baseado numa concepção interactiva das etapas de investigação”.

Neste estudo recorri também ao registo fotográfico como outra forma de recolher os dados. A fotografia está diretamente relacionada com a investigação de cariz qualitativo e surge não como uma resposta, mas sim como “ferramentas para chegar às respostas” (Bogdan & Biklen, 1994). A principal controvérsia decorre do pensamento de que “a

imagem basta por si só como uma afirmação abstracta ou como uma representação objectiva de um meio ou assunto” (Goffman (1979); Trachtenberg (1979) citados por Bogdan & Biklen (1994, p.190)).

Como técnica de tratamento de dados, neste estudo, analisei os dados através da análise de conteúdo, Berelson (1952) citado por Gil (1999, p.165) vê a análise de conteúdo como “ (...) uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Bardin (1977), citado por Gil (1999, p.165), prevê três fases através das quais se desenvolve a análise de conteúdo, sendo elas a *pré-análise*; a *exploração do material* e o *tratamento dos dados, inferência e interpretação*. A análise de conteúdo significa atingir o conteúdo de um ou mais documentos, inferindo e descobrindo significados mais profundos, Holsti (1986), citado por B.Sousa (2009, p.265) define-a como “ (...) um método de investigação especificamente desenvolvido para investigar uma série de problemas em que o conteúdo da comunicação serve como base de inferência”. Existem algumas vantagens e desvantagens, segundo Huberman e Miles (1991), citado por B.Sousa (2009, p.266) as vantagens decorrem das “inferências, explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola”, as desvantagens assentam nos “significados e sentidos diversos, sendo difíceis de interpretar e organizar”.

Após a recolha dos dados, feita através das notas de campo e a análise das mesmas, bem como dos registos fotográficos conseguidos, para proceder à análise de conteúdo criei categorias de acordo com os dados observados que acabaram por ir ao encontro do enquadramento teórico que me pareceu mais relevante para suportar este estudo.

Os dados que irei apresentar no próximo ponto foram obtidos durante as duas semanas de observação, participante, nomeadamente durante os três dias relativos à semana de estágio, sendo estes o resultado das notas de campo, utilizadas como o principal instrumento de recolha dos mesmos. A observação dos dados decorreu durante duas semanas, no período de brincadeira livre, nomeadamente nas semanas de seis de janeiro a oito de janeiro de 2014 (primeira semana de observação) e de treze de janeiro a quinze de janeiro (segunda semana de observação) (ver Anexos 6, 7, 8, 9 e 10). No último dia não ocorreram observações pelo facto de este ser também o último dia de estágio, acabei

por estar mais com as crianças, despedindo-me delas e também dos restantes intervenientes educativos.

Ao analisar os dados obtidos através das notas de campo dentro da categoria *Relação com os brinquedos* surgiram subcategorias como a *Interação isolada com o brinquedo* por forma a perceber como a criança interagia sem a influência direta de outras crianças ou do adulto. Decidi ainda observar a *Interação existente entre pares*, incluindo o brinquedo, percebendo assim como as crianças vivenciavam situações de partilha, identificando que tipo de interações surgiam nomeadamente, a preferência em brincar sempre com a mesma criança ou em partilhar determinado brinquedo com esta. A *Interação com o adulto*, como se relacionava com ele, e como o brinquedo surgia nessa interação. E por fim as *situações de Jogo Simbólico*, isto é, como as crianças recriavam estas situações na manipulação dos brinquedos.

2.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante o momento de brincadeira livre, as crianças A e L, assim denominadas por forma a garantir a proteção da sua identidade, interagiram com objetos diversos, com os pares e os adultos, sendo extremamente interessante descobrir as suas aventuras e a forma como interagiram com o “mundo” muito próprio que é o de uma sala de creche. A minha proximidade durante o período de observação acabou por influenciar de algum modo as crianças, sendo que estas frequentemente se aproximavam e observavam, curiosas, o meu bloco de notas, por vezes pediam, apontando e olhando, a caneta e ainda que brincasse com elas ou que lhes desse atenção olhando para mim ou puxando-me.

Irei então apresentar os dados recolhidos durante a observação de ambas as crianças, segundo as subcategorias formuladas e analisando-os com o suporte teórico conseguido através da literatura sobre o tema principal a brincadeira.

Interação isolada com o brinquedo

As crianças descobrem o mundo que as rodeia, físico e social, interagindo também com os objetos. Ambas as crianças do estudo, a criança L e a criança A, mostraram uma necessidade frequente de terem em sua posse um objeto em particular. No caso destas crianças os objetos são a boneca e o comboio. A criança L evidenciou uma relação persistente com o brinquedo (a boneca), preferindo-o e escolhendo-o frequentemente no tempo dedicado à brincadeira livre. A criança A revelou uma relação persistente com o

objeto (comboio). As duas crianças mantiveram os objetos perto de si, também, com frequência enquanto interagem com outros objetos. Isso pôde ser observado através das frequentes aproximações e pedidos de auxílio (Interação com o adulto) por parte das crianças para obter o brinquedo. Efetivamente, durante o período de observação, pôde-se constatar essa evidência em alguns excertos retirados da análise de conteúdo relativos à criança L

“ (...) ao ouvir a aluna estagiária a dizer “vamos brincar”, caminhou em direção à caixa de brinquedos e debruçou-se sobre a mesma” (**ver Anexo 6 – Quadro 1**); “ (...) segurou a boneca (...) assim que a aluna estagiária a tirou da caixa” (**ver Anexo 7 – Quadro 2**); “ (...) pediu-me a boneca, deixando-a cair no chão da sala, e disse “caiu”” (**ver Anexo 8 – Quadro 3**); “ (...) puxou a boneca assim que a aluna estagiária a retirou da caixa de brinquedos” (**ver Anexo 9 – Quadro 4**); “ (...) no momento de brincadeira livre, disse “bebê” olhando para o fundo da caixa” e “disse “bebê” olhando para o fundo da caixa” (**ver Anexo 10 – Quadro 5**).

Relativamente à criança A

“pediu à aluna estagiária verbalizando o vocábulo “comboio” enquanto apontava para o mesmo, espreitando para a caixa de brinquedos” (**ver Anexo 7 – Quadro 2**); “pediu o comboio quando a aluna estagiária disse ao grupo de crianças que iam brincar” (**ver Anexo 8 – Quadro 3**); “ao conseguir o comboio correu pela sala segurando-o”; “ (...) ficou a aguardar um pouco mais atrás, com os olhos espantados, observando os movimentos da aluna estagiária” (**ver Anexo 9 – Quadro 4**); “ficou debruçada sobre a caixa e disse “comboio” e “aproximou-se de mim e perguntou-me “ á poio”, olhou em redor e quando viu o comboio foi buscá-lo” (**ver Anexo 10 – Quadro 5**).

Segundo Garvey (1992), as crianças sentem-se facilmente aliciadas em explorar as potencialidades dos objetos por forma a compreendê-los. Nestas faixas etárias a brincadeira assume-se essencialmente através da exploração direta, mas também do jogo faz-de-conta. Quanto à interação isolada com os seus brinquedos “preferidos” ambas as crianças acabaram por os manter perto de si, segurando-os, manipulando-os simplesmente ou ainda utilizando-os para interagir com outros brinquedos em simultâneo. Através dos excertos a seguir apresentados pôde-se perceber essas situações, relativamente à criança

L

“sentou-se na manta e segurou o telefone com a mão direita e a mão da boneca com a mão esquerda” (Fig. 7) e “segurou a boneca com os dois braços, abraçou-a e fez-lhe festas no rosto” (**ver Anexo 6 – Quadro 1**); “segurou a boneca com a mão direita”; “circulou pela sala com a boneca”; “pousou a boneca no chão e foi buscar uma chávena de plástico que encostou à cara da boneca” e “sentou a boneca sobre a caixa de brinquedos” (**ver Anexo 7 – Quadro 2**); “arrastou o avião vermelho, que se encontrava virado ao contrário, pela sala, enquanto segurou a boneca com a mão direita” (Fig. 8); “foi buscar uma pera de plástico (...) disse dá bebê olhando para a boneca” e “ficou a observar um gato de plástico de cor verde que se encontrava perto de si (...) agarrou-o e ficou a observá-lo e a manipulá-lo, encostada ao banco de espuma, olhou e tocou nele” (Fig.8) (**ver Anexo 8 – Quadro 3**); “percorreu a sala e foi colocar a boneca em cima da caixa dos brinquedos

permanecendo com ela algum tempo (Fig.9)”; “segurou a boneca pela perna direita (com a mão esquerda) e com a mão direita agarrou a mão da boneca, pressionando o botão da barriga da mesma com o dedo polegar; “aproximou-se da parede, encostou o telefone à mesma, raspando-o nesta (Fig. 9)”; “L circulou em volta do pilar, com o telefone na mão direita (Fig. 10); (ver Anexo 9 – Quadro 4) “agarrou uma argola com a mão direita e colocou-a numa das pegadas do elefante de baloiço, sorrindo antes de o fazer (Fig. 11)” e “disse após eu lhe ter dado as bananas, “duas bananas!” e trincou uma banana, agarrando-a com a mão direita. A outra segurou-a com a mão esquerda” (Fig. 12) (ver Anexo 10 – Quadro 5).



Figura 7- Criança L segura a boneca pelo braço (com a mão esquerda) e o telefone (com a mão direita).



Figura 8 - Criança segura a boneca pelo braço (com a mão esquerda) e ainda o avião pelo fio (com a mão direita). No momento seguinte interage com o gato verde segurando-o com as duas mãos.



Figura 9 - Criança coloca a boneca sobre a caixa de brinquedos. Posteriormente segura o telefone azul (com a mão direita) encostando-o à parede.



Figura 10 - Criança escondida atrás do pilar, segura o telefone com a mão direita.



Figura 11- Criança segura uma argola (com a mão direita) sorrindo.



Figura 12 - Criança segura uma banana (com a mão direita), trincando-a e segura uma outra banana (com a mão esquerda).

A criança A evidenciou o mesmo tipo de comportamento, nomeadamente o manter o brinquedo perto de si, simplesmente manipulando-o ou em interação com outros brinquedos em simultâneo, por exemplo

“pôs o dedo indicador sobre a roda do comboio, e tocou num pequeno botão que fazia um som semelhante a “trim, trim”” e “durante cerca de dez minutos a criança A manteve o comboio perto de si, foi (...) buscar um livro que se encontrava disposto na manta (...) enquanto folheou (...) tocou no comboio ou juntou-o mais perto do seu corpo” (ver Anexo 7 – Quadro 2); “Enquanto a criança A explorou um livro, disse “comboio” e olhou para ele e para o livro, agarrando os dois objetos” (ver Anexo 8 – Quadro 3); “Quando se sentou, agarrou o comboio com ambas as mãos e segurou-o pela pega com a mão esquerda e pela parte da frente com a mão direita (Fig. 13)”; “encostou o comboio á parede inclinando-o e apontou para o cão que viu no comboio, com o dedo indicador e disse “ão-ão” (Fig. 13)”; “sentou-se na casinha com o comboio, segurou-o pela pega com a mão esquerda e com a mão direita abriu a porta deste” e “A criança A segurou o telefone azul com a mão esquerda, olhando-o (Fig. 14)” (ver Anexo 9 – Quadro 4); “viu a boneca sentada no baloiço, foi a correr com o comboio na mão, quando chegou lá abanou o baloiço fazendo com que a boneca se movesse” e “tentou encaixar o comboio na pega do elefante de baloiço, empurrando-o contra esta, ao fazê-lo disse “não dá”” (ver Anexo 10 – Quadro 4).



Figura 13- Criança interage com o comboio, segurando-o com ambas as mãos. Posteriormente num outro local aponta para uma imagem deste.



Figura 14 - Criança segura o telefone (com a mão esquerda) observando-o.

Estes dados revelaram a forma como as crianças manipularam os objetos, isto é, através dos sentidos, tocando, encaixando, deixando cair, agarrando ou simplesmente observando os objetos. Os dados transcritos permitem afirmar que a criança A e L parecem interagir com os brinquedos, numa relação de “brincadeira exploratória” (Hohmann e Weikart, 2011), nomeadamente quando manipularam os objetos de forma puramente sensorial. É através desta exploração que as crianças aprendem a reconhecer propriedades e funções dos objetos, podendo por vezes alterar as mesmas, explorando-os recorrendo aos seus sentidos. Post e Hohmann (2011) afirmam mesmo que as interações com materiais “exercitam e fortalecem as sinapses (conexões cerebrais ou vias neuronais) que irão utilizar para o resto das suas vidas”. Isto leva a que a criança perceba que tem “poder” sobre os objetos, manipulando-os consoante a sua imaginação e vontade.

Interação com pares e o brinquedo

No que respeita à interação entre os pares, o que constatei é que ambas as crianças interagiram essencialmente uma com a outra, aproximando-se e mantendo o brinquedo perto de si. Por vezes, tiveram dificuldade em partilhar os objetos, porém acabavam por elas também tentar retirar os brinquedos a outras crianças. A interação entre pares fez-se maioritariamente por aproximação com o intuito de retirar brinquedos aos colegas, porém também por forma a permanecer perto dos colegas, a observar, o que nos confirma a importância de criar em creche um tempo de brincadeira exploratória livre. Durante as observações efetuadas por mim, pude perceber a proximidade entre as crianças L e A. Por exemplo

“A criança A permaneceu algum tempo junto à criança L” e “A criança A aproximou-se da criança L e disse “é a mamã” apontando para o telefone” (ver Anexo 6 – Quadro 1); “A criança L aproximou-se da criança A. Ficou junto desta, observou-a e também ao livro” e “A criança L aproximou-se da criança A, deixando cair a boneca sobre a manta” (ver Anexo 7 – Quadro 2); “A criança A aproximou-se da criança L”; “A criança A levantou-se novamente, caminhou em direção à caixa dos brinquedos e aproximou-se da criança L” (Fig. 15); “A criança L aproximou-se da criança A e tentou tirar-lhe o comboio” (ver Anexo 9 – Quadro 3).



Figura 15 - Ambas as crianças L e A interagem através do olhar, enquanto a criança L segura a boneca (com as duas mãos) e a criança A segura o comboio (com as duas mãos).

Pude perceber assim que a brincadeira livre acaba por ser um meio facilitador da relação entre pares. A proximidade de ambas as crianças acaba por ser característica destas idades, sendo que as crianças vão criando um vínculo e interagindo cada vez mais e de formas mais complexas, mostrando preferência por determinados colegas ao invés de outros e procurando-os para partilhar alguns momentos (Ladd & Coleman, 2002).

Ao observar as crianças constatei a dificuldade que demonstravam em partilhar os brinquedos quando os amigos se aproximavam. Ambas as crianças reagiram de forma negativa quando os seus amigos tentavam retirar-lhes os brinquedos, por exemplo

“uma criança aproximou-se (...) tirou-lhe a boneca. A criança L reagiu e gritou com a criança” (ver Anexo 6 – Quadro 1); “Uma outra criança tirou o comboio à criança A, quando esta se apercebeu, gritou “comboio, comboio, comboio”. A criança A levantou-se rapidamente e agarrou o comboio com a mão esquerda, apoiando-o na perna esquerda” e “Uma criança tentou tirar a boneca à criança L, esta (...) gritou “não, não e não”” (ver Anexo 7 – Quadro 2); “A criança L aproximou-se da criança A e tirou-lhe o comboio, a criança A gritou “não nônô” e correu para junto da aluna estagiária” e “Uma criança aproximou-se da criança A e tentou tirar-lhe o comboio, a criança A reagiu disse “não, não, não” e depois afastou a criança com a mão” (ver Anexo 9 – Quadro 4); “Uma criança mexeu na boneca, quando isso aconteceu, a criança A gritou com a outra criança e agarrou a boneca pelo braço com a mão direita e segurou-o com a mão esquerda (Fig.

16)” A criança A disse “é meu”, quando outra criança se aproximou e tentou tirar-lhe o comboio”; “Uma criança aproximou-se e tirou a boneca das mãos da criança A, esta reagiu dizendo “à bebé” com um ar espantado” (ver Anexo 10 – Quadro 5).



Figura 16 - Criança A puxa a boneca, pelo braço, da mão da criança T, enquanto segura o comboio (com a mão esquerda).

Pude ainda constatar que a brincadeira livre não só favorece a interação e a socialização com os outros, como o desenvolvimento da linguagem, levando a criança a afirmar-se e a relacionar-se com os pares. De acordo com Post e Hohmann (2011) as crianças pequenas tendem a reclamar o seu espaço, os objetos e até a atenção do educador, usando ainda as suas “competências emergentes de comunicação” para se fazerem ouvir. Neste sentido a interação entre pares é fundamental para que a criança se conheça e também aos outros que a rodeiam, através desta a criança desenvolve competências sociais e ainda aprende a interagir de forma positiva e saudável. Na infância surgem as primeiras formas de interação social, é então que as crianças tendem a imitar os pares nas suas brincadeiras, querendo por vezes os seus objetos, o seu espaço e a atenção do adulto (Ladd & Coleman, 2002).

Desta forma é natural que os comportamentos mais exaltados que ocorreram por parte de ambas as crianças tivessem tido lugar no momento de brincadeira livre, sendo que as crianças tendem a ter dificuldade em partilhar e em aceitar por vezes os pares como outros seres que partilham um só espaço, os mesmos brinquedos, o mesmo adulto, etc. Estes dados parecem confirmar características do desenvolvimento próprias de crianças nesta fase de desenvolvimento, na verdade também mostram a necessidade de noutros momentos de intervenção educativa se criarem ambientes de aprendizagem, partilha e de socialização com os pares.

Interação com o adulto e o brinquedo

Ambas as crianças interagiram com o adulto, nomeadamente comigo e com a minha colega de estágio, durante o período de observação. Na maioria das vezes a interação aconteceu através de pedidos de auxílio, nomeadamente na aquisição de um objeto verbalizando-os por vezes. As crianças através do sorriso e do olhar aproximaram-se, frequentemente, permanecendo junto a mim, simplesmente observando as minhas ações

ou ainda brincando comigo, criando-se assim um tempo de relação feita da descoberta, conforto e afetos. Por exemplo

“ A criança L (...) sentou-se ao meu colo segurando a boneca”; “ (...) aproximou-se de mim, observou-me com atenção e deixou de interagir com os brinquedos porém segurou-os na mesma” (ver Anexo 6 – Quadro 1); “A criança A pediu à aluna estagiária o comboio”; “A criança A agarrou um livro, manteve-se junto a mim (...) interagiu comigo, olhando para mim e apontando para algumas imagens do livro” (ver Anexo 7 – Quadro 2); “A criança L pediu-me a boneca, deixando-a cair no chão da sala e disse “caiu””; “ A criança L foi buscar uma pera de plástico e mostrou-me. Depois disse “dá bebé” olhando para a boneca” (ver Anexo 8 – Quadro 3); “Estava junto à caixa dos brinquedos a registar o que ia observando, quando a criança A (...) disse “comboio” empurrando-o para mim”; “ (...) colocou o comboio em cima do meu caderno de registos e disse “já está””; “mexeu no caderno, folheou-o e disse “nada”, repetiu essa ação e disse “não há nada””; “Quando sugeri à criança A que mandasse beijinhos à criança L, ela colocou a mão na boca e disse “mão á nôô””; “ (...) esta começou a correr com o telefone na mão fugindo da máquina fotográfica e rindo sempre que passava por mim”; “estava sentada no chão, quando a criança A passou o comboio pelas minhas costas, e sorriu, quando lhe perguntei “A o que estás a fazer””; “enquanto interagia com a criança A, a criança L aproximou-se e ficou a observar-nos a conversar”; “A criança A colocou o comboio na minha perna andou com ele para a frente e para trás, com a mão esquerda” e “A criança A pediu ajuda para pôr o comboio a andar, dizendo “ajuda”” (ver Anexo 9 – Quadro 4).

Todas estas evidências de interação comigo e também com os outros revelam de acordo com Post e Hohmann (2011) que a interação que o educador estabelece com a criança é fundamental e diversificada consoante a personalidade individual de cada uma. O educador deve assim adaptar a sua forma de interagir com a criança. O facto de ambas as crianças pedirem por vezes que brincasse com elas, demonstra que o adulto presente na sala é alguém em que a criança confia pois, idealmente, transmite-lhe a segurança e conforto que necessita, e acaba por estimular a criança em diferentes níveis. É também a pessoa que observa, escuta e responde às particularidades da criança e que vive com ela as suas descobertas, utilizando a imaginação, criatividade e sentidos (Rigolet, 2006). Na relação que a criança estabelece com o adulto, importa criar um clima de confiança, entre ambas as partes, cooperar com as crianças e apoiar as suas intenções, nomeadamente estimulando a procura da criança pelo adulto acontece quando estas estratégias ocorrem nos diferentes momentos da rotina da sala de atividades (Post & Hohmann, 2011).

Os dados que registei permitem assim afirmar que a relação com o brinquedo abre e reforça a possibilidade de interagir com o educador, potenciando-se as possibilidades de desenvolvimento da criança quer a nível linguístico, cognitivo, afetivo ou social.

Situações de jogo simbólico

Os dados obtidos parecem mostrar que as crianças L e A, ambas na faixa etária dos dois anos de idade, evidenciam situações de jogo faz-de-conta através das interações manifestadas nomeadamente com a boneca, sendo essas mais visíveis e frequentes. Durante o curto período de observação as crianças recriaram situações de jogo simbólico, que parecem evidenciar o sentimento de carinho, cuidado e satisfação de necessidades básicas, a alguém, como alimentação e higiene, ainda que de uma forma pouco pronunciada, apenas com breves verbalizações e com algumas ações motoras associadas, utilizando objetos e alterando-lhes a sua funcionalidade. Por exemplo a criança L na interação com a boneca

“abraçou-a e fez-lhe festas no rosto” e “ (...) ela respondeu “é a mãe” ” (ver Anexo 6 – Quadro 1); “A criança L agarrou a boneca com as duas mãos e disse “está aqui”, agarrou também um carro em simultâneo. Ao perguntar à criança L “vais por a boneca a andar de carro?”, esta respondeu “sim”, de seguida perguntei “e depois o que vais fazer?”, a criança L respondeu “vai sentar no carro””; “ (...) perguntei à criança “L a boneca tem a fraldinha suja?”, Ao qual ela respondeu “sim o bebé” ficando a olhar para a barriga da boneca”; “ (...) pousou a boneca no chão e foi buscar uma chávena de plástico que encostou à cara da boneca, dizendo “só bebé” ”; “ (...) agarrou a boneca pelas pernas e disse “olha, tá sujo” ”, apontando para a pernas da boneca, depois disse “tou a tirar ao bebé” mexendo as pernas e os pés da boneca para cima e para baixo de forma repetitiva”; “ (...) continuou próxima da boneca e disse “faz ó-ó”, colocou também o dedo indicador sobre os olhos da boneca por forma a fechá-los, dizendo “fechas os olhos” e depois disse “já acordou” olhando para mim” (ver Anexo 7 – Quadro 2); “ (...) encostou uma pera de plástico à boca da boneca, dizendo “dá bebé” Quando lhe respondi, “dou a pera”, a criança L disse “não! Corta” e ainda “não está partida, não corta” olhando para a pera. De seguida a criança deu a pera à boneca e disse “o bebé vai dormir; já dormiu, o bebé” e “tem febre”. A criança L disse “é chichi o bebé”, quando tocou na barriga da boneca (Fig. 17)”; “ (...) levou a boneca e o avião (...) agachou-se, ao colocar a boneca sobre o avião, segurou-a por uma perna (com a mão esquerda) e por um braço (com a mão direita) (Fig. 17)” (ver Anexo 8 – Quadro 3) e “A criança L caminhou com o telefone pela sala, segurou-o com as duas mãos e encostou-o à orelha direita (Fig. 18)” (ver Anexo 9 – Quadro 4).



Figura 17 - Criança L está ajoelhada sobre a manta, com a mão esquerda na barriga da boneca. Posteriormente a criança L, agachada, coloca a boneca sobre o avião.

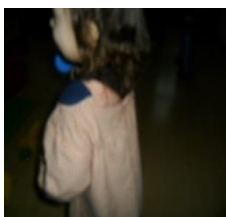


Figura 18 - Criança L segura o telefone com a mão direita, encostando-o ao ouvido direito.

Relativamente à criança A

“ (...) segura o telefone contra a orelha esquerda e diz “chau” e “não”; “ (...) segurou o telefone com a mão esquerda, encostou-a ao ouvido. Ao perguntar-lhe “A com quem estás a falar?” ela respondeu “é Cá” (a auxiliar) ” (ver Anexo 9 – Quadro 4); “ (...) agarrou a boneca e disse “bebé há cocó”, depois agarrou numa argola com a mão esquerda e passou com ela na barriga da boneca, segurando a perna desta com a mão direita”; “ (...) perguntei “A cheira mal?” ele respondeu dizendo “uh”. A criança A foi repetindo esta ação, passou novamente com a argola na barriga da boneca e olhou para a argola, depois agarrou a boneca debaixo do braço esquerdo e agarrou também a argola e passou-a três vezes sobre a barriga da boneca e disse “uh” enquanto o fez. Depois disse “à frio” e “ajuda”. Quando aponte para a argola e perguntei à criança “são os toalhetes A?” ela respondeu “sim”. A criança A colocou a argola sobre a barriga da boneca e disse “à fralda” ” (ver Anexo 10 – Quadro 5).

Os dados de ambas as crianças parecem evidenciar que estas através das suas ações remetem-nos para a representação de sentimentos e situações vividas nos contextos familiares e/ou na creche, isto é, a realidade e os significados interiores que a criança atribui à mesma, imitando-os e imaginando ser ela a “atriz principal”. Pude perceber que quanto mais elaborada se verificou a encenação de ambas as crianças, mais complexa se tornou a capacidade para raciocinar e organizar as ações e também os sentimentos e emoções associadas às mesmas. Como se pode perceber nos dados acima transcritos.

Os dados permitem ainda afirmar que a relação com estes objetos faz-se numa lógica de jogo simbólico, nomeadamente quando as crianças atribuem diferentes funções a objetos que não as possuem; quando atribuem papéis sociais à boneca; quando retratam situações de cuidado, carinho, satisfação de necessidades, entre outros. Assim, este tempo de brincadeira livre pode constituir um tempo de aprendizagens pessoais e de relações da criança consigo própria.

A realidade destas crianças parece ter-se refletido nas imitações que fizeram onde surgiram alguns papéis sociais, bem como na alteração da funcionalidade de alguns objetos, usando-os para “recriar” as situações observadas. A criança atua assim como se fosse o adulto, identificando-se usando os objetos que ele usa, movendo-se como ele, agindo com o intuito de construir significados que ajudem a entender esse mundo tão próximo e onde ela está inserida de uma forma muito particular (Wieder & Greenspan (2002), Gomes (2010), Ferreira (2010)).

Posso ainda concluir com este pequeno estudo que apesar de ter criado categorias individuais para categorizar os dados observados e analisados, se constata que as interações isoladas com o brinquedo não deixam de ser também precedidas de

movimentos de relação com o adulto ou educador, nomeadamente quando lhe solicitam o brinquedo para brincar.

Pude perceber que ambas as crianças evidenciaram, através das suas brincadeiras, nomeadamente da interação com os objetos, situações de faz-de-conta onde parecem ter recriado experiências já vivenciadas anteriormente ou observadas noutros ambientes. Porém a interação com os objetos revelou-se essencialmente através da manipulação dos mesmos ou simplesmente permanecendo com estes junto a si.

2.6. EM JEITO DE SÍNTESE

Este processo investigativo permitiu atingir os objetivos que inicialmente defini. Assim, identifiquei os brinquedos com que habitualmente as crianças do estudo interagem, evidenciando a existência de uma relação destas crianças com os seus objetos de preferência, a boneca e o comboio; descrevi o tipo de interação que as crianças estabeleciam com os objetos, com os pares e com o educador; refleti sobre as implicações pedagógicas dos dados observados, tendo ficado claro os valores da brincadeira livre para estas duas crianças, confirmando-se de algum modo alguns aspetos que a investigação tem revelado sobre a importância do brinquedo, do brincar e da relação no desenvolvimento harmonioso da criança.

Sinto que as principais limitações deste estudo decorreram do facto de o período de observação nem sempre ser exato, isto é, o momento de brincadeira livre no período da tarde por vezes tornava-se reduzido consoante a satisfação das necessidades das crianças, sendo esta uma prioridade máxima. Nesse sentido acabava por observar apenas as interações que iam surgindo espontaneamente por parte das crianças, com alguns imprevistos a acontecer em simultâneo.

Senti ainda alguma dificuldade em realizar este estudo, apesar de entender a importância e valor de um olhar atento e permanente sobre as ações de cada criança e também do grupo, como um todo. Ao observar as crianças, senti que perdia um pouco da interação com elas, quando registava as suas ações, acabava por não conseguir fazê-lo da melhor forma, ou seja com rigor e registando de forma mais completa o que observava. Elas próprias sentiam necessidade de perceber o que estava a fazer, e de interagir comigo, acabavam por tocar no bloco de notas e na caneta. Por vezes dei oportunidade para que

manipulassem esses objetos, incluindo uma das vezes uma criança riscou o bloco de notas com a caneta, sorrindo quando o fez.

Ao concluir o presente estudo posso afirmar que o processo de investigação com as diferentes etapas e fases inerentes à sua concepção exige por parte do educador uma atitude atenta e crítica. Delinear cada fase de um projeto de investigação envolve conhecer aprofundadamente a realidade que se quer estudar, o contexto em que se realiza a investigação, as condições em que ocorre e perceber se é pertinente o que queremos investigar. Envolve também garantir a fidelidade e validade das observações, respeitando igualmente o objeto de estudo. Para que se possa chegar a uma conclusão, o investigador tem de partir de um objetivo inicial. No decorrer da sua ação é imperativo conhecer e saber aplicar o método e os procedimentos que servem de base à investigação, para poder aplicar as diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados e técnicas de tratamento de dados. Esta fase final é o que permite retirar conclusões dos resultados obtidos e posteriormente apresentar novos caminhos de investigação que complementem este estudo, ou abrir caminho para outras vias de investigação pertinentes na área estudada. O resultado da investigação ocorre sempre associado a um enquadramento teórico que suporte e valide a área de estudo em que se insere a investigação.

Este estudo permitiu-me ainda constatar que, apesar de ter aprofundado o meu conhecimento acerca dos desafios de um processo de investigação, ainda tenho alguma dificuldade neste processo devido à constante necessidade de reformular algumas etapas e perceber se são as mais adequadas. Ao ter estudado este tema penso que apenas consegui observar uma pequena parte do que a brincadeira significa para crianças, desta idade em particular. Ainda assim a alegria que a simples interação com os brinquedos e também com as pessoas que estão à sua volta proporciona às crianças foi agradável de observar.

Considero ainda este objeto de estudo pertinente pois permite conhecer a forma como a criança representa o mundo que a rodeia, a realidade, expressando sentimentos e emoções, relativos à mesma. Este jogo que a criança concretiza nos momentos de brincadeira ou através da simples interação com os objetos revela um pouco do mundo interior da mesma. Esse mundo além de ser fascinante pode ajudar o adulto, neste caso o educador a adequar a sua atitude, tornando o ambiente da sala mais rico em estímulos, implicando o grupo todo em atividades mais direcionadas a sua individualidade.

Pude descobrir aspetos sobre as crianças que ainda não tinha descoberto apesar de contactar com elas todos os dias. Pude também confirmar que a brincadeira é uma atividade saudável, tanto para crianças como para os adultos, pois nesta pequena aventura também eu brinquei e revivi um pouco da infância espetacular que me foi proporcionada. A creche parece ser assim um lugar para brincar, para descobrir e aprender a ser.

Este estudo confirma a importância de em contexto de creche, o educador criar um espaço rico em recursos, nomeadamente com brinquedos que permitam a identificação das crianças e criem o desejo do jogo simbólico. Um educador que organiza “ tempos de qualidade” com recursos significativos e cria ambientes para que as crianças interajam livremente com esses recursos. Um educador que observa essas interações e que se relaciona com as crianças entrando no seu jogo simbólico. Um educador que avalia esses agir das crianças ao nível do seu desenvolvimento linguístico, emocional e social e cria condições para um encontro significativo da criança com o brinquedo, procurando assim o seu desenvolvimento harmonioso, através da relação da criança consigo, com os pares e com o educador.

2.^a PARTE – EXPERIÊNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA

INTRODUÇÃO

A presente dimensão reflexiva, relativa ao contexto de JI, é constituída por uma breve apresentação do contexto educativo onde exponho uma caracterização do meio e da Instituição.

Primeiramente, surge uma caracterização mais aprofundada da sala de atividades, onde surgem discriminadas as áreas existentes, bem como a pertinência que um espaço bem organizado e pensado, tem para a criança, assim como o estímulo visual e estético que a leva a se movimentar pela sala, a interagir com materiais, com os pares e adultos, no seu dia-a-dia. Descrevo, igualmente, o grupo de crianças, pela sua importância, permitindo assim conhecer um pouco das suas características, assim como um pouco da dinâmica e vitalidade destas vinte e cinco crianças. De seguida, são referidas atividades que integram a rotina diária das crianças, tendo-se optado apenas por apresentar duas propostas educativas aplicadas neste contexto, como forma de dar um pequeno exemplo das propostas vivenciadas pelo grupo.

Posteriormente, relato algumas aprendizagens realizadas ao longo da PES neste contexto, bem como aprendizagens pessoais que me fizeram crescer individualmente e também profissionalmente.

Para terminar enfatizo o papel do educador de infância no contexto de JI com base no que observei durante a PES, nas “aventuras” que vivenciei com este grupo de crianças e também na revisão da literatura, concluindo com uma breve síntese à dimensão reflexiva.

CAPÍTULO 3 – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

3.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO: JARDIM DE INFÂNCIA

3.1.1. Caraterização do meio e da Instituição

O JI da Guimarães pertence ao Agrupamento de Escolas D. Dinis, situando-se na zona urbana de Leiria. Este, de cariz público, encontra-se inserido na Escola Básica do 1.º Ciclo (EB1 da Guimarães). Este edifício, formado por dois pisos, é constituído por três salas destinadas às turmas de 1.º Ciclo e uma sala destinada ao JI, que acolhe crianças dos três aos seis anos. Esta escola possui um espaço exterior, que circunda o edifício. No espaço exterior existe uma zona de areia com um pequeno parque infantil e algumas árvores de pequenas e grandes dimensões.

3.1.2. Caraterização da Sala de Atividades

A sala do JI da Guimarães encontrava-se no rés-do-chão. A mesma era bastante ampla, e possuía luminosidade e ventilação naturais, provenientes de cinco janelas viradas para o exterior. As janelas tinham estores, que possibilitavam escurecer a sala sempre que necessário, permitindo a visualização de filmes ou o conto de histórias recorrendo a diferentes técnicas. À entrada da sala encontravam-se alguns cabides, destinados à colocação de diferentes elementos pessoais de cada criança, sendo que estas demonstravam autonomia em aceder aos seus objetos pessoais, inclusive quando chegavam e iam embora, e ainda na hora do lanche. Nas paredes da sala encontravam-se cinco quadros destinados a vários fins.

Ao entrar na sala de atividades, na parede, do lado direito, existia um quadro de ardósia, com paus de giz acessíveis ao grupo de crianças. Por diversas vezes estas utilizaram-no para elaborar pequenos desenhos em momentos de brincadeira livre. Ao lado deste quadro existia um outro, destinado à exposição de projetos e trabalhos realizados pelas crianças, inclusive com o apoio dos seus familiares, possibilitando assim a participação destes nas atividades das crianças.

A sala encontrava-se disposta por forma a permitir a autonomia das crianças, podendo estas movimentarem-se livremente, aceder a diferentes materiais quando demonstravam

interesse em elaborar um desenho ou jogar determinados jogos. A sala de atividades possuía espaços para momentos coletivos, mas também para a criança poder estar a sós consigo mesma.

Ao entrarmos na sala, na parede oposta à porta de entrada, é possível observar dois painéis, um destinado à exposição de trabalhos, e o outro intitulado “Parabéns”. Neste painel, existia um calendário mensal; um mapa de presenças (Fig.19); um quadro de tarefas; as regras da sala e um quadro do tempo. Como pude observar ao longo de toda a minha PES neste contexto, o referido painel tornava-se um desafio diário, levando o grupo a raciocinar sobre determinados assuntos da rotina.

A ação de assinalar o dia da semana bem como a marcação das presenças por exemplo desafiava as crianças a elaborar processos de contagem e identificação dos amigos, bem como, a associar as crianças aos respectivos símbolos, assinalando a presença/ falta. Todo o grupo acabava por se envolver nessa tarefa, sendo que as crianças mais velhas ajudavam frequentemente as mais novas, numa dinâmica de interação entre pares, promotora de vivências em comunidade.



Figura 19 - Calendário e mural de presenças.

No que respeita ao quadro de tarefas, este continha ações como a distribuição dos pacotes de leite pelas crianças (no momento do lanche); a marcação das presenças e ainda por exemplo assinalar o tempo que fazia nesse respetivo dia (pequenos cartões como imagens de chuva, sol, vento, etc). As crianças automaticamente assumiam a sua posição, e procediam à respetiva tarefa que lhes estava associada, demonstrando responsabilidade, sentindo-se competentes e valorizadas.

De seguida caraterizo brevemente as áreas presentes na sala de atividades, descrevendo assim as inúmeras possibilidades que esses espaços ofereciam ao grupo de crianças, nomeadamente desafios relacionados com os diferentes domínios do desenvolvimento, mas também no sentido da socialização entre pares; resolução de conflitos; partilha e respeito pelo espaço/materiais bem como pelos amigos.

A “área da *Mercearia do Sr. Joaquim*”, constituída por uma bancada de madeira e três cadeiras, constituiu-se como o local onde as crianças recriaram algumas situações dramáticas nomeadamente, “festas de aniversário” ou “venda de alimentos” recorrendo a diversos objetos da área da casinha, criando-se assim espaço para o jogo simbólico, para o desenvolvimento linguístico e comunicativo.

A “área da *Casinha*” (Fig.20), repleta com diferentes objetos que por norma existem numa casa comum, por exemplo um ferro de engomar; pratos; tachos; frigideiras; chávenas e alimentos ambos de plástico; uma cama; um fogão, entre outros, tornou-se um espaço de convivência, que as crianças queriam frequentar repetidamente. O facto de possuir um espelho e um cabide, com diferentes fatos de carnaval e outros acessórios, tornava a área ainda mais aliciante para as crianças, sendo que estas constantemente pediam ajuda para vestir os diferentes fatos, mostrando-se divertidas e assumindo os papéis inerentes aos fatos que vestiam (por exemplo pintainho; bruxa; princesa; bailarina de flamenco; entre outros). Diariamente, enquanto observei as crianças a brincar, percebi a frequência com que estas escolhiam a área anteriormente referida. Maioritariamente do género feminino, mas também do género masculino, algumas das crianças acabavam por assumir diferentes papéis, o de mãe, filha, cozinheira, entre outros. Executando ações como cozinhar; fazer a cama; colocar a mesa (dispondo a toalha e alguns acessórios como pratos, tachos e alimentos de plástico) e convidando-me por vezes a participar em pequenos lanches que aconteciam na mesinha redonda, ou então explicavam o que estava a acontecer.



Figura 20 - Objetos e acessórios da área da casinha.

A “área *dos Jogos*” era composta por um tapete e uma estante, com gavetas, que continham puzzles e diversos jogos, bem como cartões com a fotografia de cada criança e o respetivo nome, escrito à mão e à máquina, colados na lateral da estante. Estes cartões eram habitualmente usados com o objetivo de auxiliar as crianças a escrever o seu nome nas tarefas que elaboravam, com o intuito de se identificarem. Aqui os diferentes jogos eram escolhidos pelas crianças normalmente por serem os seus preferidos. Uma ou duas

vezes as crianças tinham curiosidade em explorar jogos algo complexos para a sua idade. Tendo nós que explicar determinadas regras ou então jogar com elas, evitando assim a sensação de frustração.

A “*área da Biblioteca*” (Fig.21) era constituída por um armário que continha três caixas coloridas com diversos livros de diferentes formatos. Esta área apresentava-se composta por quatro cadeiras em madeira, almofadadas, que se destinavam a momentos de contacto e exploração com os livros, proporcionando assim conforto e bem-estar durante a observação. A escolha dos livros baseou-se frequentemente no interesse espontâneo das crianças, e pontualmente por serem os seus favoritos. Por diversas vezes algumas das crianças com seis anos simularam o conto de histórias sentando-se em grupo e relatando a história aos amigos, que se sentavam estrategicamente a pedido de quem “lia”. Pediam, inclusive, que observasse os livros com elas e também que contasse as histórias.



Figura 21- Área da biblioteca.

A “*área da Tecnologia*”, formada por um computador, uma impressora e duas colunas, revelou-se igualmente, estimulante para as crianças, pois através do computador as crianças praticavam jogos relacionados com diferentes áreas e inclusive por diversas vezes colocaram música e criaram coreografias, em grupo, na zona do tapete.

A “*área do tapete*” (Fig.22), composta por quatro almofadas, coloridas, de diferentes dimensões e ainda por um tapete colorido plastificado, era frequentemente o centro de toda a ação, as crianças auxiliavam-nos constantemente a dispor as almofadas no tapete, para organizar os momentos que estavam previstos. Esta área deu lugar a conversas importantes, momentos de partilha quer de situações ocorridas no interior da sala como no exterior, e também no ambiente familiar. A área do tapete foi ainda o local onde as crianças planificavam connosco as suas ideias e podiam ser valorizadas pela sua criatividade, conhecimento individual, amizade e respeito pelos colegas, entre outros.



Figura 22- Área do tapete.

Toda a organização do espaço ao ser pensada por diferentes áreas possibilita ao educador e à criança a criação de ambientes de descoberta, de aprendizagem e de participação em diferentes áreas de desenvolvimento.

A organização por áreas permite à criança construir o seu próprio conhecimento através das interações que estabelece com o meio, os pares, os objetos e os restantes intervenientes educativos. Neste sentido as crianças

(...) transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção, por último, trabalham com diversos materiais para criar experiências e resultados significativos do ponto de vista pessoal e enquanto falam sobre as suas experiências, que descrevem com as suas próprias palavras (Hohmann e Weikart, 2011, p.22).

A organização do espaço deve ter como pressuposto que “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

Todo o espaço deve ser assim pensado com o intuito de ir ao encontro do desenvolvimento das crianças, podendo ser modificado de acordo com a evolução e os interesses do grupo, sendo que

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (*Ibidem*, p.37).

Deste modo, as crianças precisam de um espaço planeado e com uma oferta bastante diversificada de materiais, que possam manipular, explorar, permitindo-lhes resolver problemas através destes.

3.1.3. Caraterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças que frequentava o JI da Guimarães era composto por vinte e cinco crianças, sendo dez do sexo masculino e quinze do sexo feminino. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, porém existiam pais de nacionalidade estrangeira.

Durante a minha permanência neste contexto pude observar um grupo de crianças bastante sociável, afetuoso e comunicativo, manifestando interesse em expressar as suas opiniões e curiosidades, querendo sempre saber o “porquê?” e o “como?”. O grupo mostrou-se autónomo no que concerne à alimentação, higiene e na tomada de decisões.

Por vezes, as crianças geravam alguns conflitos, nomeadamente aquando da disputa de brinquedos, objetos, locais e prioridades. Em algumas situações as crianças manifestaram-se um pouco impacientes, contudo eram bastante comunicativas e participativas. Algumas crianças, dos três aos cinco anos, em determinados momentos, mostraram-se inibidas.

Este grupo de crianças revelou-se interessado em participar nas propostas educativas, porém algumas crianças mostraram-se desconcentradas perante estes momentos de atividades/ tarefas mais orientadas, por preferirem os momentos de brincadeira livre.

Como brincadeiras preferidas, as crianças mostraram entusiasmo pelos jogos de construção; em estar no computador; em ouvir música; dançar; brincar na área da casinha; explorar livros na “área da biblioteca” e ainda brincar no espaço exterior. Pude observar que as atividades em que as crianças demonstravam maior preferência eram as dramatizações; jogos dramáticos orientados; jogos de movimento; pinturas; histórias; e quando tinham oportunidade de contar as novidades em grupo, existindo deste modo um momento dedicado à partilha diária. Em relação aos domínios de desenvolvimento é de referir algumas dificuldades ao nível da linguagem, nomeadamente, articulação de palavras/troca de consoantes; omissão de consoantes; expressão de ideias/vivências (por timidez/ainda não dominam).

As crianças da faixa etária dos três anos apresentavam também dificuldade em exprimir/relatar vivências, por serem de uma faixa etária mais nova e por estarem a frequentar o JI pela primeira vez. Todas as crianças demonstravam curiosidade em escrever o seu nome, revelando algumas crianças, o conhecimento de algumas letras. Quando estas necessitavam de ajuda para escrever o seu nome solicitavam frequentemente a ajuda dos (as) seus/suas padrinhos/madrinhas, existindo assim um momento de cooperação entre as crianças.

As crianças de cinco anos já demonstravam curiosidade em conhecer as letras, e como consequência escrever o seu nome. De acordo com Rigolet (2006, p.127) “(...) algumas crianças já manifestam um certo desejo de conhecer letras e de saber escrever o seu nome; outras já são capazes de identificar algumas letras (...) Esta motivação para a escrita em geral provém em boa parte da estimulação que os adultos têm vindo a propor à criança ao longo do seu desenvolvimento desde a sua mais tenra idade”. Quanto à representação escrita (*ibidem*, p. 127)

Mas também referiram características das suas mães bastante diferenciadas afirmando por exemplo “muito gira”; “muito amiga”; “cintilante”; “linda”; “como uma mãe natal”; “brincalhona”; “amo a mãe”; “carinhosa”; “amorosa”; “engraçada”; “vaidosa”; “querida do coração”; “gira”; “um amor” e “fofinha” (Fig.24).

Estas características foram registadas pelas crianças, sendo que as crianças mais velhas escutaram a palavra soletrada, escrevendo-a simultaneamente e algumas das crianças mais novas copiaram a palavra que tinham dito anteriormente. Com esta tarefa as crianças deviam conhecer e usar convenções gráficas, bem como exercitar a sua capacidade de concentração, atenção e observação. Segundo Mata (2008, p.14)

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que veem outros a ler e a escrever, (...) vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada.

Ao longo do conto da história, pudemos registar que as crianças SC (com três anos), SL (com quatro anos) e GM (com cinco anos) identificaram características físicas e psicológicas das suas mães. A criança SC comparou a sua mãe com a personagem “Periquita” “porque dá muitos beijinhos”. A criança SL disse que a sua mãe é “fofinha, linda, dá beijinhos e é como a mãe borboleta”. A criança GM disse que a sua mãe era como a mãe pata “porque tenho sempre ir atrás dela”. Estas crianças não sugeriram nenhum critério para agrupar as características e não identificaram as profissões das suas mães. O grupo em geral foi responsivo a esta proposta, mostrando-se implicado nos diferentes momentos, concentrado, e interessado em redescobrir as diferentes mães de todas as crianças. Ao compararem as suas próprias mães às mães da história as crianças mostraram facilidade em descrever as mães, reconhecendo características que as tornam únicas.



Figura 24 - Coração elaborado pelas crianças, sobre as mães, afirmando características como "Muito amiga"; "Cintilante"; "Engraçada"; "Querida do coração"; "Vaidosa"; "Fofinha", entre outros.

3.2.2. Proposta Educativa de nove de junho de 2014

A proposta educativa deste dia (ver Anexo 12) teve como intuito levar as crianças a explorar e contactar com jornais. A exploração de jornais ocorreu de forma muito descontraída, o grupo de crianças pôde observar os jornais (vendo, tocando e cheirando), procedendo posteriormente à sua rasgagem. Ao longo da atividade, as crianças MR (com quatro anos), MG (com cinco anos) e AY (com seis anos) respeitaram a sua vez, o material e o espaço, mantendo-se em círculo. No decorrer deste momento, as crianças rasgaram as folhas de papel de jornal consoante as indicações dadas. Estas crianças criaram um ritmo diferente através da rasgagem das folhas de papel de jornal.

Aquando da escuta do som que o papel fazia ao ser rasgado, as crianças mostraram entusiasmo, realizando diferentes sons, com ritmos mais rápidos ou mais lentos. Esta ação resultou num momento criativo, através de uma sugestão da nossa parte, nomeadamente o rasgar das folhas criando ritmos únicos, sendo estes mais rápidos ou mais lentos. Uma das propostas educativas teve o objetivo de as crianças recorrerem às tiras e às folhas de papel de jornal, previamente rasgadas, por forma a caracterizarem-se de uma forma criativa. Cada criança pôde-se caracterizar livremente, utilizando as folhas de papel jornal criando acessórios, nomeadamente, bandolete, pulseiras, laços, gravatas, e também vestuário, por exemplo saias e camisa (Fig. 25). As crianças aproximaram-se frequentemente pedindo ajuda para se caracterizarem.



Figura 25 - Crianças surgem disfarçadas com as folhas de jornal.

Toda esta aventura com recurso aos jornais teve como principais intencionalidades cooperar com os colegas; saber estar em grupo; contactar e explorar folhas de papel de jornal; desenvolver o sentido estético entre outros. Kowalski (2012, pp. 47 e 48) afirma-nos que

O educador de infância, ao valorizar a dimensão estética (...) favorece a construção de um ambiente educativo que, no seu todo, se constitui como um desafio para a procura do sentido estético (...) Cada criança sabe-se contribuinte do espaço de criação, inserido num ambiente que é único, original, e pode saboreá-lo como canto seguro de inspiração que vai sendo revelado pelas produções criativas de cada um, com o grupo.

Após o momento de caracterização as crianças puderam dançar livremente pelo espaço escutando a música proveniente do computador da sala. Durante este momento as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e desinibidas, movimentando-se livremente pelo espaço. Ainda nesta exploração as crianças tiveram oportunidade de mandar as tiras, que resultaram do processo de rasgagem, ao ar. Este momento foi particularmente interessante para as crianças, pois estas revelaram um entusiasmo crescente durante todo o desenrolar da ação, foram rindo, movimentando-se energicamente pelo espaço da sala de atividades e partilhando as suas emoções com os amigos (Fig.26).



Figura 26 - Crianças exploram as folhas de jornal.

Por fim as crianças arrumaram as tiras de papel de jornal na caixa e demos início a um momento divertido, em que as crianças se escondiam dentro da caixa, e as restantes teriam de adivinhar quem estava escondido no interior desta (Fig.27). Assim as crianças viradas para a parede, sem poderem olhar para trás, esperavam que uma criança se fosse esconder na caixa, tendo posteriormente de adivinhar. As crianças ficaram bastante entusiasmadas com este momento, rindo sempre que adivinhavam quem se encontrava escondido dentro da caixa. Este ambiente único e original foi sofrendo alterações durante toda a atividade, conforme o desenrolar da ação, tendo como material de exploração as folhas de papel de jornal. Kowalski (2012, pp. 48 e 49) entende que

Um ambiente que vai mudando pela força do que acontece, pela necessidade de resolução de novos problemas, em que o espaço revela produções de cada uma das crianças é um ambiente estimulante e securizante. Aí se promove “a qualidade do sentir” e, sob a forma de jogo, surgem as interpretações das crianças, pessoais, únicas, os seus modos de representar o que as espanta e encanta, o que encontram e procuram, o que têm próximo e o que imaginam.



Figura 27 - Momento em que as crianças estão escondidas numa caixa de cartão.

3.3. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO EDUCATIVO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Ao ter oportunidade para vivenciar diversos momentos com as crianças, e ao proporcionar-lhes diferentes desafios para o seu desenvolvimento global, nomeadamente a nível cognitivo, psicossocial, motor e afetivo, fiquei mais desperta para os diferentes papéis do educador em contexto de JI. Segundo Zabalza (1992, pp. 13 e 14) no que respeita ao desenvolvimento infantil da criança existem pilares básicos que o educador deve ter em conta no seu papel de facilitador de aprendizagens, nomeadamente

a relação eu-eu da qual emergirá o conceito e o sentimento de si mesmo; a relação eu-tu, eu-outros, da qual emergirá o sentimento de segurança e, a partir dele, também a configuração do autoconceito-auto-estima (...) o desenvolvimento dos processos de socialização e a relação eu-meio (...) com importantes implicações no desenvolvimento do pensamento, da motricidade, do manuseamento das coisas.

No quotidiano da criança, é fundamental que o educador assuma de forma consciente que esta possui capacidades e competências autênticas, interpretando o mundo que a rodeia de uma forma muito própria e única. O educador deve assim respeitar a voz da criança, escutando-a ativamente, valorizando os seus saberes, deixando-a participar no que lhe diz respeito, permitindo-lhe raciocinar e encontrar justificações para o que acontece à sua volta de forma autónoma, verificando-se isto por exemplo no momento da manhã quando as crianças contavam as suas novidades ou quando descobriam alguma coisa nova, podendo argumentar factos de forma crítica.

Esta atenção para com as crianças, implica respeitar os seus sentimentos, sendo que, é no espaço da sala de atividades que as crianças demonstram as suas emoções perante diversas situações, por vezes quando não estão motivadas, ou se sentem inibidas em participar em determinada atividade. Segundo Katz & McCellan (1996, pp. 23 e 24) ao “ (...) favorecer o crescimento social das crianças, o contexto da sala (...) deverá ser caracterizado pelo respeito pelos sentimentos das crianças”.

Um educador sensível a este princípio sabe que ao valorizar “(...) os sentimentos das crianças assegura-lhes que são compreendidas e respeitadas e que terão auxílio quando precisarem ou o desejarem”, porém, isto não implica que a criança tenha total liberdade para atuar como quiser. Na Pedagogia-em-Participação, defendida por Oliveira-Formosinho, a observação, a escuta e a negociação com a criança, são formas de a conhecer. Sendo este um processo fundamental na ação do educador, a escuta da criança

(...) sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, de co-definição da sua jornada de aprendizagem (...) deverá constituir um processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizado no contexto da comunidade educativa (Oliveira-Formosinho, 2008, p.33).

Ao valorizar a criança, o educador assume em conjunto com esta, a responsabilidade de gerirem a sala, os materiais, as tarefas e inclusive conflitos e resolução de problemas, isto é, em parceria com a criança, ambos usam as situações da rotina e quotidiano da sala para retirarem daí algum significado e aprendizagens novas, dando voz, a ambas as partes, partilhando opiniões e saberes. Um exemplo da situação acima descrita verificou-se na festa do Dia da Mãe quando as crianças sugeriram o que queriam fazer para a comemoração, como organizar a sala, que atividades realizar com as mães, etc. A par disto surge a planificação em conjunto, nesta tarefa diária, segundo o Ministério da Educação (1997, pp.26 e 27) “O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma”.

A reflexão assume aqui um papel fundamental sendo indispensável ao processo anterior, podendo acontecer antes, durante e após o mesmo. Segundo Nunes (2002) referido por Dias (2009, p.32) “A reflexão será uma maneira de encarar e responder aos problemas, um processo que implica intuição, emoção, paixão e que exige ao sujeito responsabilidade, abertura de espírito e sinceridade”. Ao refletir sobre as suas ações o educador encontra um meio de assegurar e garantir respostas mais adequadas à criança, sobre a forma como esta gere os diferentes problemas que surgem, e como se movimenta dentro e fora do grupo.

O educador ao respeitar o desenvolvimento das crianças deve ainda ter em conta aspetos relacionados com a organização do espaço e também do tempo (rotina diária), como pilares da construção social e moral das crianças (sem esquecer os outros domínios), enquanto indivíduos pertencentes a um grupo, e também como forma de garantir uma aprendizagem ativa. Segundo Formosinho (1996, p.56) “ (...) o espaço físico da sala (...) quando transformado em ambiente educacional (...) pode promover a aprendizagem activa”, esta aprendizagem ocorre através das interações que a criança estabelece com as pessoas, inclusive através das suas ideias e conhecimentos acerca do mundo físico e social, e ainda através da sua ação sobre os objetos que existem no ambiente que a rodeia. Assim

o espaço deve valorizar “ (...) a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação da criança (*Ibidem*, p.59)”, como forma de considerar a mesma.

Nesta experimentação o educador deve motivar na criança o ímpeto exploratório, negociando com esta soluções criativas e práticas que a façam tirar o máximo partido das diferentes situações. Uma das propostas educativas em que isso aconteceu foi na exploração com legos que as crianças vivenciaram (no âmbito do Projeto “As crianças mais altas são as mais pesadas?”). Ao auxiliar algumas crianças sentadas, em grupo, numa das mesas da sala, verifiquei que estas ao manipularem os legos acabavam apenas por os sobrepor, repetindo essa ação. Assim por forma a desafiar as crianças sentei-me junto destas e em conjunto complexificámos a exploração de legos, isto é, as crianças construíram torres correspondentes à sua idade, ao número de crianças presente na mesa, ao número de meninas/ meninos (permitindo a comunicação entre crianças, a contagem de peças, a observação, a colaboração e cooperação, entre outros). O entusiasmo foi sendo visível e as crianças acabaram por pedir para construir uma torre correspondente à minha idade, conforme a torre ia crescendo as crianças entusiasmadas acrescentaram legos com satisfação.

Durante a intervenção, tivemos oportunidade de vivenciar um momento em que modificamos uma área da sala de atividades nomeadamente, a área da biblioteca, mudando a disposição dos livros. Estes foram colocados em caixas aleatoriamente e a estante onde se encontravam, foi forrada com papel autocolante de diferentes cores e ainda com imagens criadas pelas crianças anteriormente, personalizando assim o espaço. De facto esta área fascinou-me pela importância que representava para as crianças e a forma como estava disposta para o grupo, isto é com livros em quantidade e com cadeiras confortáveis, que as crianças usavam frequentemente para explorarem os livros. O cuidado demonstrado pela área da biblioteca é fundamental para as crianças desta faixa etária, aliás de qualquer faixa, atualmente sabe-se que o contacto precoce com livros traz vantagens às crianças.

Ao refletir sobre este ponto, surge-me de imediato o conceito de literacia emergente. As crianças inicialmente têm de desenvolver as suas competências de literacia na aprendizagem da leitura e da escrita, Leal, Peixoto, Silva, & Cadima (2006) dizem que

Os conhecimentos e competências de literacia que as crianças apresentam à entrada para a escolaridade básica são adquiridos através de experiências precoces, no contexto da

família e no contexto do jardim-de-infância, sendo comumente aceite na literatura a grande influência destes contextos na promoção destas competências.

Durante a minha presença em contexto de JI, pude comprovar a existência de uma sala ampla, iluminada e organizada com materiais flexíveis, bastante diversificados e estimulantes, definida ainda por áreas de interesse destinadas a diferentes tipos de jogo, igualmente espaçadas por forma a permitir a mobilidade e a interação entre o grupo. Hohmann e Weikart, (2011, p. 162) afirmam ainda que a

(...) capacidade da criança para **fazer escolhas e tomar decisões** é outro dos princípios presentes na planificação do espaço. Este deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os diversos objectos e materiais (...) proporcionar possibilidades de escolha e decisão por parte da criança implica, necessariamente, flexibilidade – isto é, os objectos e materiais que as crianças usam com finalidades diversas podem estar localizados em áreas distintas, mas dispostos de modo a que a criança se possa movimentar de uma para outra de acordo com os ditames da sua brincadeira.

De facto as crianças não demonstravam dificuldade em escolher a área que desejavam explorar em determinado momento, bem como jogos, materiais didáticos ou livros. A variedade destes permitia satisfazer os seus gostos e interesses (por vezes mutáveis). A dificuldade residia assim na quantidade de crianças que podia estar em determinada área. Além da organização do espaço, o educador deve também ter atenção à organização do tempo, estando incluída neste a rotina diária do grupo de crianças. Segundo Hohmann, Banet, Weikart (1991), referidos por Formosinho (1996, p.60)

A rotina liberta igualmente as crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre as mãos. Uma vez estabelecida e nela integradas as crianças, a rotina diária torna-se mais flexível.

A rotina diária envolve uma sequência de ações e acontecimentos, e

(...) cria uma estrutura para os acontecimentos do dia (...) uma estrutura para o tempo. No entanto (...) é flexível, porque embora organize o dia em segmentos de tempo que correspondem a certas categorias de actividade, fá-lo sem contudo ditar os detalhes da actividade da criança (*Ibidem*, p.60).

As crianças, consoante a natureza da ação, o tempo disponibilizado a esta, os materiais, entre outros, envolvem-se, de forma ativa nos acontecimentos, aprendem de forma significativa como devem interagir com os outros, nomeadamente na resolução de conflitos, na descoberta das suas emoções e sentimentos, bem como das dos seus colegas.

De facto, enquanto vivi com as crianças, as suas aventuras, na sala de JI, a rotina apesar de estabelecida previamente pela Educadora e em conjunto com as crianças, por vezes

tornou-se flexível por forma a respeitar os ritmos de cada criança, e ainda as suas escolhas. As crianças participaram em alguns jogos motores e dramáticos, sugeridos pela Educadora ou por elas próprias, sendo que estes momentos eram vivenciados de uma forma positiva e alegre. O movimento e as situações envolvidas nestes jogos permitiam uma certa quebra no tempo ou a simples descontração, ajudando as crianças a relaxar antes de uma atividade ou apenas como uma pequena pausa entre momentos. Outro aspeto, acerca do papel do educador, em que pude refletir, prende-se com o envolvimento, isto é, o bem-estar, a qualidade e o ambiente positivo que as crianças vivenciam ao longo da sua permanência no JI e que em parte é pensado e proporcionado pelo educador.

Deste modo o envolvimento e bem-estar relacionam-se entre si, isto é, as crianças ao mostrarem bem-estar, sentem-se facilmente predispostas para se implicarem nas atividades e nas interações que estão a acontecer à sua volta. Ao envolverem-se, as crianças recorrem aos seus conhecimentos, bem como aos seus sentidos e experiência para ultrapassar os desafios que ocorrem durante o dia. O educador como promotor do desenvolvimento da criança deve ajudar à construção de

(...) **uma auto-estima positiva/saúde emocional**”, não esquecendo “ (...) o desenvolvimento **físico e motor** (...) **raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade** (Portugal e Laevers, 2010, p.36).

É aí que o educador age, promovendo a satisfação da curiosidade natural das crianças, sendo esse um caminho a “trilhar” pelo educador em conjunto com a criança, quer individualmente, quer coletivamente, pois a satisfação dessa curiosidade é uma mais-valia para despertar, igualmente, a curiosidade do restante grupo, e tornar as experiências ocorridas no JI bastante enriquecedoras e cheias de significado.

3.4. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS AO LONGO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Ao refletir sobre a experiência que tive em contexto de JI, nomeadamente com o grupo de crianças em particular e também com a Educadora cooperante e a Assistente operacional, elementos fundamentais e essenciais na aquisição de conhecimentos acerca deste contexto, sinto que as aprendizagens que efetuei nesse espaço foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Sem dúvida que amadureci um pouco mais, que progredi em termos de autoconfiança, vitalidade e tranquilidade, relativamente ao meu papel em contexto de creche.

Enquanto futura profissional de educação de infância tenho consciência das minhas limitações e também das aprendizagens que ainda tenho de realizar. Sinto que a formação que recebemos por muito exigente e complexa que tenha sido, nunca é suficiente. Neste caso as aprendizagens mais significativas que interiorizei surgiram através do contacto direto com as crianças. Foi com elas, que aprendi a agir em determinadas situações, mais ou menos complexas, que aprendi a mover-me num espaço com uma dinâmica bastante particular, como a sala de atividades de um JI.

Foi através da comunicação constante com o grupo, quer pela palavra, quer pela expressão, movimento corporal “ (...) canal das vivências interiores da criança, das suas tensões em relação com o seu próprio corpo, com os outros (...) e com os objectos” (Zabalza, 1992, p.34) e também afetos, que fiquei a conhecer um pouco melhor cada uma das vinte e cinco crianças. Segundo Zabalza (1992, pp.25 e 26)

A criança (...) tem sentimentos muito intensos que exprime através da sua conduta e da sua forma de estar (...) A escola, relativamente à dimensão orético-expressiva, deve trabalhar com diversas linguagens (...) que lhe permitam abordar tanto a expressão como o entendimento da dinâmica interior das experiências profundas do “eu”.

Inicialmente enfrentar o grupo de crianças foi um processo algo complexo mas sinto que com o passar do tempo vivenciámos, todos juntos, momentos bastante felizes e autênticos. Tentei em cada dia dar atenção a todas as crianças, isto é sentar-me com elas, ouvi-las, atender aos seus pedidos, colocar-me nos seus papéis, entrando assim nas suas brincadeiras e no seu mundo de fantasia. Sem dúvida que o poder de comunicar com as crianças e ouvir as suas palavras é fundamental para implicá-las nos diferentes momentos e estimular a sua curiosidade, tão característica desta faixa etária. Por exemplo em diferentes situações as crianças foram levadas a observar pormenores, quer no interior, quer no exterior da sala de atividades, para os quais pareciam ainda não ter despertado. As crianças facilmente se implicavam na descoberta de determinadas curiosidades e factos acerca dessas situações.

Adotei também algumas estratégias, no que respeita à comunicação com as crianças em diferentes situações. Percebi que seria mais fácil se assumisse determinadas atitudes mais descontraídas, por exemplo comunicar com o meu corpo, recorrendo às minhas mãos, ou usar objetos da área da casinha, simulando outras funções para estes. Por exemplo, e mais do que uma vez, face à situação em que as crianças não queriam deixar a área da casinha para se juntarem aos amigos que estavam já no tapete, acabei por usar um pequeno ferro de engomar e alguns alimentos de plástico, com o objetivo de simular um telefone, para

sugerir às crianças que tinham de realizar determinada ação. Estas alinharam rapidamente, sendo que por vezes pegavam num determinado objeto, sorrindo, à espera que eu comunicasse com elas da mesma forma.

Deste modo, gerou-se uma cumplicidade saudável e bastantes momentos divertidos, por vezes quando o grupo estava agitado, algumas crianças alertavam, afirmando “a mão da Cristiana quer falar”, sendo que percebi que essa situação tinha marcado de certa forma a comunicação com o grupo.

Ao refletir sobre algumas das minhas intervenções perante o grupo, sei que eu própria condicionei a minha atuação, pelo facto de permitir que as crianças interagissem comigo, ultrapassando, por vezes alguns “limites”, nomeadamente enquanto dialogavam em grande grupo algumas crianças, seguravam na minha mão, ou queriam sentar-se ao meu colo, levantando-se mesmo do tapete sem terem sido convidadas a fazê-lo. Percebi obviamente que assim que o permitisse, as restantes crianças também sentiriam vontade em fazê-lo, correndo o risco de gerar assim alguma falta de atenção e/ou conflito, tentei reprimir essas situações apesar de me custar um pouco negar essa atenção às crianças, percebi ainda que a minha colega tinha em atenção essas situações, por isso, tentei igualmente fazê-lo.

Além disso, as crianças queriam que me sentasse na mesa delas enquanto lanchavam, pediam-me que fosse brincar com elas sendo que tive de aprender a gerir a minha disponibilidade perante vinte e cinco crianças com necessidades muito próprias. Por vezes, tive de me adaptar para proporcionar atenção às crianças, essencialmente em momentos mais a sós, quando estas queriam mostrar algo, contar uma história, jogar um jogo em específico, fazer desenhos, etc. Senti que as crianças apreciavam esses momentos mais individuais, porém por vezes se sentia que o momento poderia ser benéfico para outras crianças, tentava captar a atenção destas sugerindo se queriam aprender algo novo, ou se já sabiam sobre determinado assunto.

Relativamente às aprendizagens efetuadas, às posturas por vezes menos descontraídas e aos receios que me acompanharam nesta etapa fascinante, apesar de ter sentido evolução em termos de autoestima, autoconhecimento e de autoconceito, reconheço que estes ainda não são suficientes perante a exigência que esta profissão coloca em mim, a nível pessoal e enquanto futura profissional. Tenho consciência que terei que me reconquistar, perceber

e aceitar os meus pontos fracos, melhorando-os, mas acima de tudo reconhecer os fortes pois sei que eles existem.

Tenho em mim, a consciência de que as crianças precisam de sentir segurança e confiança da minha parte para que possam elas também ser seguras e confiantes nas suas vivências e na forma como resolvem os seus problemas e ainda como se relacionam com o mundo físico e social, sendo mais autónomas, independentes e críticas. Segundo Combs (1965) referido por Spodeck & Saracho (1998, p. 149), o profissional de educação distingue-se pela atitude positiva que tem consigo mesmo e com os outros, desde as crianças, aos adultos com quem se relaciona, pais, colegas e restantes intervenientes educativos. O autor afirma ainda que profissionais com autoconceitos positivos “ (...) podem melhorar o autoconceito de seus alunos”, garantindo assim um ambiente positivo, agradável, seguro e descontraído. Ao vivenciar com o grupo de crianças as suas rotinas e as suas descobertas, estas revelaram-se seres em constante evolução e com uma grande “bagagem” de saberes e competências.

Inicialmente tive algum receio em relação à minha atuação e capacidade de estar com o grupo de crianças. Este receio tornou-se mais evidente devido ao número elevado de crianças em comparação com o grupo de creche. Senti que a diferença ao nível do desenvolvimento, das crianças de diferentes faixas etárias, em diferentes domínios, poderia contribuir para dificultar o conhecimento individual e particular de cada uma.

Considero fundamental esse conhecimento como forma de aproximação às crianças, também em termos afetivos e de relação. Inicialmente pensava ter de planificar as atividades e adequar o discurso para as diferentes faixas etárias que existiam no grupo de crianças. Porém o próprio grupo de crianças mostrou-me através do seu envolvimento e dinâmica, que a mesma atividade podia ser explorada de formas diferentes, atendendo em simultâneo, quer à faixa etária da criança, quer aos seus níveis de desenvolvimento individuais. Percebi também a importância que o educador deve garantir ao grupo enquanto entidade coletiva, construída pela individualidade de cada criança, e pelas relações que se estabelecem aí. As próprias crianças através do seu olhar, sugestões, posturas, revelaram generosidade para comigo, fazendo com que percebesse, que elas são seres extraordinários, que necessitam constantemente de se sentirem úteis, valorizadas e implicadas nas suas tarefas, ajudando-me assim a adequar melhor as minhas posturas e intervenções.

3.5. CONCLUSÃO À DIMENSÃO REFLEXIVA

Durante todo este processo, sinto que amadureci um pouco mais, quer na intervenção direta com as crianças, quer através das aprendizagens com a restante comunidade educativa. Senti-me genuinamente recompensada com a participação, entrega, carinho, e sorrisos das crianças e penso também ter sido igualmente generosa nessa (a relação puramente afetiva) e noutras dimensões também importantes. Após ter contactado com ambos os contextos, confirmei que o mundo da educação é bastante dinâmico, tendo o educador que orientá-lo da forma o mais responsável possível, mantendo-se imparcial, e revelando verdadeiramente os seus valores, atitudes e opiniões, próprios da sua personalidade. Importa não esquecer que, enquanto adulto presente, num espaço onde se fortalecem, em conjunto com as crianças, os diferentes domínios e etapas do seu desenvolvimento, somos vistos por estas, como um modelo a seguir, sendo que as influenciamos diretamente. Podemos, sem ser nossa intenção, transmitir através das nossas ações valores que não queremos, e ainda influenciar opiniões e críticas, quando devem ser as crianças de forma autónoma a construir as suas próprias conceções acerca do mundo que as rodeia e das pessoas que nele se movem. No papel principal vi a criança surgir no centro de toda a ação, sendo ela também uma “gestora” de espaço, tempo, atividades, materiais, sentimentos, conflitos, tornando-se autónoma e independente. A criança aqui pôde sentir-se livre para ver satisfeita as suas curiosidades, para comunicar abertamente sobre os assuntos, para exprimir ideias, sentimentos e para ser crítica, quer em relação às suas vivências, mas também com os seus pares. Por vezes essa independência e autonomia gerou em mim sentimentos confusos, devido a uma crescente diferença relativa ao contexto anterior, pois sentia que elas não precisavam tanto de mim, hoje sei que isso não é verdade. Outro aspeto agradavelmente surpreendente foi a generosidade das crianças para com os seus pares, a ajuda mútua que ofereciam sem que tivéssemos de o sugerir, a preocupação e apoio que demonstravam pelos seus amigos, fascinou-me completamente. Ao terminar esta experiência, todas as vivências, dificuldades, conquistas e desafios contribuíram para que repensasse as minhas conceções pessoais acerca da ação do educador. A forma como se comporta, o respeito que demonstra à criança, enquanto ser inteligente, ativo e racional que é, respeitando as suas emoções e sentimentos, valorizando assim uma parte que considero bastante importante, a afetividade e as relações estabelecidas quer com os seus pares quer com os adultos que lidam diretamente com a criança.

CAPÍTULO 4 – PROJETO: INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE PESO E ALTURA

INTRODUÇÃO

Neste ponto final do presente relatório irei centrar-me na metodologia de trabalho de projeto (MTP) que o grupo de crianças teve oportunidade de vivenciar e experienciar. Durante a PES neste contexto pudemos perceber um pouco desta metodologia, nomeadamente em que consiste e como abordar as crianças, implicando-as nas diferentes fases.

Este projeto começou com a questão levantada pelo grupo “*As crianças mais altas são as crianças mais pesadas?*”. Por forma a perceber melhor em que consistia esta metodologia, procedi a uma revisão da literatura, através da qual irei apresentar um breve enquadramento teórico sobre a MTP bem como de alguns conceitos inerentes ao projeto. Baseando-me, essencialmente, nas teorias acerca desta metodologia propostas por Katz e Chard (1997) e também por Gambôa e Oliveira-Formosinho (2011).

Posteriormente irei explicitar os momentos fulcrais que ocorreram nas diferentes fases do projeto, evidenciando as aprendizagens das crianças e o desenrolar da sua ação durante todo este processo, mais novo para mim do que para o grupo, pois este já havia contactado anteriormente com este tipo de metodologia através da ação da Educadora.

4.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A minha experiência com esta metodologia fez-me perceber que a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) tem sentido quando pensamos no contexto de JI, porém, também no contexto de creche se pode falar de MTP, baseando-se este na experimentação, no estímulo à curiosidade da criança, levando-a assim a descobrir o mundo que a rodeia com maior satisfação.

O processo de desenvolvimento de uma criança pressupõe a aquisição de competências em todos os níveis de desenvolvimento. É nesse sentido que o ambiente educativo deve respeitar e contribuir para a aquisição de determinadas competências por parte da criança, e ainda valorizá-la como ser capaz e competente, construtor do seu próprio conhecimento. Segundo Gambôa (2011) referida por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.58), “(...) a emergência de um projeto depende da criação de um contexto educativo que favoreça a *situação*, considerada *locus* da aprendizagem e ponto de ancoragem do método de projeto”.

O educador surge assim determinante no processo da MTP, criando um clima de envolvimento, interesse e motivação. Na MTP a planificação com a criança assume um significado particular, pois é a partir daí que podem surgir determinadas questões que levam o educador a aplicar essa metodologia. Observar, escutar e negociar, são palavras-chave deste processo, em que a criança surge como participante ativa e integrada nas diferentes fases. Segundo Gambôa & Oliveira-Formosinho (2011, pp. 32 e 33), a *observação* “(...) requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”, a *escuta* “(...) deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos” a *negociação* passa por debater e chegar a um consenso com as crianças, levando a que cada criança “(...) se escute a si própria e comunique a escuta de si”.

Trabalhar por projeto envolve uma situação, a partir da qual as aprendizagens ocorrem, onde existem interações benéficas para todos os participantes e a criança é colocada no topo da aprendizagem. A situação marca o início do trabalho por projeto, sendo que esta “(...) deve despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, incitando a uma atividade de procura (...) incerteza, dúvida” (Gambôa & Oliveira-Formosinho, 2011, p. 56).

Kilpatrick (1971, p.81), citado por Gambôa e Oliveira-Formosinho (2011, p.57) afirma ainda que ao finalizar o projeto é necessário que “tudo o que tenha sido aprendido nas diferentes fases, possa ser afinal reunido ao seu ramo lógico, a fim de formar um todo”, apresentando ainda algumas ideias que estruturam a MTP, tais como

1) “devemos começar por onde estão os interesses dos alunos”; 2) “o problema deve ser depois analisado, clarificando-se objetivos e hipóteses”; 3) “um ou mais planos de ação-pesquisa emergirão, escolhendo-se o que parece ser capaz de melhor responder à situação-problema e às possibilidades de conduzir a pesquisa”

Outros autores apresentam também o seu entendimento sobre a MTP. Quando pensamos em trabalho de projeto, surgem diversos autores com definições próprias para explicar o que é a abordagem de projeto, nomeadamente Katz e Chard (1997, p.5) dizem que esta abordagem

(...) refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido. (...) Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos. O conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças.

Castro e Ricardo (2002, p.8) afirmam que “É um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo”. Segundo Katz e Chard (1997, p.20) “o trabalho de projecto pode complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com as outras partes do currículo”. A MTP obedece a diversas fases sem as quais não seria possível avançar, Katz e Chard (1997) definem para esta metodologia três fases que se encontram interligadas. Assim durante um projeto existe uma fase inicial, denominada *Planeamento e Arranque*, cujo o objetivo é “(...) estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico” (*Ibidem*, p.172). Na segunda fase da MTP, denominada *Desenvolvimento do Projecto*, o papel do

(...) professor é incentivar a utilização, independente, pelas crianças de capacidades que já possuem. Nesta altura o professor também está atento ao fortalecimento das predisposições das crianças para descobrirem e levarem a cabo um tópico que lhes interesse. O professor fornece materiais e dá sugestões e conselhos sobre formas adequadas de representarem as suas descobertas e ideias (Katz e Chard, 1997, p.175).

Por fim a terceira e última fase, denominada *Reflexões e Conclusões*, remete-nos para um “ensaio e reflexão sobre os novos níveis de compreensão e de conhecimentos adquiridos” (Katz e Chard, 1997, p.175), nesta etapa final do projeto

(...) pode-se organizar uma actividade em que as crianças possam apresentar o que aprenderam aos seus colegas da classe (...) pais ou crianças de outras classes para ver o seu trabalho e explicar o que aprenderam, como aprenderam e os procedimentos que utilizaram para desenvolver o projeto (*Ibidem*, p.176).

Esta metodologia é também enriquecedora das competências comunicativas das crianças em termos individuais e também de grupo, proporcionadas pelo contexto que se cria ao aplicar o trabalho de projeto, neste caso o contexto afetivo, cognitivo, social e físico (Castro e Ricardo, 2002).

Para concluir, podemos assim perceber que a MTP, no seu verdadeiro significado, é ideal para a construção de saberes, pois promove “ (...) a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (Gambôa & Oliveira-Formosinho, 2011, p.73). Assumindo-se assim como uma prática construtivista, libertadora dos sujeitos que nela participam. Nesse sentido o educador deve ser reflexivo e consciente da sua posição ao decidir aplicar esta metodologia na sua sala e com as suas crianças.

4.2. O NASCER DO PROJETO

No âmbito da Comemoração do Dia da Mãe, o grupo de crianças foi convidado a escutar a leitura do livro intitulado “Mãe, Querida Mãe! Como é a tua?” de Luísa Ducla Soares, no dia vinte e oito de abril de 2014, as crianças mostraram-se implicadas neste momento, demonstrando interesse, motivação e envolvimento na descoberta das características únicas de cada personagem. Consequentemente este interesse manifestou-se igualmente com a descoberta das próprias características de cada criança.

Na semana posterior, no dia cinco de maio de 2014, o grupo de crianças manteve-se implicado na busca de outras características que as diferenciasses, nomeadamente, o género; tamanho da boca, nariz e mãos; tamanho e cor dos olhos/cabelo e ainda altura (mais alto/baixo) e peso (mais pesado/ menos pesado). Desta forma as crianças puderam vivenciar um pequeno jogo que consistia numa criança, com os olhos vendados, tentar descobrir a identidade do colega que se encontrava à sua frente. A maioria das crianças identificou de imediato quem era o seu par, porém algumas só o conseguiram com recurso à voz do amigo. Ao identificarem os amigos questionámos porque o afirmavam, as crianças responderam por exemplo “*Porque tem bandetele*”; “*Tem brincos, é uma menina*” ou “*É pequenino, é o JM*”.

No dia seguinte, realizaram alguns jogos nomeadamente o agruparem-se em diferentes grupos de acordo com critérios mencionados pelas crianças. Essencialmente o **peso** e a **altura**. Ao terminar este momento surgiu um breve diálogo antevendo assim o projeto que mais tarde se viria a concretizar, através do entusiasmo, curiosidade e desejo em aprender por parte das crianças, como se pode perceber na transcrição abaixo

- (...) - Quem sabe o seu peso? (Cristiana)
- Vinte e nove quilos. (MC, com quatro anos)
- Vinte e seis acho. (IO, com seis anos)
- Cinco quilos. (JM, com quatro anos)
- Dezoito. (AV, com cinco anos)
- Vinte e três. (MR)
- Eu acho que já não me lembro. É prái vinte quilos. (MD, com seis anos)
- Seis quilos. (AL, com cinco anos)
- Então... mas se eu sou mais pequena que a AL, tenho de pesar menos que ela. Não é? (MD, com seis anos)
- O que é que acham? Então o que é que nós precisamos para saber se o que estão a dizer é verdade? (Cristiana)
- Balança. (FS, com seis anos)
- Aquela dos pés. (MD, com seis anos)
- Então o que queremos saber é **“as crianças mais altas são as mais pesadas?”** (Cristiana) (...)

4.3. FASE I – PLANEAMENTO E ARRANQUE

A primeira fase deste projeto iniciou-se no dia seis de maio, emergindo através de uma dúvida das crianças, como se pôde observar no diálogo acima descrito. Através desta MTP a criança é colocada no topo da aprendizagem, pois enquanto ser

(...) humano, em qualquer idade ou tempo, é um sujeito aberto, em construção, com direito a expressar a sua individualidade, a sua voz como pessoa, e esta expressão é condição de desenvolvimento, progresso, crescimento pessoal e social (Gambôa & Oliveira-Formosinho, 2011, p. 52).

Essa forma de implicar a criança através da valorização das suas respostas; saberes prévios; capacidade de raciocínio; expressividade e criatividade, bem como das suas competências sociais, por exemplo, respeitar a sua vez na conversa ou saber ouvir o outro é vantajosa para a boa condução do projeto e acima de tudo pelo significado e aprendizagens significativas que a criança efetua.

Nesta fase as crianças partilharam as suas respostas a questões como *“O que sabemos?”*; *“O que queremos saber?”* e *“O que vamos utilizar?”*. Na questão *“O que sabemos?”* o grupo de crianças revelou alguns conhecimentos prévios afirmando que *“Uns meninos são mais altos que outros (L, com cinco anos)”*; *“Umhas pessoas são mais leves e outras*

são mais pesadas (AV, com cinco anos)” e “ Umas pessoas são mais altas e outras mais baixas (MD, com seis anos)”.

Posteriormente formulámos a questão “*O que queremos saber?*” com o objetivo de levar as crianças a comunicar as suas curiosidades e interesses, fazendo a ponte com o tema em questão, estas formularam questões, nomeadamente “*Quanto pesamos?*”; “*Qual a criança mais/ menos pesada?*”; “*Quanto medimos?*” e “*Qual a criança mais alta/ mais baixa?*”. Nesta fase deve existir partilha de ideias e experiências sobre o assunto, nesse sentido, com o objetivo de perceber os conhecimentos prévios das crianças, questionámos estas sobre onde é que poderíamos encontrar informação para responder às questões formuladas. As crianças responderam “Balança (FS, com seis anos)”.

4.4. FASE II – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Nesta fase do projeto, as crianças tiveram oportunidade de planificar atividades sugeridas quer por nós quer pelo próprio grupo no decorrer do projeto. As propostas educativas foram pensadas com o objetivo de serem interdisciplinares, incluindo as diferentes áreas de conteúdo, e também com o intuito de clarificar a resposta à pergunta do projeto “**As crianças mais altas são as crianças mais pesadas?**”.

Quadro I – Propostas Educativas realizadas com as crianças no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto, na fase II

Data	Propostas educativas
12 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Jogo Dramático Orientado</u> (as crianças contactam com os conceitos pesado; leve, alto e baixo); - Atividade onde as crianças, <u>em pares</u>, foram convidadas a descobrir qual a criança mais pesada/ mais leve, existindo ainda um <u>registo</u> das suas ideias; - <u>Pesagem</u>, existindo um confronto com as ideias iniciais do grupo.
13 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças <u>exploram</u> legos; - As crianças <u>constroem a torre com as peças de legos</u>, de acordo com seu respetivo peso; - As crianças constroem a <u>Representação gráfica tridimensional</u> segundo o critério peso (elaborada com recurso às torres previamente construídas).
14 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças elaboram uma <u>Representação bidimensional</u> dos mesmos valores obtidos através da pesagem (elaborada com recurso a papel crepe).

19 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo de crianças finaliza a elaboração da representação bidimensional; - As crianças elaboram um <u>Registo pictórico, individual</u>, da criança mais pesada e da criança mais leve.
20 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Jogo Dramático Orientado</u> em que as crianças representam diferentes papéis relacionados com os conceitos chave alto e baixo; - As crianças elaboram uma <u>Seriação do grupo</u>, respeitando o critério altura; - As crianças participam numa <u>Dramatização</u> protagonizada pelas alunas estagiárias, onde convidam o grupo a descobrir a fita métrica como objeto de medição; - As crianças medem a sua altura respetiva com recurso a uma fita métrica personalizada (oferecida por uma mãe). A <u>medição</u> tem o auxílio das alunas estagiárias; - As crianças, <u>individualmente</u>, <u>personalizam uma barra (em papel de cenário)</u> correspondente às suas alturas.
26 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo de crianças conclui a personalização da barra em papel de cenário correspondente a cada altura; - As crianças constroem a <u>Representação gráfica das alturas</u>, recorrendo às barras personalizadas anteriormente, de forma <u>individual</u>; - As crianças colocam-se junto a sua barra com o intuito de <u>comparar alturas</u>.
27 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo <u>atribui um nome para o “boneco”</u> que representa a fita métrica – o <i>Mucali</i>; - As crianças <u>elaboram</u> um desenho do <i>Mucali</i>;
28 de maio	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças, <u>em grupo</u>, <u>criam uma história</u> envolvendo o <i>Mucali</i>. - <u>Visita de uma mãe, enfermeira</u>, com o intuito de partilhar com o grupo de crianças os seus conhecimentos sobre o tema “Como crescer saudável?”.
2 de junho	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Seriação</u> do grupo de crianças, segundo o critério altura e posteriormente o critério peso.

Nota: As linhas do quadro a cor dizem respeito às diferentes etapas do projeto, por exemplo a exploração do conceito peso e altura; o interesse pelo *Mucali*; a visita de uma mãe e ainda o processo de seriação.

Neste sentido foram dinamizadas diversas propostas educativas como esquematizei na tabela acima apresentada, as propostas dos dias doze, treze, catorze e dezanove de maio corresponderam à exploração do peso. No dia doze de maio de 2014 (ver Anexo13), iniciou-se assim a segunda fase do projeto, através da realização de um pequeno **jogo dramático orientado** cujo intuito era as crianças descobrirem, consolidarem (em alguns

casos) os conceitos de **pesado**, **leve**, **alto** e **baixo**. O jogo baseou-se na história contada anteriormente pela MD na companhia da sua mãe. Tomou-se esta opção com intuito de garantir uma proposta mais adequada para o grupo, sendo que estes já conheciam a história previamente. As crianças mostraram-se implicadas na atividade e facilmente chegaram à intencionalidade da mesma, ou seja, “participe ativamente; desenvolva a capacidade de concentração, atenção e observação; seja criativa; desiniba-se; seja espontânea; tenha noção dos conceitos de pesado, leve, alto e baixo”, entre outros.

No decorrer do jogo, surgiram diversos obstáculos, como atravessar a floresta, as marés e/ou as montanhas. As crianças teriam que representar as noções de **alto**, **baixo**, **pesado** e **leve**, através do movimento. Ao “vestirem” a personagem “ursinho bebé” ou “dragão”, as crianças deslocaram-se como estes (através de passos pequenos/grandes) pelo espaço da sala de atividades; ao assumirem-se como “árvores” exploraram os conceitos **alto/baixo**; por exemplo ao agarrarem um saco muito pesado e outro muito leve, contactaram igualmente com os conceitos chave do projeto. As crianças mostraram-se desinibidas, movimentando-se livremente pelo espaço da sala, revelando noção do esquema corporal. Ao longo deste momento, as crianças colaboraram entre si, respeitaram as indicações e os sinais combinados inicialmente. As crianças mostraram noção de **alto**, **baixo**, **pesado** e **leve**, através das ações e das expressões que representaram e realizaram, associando ainda as características dos diferentes elementos aos conceitos acima mencionados.

Posteriormente existiu um momento em que as crianças, a pares, foram desafiadas a descobrir qual a criança mais pesada ou mais leve. As crianças utilizaram como estratégia principal pegar o amigo ao colo, justificando o seu raciocínio em simultâneo. De seguida transcrevo algumas das respostas das crianças ao justificarem as suas ideias, por exemplo,

“Sou mais pesada, porque eu sou maior que ela” (MD, com seis anos, fez par com a criança MP, com quatro anos);

“Consegui pegar nele, por isso sou mais pesado” (AV, fez par com a criança GF, ambas com cinco anos);

“Somos do mesmo peso, porque somos da mesma idade” (IO e FS, ambas com seis anos);

“Não consegue comigo” sendo assim a mais pesada” (LA, fez par com AL, ambas com cinco anos);

“Somos as duas pesadas, temos quatro anos” (SC e FT, ambas com quatro anos);

“Eu sou mais pesada, porque ela é mais pequena e eu sou maior” (SL e IB, ambas com quatro anos);

“Consegui pegar ao colo e a MT não” (MR, com seis anos, fez par com MT, com quatro anos).

Ainda nesse dia, para encontrarem dados relativos a questões como “Quanto pesamos?” e “Qual a criança mais pesada/menos pesada?”, as crianças foram convidadas a descobrir

o seu peso com recurso a uma balança digital. Estas observaram os dígitos surgir na balança proferindo-os em voz alta. Durante a **pesagem** as crianças mostraram-se entusiasmadas em saber o seu peso; atentas e curiosas em descobrir o peso dos amigos e respeitaram estes aguardando pela sua vez. A pesagem das crianças revelou dados compreendidos entre os catorze e os trinta e seis quilos. Nesse momento as crianças puderam confrontar as ideias iniciais sobre o seu peso e também o dos colegas, com os dados obtidos através da balança; puderam ainda contactar com a unidade de medida “quilograma” e proceder a processos de comparação através dos diferentes pesos obtidos, registando os dados no quadro (Fig.28).

No dia treze de maio de 2014 as crianças foram convidadas a explorar peças de lego (Fig.29) de dimensão semelhante e cores diversificadas (objeto presente no quotidiano do grupo, nomeadamente em tempos de brincadeira livre) (ver Anexo 14).

1	14 - SARA	18 - MÓNICA	1
2	15 - TÓRIAS	19 - LEILA, MARIA Y	3
2	26 - SIMONE	20 - ANA, GABRIEL	2
3	17 - MARIANA	21 - LEO	17
	22 - MARIANA JAV		12
	23 - ANA		3
	24 - ANA		3

Figura 28 - Registo elaborado pelas crianças sobre o seu peso.



Figura 29 - Material utilizado para a exploração do conceito de peso.

Sugerimos ao grupo que realizássemos uma **representação gráfica (tridimensional)** respeitando o critério **peso**, recorrendo aos legos. As crianças reagiram positivamente perante a possibilidade de manipularem as peças de lego, noutra contexto que não o da brincadeira livre. Segundo Mendes e Delgado (2008, p.46)

No que diz respeito ao jardim-de-infância há brincadeiras espontâneas (...) que envolvem a medição de grandezas, ainda que de um modo muito informal e elementar. Cabe ao educador, por um lado, potenciar essas actividades e, por outro, organizar, de forma intencional, tarefas que possibilitem o desenvolvimento do sentido de medida.

Durante esta exploração as crianças, organizadas em pequenos grupos (com idades diferentes) construíram torres correspondentes ao seu peso, mantendo-se concentradas e motivadas, observando ainda as construções dos colegas. As crianças procederam a uma contagem do número de legos de cada torre, percebendo assim que cada unidade de lego correspondia a uma unidade de medida, o quilograma (Fig.30).



Figura 30 - Crianças contam as peças de lego presentes na sua torre do peso. Crianças acrescentam peças de lego à sua torre.

As crianças foram contando os legos mostrando noções de contagem e objetos. Enquanto algumas crianças contaram os legos um a um, outras demonstraram capacidade de *subitizing* (Fig.31). De acordo com Castro e Rodrigues (2008, p.23)

Espera-se (...) que a maioria das crianças de cinco anos consiga identificar o número de pontos (entre 2 e 6) por **reconhecimento da mancha sem necessitar de contagem (subitizing)**, ou seja, por **percepção visual simples (...)**. O desenvolvimento da percepção simples facilita o cálculo mental, promovendo a composição de situações e, com o tempo, a **percepção composta**, ou seja, o reconhecimento de quantidades superiores a 6 por composição de percepções simples.

As crianças mais velhas fizeram-no sem dificuldade porém uma das crianças de três anos ainda assim demonstrou desconcentração neste momento.



Figura 31 - Crianças contam os legos presentes na sua torre.

Durante esta exploração com o objetivo de desafiar as crianças sentei-me junto destas e em conjunto complexificamos a exploração de legos, por exemplo, as crianças construíram torres correspondentes à sua idade; ao número de crianças presente na mesa e ao número de meninas/ meninos (permitindo a comunicação entre crianças, a contagem de peças, a observação, a colaboração e cooperação, entre outros). O entusiasmo foi sendo visível e as crianças acabaram por pedir para construir uma torre correspondente à minha idade, conforme a torre ia crescendo as crianças acrescentaram mais legos, com satisfação.

No contexto de JI importa o educador proporcionar às crianças experiências de contagem oral bem como de exploração da sequência numérica. Incentivar as crianças a descobrir os números, a “brincar” com eles ou a utilizá-los para resolver situações do quotidiano, torna-se fundamental para o desenvolvimento das suas competências matemáticas e dos diferentes processos inerentes a estas. As primeiras aprendizagens matemáticas irão ser fulcrais para que a criança formule as suas convicções acerca das suas capacidades nesta

ciência. Segundo Brandão, Almeida e Maia (2012, p.21) “(...) a forma como os educadores abordam os conteúdos matemáticos neste nível de educação é tão importante quanto estes (...) o processo educativo assenta numa aprendizagem pela ação, permitindo à criança a construção de conhecimento”. Posteriormente as crianças, em grande grupo, elaboraram uma representação gráfica (tridimensional) (Fig.32).



Figura 32- Crianças constroem a representação (tridimensional) do seu peso.

Esta representação incluiu as várias torres com os diferentes pesos; um título “O nosso peso”; uma legenda (sendo que uma unidade de lego correspondia a uma unidade de medida (quilograma)) e ainda as fotografias de cada criança associadas às torres com o respetivo peso. Para a construção desta representação as crianças usaram as torres construídas previamente.

As crianças com o mesmo peso acabaram por colocar a sua torre em conjunto na representação, colando a respetiva fotografia como forma de identificação (Fig.33). A legenda e a fotografia foram símbolos facilitadores para que as crianças pudessem consultar a representação gráfica com maior facilidade, associando o número de peças à fotografia, bem como a unidade de lego à unidade quilograma, confirmando assim o valor do seu peso.



Figura 33 - Crianças colam a sua identificação (fotografia individual) em frente à sua respetiva torre do peso.

No dia catorze de maio (ver Anexo 15), as crianças foram convidadas a elaborar uma outra **representação gráfica (bidimensional)**, sendo esta finalizada no dia dezanove de maio. Esta opção teve como objetivo dar oportunidade ao grupo de crianças de vivenciarem outras formas de representar os mesmos dados e ainda estimular a criatividade e a diversidade de soluções para um mesmo problema. Assim o grupo de crianças combinou connosco os pormenores desta atividade, e cada criança participou ativamente na elaboração desta representação. Para organizar os diferentes elementos que

deveriam constar na mesma (molde de uma balança com o valor do peso, desenho da criança identificado com o seu nome e bolas de papel crepe de acordo com o número inscrito na balança), as crianças cooperaram em grupo, pintando as balanças de cores previamente escolhidas, sendo que as bolas de papel crepe possuíam cor igual. As crianças foram enrolando as bolas de papel crepe, sendo que apenas as crianças mais novas sentiram dificuldade nesse momento, de seguida puderam elaborar o seu autorretrato. As crianças, em pequeno grupo, tiveram ainda possibilidade de contar o número de bolas (contadas e coladas de dez em dez) até chegar ao valor do seu peso e colar os restantes elementos, finalizando assim a representação (Fig.34).



Figura 34 - Crianças constroem a representação do peso (bidimensional) contando e colando as bolas de papel crepe na respetiva balança.

Para consolidar os conhecimentos adquiridos as crianças puderam elaborar um **registo pictórico** da criança mais pesada e da criança mais leve (Fig.35). Este registo teve o intuito de fazer com que as crianças recordassem o processo e mostrassem consciência dos dados obtidos, nomeadamente os extremos (mais leve/ mais pesado) (ver Anexo16).



Figura 35- Registos das crianças sobre a criança mais pesada e a criança mais leve.

Pude perceber através do entusiasmo e motivação das crianças, que estas se mostraram empenhadas em participar na elaboração de ambas as representações (Fig.36), estiveram atentas e curiosas com a ação dos colegas e também com o resultado final, que na minha opinião ficou bastante criativo, quer pelos materiais utilizados quer pelo sentido estético. Kowalski (2012, p.48) afirma que

No jardim de infância, um clima que valorize a educação estética valoriza o modo de sentir, entender e dizer de cada um, influencia e valoriza os diferentes significados representados sob diferentes meios, diferentes formas de materializar, imprimir, “dizer”, procurar respostas. É a criatividade a potencializar modos de apreender e construir significados sobre o que rodeia a criança.



Figura 36 – Representações do peso tridimensional e bidimensional, respetivamente.

No dia vinte de maio (ver Anexo17) as crianças iniciam um conjunto de processos de exploração dos conceitos alto/baixo, terminando esta a vinte e seis de maio (ver Anexo18). Inicialmente as crianças procederam a uma **seriação (por alturas)** de todo o grupo, sendo o critério altura mais visível e fácil de identificar que o do peso. Com o objetivo de introduzir os conceitos alto, baixo, bem como a fita métrica enquanto instrumento de medida, as crianças puderam assistir a uma **dramatização proporcionada** por nós, alunas estagiárias.

Este momento tinha como objetivo criar espanto, surpresa, suscitar curiosidade e implicar as crianças num momento único, levando-as a participar ativamente. Pude perceber através das suas expressões faciais, movimentos e gestos de entusiasmo, que conseguimos proporcionar um momento bastante divertido e cúmplice. Ainda antes de nos apresentarmos, duas cientistas Cristiana-Banana e Marisa-Camisa, nomes que provocaram espanto e entusiasmo, devido às rimas pouco esperadas (é de mencionar que durante algum tempo as crianças brincavam connosco apelidando-nos ainda com os nomes das cientistas), as crianças tentaram adivinhar quem era quem.

Estas duas cientistas tinham uma caixinha de surpresas que continha alguns elementos não sendo estes considerados rigorosos para efetuar a medição de uma criança. O grupo de crianças foi então convidado a observar os diversos elementos (inicialmente folhas de diversos tipos de papel, e posteriormente uma régua, uma mola, um fio de lã, uma pandeireta), imediatamente todo o grupo de crianças afirmou que aqueles objetos não serviam para medir. Quando surgiu a fita métrica, uma das crianças exemplificou como se devia utilizar. Segundo NCTM (2007, p.122) “As experiências de medição deverão incluir comparações directas, bem como a utilização de unidades convencionais e não convencionais.”

Ao longo deste diálogo as crianças verbalizaram os conceitos “alto” e “baixo”, relacionando os objetos e a sua função, disponibilizaram-se ainda para descobrir quanto mediam segundo aquele objeto (por exemplo, medir com a pandeireta ou com a régua), sendo uma atividade que manteve as crianças envolvidas, concentradas e ainda bastante

divertidas. Após esse momento procedemos à **medição** das crianças, uma a uma, com recurso a uma fita métrica (oferecida por uma mãe). As crianças foram convidadas a descalçar os sapatos e de imediato colocaram-se em frente à fita, sendo que algumas colocaram a mão sobre a cabeça. Segundo NCTM (2007, p. 121)

As actividades de medição podem ainda ajudar a desenvolver capacidades importantes para o dia a dia, fortalecer os conhecimentos acerca dos outros temas relevantes de matemática e desenvolver conceitos e processos de medição, que irão ser formalizados e alargados em anos escolares posteriores. O ensino baseado nos conhecimentos intuitivos dos alunos, e nas suas experiências informais com medições, ajuda-os a compreender os atributos mensuráveis e o significado de medir. A consolidação dos conceitos relacionados com a medida, que permita que os alunos utilizem os diversos sistemas, instrumentos e técnicas de medição, deverá ser levada a cabo através da experiência directa com comparação de objectos, contagem de unidades e conexões entre conceitos espaciais e o número.

Enquanto decorria a medição fomos registando os valores obtidos no quadro de giz

(Fig.37).



Figura 37 - Registo efetuado pelas crianças sobre a sua altura.

Após este momento as crianças foram convidadas a **personalizar uma barra em papel cenário** (recorrendo a tinta de diversas cores), cada barra tinha a altura respetiva da criança que a personalizava. Esta atividade foi motivante para as crianças pois podiam explorar a sua criatividade e deixar a sua marca pessoal no registo gráfico das alturas de todo o grupo (Fig.38).



Figura 38 – Registo gráfico elaborado pelas crianças sobre a altura.

As crianças ao explorarem o conceito “peso” tiveram oportunidade de elaborar duas representações gráficas, por forma a comunicarem os dados obtidos. A matemática, como ciência, torna-se importante na medida em que leva as crianças a comunicar de várias formas as suas aprendizagens quotidianas. As crianças estabelecem relações em diferentes situações matemáticas, refletem acerca destas, relacionam a linguagem comum, com a linguagem matemática e os diferentes símbolos. Waits (1993) referido por Fernandes e Cardoso (s.d, p.7) afirma que

(...) a representação gráfica providencia um ambiente integrador de representações numéricas, gráficas, simbólicas de relações matemáticas (...) As crianças e os jovens adquirem uma melhor compreensão dos conceitos quando estes são apresentados através de esquemas concretos, quer simbólicos, quer gráficos.

No decorrer do projeto, nomeadamente nos dias vinte e sete e vinte e oito de maio, as crianças planificaram um momento connosco que não estava planeado, isto é ocorreu a alteração das planificações na ação, as crianças mostraram-se motivadas em realizar outras atividades. Assim as crianças puderam participar na planificação das atividades, segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 21)

A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade (...) a interactividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos actores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem num contexto de vida e de acção pedagógica determinado através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico (...) centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e integrações.

As crianças mostraram-se entusiasmadas com o boneco, enquanto elemento decorativo da fita métrica, demonstrando interesse em atribuir-lhe um nome. Nesse sentido, as crianças, de forma aleatória, proferiram letras, juntando apenas seis. Surgiu assim o nome **Mucali**, sendo que posteriormente, o grupo de crianças demonstrou interesse em realizar um **registo pictórico do Mucali**, incluindo outras personagens, criadas pelas crianças (Fig.39). Segundo Portugal e Laevers (2010, p.38) “A **criatividade**, incluindo a imaginação (disposição para expressar sentimentos ou ideias de formas intensas e individualizadas), inclui também fluência ideacional (facilidade com que são feitas associações de ideias) e disposição para produzir ideias originais em resposta a um determinado problema”.



Figura 39 - Mucali (nome sugerido pelas crianças para a figura que representava a fita métrica) e ainda registos efetuados pelas crianças sobre o Mucali.

No dia seguinte pudemos observar que as crianças nomeavam frequentemente o **Mucali**, mostrando assim interesse pelo mesmo. O entusiasmo crescente do grupo de crianças resultou na **criação de uma história** que envolveu a personagem o **Mucali**, nessa história as crianças criaram diferentes personagens por exemplo “namorada (Mucalina)”; “bruxa”; “mãe”; “cão”; “gato”; “cadela”; “cavalo (que voava)” e um “tigre”. As crianças imaginaram alguns ambientes onde as diferentes personagens interagem, “iam no

caminho”; “uma loja”; “foram para casa”; “foram a casa da bruxa que era na floresta”; “a casa do cavalo” e “aterraram em casa dos pais”. Por fim a história desenrolou-se em diferentes ações “transformou o Mucali num gato”; “compraram uma poção e o Mucali transformou-se”; “comeram um doce na casa da bruxa às escondidas. A bruxa transformou o Mucali outra vez”; “o cavalo transformou a bruxa num gato e saltou”; “aterraram em casa dos pais” e por exemplo “o Mucali bebeu a poção, transformou-se em pessoa”. Este tipo de momentos envolve por parte do educador uma postura atenta e crítica, escutando a criança e deixando-a participar num momento benéfico para si enquanto indivíduo e para o grupo, neste sentido Oliveira-Formosinho (2007, pp.32 e 33) afirma que

A *escuta* é um meio para ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem (...). A escuta tal como a observação deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizados no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade.

Ainda no dia vinte e oito de maio, nomeadamente no período da tarde, as crianças receberam a **visita da mãe (enfermeira)**, da criança GF, que se disponibilizou para explorar com as crianças o tema “Como crescer saudável”, no âmbito do projeto que estávamos a desenvolver. As crianças tiveram oportunidade de colocar questões, existindo assim uma partilha de ideias e conhecimento entre todos. A envolvência desta mãe no projeto (Fig.40) promoveu no grupo de crianças a partilha de ideias, quer entre as crianças; criança-grupo; criança-estagiárias; criança-educadora-auxiliar e/ou grupo de crianças- familiar. A troca de ideias e a partilha de conhecimentos prévios permitiu às crianças consolidar aprendizagens, atualizar os seus conhecimentos e rever algumas conceções que tinham sobre determinados assuntos relacionados com este tema.



Figura 40 - Visita da mãe da criança GF, no âmbito do tema "Como crescer saudável", decorrente do projeto.

As crianças durante este momento mantiveram-se implicadas e motivadas na descoberta de novos conhecimentos. Segundo Laevers (1994), referido por Portugal e Laevers (2010, p. 25), este entende

matemáticas, constituindo, assim, o seu modo de mostrar o trabalho que realizam. O uso dos diversos tipos de representações contribuem para a formação de imagens mentais de ideias matemáticas.

Fomos realizando também jogos diversificados cujo principal objetivo era as crianças procurarem, no grupo, a criança mais pesada e a mais leve; crianças com o mesmo peso (quilos) e com peso diferente; com peso diferente e com a mesma altura; com peso igual e alturas diferentes. Durante a elaboração das representações do peso e altura, e também quando as crianças se agruparam durante os jogos, estas procederam a classificações, nomeadamente na formação de conjuntos de crianças com o mesmo peso ou a mesma altura. As crianças podiam observar as diferentes representações do peso e altura elaboradas anteriormente por forma a encontrar os amigos respeitando as indicações dadas. Nesta situação tivemos de ter em conta as faixas etárias diferentes, bem como os domínios de desenvolvimento, para que as crianças conseguissem relacionar um ou dois critérios.

Segundo Moreira e Oliveira (2003, p.67), a classificação é um processo matemático que “(...) as crianças realizam e que o educador deve explorar atribuindo-lhes intenção matemática (...). Aprender a classificar o mundo à sua volta, na realidade, é algo que a criança faz desde que nasce, uma vez que todos os sistemas culturais, e cada um à sua maneira, dividem o mundo em categorias de objectos e de pessoas”.

O educador deve assim proporcionar atividades em que a criança aprenda a expressar-se matematicamente, recorrendo às representações, flexíveis no seu uso (quer dizer conexões entre elas, surgindo invenção de símbolos e a introdução de convenções), como instrumento de registo e comunicação de dados. Segundo NCTM (2002) referido por Moreira e Oliveira (2004, p.41)

Privilegiar a representação matemática, através da criação e do uso de representações para registar e comunicar ideias, do desenvolvimento de vários tipos de representações a usar de um modo flexível e ainda do seu uso na modelação e interpretação de fenómenos físicos, sociais, matemáticos, são aspectos a considerar no planeamento de tarefas.

A compreensão matemática ocorre assim quando as crianças recorrem às diferentes representações, dialogando com os pares e a educadora na tentativa de comunicar o que observam, quer através da sua linguagem própria, mas também da linguagem matemática.

4.5. FASE III – REFLEXÕES E CONCLUSÕES

Na terceira e última fase deste projeto, correspondente à consolidação, avaliação e divulgação do projeto, as crianças realizaram atividades nesse sentido. Por forma a perceber o nível de compreensão e de conhecimentos, recorremos ao diálogo com as crianças, avaliando o seu feedback sobre todo o processo.

O grupo de crianças foi então convidado a refletir sobre o processo que vivenciaram e questionados sobre se já possuíamos todas as informações necessárias para responder à questão do projeto “As crianças mais altas são as crianças mais pesadas?”. Este momento deu lugar a um pequeno jogo, em que as crianças, duas a duas, procuraram os colegas de acordo com os critérios espelhados nas indicações que escutaram. Por exemplo, “Qual a criança mais alta? E a mais baixa?”; “Qual a criança mais leve? E a mais pesada?”; “Será que existem duas crianças com o mesmo peso? E com a mesma altura?” e “Será que existem crianças com o peso diferente e com a mesma altura?”. Consoante a faixa etária de cada criança adequámos as questões, utilizando apenas um critério ou dois em simultâneo. O grupo de crianças concluiu, durante o jogo, que “Somos todos diferentes, temos pesos e alturas diferentes” (FS, com seis anos); “Também há meninos que são da mesma altura e que não têm o mesmo peso” (JC, com seis anos); “Há meninos com o mesmo peso, mas que têm alturas diferentes” (AY, com seis anos); e “A AL é mais pesada e mais alta e a S (criança SC) é a mais baixa e a mais leve” (LA, com cinco anos).

Posteriormente a este momento as crianças foram escutadas por forma a percebermos e avaliarmos todo o processo vivenciado, sendo que este se encontrava prestes a terminar, assim as crianças responderam a algumas questões. De seguida transcrevo o diálogo

“O que sabíamos?”

- “Às vezes algumas pessoas são mais pesadas e outras são mais leves” (AV, com cinco anos)

- “Somos todos diferentes” (MR, com cinco anos)

- “Umhas pessoas são mais altas e outras mais baixas” (MD, com seis anos)

“O que fizemos?”

- “Pesámos, medimos, fizemos as torres com os legos, pintámos as barras e construímos aquilo com as balanças” (FS, com seis anos)

“O que descobrimos?”

- “Os pesos não são todos iguais” (IO, com seis anos)

- “Os mais baixos podem ser os mais pesados” (FS, com seis anos)

- “A SC é mais baixa que a AL” (MiS, com quatro anos)

- “Sou muito grande, mais pesada e mais alta” (AL, com cinco anos)

- “Alguns são mais altos e pesam menos e uns meninos são mais baixos e pesam mais” (MR, com cinco anos)

“O que gostámos mais de fazer?”

- “Gostei de medir-me” (AY, com seis anos)

- “Gostei dos legos” (MiS; TS; FT; todos com quatro anos)

- “Gostei de medir-me e pintar as barras” (JM, com quatro anos)
- “Pintar as tiras e do *Mucali*” (MT, com cinco anos)
- “Gostei dos jogos” (MP e MC; ambos com quatro anos; GF, MR, AL, CP, MG e LA, com cinco anos; IO e FS, com seis anos)
- “Gostei de construir as torres com os legos” (AL, com cinco anos)
- “Gostei de montar os legos” (AV, com cinco anos)

Ao conversar com as crianças sobre todo o projeto pude constatar com facilidade que estas se envolveram em todas as fases com naturalidade, sentindo-se entusiasmadas e motivadas em concretizar as diferentes representações bem como na descoberta dos dados para a elaboração destas. Ao formularmos questões como “O que gostámos menos de fazer? Porquê?”; “O que podíamos ter feito de diferente? Porquê?” e “Onde sentiram mais dificuldade?”, as respostas das crianças foram positivas, sendo que estas não nomearam nenhum momento que tenham gostado menos, e afirmaram não sentir dificuldade na concretização das atividades ocorridas em cada etapa do projeto. Considero que a diversidade de atividades, com recurso a diferentes materiais únicos e originais, contribuiu facilmente para as crianças se manterem motivadas e implicadas neste projeto.

Ao relembrar o diálogo com as crianças percebo o quanto foi significativo para estas a participação no projeto, devido às suas reações positivas, nomeadamente através das emoções e expressões faciais, aproximações frequentes às representações gráficas do peso e da altura. Igualmente ao demonstrarem autonomia na busca de respostas para as suas curiosidades e dúvidas imediatas, ao comunicarem com os pais sobre projeto sendo que estes também se interessaram e questionaram as crianças sobre onde estas se encontravam na representação, quais os dados obtidos (quando estes vinham à sala de atividades). Constatei ainda o envolvimento positivo do grupo de crianças através da evolução do seu vocabulário, dizendo “baixo” e “alto”, substituindo assim os vocábulos “pequeno” e “grande”, entre outros. As crianças recordaram ainda o processo que vivenciaram, de forma frequente, mostrando conhecimentos sobre as diversas fases.

Para finalizar este projeto, as crianças puderam divulgar o projeto aos seus colegas do 1º ciclo. O grupo foi então questionado acerca de como poderíamos dar a conhecer o projeto (ver diálogo abaixo transcrito) e todas as fases deste, explicando o processo desde o seu início até ao seu término. Nesse sentido combinámos que iríamos divulgar esta “aventura” aos colegas do 1.º Ciclo (sendo este Jardim de Infância inserido na EB1 a Guimarota), as crianças sentiram-se entusiasmadas por essa hipótese, pois o grupo sempre demonstrou facilidade em relacionar-se com os amigos do 1.º Ciclo, inclusive interagindo com estes

na hora de recreio, por exemplo as crianças mais velhas, frequentemente queriam brincar com os amigos do 1.º Ciclo e ainda algumas crianças mais novas observavam as crianças de 1.º Ciclo a jogar futebol no campo da bola existente no espaço exterior da Instituição.

(...) - Agora que já temos resposta para o nosso projeto, como podemos dar a conhecê-lo?

(Cristiana)

- Podemos convidar os pais para virem à sala. (IO, com seis anos)

- Mas eles já viram, quando nos vêm levar. Podemos mostrar às turmas das outras professoras.

(FS, com seis anos)

- Assim, a minha mana podia saber o meu peso e a minha altura. (CP, com cinco anos)

- Então todos concordam que podemos apresentar o projeto aos amigos do 1.º Ciclo? (Marisa)

- Sim (em coro).

- Então e como é que querem apresentar o que fizemos? (Marisa)

- Podemos fazer os jogos que já fizemos aqui na sala. (AV, com cinco anos)

- E mostrar o que construímos com os legos, com o papel crepe e as balanças, e as barras das alturas. (AY, com seis anos) (...)

As crianças receberam assim uma turma de cada vez, colocando-se em frente à representação da altura, (frente à sua respetiva barra), explicaram o que significava a informação retratada na representação do peso quer a tridimensional, quer a bidimensional. As crianças falaram ainda do registo de seriação. No decorrer deste momento as crianças realizaram novamente o jogo em que o objetivo era procurar a criança mais alta e a mais baixa; a criança mais leve e a criança mais pesada. Tinham ainda que encontrar duas crianças com o mesmo peso; duas crianças com o mesmo peso e altura diferente; duas crianças com a mesma altura e duas crianças e com a mesma altura e pesos diferentes. O facto de termos convidado os amigos do 1.º Ciclo remete-nos para a questão da articulação educativa, sendo “ (...) função do educador proporcionar as condições que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe (...) facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997).

A divulgação de um projeto é uma das etapas finais da MTP. Castro e Ricardo (2002, p.8), entendem que esta metodologia tem o propósito de

(...) praticar competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos; para aprender fazendo, para ligar a teoria à prática, para fazer uma interdisciplinaridade (...); para realizar aprendizagens e desenvolver as múltiplas capacidades das pessoas que são os alunos; para aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos existentes.

Esta metodologia leva as crianças a enriquecer as suas competências comunicativas, desenvolvendo estas a própria linguagem, mas também a linguagem coletiva (a do grupo de crianças).

4.6. REFLEXÕES FINAIS

Por forma a concluir esta parte do relatório, assumo que a experiência foi bastante enriquecedora quer a nível de novas aprendizagens, quer das vivências interessantes que partilhei com as crianças, em grupo ou individualmente. Sinto que foi um projeto interessante e criativo, pois recorremos a materiais existentes na sala, por exemplo os legos, que as crianças utilizavam exclusivamente para brincar, sendo que esta proposta foi motivo de surpresa para o grupo de crianças. A elaboração das representações do peso (bidimensional e tridimensional), da representação da altura e ainda do registo de seriação foram momentos divertidos e únicos que as crianças irão relembrar.

O grupo no seu todo mostrou-se entusiasmado e motivado nas diferentes fases do projeto, sendo essa a maior conquista da nossa parte. Foi possível perceber também que através desta MTP a criança é vista como um ser aberto a novas aprendizagens, com o poder de comunicar e expressar as suas opiniões e sentimentos. Ao ser escutada, o educador está a respeitar a sua individualidade e singularidade, como pessoa em total construção.

Percebi que esta metodologia promove ainda a ligação entre várias áreas do saber, criando uma ligação entre a teoria e a prática, colocando desafios às crianças, permitindo-lhes resolver problemas e usar a sua capacidade de raciocínio.

CONCLUSÃO FINAL

Ao terminar o presente relatório tentei evidenciar algumas aprendizagens realizadas nos contextos de Creche e JI, dando conta das vivências e interações com os professores e orientadores, que considerei mais significativas e essenciais para o meu futuro pessoal e profissional. Sinto que amadureci em ambos os contextos, sendo que a contribuição inestimável das crianças permitiu essa evolução, através da forma como interagimos e vivenciámos os diferentes momentos do dia a dia, e dos desafios que elas próprias me colocaram sem saberem.

Não posso esquecer a forma como fui recebida pelos restantes intervenientes educativos e a cumplicidade que existiu com a minha colega de estágio e também com os restantes colegas e acima de tudo amigos que me deram uma força fundamental para a concretização de uma vontade antiga, a de frequentar um curso direcionado para a área da educação.

Espero que no futuro enquanto educadora possa cativar as crianças a manterem uma postura ativa, de curiosidade e atenta, ao mundo que as rodeia, mostrando autonomia, independência e capacidade para tomarem decisões. Ter esta experiência sensibilizou-me, mais ainda, para um universo muito particular e complexo, onde diferentes intervenientes demonstraram um pouco da realidade que é o cuidar e educar crianças em contexto de Creche e de JI.

Hoje percebo melhor como o educador é fundamental no processo de desenvolvimento de cada criança percebi que a vocação, o gosto em ensinar, a observação, a resposta, o imprevisto, a cultura geral, a confiança e segurança, o sorriso, e acima de tudo a generosidade em aceitar uma criança nas nossas vidas tornando-a melhor cidadão, são algumas das diversas funções do educador. Este deve observar e investigar a partir dos contextos educativos com e para as crianças. Sendo um educador em construção permanente. Percebi também que a criança não é uma “tela em branco” que chega até nós com uma “bagagem” repleta de aprendizagens, emoções e sentimentos próprios, e ainda interações vivenciadas no mundo que a rodeia, quer físico quer social. A criança é ainda sujeita a um conjunto de padrões fora e dentro da sala, tendo o educador por isso que ser sensível e compreensivo, mostrando à criança como se mover nesses dois mundos de forma equilibrada e saudável.

BIBLIOGRAFIA

Alves, M. C. (s.d.). *Interações na creche: espaço para a formação social da criança*. Obtido em 12 de fevereiro de 2014, de CCHSA: Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias:

http://www.cchsa.ufpb.br/portalandigo/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=100&Itemid=28

Barros e Palhares (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). *Modelo Bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil*. Obtido em 01 de fevereiro de 2014, de <http://webp.usf.edu.br>: [http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/RevistaHorizontes_web\[16555\].pdf](http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/RevistaHorizontes_web[16555].pdf)

Bila, M. S. (Maio/ Agosto 2012). *Como motivar a descoberta de arte na creche?* Lisboa: Edições de APEI.

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

Brandão, D., Almeida, R., Maia, J.S. (Setembro/Dezembro 2012). *Co-construção do conhecimento matemático no jardim de infância – contagens no quotidiano*. Lisboa: Edições de APEI.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto: Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.

Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cordeiro, M. (2008). *O grande livro do bebé: O primeiro ano de vida* (3.^a ed.). Lisboa: A esfera dos livros.

- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos* (6.^a ed.). Lisboa: A Esfera dos livros.
- Dias, I. S. (2005). *O Lúdico*. Obtido em 12 de fevereiro de 2014, de IC-Online Instituto Politécnico de Leiria: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Fernandes, M. D., & Cardoso, A. d. (s.d). *Experienciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim-de-infância*. Obtido de [http://www.apm.pt/](http://www.apm.pt/http://www.apm.pt/files/_CO_Fernandes_Cardoso_4a28b37c1a215.pdf): http://www.apm.pt/files/_CO_Fernandes_Cardoso_4a28b37c1a215.pdf
- Ferreira, D. (agosto de 2010). *O direito a brincar*. In *Cadernos de Educação de Infância*. Nº 90. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: Edições de APEI, p.12.
- Formosinho, J. in Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *A Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (1.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia Científica - Fundamentos e Técnicas* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gambôa, R., & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5.^a ed.). São Paulo: Atlas S.A.
- Gomes, B. (agosto de 2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. In *Cadernos de Educação de Infância*. Nº 90. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: Edições de APEI, p.45.
- Hohmann, M., & P.Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & P.Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kowalski, I (2012). *Criatividade e educação estética na infância – breves pontos*. In *Cadernos de Educação de Infância*. Nº 47. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: Edições de APEI.

Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (s.d.). *Casa da Leitura*. Obtido em 27 de janeiro de 2015, de Casa da Leitura: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_desenvolvimento_literacia_emergente_b.pdf

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Machado, T. S. (2009). *Vinculação aos pais: Retorno às origens*. Obtido em 10 de fevereiro de 2014, de Estudo Geral: Repositório Digital: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15052/1/Vinc.retorn%C3%A0orig.PE%26C.2009.pdf>

Mendes, M. F. e Delgado, C. C. (2008). *Geometria. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

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

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

- NCTM. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.^a ed.). São Paulo: Artmed.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na creche para aprender sobre a criança*. Obtido em 06 de 02 de 2014, de CNIS: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf
- Portaria n.º262/2011 de 31 de Agosto. *Diário da República nº167 – I Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa. Disponível em: <http://www.dre.pt/pdf1s/2011/08/16700/0433804343.pdf>
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche. Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. /Revista do GEDEI, nº1, pp.85-106. Porto, Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Obtido em 28 de Dezembro de 2013, de <http://novo.cnis.pt:> http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Roque, L. & Rodrigues, S. (Setembro de 2005). *A vida a Brincar*. In *Cadernos de Educação de Infância*. Nº 75. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: Edições da APEI.

Santos, G.S. (agosto de 2006). *Ver... Ouvir... Cheirar... Tocar... Sentir*. In *Cadernos de Educação de Infância*. Nº 78. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: Edições de APEI, p.23.

Simões, A. (julho de 2004). *O educador como prático reflexivo...e a construção da sua identidade profissional!*. In *Cadernos de Educação de Infância*. Nº 71. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: Edições de APEI, p.8.

Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodeck, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

Wieder, S., e Greenspan, S.I. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B.Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.

ANEXOS

ANEXO 1 – REFLEXÃO – 3.ª SEMANA [4, 5 E 6 DE NOVEMBRO DE 2013]

A formação de um futuro educador de infância deve atender a várias fases que se vão complexificando, quer nas exigências, quer nos desafios. O papel do Educador de Infância é ainda visto como pouco importante ou pouco exigente, a maioria da sociedade entende o educador como alguém que cuida da criança apenas numa perspectiva de satisfazer necessidades básicas como a alimentação, a higiene ou a sesta. Na minha perspectiva será importante que futuramente sejam reconhecidos os diferentes “papéis” que o educador e até que um professor assume na vida de uma criança e na inserção da mesma no seu grupo, na sociedade a que pertence, na resposta as suas necessidades cognitivas, psicossociais, afectivas, motoras, também na educação da consciência quer de si próprio quer dos outros e dos seus valores morais e éticos. A sociedade evoluirá á medida que as crianças de hoje sejam confrontadas com valores como responsabilidade, reconhecimento do eu e dos outros, percepção das consequências dos seus atos e das implicações das duas atitudes na vida do outro, desta forma poderão tornar-se os adultos de amanhã. Nesta perspectiva importa referir a importância que o perfil do educador tem neste contexto para que as crianças se desenvolvam em todos os domínios de uma forma equilibrada e sem esquecer que são crianças, ou seja a transmissão de valores e a promoção de uma educação de qualidade deve também atender às motivações da criança e daquilo que condiciona a sua educação (contexto onde vive, contexto familiar e contexto cultural, etc.). Gabriela Portugal, citada por Jorge (2012) vai ao encontro desta perspectiva afirmando que

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

Começando por contextualizar a semana sobre a qual incide esta reflexão, as propostas educativas desenrolaram-se em torno do Magusto, durante os três dias de intervenção desenvolvemos actividades com o grupo de crianças desde o contacto com uma história alusiva à castanha recorrendo a uma dramatização, a canções também relacionadas com a castanha, ao contacto com as próprias castanhas em si. Importa ainda referir uma situação excepcional que aconteceu esta semana, que foi a passagem de três crianças do berçário para a sala de um e dois anos. No início tentei rapidamente fazer o exercício de

como lidar com essa situação, percebi que essa passagem iria implicar mudanças na nossa forma de atuar, tendo nós que adequar as nossas propostas educativas a essas novas crianças. Mesmo tendo criado uma planificação para esse dia de acordo com apenas as crianças que tínhamos, naquele momento percebemos de imediato que a nossa atenção seria duplicada gerindo quer o grupo dos mais velhos quer o grupo dos mais novos de forma simultânea. Ao longo da semana fomos observando a forma como interagem neste espaço novo, como tudo é ainda novo para elas, como estas lidam com as restantes crianças mais velhas etc. Falámos com a Educadora Cooperante por forma a perceber alguma acções que deveríamos ter, por exemplo na alimentação dessas crianças, nos seus ritmos de sono, nas suas especificidades, por exemplo as regras do saber estar (o sentar nos bancos de espuma, o conseguir realizar uma proposta educativa, na muda das fraldas, etc.) Assim no primeiro dia tivemos a principal intenção de levar as crianças a observar, interagir e vivenciar a dramatização da história “Maria Castanha” de Maria Isabel Mendonça Soares, para esse efeito usámos acessórios que deram possibilidade para outras interações (roupas, carrinho de castanhas, assador de castanhas e cesto com castanhas). Na minha perspectiva ia algo receosa da reacção das crianças á nossa entrada na dramatização, visto que mudámos o visual pintando-nos e vestindo roupas diferentes, imaginei que as crianças ou demonstrariam medo ou então estranheza. Porém isso não aconteceu, inclusive as expectativas foram superadas pela positiva, pois as crianças estiveram envolvidas na dramatização, apesar de não interagiram connosco do ponto de vista da linguagem, criou-se um momento de surpresa e expectativa, por exemplo na entrada do carrinho. (ver Fig. 1,2,3,4 e 5)



Fig. 1 – Crianças exploram o Carrinho da vendedora.



Fig. 2 – Crianças a apanhar castanhas. as a apanhar castanhas.



Fig. 3 – Crianças a explorar o carrinho.



Fig. 4 – Criança explora o cesto das castanhas.



Fig. 5 – Crianças junto ao carrinho.

Pretendemos criar um momento onde contactassem com diferentes elementos mas também onde adquirissem novos vocábulos enriquecendo assim as suas capacidades verbais, como afirmam Sim-Sim e Nunes (2008), “No processo de estimulação e desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham particular importância quer as experiências de interacção comunicativa (com outras crianças e com os adultos), quer as actividades lúdicas (...)”.

Inclusive algumas crianças mostraram-se entusiasmadas ao tocarem e manipularem as castanhas, ao observarem e tocarem nos elementos do carrinho de castanhas, quando as castanhas caíram no chão duas crianças apanharam as castanhas e colocaram-nas no cesto do carrinho, duas das crianças interessaram-se em empurrar o carrinho participando assim na história e na dramatização da mesma, ao acabar a dramatização tirámos o carrinho da sala, sendo que algumas crianças deslocaram-se ainda atrás deste. (ver Fig. 6)



Fig. 6 – Crianças na interacção com o carrinho da vendedora.

Neste dia com a chegada das novas crianças a rotina da nossa sala modificou-se um pouco na tentativa de adequar os diferentes momentos quer ao aumento do número de crianças, tendo que dar resposta as suas necessidades, quer a disposição por exemplo do refeitório, organizando assim melhor o espaço, a organização do espaço do fraldaria e também por exemplo das camas na sala onde as crianças dormem. De acordo com Malaguzzi, citado por Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), “ (...) o ambiente é um elemento participante (...) ” é nele que ocorre o desenvolvimento da criança em todos os aspectos do seu desenvolvimento, este tem o “ (...) poder para organizar relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atractivo, providenciar mudanças, promover escolhas e actividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva,

social e afectiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança. (...)”. Segundo (Pinho, 2008) também “o facto de o educador manusear o ambiente significa que tem consciência do papel que o meio desempenha no desenvolvimento da criança (...). Desta forma, adopta uma postura construtiva e consciente (...)” em relação à mesma. Também a sala pareceu modificar-se com as novas crianças, o espaço criou novidade para este pequeno grupo que se movimentou pela sala, interagiu e manipulou os diferentes objetos da sala Lilás, partilhando todos os momentos com as crianças que tão bem conhecem o espaço.



Fig. 7 – Crianças manipulam e partilham a esponja.

Foi interessante ver a forma como as “nossas” crianças aceitaram o novo grupo. Também os meninos da sala de dois e três anos reagiram bem a estas crianças, por exemplo no momento em que estão todos juntos antes do almoço, presenciei uma das crianças a fazer festas no cabelo de umas das crianças que fez a passagem do berçário para a sala Lilás. Relativamente ao segundo dia a proposta educativa incidiu de novo na castanha, desta vez, como tem vindo a ser habitual usámos uma técnica diferente, a técnica da esponja. Esta técnica além de permitir “pintar” uma grande superfície do desenho, permite também que a criança manipule o seu instrumento de trabalho, sendo que a esponja provoca diferentes sensações, aos sentidos da criança e ainda permite-lhe recorrer a sua motricidade fina. Desde a sua maciez, alteração do estado da forma quando pressionada, absorção da tinta, etc. (ver Fig. 7). Os dois primeiros anos de vida da criança são “fortemente caracterizados pela interacção com o ambiente em geral, e através da diversidade de materiais que convidem à exploração, à manipulação, à elaboração, à curiosidade e à imaginação, constituem uma etapa do desenvolvimento e que a criança está, numa primeira fase, especialmente sensível para os aspectos físicos e sociais dos contextos imediatos (...)”, esta evidência constatou-se no interesse que as crianças demonstraram apertando, segurando a esponja quer no primeiro contacto com a mesma, quer na aplicação da técnica, ao colocarem-na na tinta e a pressionarem no papel (Carvalho, 2005) (ver Fig. 8).

Neste dia foi especialmente difícil gerir o grupo no momento da brincadeira, principalmente ter atenção às crianças que vieram do berçário, visto que estas ao serem mais pequenas ainda não percebem determinadas regras como partilha (as crianças tiravam os brinquedos as outras crianças mais velhas), ter cuidado e respeito pelo material (uma das crianças acabou por arrancar alguns elementos da decoração), por exemplo ao tentarem subir o escorrega (acabavam por não o conseguir na totalidade, ou então colocavam-se a si próprios em situação de perigo, como estar junto a zona de saída, onde as outras crianças desciam) e ainda a colocação de objectos na boca (apesar de ser normal e fazer parte do desenvolvimento da criança experimentar o mundo que a rodeia através dos sentidos, cria a necessidade de ter m cuidado especial).



Fig. 8 – Crianças a realizar a técnica da esponja.

No último dia a nossa proposta educativa “girou” em torno do vento e da personalização de cartuxos por parte das crianças, colando tecidos. Primeiro demos oportunidade às crianças pra observarem e reconhecerem as castanhas que tinham personalizado no dia anterior, com recurso á técnica da esponja, sendo que anteriormente tínhamos acrescentado a essas mesmas castanhas, um pedaço de lixa, para criar a rugosidade da castanha e para que as crianças vivenciassem mais uma textura, recorrendo aos seus sentidos (ver Fig. 9).



Fig. 9 – Crianças no reconhecimento/manipulação da sua castanha.

Posteriormente foi dada a oportunidade ao grupo de crianças para que observassem uma imagem de um castanheiro com os respectivos ouriços e castanhas a cair, simulando depois o vento que os faria cair. Esta última proposta trouxe algum desconforto principalmente a uma das crianças, na primeira fase da proposta, ao trazermos um lençol de dimensões talvez demasiado grandes para o grupo em questão, tínhamos a intenção de

o movimentar ao som do vento, por forma a proporcionar as crianças essa mesma sensação de movimento, leveza, relaxamento. Porém uma das crianças sentiu medo com a movimentação do lençol, inclusive necessitou de colo e atenção por forma a aliviar a sua tensão naquele momento.

Mais tarde em conversa com a minha colega, com a Professora Orientadora e também com a Educadora Cooperante percebi que a dimensão do lençol pode ter assustado a criança. Outro aspeto a ter em conta foi o facto de não observarmos com mais atenção as reacções das crianças nesse momento e também talvez tenhamos movimentado o lençol mais próximo das crianças, provocando receio nestas. (ver Fig. 10)



Fig. 10 – Reação das crianças à movimentação do lençol.

A segunda parte da proposta teve como objectivo levá-los a sentir o “vento” (produzido por uma ventoinha trazida por nós), as crianças no geral gostaram dessa sensação, inclusive uma criança aproximou-se mesmo da ventoinha querendo tocar nela (Fig. 11), as crianças quase todas estenderam as suas mãos na direcção do vento, demonstrando pequenos sorrisos (ver Fig. 12), aproximaram-se cada vez mais do vento há medida que iam gostando da sensação, inclusive uma criança verbalizou a sensação “frio”.

A última actividade, relativa a personalização dos cartuxos, correu bem na medida em que as crianças mostraram-se interessadas, tentando perceber a funcionalidade do cartuxo, olhavam para o seu interior, abanavam para perceber se estava alguma coisa no seu interior, inclusive uma criança verbalizou ao abanar o cartuxo “não dá”. (Fig. 13)



Fig. 11 – Criança demonstra vontade de tocar na ventoinha.



Fig. 12 – Reações das crianças ao vento produzido pela ventoinha.



Fig. 13 – Crianças a construir os cartuchos com recurso a pedaços de tecido.

Bibliografia

Carvalho, M. d. (10 de 10 de 2005). *Repositorium - Universidade do Minho*. Obtido em 1 de 11 de 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7291/3/3%20-%20CAPITULO%201.pdf>

Henriques, M. E. (Junho de 2009). *Repositorium - Universidade do Minho*. Obtido em 9 de 11 de 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11037/1/tese.pdf>

Jorge, A. F. (2012). *Repositorium - Universidade do Minho*. Obtido em 9 de 11 de 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9948/3/7048.pdf>

Oliveira, A. I. (Setembro de 2009). *Repositorium - Universidade do Minho*. Obtido em 9 de 11 de 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11049/1/tese.pdf>

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Pinho, A. M. (2008). *Repositório Institucional - Universidade de Aveiro*. Obtido em 9 de 11 de 2013, de <http://ria.ua.pt/>.

Pires, C. M. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas* (1ª ed.). Porto: Profedições, Lda.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

ANEXO 2 – BREVE CARATERIZAÇÃO DA SALA LILÁS (FOTOGRAFIAS)



Fig. 1 – Painel destinado à documentação de trabalhos elaborados pelas crianças.



Fig. 2 – Calendário dos aniversários.



Fig. 3 – “Área da Biblioteca”



Fig. 4 – “Cantinho da Diversão”





Fig. 5 – Vista da parede oposta à entrada.

Legenda da fig. 5:

- 1- Mural das presenças;
- 2- Caixa dos brinquedos;
- 3- Regras da Sala Lilás;
- 4- Painel informativo;
- 5- Armário de arrumações que contém material de apoio à Educadora, televisão, leitor de DVD's e caixa transparente com os Legos;
- 6- Pilar revestido com material de segurança.



ANEXO 3 – ROTINA DIÁRIA DA “SALA LILÁS” E INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS

 <p style="text-align: center;">“Bambi – Creche e Jardim de Infância” - Marrazes Rotina diária da “Sala Lilás” Grupo de crianças: seis crianças de um e dois anos</p> 		
Horário	Rotina	Intencionalidade educativa
7h45m/9h15m	Acolhimento	A nível psicossocial pretende-se proporcionar um clima de conforto, segurança e afetividade às crianças.
9h15m/9h30m	Reforço Matinal	A nível psicossocial pretende-se promover a socialização entre as crianças.
9h30m/10h00m	Canção do “Bom Dia” Hora da Mantinha/Diálogos/Canções	A nível psicossocial pretende-se fomentar a interação e a socialização entre o(a) educador(a)-criança e entre criança-criança. Pretende-se ainda que a criança saiba manter-se sentada e respeite a sua vez para falar. A nível cognitivo pretende-se, no domínio da linguagem que a criança comunique quando lhe é solicitado e de forma espontânea. A nível motor pretende-se que a criança realize gestos que acompanhem as canções.
10h00m/11h00m	Atividades orientadas Atividades livres*	Com estas atividades pretende-se que a criança adquira competências em todos os domínios do desenvolvimento, nomeadamente a nível motor, cognitivo e linguagem, psicossocial . A criança deve ser estimulada à concretização das atividades despertando a sua curiosidade.
11h00m/11h15m	Atividade de relaxamento/Higiene	A nível psicossocial pretende-se promover a socialização entre as crianças, mantendo estas o respeito pelos colegas e pelo espaço/material.
11h15m/12h00m	Almoço	A nível motor pretende-se que a criança desenvolva a motricidade fina, através de pequenas ações, nomeadamente o manuseamento de uma colher, o segurar o prato ou também agarrar num pedaço de fruta.

		<p>A nível cognitivo pretende-se que a criança contacte com os diferentes alimentos que fazem parte da refeição.</p> <p>A nível psicossocial pretende-se promover a socialização entre as crianças e o saber estar em grupo. Para além disso é de mencionar o respeito pelos alimentos e materiais.</p>
12h00m/12h30m	Higiene	<p>A nível cognitivo pretende-se que a criança adquira hábitos de higiene e saiba reconhecer quando necessita de ser limpa.</p> <p>A nível psicossocial pretende-se promover a interação entre o(a) educador(a) e criança neste momento.</p>
12h30m/15h00m	Sesta	A nível psicossocial pretende-se que a criança saiba comportar-se antes de adormecer e após a sesta, e também deve respeitar o espaço destinado ao seu colega.
15h00m/15h15m	Higiene	***
15h15m/16h00m	Lanche	<p>A nível motor pretende-se que a criança desenvolva a motricidade fina, através da capacidade de manuseamento de uma colher.</p> <p>A nível cognitivo pretende-se que a criança contacte com os diferentes alimentos que fazem parte da refeição.</p> <p>A nível psicossocial pretende-se promover a socialização entre as crianças e o saber estar em grupo. Para além disso é de mencionar o respeito pelos alimentos e materiais.</p>
16h00m/16h15m	Higiene	*** Pretende-se que a criança adquira o gosto de beber água e consiga manusear a garrafa de água.
16h15m/17h00m	Atividade de Grande Grupo **	
17h00m/19h15m	Atividades Livres / Saídas	A nível psicossocial pretende-se que a criança socialize com os seus pares, interaja com o espaço, respeite e partilhe os materiais.

		<p>A nível motor pretende-se que a criança manipule os materiais existentes no espaço da sala desenvolvendo a sua motricidade fina e grossa, ocupando todo o espaço existente na sala de atividades.</p>
--	--	---

ANEXO 4 – PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DE TRINTA DE OUTUBRO DE 2013

 <div style="text-align: center;"> <p>Planificação do dia 30 de outubro de 2013 “Bambi – Creche e Jardim de Infância” - Marrazes</p> </div> 				
Educadora Cooperante: Sofia Gomes		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
“Sala Lilás” – Crianças com um e dois anos			Grupo de crianças: sete crianças	
<p>- O grupo de crianças da “Sala Lilás” tem uma rotina estabelecida (ver quadro I – Rotina da Sala Lilás), cujo objetivo é satisfazer as necessidades básicas da criança e proporcionar-lhe segurança e conforto.</p> <p>- Neste dia a proposta educativa finalizará o tema “Halloween” trabalhado no início desta semana. A educadora cooperante tem estabelecido dias específicos para as diferentes atividades, deste modo às quartas-feiras é “Dia do Conhecimento do Mundo”.</p> <p>- Para a realização da proposta educativa deste dia “Vamos explorar a abóbora”, no período da manhã, a atividade irá acontecer no refeitório da Instituição por forma a facilitar a manipulação da abóbora pelas crianças. No período da tarde, a realização da atividade servirá como conclusão da exploração da abóbora, ocorrendo esta na sala de atividades, mais concretamente em redor da “mesa de jogos”.</p> <p>Notas:</p> <p>- Antes do início de cada canção irá ser utilizado um instrumento musical, nomeadamente uma pandeireta, trazida pelas alunas estagiárias. Através da manipulação deste instrumento, por parte das crianças, irá resultar um som que marcará o início da canção. Todas as crianças terão oportunidade de manipular o instrumento.</p> <p>- Para este dia, a avaliação será feita focando a atenção numa criança do grupo, tendo em conta a forma como reage às atividades, bem como o seu comportamento durante as mesmas.</p>				
Horário	Intencionalidade educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
9h00m/10h00m	Quadro I – Rotina da Sala Lilás Anexo I – Canções			
10h00m/11h00m	<u>Pretende-se que a criança:</u>	- A aluna estagiária solicita ao grupo de crianças que a acompanhe até ao	Humanos	

	<p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com a aluna estagiária, saiba estar em grupo, respeite o material e a abóbora, respeite a sua vez e saiba comportar-se nos diferentes momentos;</p> <p>A nível cognitivo – Reconheça quando é chamada, responda a pequenos pedidos, escute a canção, emita sons relacionados com a canção, recorra aos sentidos e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental;</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina através do agarrar e/ou retirar as sementes da abóbora, do segurar a colher de forma a explorar a abóbora.</p>	<p>refeitório da Instituição. Para isso, as crianças devem formar um comboio, cantando a respetiva canção em conjunto com as alunas estagiárias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao chegarem ao refeitório, as crianças devem colocar-se de pé, em redor da mesa onde se encontra a abóbora, previamente trazida e preparada pelas alunas estagiárias; - Com o intuito das crianças manipularem a abóbora, estas individualmente, terão oportunidade de mexer na abóbora conhecendo a sua textura. Terão também oportunidade de conhecer o interior da abóbora, nomeadamente as suas sementes e a sua polpa. Para este efeito as crianças devem utilizar as suas mãos na manipulação das sementes, colocando-as posteriormente numa bacia, trazida previamente pelas alunas estagiárias. Relativamente à polpa da abóbora, as crianças terão oportunidade de a 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de crianças da sala de um e dois anos; - Educadora Cooperante; - Auxiliar; - Alunas estagiárias; <p>Físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesa do refeitório da Instituição; - Abóbora; - Seis colheres de sopa; - Faca; - Bacia; - Pano de limpeza; - Toalhas; - Rádio; - Legos da sala de atividades; - Escorrega da sala de atividades; - Elefante baloço da sala de atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Através da observação direta, a aluna estagiária regista em Checklist, o comportamento de uma criança do grupo, nomeadamente se interage com a aluna estagiária e com os colegas neste momento, se respeita os colegas, se se interessa pela exploração da abóbora, se responde quando é chamada, se responde a
--	--	---	---	---

	<p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com a aluna estagiária, respeite os seus colegas bem como o material e saiba estar em grupo;</p> <p>A nível cognitivo – Responda a pequenos pedidos, reconheça quando é chamada, escute a canção e emita sons relacionados com a canção;</p> <p>A nível motor – Manipule os legos desenvolvendo assim a motricidade fina e suba escadas alternando os pés com apoio.</p>	<p>explorar usando as suas mãos e uma colher. As crianças ao longo deste momento irão ter o auxílio da aluna estagiária;</p> <p>- No final da atividade da exploração, as crianças devem deslocar-se até à sala de atividades, formando um comboio, por forma a poderem brincar livremente com os legos, no corredor e no elefante de balaço da sala de atividades;</p> <p>- Cerca de dez minutos antes das onze horas, é solicitado às crianças que arrumem os legos na respetiva caixa.</p>	<p>pequenos pedidos, e se sabe segurar a colher de modo a explorar a abóbora.</p> <p>- A aluna estagiária, através da observação direta, regista com recurso a um Checklist, o comportamento da criança, se interage com as alunas estagiárias e com os seus colegas no momento da brincadeira, se respeita o material, se partilha os brinquedos e se responde ao pedido de participação na arrumação da sala de atividades.</p>
--	--	---	---



11h00m/16h15m	<p style="text-align: center;">Quadro I – Rotina da Sala Lilás</p> <p style="text-align: center;">Anexo I – Canções</p>			
16h15m/17h00m	<p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com a aluna estagiária, respeite os seus colegas bem como o material, respeite a sua vez e saiba estar em grupo;</p> <p>A nível cognitivo – Responda a pequenos pedidos, reconheça quando é chamada, recorra aos sentidos, escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental e nomeie diferentes partes do seu corpo;</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina através do empurrar alguns pedaços da abóbora, agarrar no pincel, manifestar destreza e colar a lã, suba escadas alternando os pés com apoio.</p>	<p>- Para concluir a proposta educativa deste dia, as crianças irão ter oportunidade de decorar a abóbora que exploraram no período da manhã. Para isto, após o momento de higiene, as crianças devem deslocar-se para junto da “mesa de jogos”, colocando-se à sua volta, após indicação da aluna estagiária, ficando de pé;</p> <p>- Com o intuito de revelar o rosto da abóbora, a aluna estagiária corta previamente diferentes formas geométricas por forma a representar um rosto. Para isso as crianças terão oportunidade de empurrar com as suas mãos os pedaços da abóbora que representam formas geométricas conseguindo assim revelar o rosto da abóbora;</p> <p>- Após este momento, a aluna estagiária pergunta às crianças:</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo de crianças da sala de um e dois anos; - Educadora Cooperante; - Auxiliar; - Alunas estagiárias; <p>Físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abóbora; - “Mesa de jogos” da sala de atividades; - Lã de várias cores; - Cola branca pica-pau; - Pincel; - Toalhitas; - Fósforos; - Vela; - Rádio; - Brinquedos da caixa da sala de atividades; - Escorrega da sala de atividades; - Elefante baloiço da sala de atividades. 	<p>- A aluna estagiária regista, através da observação direta, com recurso a um Checklist, a mesma criança do período da manhã, se se mantém no seu lugar, se consegue empurrar o pedaço de abóbora, se reconhece partes do seu corpo e se manifesta destreza no decorrer do momento de espalhar a cola, bem como na colagem da lã.</p>

		<p>“Onde está o teu cabelo?”, com o intuito de estas perceberem onde podem colocar o cabelo na abóbora;</p> <p>- A aluna estagiária sugere às crianças para irem brincar com os brinquedos da caixa da sala de atividades. Enquanto brincam, a aluna estagiária solicita às crianças, uma de cada vez, que se dirijam até ela com a finalidade de colar lã na parte superior da abóbora, de modo a representar o cabelo.</p> <p>- Depois de todas as crianças terem realizado esta tarefa, a abóbora é colocada numa prateleira da sala, com uma vela no seu interior, com o intuito de decorar a mesma.</p>		
--	--	--	--	--

Bibliografia:

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.^a ed.). São Paulo: Artmed.

ANEXO 5 – PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DE VINTE E SETE DE NOVEMBRO DE 2013

 <div style="text-align: center;"> <p>Planificação do dia 27 de novembro de 2013</p> <p>“Bambi – Creche e Jardim de Infância” - Marrazes</p> </div> 				
Educadora Cooperante: Sofia Gomes		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
“Sala Lilás” – Crianças com um e dois anos			Grupo de crianças: dez crianças	
<p>- O grupo de crianças da “Sala Lilás” tem uma rotina estabelecida cujo objetivo é satisfazer as necessidades básicas da criança e proporcionar-lhe segurança e conforto.</p> <p>- Como se aproxima a festa de natal da Instituição, nas semanas que antecedem a festa, as crianças em conjunto com a educadora e as auxiliares ensaiam um pequeno momento, no período da manhã, nomeadamente das 10h30m às 10h45m, na sala de atividades.</p> <p>- Durante esta semana será introduzido o natal.</p> <p>- A educadora cooperante tem estabelecido dias específicos para as diferentes atividades, deste modo às quartas-feiras é “Dia de Conhecimento do Mundo”.</p> <p>Notas:</p> <p>- Antes do início de cada canção, as crianças devem verbalizar “1,2,3” para marcar o início da mesma.</p> <p>- Para este dia, a avaliação será feita focando a atenção em duas crianças do grupo, tendo em conta a forma como reagem às atividades, bem como os seus comportamentos durante as mesmas.</p>				
Horário	Intencionalidade educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
9h00m/10h00m	Quadro I – Rotina da Sala Lilás Anexo I – Canções			
10h00m/11h00m	Pretende-se que a criança: A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias, saiba estar em grupo, respeite o material,	- Com o objetivo de introduzir a proposta educativa “As Bolachas do Pai Natal”, as crianças sentadas nos bancos de espuma, ouvem a história “O Pai Natal guloso” criada pelas	Humanos - Grupo de crianças da sala de um e dois anos; - Educadora Cooperante; - Auxiliar;	- A aluna estagiária através de observação direta regista numa grelha de observação o comportamento das duas crianças escolhidas na

	<p>respeite a sua vez e saiba comportar-se nos diferentes momentos.</p> <p>A nível cognitivo – Reconheça quando é chamada, responda a pequenos pedidos, escute a história, verbalize vocabulário relacionado com a proposta educativa e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina ao manipular o livro e colar as respetivas imagens, desenvolva a motricidade grossa através do agarrar a colher, os ingredientes, do despejar os ingredientes para a bacia, do segurar da bacia e do misturar dos ingredientes, tanto com as suas mãos como com a colher.</p>	<p>alunas estagiárias. Ao longo da leitura da história, as crianças têm oportunidade para interagir com a história através da observação do livro e das respetivas imagens, bem como, através da colagem, com recurso a velcro, das diferentes imagens;</p> <p>- As crianças são convidadas a colocar um chapéu de cozinheiro e posteriormente, devem formar um comboio com o objetivo de se deslocarem até ao refeitório para dar seguimento à proposta educativa;</p> <p>- As crianças, sentadas nas cadeiras em redor de uma mesa, observam os diferentes ingredientes para posteriormente confeccionarem as bolachas em forma de estrela, com o auxílio das alunas estagiárias;</p> <p>- As crianças, uma a uma, são convidadas a participar na mistura dos ingredientes, podendo fazê-lo</p>	<p>- Alunas estagiárias;</p> <p>Físicos</p> <p>- Bancos de espuma;</p> <p>- Mesa e cadeiras do Refeitório;</p> <p>- Livro criado pelas alunas estagiárias “O Pai Natal guloso”;</p> <p>- Chapéus de cozinheiro;</p> <p>- Ingredientes e utensílios para a preparação da receita;</p> <p>-</p> <p>- Legos da sala de atividades;</p> <p>- Elefante baloço da sala de atividade;</p> <p>- Cd’s de música infantil;</p> <p>- Rádio.</p>	<p>segunda-feira, dia vinte e cinco de novembro de 2013, nomeadamente se verbalizam vocabulário relacionado com a proposta educativa, se manipulam o livro e colam as respetivas imagens, se agarram a colher, os ingredientes, se despejam os ingredientes para a bacia, se seguram a bacia e se misturam os ingredientes, tanto com as suas mãos como com a colher. Regista ainda se no momento das presenças as crianças reconhecem os seus colegas nas fotografias.</p>
--	---	---	---	---

	<p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias, saiba estar em grupo e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Reconheça quando é chamada, responda a pequenos pedidos, e reconheça propriedades dos objetos (tamanho, cor, forma, textura e funcionalidade) adquirindo ainda a</p>	<p>quer com as suas mãos, quer com o auxílio de uma colher;</p> <ul style="list-style-type: none"> - De seguida, após se formar uma massa, cada criança terá à sua disposição uma pequena porção da mesma no intuito de a explorar e seguidamente de lhe dar forma com recurso a um molde de alumínio em forma de estrela. Para finalizar as crianças são convidadas a colocar a sua bolacha num tabuleiro, para que estas possam ir ao forno e posteriormente serem comidas pelas mesmas; - No intuito de regressar à sala de atividades, as crianças devem formar um comboio; - De seguida, as crianças têm oportunidade de brincar com os legos e no elefante baloiço da sala de atividades. As crianças ouvem música de um Cd escolhido de forma aleatória quando estão a brincar; 		
--	---	---	--	--

	<p>noção “dentro”, “fora”, “cima” e “debaixo”.</p> <p>A nível motor – Realize movimentos ao ritmo das músicas e construa torres com os legos.</p>	<p>- Cerca de quinze minutos antes das onze horas, é solicitado às crianças que arrumem os legos na respetiva caixa.</p>		
11h00m/16h15m	<p>Quadro I – Rotina da Sala Lilás</p> <p>Anexo I – Canções</p>			
16h15m/17h00m	<p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias nos diferentes momentos, saiba estar em grupo, saiba esperar pela sua vez e respeite os seus colegas bem como o material;</p> <p>A nível cognitivo – Responda a pequenos pedidos, reconheça quando é chamada, reconheça propriedades dos objetos (tamanho, cor, forma, textura e funcionalidade) adquirindo ainda a noção “dentro”, “fora”, “cima” e “debaixo”.</p> <p>A nível motor – Manipule diferentes brinquedos desenvolvendo assim a motricidade fina, agarre, lance e</p>	<p>- Com o intuito de proporcionar um momento de brincadeira livre e direcionada, será dada a oportunidade às crianças para brincarem com os brinquedos da caixa dos brinquedos e no elefante baloço da sala de atividades;</p> <p>- As crianças ouvem música de um Cd escolhido de forma aleatória quando estão a brincar.</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo de crianças da sala de um e dois anos; - Educadora Cooperante; - Auxiliar; - Alunas estagiárias; <p>Físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bancos de espuma; - “Almofada da Sala Lilás” - Almofadas das crianças; - Cd’s de música infantil; - Rádio; - Brinquedos da sala de atividades; - Elefante baloço da sala de atividades. 	

	pontapeie uma bola e realize movimentos ao ritmo da música.			
--	---	--	--	--

Bibliografia

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.^a ed.). São Paulo: Artmed.

ANEXO 6 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES DE DIA SEIS DE JANEIRO DE 2014

Quadro 1		
1.ª Semana de observação: dia seis de janeiro de 2014 das 16h45 às 17h00		
Categoria	Subcategoria	Evidências
A relação com os brinquedos	A interação isolada com o brinquedo	<p>“A criança L caminhou calmamente pela sala, segurando o telefone com a mão direita.”</p> <p>“A criança A circulou pela sala com o comboio da caixa de brinquedos, e segurou-o com a mão esquerda.”</p> <p>“A criança L sentou-se na manta e segurou o telefone com a mão direita e a mão da boneca com a sua mão esquerda.” (Fig. 1)</p>
	A interação entre pares com o brinquedo	<p>“A criança A permaneceu algum tempo junto à criança L”</p> <p>“A criança A aproximou-se da criança L e disse “é a mamã”, apontando para o telefone.”</p> <p>“Uma criança aproximou-se da criança L, tirou-lhe a boneca. A criança L reagiu e gritou com a criança que lhe tirou a boneca.”</p>
	A interação com o adulto e o brinquedo	<p>“A criança L após ouvir a estagiária a dizer “vamos brincar”, caminhou em direção à caixa de brinquedos da sala e debruçou-se sobre a mesma. Ao observar atentamente o seu interior, pediu o pequeno telefone azul, apontando para este. Enquanto a aluna estagiária retirou os brinquedos da caixa, perguntei à criança L se queria ficar com a boneca, a criança agarrou-a de imediato.”</p> <p>“A criança L aproximou-se de mim, observou-me com atenção e deixou de interagir com os brinquedos porém segurou-os na mesma.”</p> <p>“A criança L sentou-se ao meu colo, segurou a boneca com os dois braços, abraçou-a e fez-lhe festas no rosto.”</p>
	Situações de jogo simbólico	<p>“ Perguntei à criança L se falava com o pai, ao qual ela respondeu “É a mãe”. ”</p> <p>“ A criança L segurou a boneca com os dois braços, abraçou-a e fez-lhe festas no rosto.”</p> <p>“ A criança L segurou o telefone e falou. Junto ao seu corpo, segurou também a boneca com o apoio do braço esquerdo”</p>



Fig. 1 – Criança L segura o telefone com a mão direita e a mão da boneca com a mão esquerda. Criança L segura o telefone com a mão direita e a mão da boneca com a mão esquerda.

ANEXO 7 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES DE DIA SETE DE JANEIRO DE 2014

Quadro 2		
1.ª Semana de observação: dia sete de janeiro de 2014 das 16h45 às 17h00		
Categoria	Subcategoria	Evidências
A relação com os brinquedos	A interação isolada com o brinquedo	<p>“A criança L segurou a boneca com a mão direita assim que a aluna estagiária a tirou da caixa, falou com a boneca, (numa linguagem impercetível e indecifrável).”</p> <p>“A criança A sentou-se junto ao comboio e agarrou-o.”</p> <p>“A criança L circulou pela sala com a boneca.”</p> <p>“A criança A pôs o dedo indicador sobre a roda do comboio, e tocou num pequeno botão que fazia um som semelhante a “trim, trim”. ”</p> <p>“Durante cerca de dez minutos a criança A manteve o comboio perto de si, foi posteriormente buscar um livro que se encontrava disposto na manta. Por várias vezes enquanto folheou o livro, tocou no comboio e juntou-o mais perto do seu corpo.”</p> <p>“A criança A colocou a boneca sobre o comboio, segurou-a com as duas mãos e sorriu ao observar.”</p> <p>“A criança L segurou a boneca pelas pernas sobre a caixa de brinquedos.” (Fig.2 e 3)</p>
	A interação entre pares com o brinquedo	<p>“A criança L aproximou-se da criança A. Ficou junto desta, observou-a e também ao livro. Uma outra criança tirou o comboio à criança A, quando esta se apercebeu, gritou “comboio, comboio, comboio”. A criança A levantou-se rapidamente e agarrou o comboio com a mão esquerda, apoiando-o na perna esquerda. Interagindo com este, deixou de explorar o livro.”</p> <p>“A criança L aproximou-se da criança A, deixando cair a boneca sobre a manta.”</p>

		<p>“Uma criança retirou a boneca à criança L, sendo que esta não deu importância à situação.”</p> <p>“Uma criança tentou tirar a boneca à criança L, esta de imediato gritou “não, não e não” e puxou a boneca contra o seu corpo.”</p>
	<p>A interação com o adulto e o brinquedo</p>	<p>“A criança A pediu à aluna estagiária o comboio, verbalizando o vocábulo “comboio” enquanto apontava para o mesmo e abriu muito os olhos, espreitando para a caixa de brinquedos.”</p> <p>“ Quando perguntei, “ A é um comboio? Faz som?, a criança A respondeu “é o comboio”. Quando lhe perguntei como faz o comboio, a criança respondeu “uhuh”, verbalizou o vocábulo “comboio”, acenou afirmativamente com a cabeça, apontou e olhou para o comboio.”</p> <p>“A criança A agarrou um livro, manteve-se junto a mim, e manteve também o comboio por perto. A criança A olhou para mim, e apontou para algumas imagens do livro”</p> <p>“Quando perguntei “onde está a boneca L?”, a criança respondeu “ não está cá, está na mão da M”. A criança agarrou a boneca”</p> <p>“ Perguntei à criança L“ posso dar a tua boneca à C”, a criança fez um ar de reprovação e respondeu “não, é meu”.”</p> <p>“Quando lhe perguntei “L o que estás a fazer?” a criança respondeu “o bebé está a dormir”.”</p> <p>“ Perguntei “L a boneca não faz barulho?” a criança respondeu “não dá” e apontou para a barriga da boneca.”</p>
	<p>Situações de jogo simbólico</p>	<p>“ A criança L agarrou a boneca com as duas mãos e disse “está aqui”, agarrou também um carro em simultâneo. Ao perguntar à criança L “vais por a boneca a andar de carro?”, esta respondeu “sim”, de seguida perguntei “e depois o que vais fazer”, a criança L</p>

		<p>respondeu “vai sentar no carro”. Enquanto a criança segurava a boneca sobre o carro tentando que este andasse, perguntei à criança “L a boneca tem a fraldinha suja?”, ao qual ela respondeu “sim o bebé” ficando a olhar para a barriga da boneca.”</p> <p>“A criança L pousou a boneca no chão e foi buscar uma chávena de plástico que encostou à cara da boneca, dizendo “só, bebe.””</p> <p>“ A criança L agarrou a boneca pelas pernas e disse “olha, tá sujo”, apontando para as pernas da boneca, depois disse “tou a tirar ao bebé” mexendo as pernas e os pés da boneca para cima e para baixo de forma repetitiva. De seguida a criança L levou a boneca para cima da caixa de brinquedos e falou com ela, sussurrando (algo impercetível). A criança L continuou próxima da boneca e disse “faz ó-ó”, colocou também o dedo indicador sobre os olhos da boneca por forma a fechá-los, dizendo “fechas os olhos” e depois disse “já acordou” olhando para mim.”</p>
--	--	---

Registo fotográfico



Fig. 2 – A criança L segura a boneca pelo pescoço com as duas mãos.



Fig. 3 – A criança L segura a boneca pelas pernas da mesma, sobre a caixa de brinquedos. Este foi o principal local onde a criança interagiu com a boneca.

Quadro 3		
1.ª Semana de observação: dia oito de janeiro de 2014 das 16h45 às 17h00		
Categoria	Subcategoria	Evidências
A relação com os brinquedos	A interação isolada com o brinquedo	<p>“A criança L deixou a boneca perto de si e deitou a cabeça sobre o banco de espuma. De seguida a criança L ficou a observar um gato de plástico de cor verde que se encontrava perto de si, colocado na manta, agarrou-o e ficou a observá-lo e a manipulá-lo, encostada ao banco de espuma, olhou e tocou nele.” (Fig. 4 e 5)</p> <p>“ A criança L deixou de interagir com a boneca, porém quando viu que se encontrava perto de si, levantou-se e foi buscá-la, dando-lhe colo”.</p> <p>“A criança L agarrou no avião que estava ao seu lado com a mão esquerda e com a mão direita, agarrou a boneca pela perna desta, andando com esta de cabeça para baixo.” (Fig 7)</p> <p>“A criança L arrastou o avião vermelho, que se encontrava virado ao contrário, pela sala, enquanto segurou a boneca com a mão direita, porém desta vez segurou-a pelo braço. Posteriormente levantou o avião no ar e ficou a observá-lo. (Fig. 8, 9 e 10)</p> <p>“ A criança L puxou a boneca e o avião pelo fio, em simultâneo, com a mão esquerda, sorrindo quando o fez.” (Fig.14)</p> <p>“ Enquanto a criança A explorou um livro, disse “comboio” e olhou para ele e para o livro, agarrando os dois objetos.”</p> <p>“A criança L levou a boneca e o avião para o banco de espuma e agachou-se, ao colocar a boneca sobre o avião, segurou-a por uma perna (com a mão esquerda) e por um braço (com a mão direita). De seguida a criança L virou a perna direita da boneca para o lado</p>

		<p>direito, levantou-se e segurou o fio do avião por forma a puxá-lo”. (Fig. 11 e 12)</p> <p>“Quando disse ao grupo de crianças que iam brincar, a criança A pediu o comboio. Ao dar-lho a criança A caminhou com ele pela sala, e foi buscar um livro, manipulando-o. Enquanto explorou o livro, disse “comboio” e olhou para ele e para o livro, agarrando os dois objetos”.</p>
	A interação entre pares com o brinquedo	<p>Nota: Neste dia não foram observadas interações criança a criança, sendo que as crianças A e L brincaram isoladas entre si e do restante grupo.</p>
	A interação com o adulto e o brinquedo	<p>“A criança L pediu-me a boneca, deixando-a cair no chão da sala, e disse “caiu”</p> <p>“Quando lhe perguntei “quem é?” a criança L respondeu “é o gato” e após perguntar-lhe “L como faz o gato?” a criança respondeu “miauuuu”.”</p> <p>“Quando lhe perguntei “onde está a boneca L” a criança disse “não está cá” olhando á sua volta”</p> <p>“A criança L foi buscar uma pera de plástico e mostrou-me. Depois disse “dá bebé” olhando para a boneca ”</p> <p>“Quando perguntei à criança “onde estão os olhos do bebé?” a criança não respondeu, manteve-se concentrada na boneca, olhou-a e disse “é chichi o bebé”, tocando na sua barriga, e olhando para mim” (Fig. 6)</p> <p>“A criança A pediu o comboio quando disse ao grupo de crianças que iam brincar. Quando lhe dei o comboio, a criança A caminhou com ele pela sala”</p>
	Situações de jogo simbólico	<p>“ A criança L foi buscar a boneca deu-lhe colo e segurou-a junto ao seu corpo”</p> <p>“ A criança L encostou uma pera de plástico à boca da boneca, dizendo “dá bebé” Quando lhe respondi, “dou a pera”, a criança L disse “não! Corta” e ainda “não</p>

		<p>está partida, não corta” olhando para a pera. De seguida a criança deu a pera à boneca e disse “o bebé vai dormir; já dormiu, o bebé” e “tem febre”. A criança L disse “é chichi o bebé”, quando tocou na barriga da boneca. (Fig.6)</p> <p>“ A criança L levou a boneca e o avião para o banco de espuma e agachou-se, ao colocar a boneca sobre o avião, segurou-a por uma perna (com a mão esquerda) e por um braço (com a mão direita). De seguida a criança L virou a perna direita da boneca para o lado direito, levantou-se e segurou o fio do avião por forma a puxá-lo.” (Fig. 11 e 12)</p>
--	--	--

Registo fotográfico



Fig. 4 - A Criança L está deitada de lado sobre a manta, com a cabeça pousada sobre o banco de espuma, segura o gato pela cabeça.



Fig. 5 - A Criança L tem a cabeça deitada sobre o banco de espuma, segura ainda o gato sobre a cabeça. A criança L mantém-se perto do livro.



Fig. 6 - A criança está ajoelhada sobre a manta e toca na barriga da boneca com a mão esquerda.



Fig. 7 - Criança L agarra a boneca com a mão direita, pela perna desta, colocando-a de cabeça para baixo.



Fig. 8 - Criança L agarra a boneca com a mão direita, pelo braço desta e o avião com a mão esquerda, olhando para este.



Fig. 9 - Criança L agarra a boneca com a mão direita, pelo braço desta e o avião com a mão esquerda.



Fig. 10 - Criança L levanta o avião vermelho, pelo seu fio e observa-o. Ao mesmo tempo segura a boneca com a mão direita, segura-a pelo braço.



Fig. 11 - Criança L segura o braço da boneca, que se encontra sobre o avião vermelho, com a mão direita, e a perna com a mão esquerda.



Fig. 12 - Criança L segura o fio do avião que se encontra sobre o banco de esmuma



Fig. 13 - A criança L agachada segura as pernas da boneca que se encontra sobre o avião.



Fig. 14 - A criança puxa a boneca e o avião pelo fio, em simultâneo, com a mão esquerda, sorrindo quando o faz.

ANEXO 9 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES DE DIA TREZE DE JANEIRO DE 2014

Quadro 4		
2.ª Semana de Observação: dia treze de janeiro de 2014 das 16h45 às 17h00		
Categoria	Subcategoria	Evidências
A relação com os brinquedos	A interação isolada com o brinquedo	<p>“A criança A, ao conseguir o comboio correu pela sala segurando-o com a mão esquerda e foi sentar-se no banco de espuma, afastando-se dos seus colegas. Quando se sentou, agarrou o comboio com ambas as mãos e segurou-o pela pega com a mão esquerda e pela parte da frente com a mão direita. Olhou-o e mexeu num dos seus botões com o dedo polegar.” (Fig. 16 e 17)</p> <p>“A criança L caminhou pelo espaço da sala com a boneca ao colo e segurou-a com o braço direito, apoiando as costas da boneca com a mão direita e segurou o pé da mesma com a mão esquerda. (Fig. 18)”</p> <p>“A criança L puxou a boneca assim que a aluna estagiária a retirou da caixa de brinquedos.”</p> <p>“A criança L percorreu a sala e foi colocar a boneca em cima da caixa dos brinquedos permanecendo com ela algum tempo. (Fig. 21)”</p> <p>“A criança L segurou a boneca pela perna direita (com a mão esquerda) e com a mão direita agarrou a mão da boneca, pressionando o botão da barriga da mesma com o dedo polegar.</p> <p>“A criança A encostou o comboio à parede, inclinando-o e apontou para o cão que viu no comboio, com o dedo indicador e disse “ão-ão”. (Fig.23)”</p> <p>“A criança A correu pela sala com o comboio e foi sentar-se na casinha (brinquedo da sala).”</p> <p>“A criança A segurou o comboio com a mão esquerda e com a mão direita, nomeadamente com o dedo indicador apontou para a imagem de um macaco no comboio. De seguida rodou o cilindro com o dedo indicador fazendo surgir um gato e um sapo. (Fig. 24 e 25)”</p>

		<p>“A criança L aproximou-se da parede, encostou o telefone à mesma, raspando-o nesta.” (Fig. 28)</p> <p>“A criança A sentou-se na casinha com o comboio, segurou-o pela pega com a mão esquerda e com a mão direita abriu a porta deste.” (Fig. 29)</p> <p>“A criança L circulou em volta do pilar, com o telefone na mão direita.” (Fig.29)</p>
	<p>A interação entre pares com o brinquedo</p>	<p>“ A criança A aproximou-se da criança L ”</p> <p>“A criança A levantou-se novamente, caminhou em direção à caixa dos brinquedos e aproximou-se da criança L que segurava a boneca sobre a caixa dos brinquedos. (Fig.21)”</p> <p>“A criança L aproximou-se da criança A e tirou-lhe o comboio, a criança A gritou “não nôm” e correu para junto da aluna estagiária.”</p> <p>“ Uma criança aproximou-se da criança A e tentou tirar-lhe o comboio, a criança A reagiu, disse “não, não, não” e depois afastou a criança com a mão.”</p>
	<p>A interação com o adulto e o brinquedo</p>	<p>“A aluna estagiária sugeriu às crianças se queriam ir brincar, a criança A e a criança L dirigiram-se para a caixa dos brinquedos.”</p> <p>“A criança L debruçou-se sobre a caixa enquanto a aluna estagiária retirou os brinquedos, a criança A ficou a aguardar um pouco mais atrás, com os olhos espantados, observando os movimentos da aluna estagiária (Fig.15)”</p> <p>“Estava junto à caixa dos brinquedos a registar o que ia observando quando a criança A que estava a brincar com o comboio disse “comboio” empurrando-o para mim.”</p> <p>“Perguntei à criança A, “A como faz o comboio” ao qual ela respondeu “uh-uh”. Perguntei também “A o comboio tem uma porta?” ao que ela respondeu “não, janela”.”</p> <p>“A criança A colocou o comboio em cima do meu caderno de registos e disse “já está”. A criança mexeu ainda no caderno, folheou-o e disse “nada”, repetiu essa ação e disse “não há nada”.”</p> <p>“Quando sugeri à criança A que mandasse beijinhos a criança L, ela coloca a mão na boca e</p>

		<p>diz “mão a nômô”. “Quando tentei tirar uma fotografia á criança A, esta começou a correr com o telefone na mão fugindo da máquina fotográfica e rindo sempre que passava por mim”. (Fig. 30)</p> <p>“A criança A foi chamada pela auxiliar para ir mudar a fralda, quando regressou perguntou-me “comboio?” olhando em volta.”</p> <p>“Quando viu outra criança com o comboio tirou-lhe e veio a correr em direção a mim, com o comboio na mão esquerda”</p> <p>“Eu estava sentada no chão a registar as observações quando a criança A passou o comboio pelas minhas costas, e sorriu, quando lhe perguntei “A o que estás a fazer”.”</p> <p>“Ao perguntar “A quem está no comboio?” ela respondeu “é menina”, de seguida apontei para as rodas do comboio e perguntei à criança A “o que é isto A?”, a criança respondeu “é carro”.”</p> <p>“Enquanto interagia com a criança A, a criança L aproximou-se e ficou a observar-nos a conversar”</p> <p>“Quando a criança L se aproximou perguntei à criança A “A o comboio é da L?” e “posso ficar com ele?”, ao que a criança A respondeu “é meu é meu” abanando a cabeça negativamente.</p> <p>“A criança A colocou o comboio na minha perna, andou com ele para a frente e para trás, com a mão esquerda.”</p> <p>“A criança A pediu ajuda para por o comboio a andar, dizendo “ajuda” e deixou o comboio no chão para que eu o pusesse a andar.” (Fig.31)</p>
	<p>Situações de jogo simbólico</p>	<p>“A criança L segurou a boneca com as duas mãos junto ao seu rosto e deu-lhe beijinhos.”</p> <p>“A criança L caminhou com o telefone pela sala, segurou-o com as duas mãos e encostou-o à orelha direita.” (Fig.27)</p> <p>“A criança A segura o telefone contra a orelha esquerda e diz “chau” e “não”.</p> <p>“A criança A segurou o telefone com a mão esquerda, encostou-a ao ouvido. Ao perguntar-lhe</p>

	<p>“A com quem estás a falar?” ela respondeu “é Cá” (a auxiliar).”</p>
--	--

Registo Fotográfico



Fig.15 - A Criança A está afastada da caixa e observa os movimentos da aluna estagiária. Ainda neste momento aproxima-se da criança L que se encontra junto à caixa.ma-se da criança L que se encontra junto à caixa.



Fig.16 - A Criança A está sentada no banco de espuma e segura o comboio com as duas mãos, sendo que a mão direita segura a parte da frente e a mão esquerda segura a pega.



Fig.17 - A criança A sentada no banco de espuma observa o comboio.



Fig.18 - A criança L caminha pela sala com a boneca. Segura esta com o braço direito, apoiando as costas da boneca com a mão direita e segura o pé da mesma com a mão esquerda.



Fig.19 - A criança L segura a boneca sobre a caixa dos brinquedos.



Fig.20 - A criança A segura o comboio com a mão direita.



Fig.21 - A criança A segura o comboio com as duas mãos, olhando para a criança L que segura a boneca também com as duas mãos.



Fig.22 - A criança A segura o comboio com as duas mãos.



Fig.23 - A criança A encosta o comboio á parede e aponta para a imagem do mesmo com o dedo indicador da mão direita.



Fig.24 - A criança A segura o comboio com a mão esquerda e toca no cilindro com o dedo indicador da mão direita.



Fig.25 - A criança A segura o comboio com a mão esquerda e aponta para uma imagem com o dedo indicador da mão direita.



Fig.26 - A criança L segura o telefone com as duas mãos.



Fig.27 - A criança L segura o telefone com a mão direita, encostando-o à orelha direita.



Fig.28 - A criança L segura o telefone com a mão direita, encostando-o à parede.



Fig.29 - A criança A está sentada na casinha, segura o comboio com a mão esquerda e com a direita toca na porta. A criança L está escondida atrás do pilar com o telefone na mão direita.



Fig.30 - A criança A corre pela sala com o telefone na mão esquerda.



Fig.31 - A criança A pede auxílio para colocar o comboio a andar.

ANEXO 10 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES DE DIA CATORZE DE JANEIRO DE 2014

Quadro 5		
2.ª Semana de Observação: dia catorze de janeiro de 2014 das 16h45 às 17h00		
Categoria	Subcategoria	Evidências
A relação com os brinquedos	A interação isolada com o brinquedo	<p>“A criança A ficou debruçada sobre a caixa e disse “comboio”. ”</p> <p>“A criança A tocou no comboio com a mão direita, (Fig. 32) agarrou-o e foi sentar-se no banco de espuma com ele e mexeu em algumas funcionalidades dos diferentes elementos.” (Fig. 34)</p> <p>“A criança L agarrou a boneca e foi colocá-la no elefante de baloiço, sentada. Depois agarrou uma argola com a mão direita e colocou-a numa das pegas do elefante de baloiço, sorrindo antes de o fazer.” (Fig.35 e 36)</p> <p>“A criança L disse após eu lhe ter dado as bananas, “duas bananas!” e trincou uma banana, agarrando-a com a mão direita. A outra segurou-a com a mão esquerda. (Fig. 40)</p> <p>“A criança A viu a boneca sentada no baloiço e foi a correr com o comboio na mão, quando chegou lá abanou o baloiço fazendo com que a boneca se movesse.”</p> <p>“A criança A tentou encaixar o comboio na pega do elefante de baloiço, empurrando-o contra esta, ao fazê-lo disse “não dá”. Repetiu novamente essa ação desta vez agarrou na cabeça do elefante de baloiço, com a mão esquerda e segurou o comboio com a mão direita, tentou igualmente encaixá-lo. ”</p>
	A interação entre pares com o brinquedo	<p>“Uma criança mexeu na boneca, quando isso aconteceu, a criança A gritou com a outra criança e agarrou a boneca pelo braço com a mão direita e segurou o comboio com a mão esquerda.” (Fig.37)</p> <p>“A criança A disse “é meu”, quando outra criança se aproximou e tentou tirar-lhe o comboio. ”</p>

		<p>“ Uma criança aproximou-se e tirou a boneca das mãos da criança A, esta reagiu dizendo “á bebé” com um ar espantado.”</p>
	<p>A interação com o adulto e o brinquedo</p>	<p>“Quando a aluna estagiária retirou os brinquedos da caixa, no momento da brincadeira livre, a criança L disse “bebé” olhando para o fundo da caixa.”</p> <p>“A criança L foi à caixa dos brinquedos que se encontrava aberta e disse “banana” ficando à espera que eu lha desse. Acabei por dar duas bananas à criança L que de imediato as colocou no bolso do bibe.”</p> <p>“A criança A aproximou-se de mim e perguntou-me “á poio”, olhou em redor e quando viu o comboio foi buscá-lo e deitou-se no banco observando o comboio.”</p>
	<p>Situações de jogo simbólico</p>	<p>“A criança A agarrou a boneca e disse “bebé á cocó”, depois agarrou numa argola com a mão esquerda e passou com ela na barriga da boneca, segurando a perna desta com a mão direita.”</p> <p>“Quando lhe perguntei “A cheira mal?” ele respondeu dizendo “uh”. A criança A foi repetindo esta ação, passou novamente com a argola na barriga da boneca e olhou para a argola, depois agarrou a boneca debaixo do braço esquerdo e agarrou também a argola e passou-a três vezes sobre a barriga da boneca e disse “uh” enquanto o fez. Depois disse “à frio” e “ajuda”. Quando apontei para a argola e perguntei à criança “são os toalhetes A?” ela respondeu “sim”. A criança A colocou a argola sobre a barriga da boneca e disse “à fralda”. ”</p>

Registo Fotográfico



Fig.32 - A criança A toca no comboio com a mão direita.



Fig.33 - A criança A agarra o comboio com a mão direita.



Fig.34 - A criança A agarra o comboio com as duas mãos, enquanto está sentada sobre o banco de espuma, olha-o.



Fig.35 - A criança L agarra uma argola com a mão direita, sorrindo.



Fig.36 - A criança L agarra uma argola com as duas mãos e coloca-a na pega do elefante baloço.



Fig.37 - A criança A agarra o braço da boneca com a mão direita e segura o comboio com a mão esquerda.



Fig.38 - A criança A segura, com a mão direita, o comboio junto á pega do elefante.



Fig.39 - A criança L coloca uma banana de plástico na boca, segurando-a com a mão direita. A criança segura uma outra banana com a mão esquerda.

2.ª Semana de Observação: dia quinze de janeiro de 2014 das 16h45 às 17h00

Nota: neste dia não houve registos de observações pois foi o último dia de estágio, um dia em que a rotina se prolongou mais e em que as despedidas ocuparam a nossa atenção. Acabei por usar o momento de brincadeira livre para estar com as crianças e despedir do grupo e da Instituição.

ANEXO 11 – PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DE VINTE E OITO DE ABRIL DE 2014

Planificação do dia 28 de abril de 2014				
Jardim de Infância da Guimarota				
Educadora Cooperante: Aida Coutinho		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
Grupo de crianças: vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos				
<p>Contextualização: Todas as atividades que iremos planificar para a presente semana, resultaram de um diálogo com as crianças na semana anterior, num momento de planificação, com o objetivo de planear aspetos inerentes ao lanche e atividades a desenvolver com as mães, mais concretamente sobre o que gostariam de fazer com as mesmas e o que precisariam para a concretização das atividades. Assim, durante este momento foi delineado tudo o que envolve uma tarde com as mães na sala de atividades (dia dois de maio de 2014 – Comemoração antecipada do Dia da Mãe).</p> <p>Com o objetivo de envolver os pais estes serão convidados para passarem algum tempo na sala de atividades com a finalidade de contar uma história ou de falar sobre a sua profissão.</p>				
Horário	Intencionalidade educativa	Competências a desenvolver pelas crianças	Descrição da atividade	Avaliação
9h00m/9h20m	Acolhimento das crianças e brincadeira livre no espaço interior			
9h20m/9h40m	Canção do Bom Dia Marcação das presenças Marcação do dia no calendário e do estado do tempo no respetivo quadro			
9h40m/10h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias, participe ativamente, respeite os pedidos das alunas estagiárias, saiba estar em grupo, desenvolva a capacidade de concentração, atenção e observação, respeite a</p>	<p>- As crianças em grande grupo observam a história mantendo-se atentas e concentradas. As crianças ouvem as partilhas dos amigos respeitando a sua vez de participar. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar e respeitando as regras de conversação. As crianças ao longo do diálogo</p>	<p>- Com o intuito de relembrar o que foi combinado com as crianças, é-lhes questionado “O que vai acontecer de diferente esta semana?” e “O que decidimos fazer durante esta semana?”. Deste modo surgirá um diálogo entre todos.</p> <p>- De seguida as crianças observam (vendo e escutando) o livro e a projeção da história intitulada “Mãe, Querida Mãe! Como é a</p>	<p>As alunas estagiárias selecionam três crianças, com três, quatro e cinco anos, respetivamente, de forma aleatória, no intuito de procederem à avaliação através da observação direta. De</p>

	<p>sua vez, saiba comportar-se, seja expressiva, coopere com os colegas, seja autónoma, demonstre afetividade pelas outras crianças, crie laços afetivos com um livro, ganhe prazer em contactar com um livro e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais, interaja verbalmente, seja comunicativa, desenvolva competências emergentes de leitura, respeite as regras de conversação, agrupe as características segundo determinados critérios, recrie a sequência da história, corresponda a imagem ao número da sequência da história, identifique profissões, conheça e use convenções gráficas e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p>	<p>vão adquirindo novos vocábulos, aumentando assim o vocabulário ativo e passivo.</p> <p>(Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças observam a cartolina e as imagens organizando-as numa sequência temporal de acordo com a história. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças colocam as imagens à frente do número respeitando a sequência da história. As crianças observam o registo das características físicas e psicológicas agrupando-as segundo determinados critérios. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática)</p> <p>- As crianças falam sobre as suas mães identificando características físicas e psicológicas e identificando profissões. (Área do Conhecimento do Mundo)</p>	<p>tua?” de Luísa Ducla Soares, da editora Terramar, sendo esta acompanhada pela leitura em voz alta da história.</p> <p>- Com o objetivo de criar um diálogo acerca da história anteriormente observada, as crianças são questionadas através das seguintes questões “Do que se fala nesta história?” e “As mães da história eram todas iguais?”. Durante este momento no intuito de recriar a sequência da história, as crianças observam uma cartolina branca A3 com uma linha na diagonal, o número de imagens da história do lado direito e as diferentes imagens da história, sendo convidadas a recontar a história, organizando aquelas imagens respeitando a ordem que surgem na história.</p> <p>- Com o objetivo das crianças descreverem a sua mãe, é-lhes questionado “Como é que é a vossa mãe?”, “Qual é a sua profissão?” e “O que gostam de fazer com a vossa mãe?”. Durante este momento as ideias das crianças, acerca das características físicas e psicológicas, são registadas no quadro de</p>	<p>acordo com as intencionalidades educativas pretendem avaliar os seguintes parâmetros de avaliação: identificam características físicas e psicológicas das suas mães, indicam possíveis critérios para agrupar as características, cooperam entre si na formulação dos critérios, identificam profissões e identificam características neles próprios e nos amigos.</p>
--	---	---	---	---

	A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.		giz. De seguida as crianças são convidadas a agrupar estas características de acordo com critérios à sua escolha. - Com a finalidade das crianças identificarem também as suas características, tanto físicas como psicológicas, escutam as seguintes questões “Como é que vocês são?” e “Quem são?”.	
10h10m/10h30m	Momento de higiene Lanche			
10h30m/11h15m	Intervalo (Brincadeira livre em espaço exterior ou interior) Momento de higiene			
11h15m/12h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias, saiba estar em grupo, participe ativamente, respeite os pedidos das alunas estagiárias, desenvolva a capacidade de concentração, atenção e observação, respeite a sua vez, saiba comportar-se, coopere com os colegas, seja autónoma, participe nas decisões do grupo, demonstre afetividade pelas</p>	<p>- As crianças realizam o desenho mantendo-se concentradas e atentas. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças realizam o desenho utilizando diversos materiais. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da Plástica)</p> <p>- As crianças respondem às questões solicitadas interagindo verbalmente. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças realizam o desenho contactando com diferentes códigos escritos. As crianças realizam o registo com o auxílio das alunas</p>	<p>- Com o objetivo de organizar o esquema da apresentação das suas mães as crianças são convidadas a definir a estrutura desta apresentação através da seguinte questão “Se tivéssemos de apresentar as nossas mães o que falávamos primeiro?”, recorrendo ao registo anteriormente elaborado no quadro de giz. Durante este momento as crianças registam no quadro de giz a sequência da apresentação, com o auxílio das alunas estagiárias.</p> <p>- Com a finalidade de ir ao encontro de uma sugestão das crianças, no momento anteriormente planificado e de modo a</p>	

	<p>outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais, interaja verbalmente, respeite as regras de conversação, desenvolva a noção de sequência numérica, conheça e use convenções gráficas e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa e mostre a noção do esquema corporal.</p>	<p>estagiárias contactando com o código escrito.</p> <p>(Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças observam os conjuntos anteriormente delineados, organizando-os numa sequência numérica. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática)</p> <p>- As crianças elaboram o desenho utilizando as cores corretamente. As crianças desenham a sua mãe manifestando a noção de esquema corporal (Área do Conhecimento do Mundo)</p>	<p>auxiliar a apresentação das mães que ocorrerá na quarta-feira no período da tarde, estas são questionadas “Gostavam de desenhar a vossa mãe?” e “Quais os materiais que querem utilizar?”. O desenho será elaborado por cada criança numa folha A4, sendo que o molde desta foi retirado e adaptado da história anteriormente explorada pelas crianças (ver Anexo). Quando as crianças terminarem o desenho, devem brincar livremente pelo espaço da sala de atividades. Em simultâneo, cada criança, uma de cada vez é convidada a responder a uma questão “Como é a tua mãe?”. O registo será elaborado com o auxílio de uma aluna estagiária, sendo o mesmo realizado em folhas de papel A4. Posteriormente este registo será utilizado para fazer parte de um mural dedicado ao Dia da Mãe.</p>	
12h10m/12h30m	Momento de higiene e preparação para o almoço			
12h30m/14h00m	Almoço			

14h00m/15h10m	<p>Pretende-se que a criança:</p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias, saiba estar em grupo, participe ativamente, respeite os pedidos das alunas estagiárias, desenvolva a capacidade de concentração, atenção e observação, respeite a sua vez, saiba comportar-se, coopere com os colegas, seja autónoma, participe nas decisões do grupo e demonstre afetividade pelas outras crianças.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais, interaja verbalmente, respeite as regras de conversação, escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças esperam para preencher o molde do coração respeitando a sua vez. (Área de Formação Pessoal e Social) - As crianças preenchem o molde do coração utilizando uma técnica de expressão plástica. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da Plástica) - As crianças comunicam de forma espontânea interagindo verbalmente. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral) 	<ul style="list-style-type: none"> - Com a finalidade de dar continuidade à construção do mural dedicado ao Dia da Mãe, as crianças preenchem o molde de um coração previamente elaborado, utilizando a técnica da esponja. Deste modo as crianças deverão cooperar entre si, de modo a que o coração fique totalmente preenchido. 	
15h10m/15h30m	Arrumação da sala de atividades			
Recursos Humanos: Grupo de vinte e cinco crianças Educadora Aida Coutinho Assistente Operacional Isabel Alunas Estagiárias				

Recursos Físicos: Livro “Mãe, Querida Mãe! Como é a tua ?”, projetor, computador, quadro de giz, giz, apagador, cartolina branca, imagens da história, molde retirado e adaptado da história, diversos materiais de Expressão Plástica

Referências Bibliográficas

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

Soares, L. D. (2003). *Mãe, Querida Mãe! Como é a tua ?*. Lisboa: Terramar.

Bibliografia

Bee, H. (2003). *A criança em Desenvolvimento* (9.^a ed.). São Paulo: Artmed

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A criança : dos 3 aos 6 anos : o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Barcarena: Presença.

Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6.^a ed.). Lisboa: A esfera dos livros.

Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.^a ed.). São Paulo: Artmed.

Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

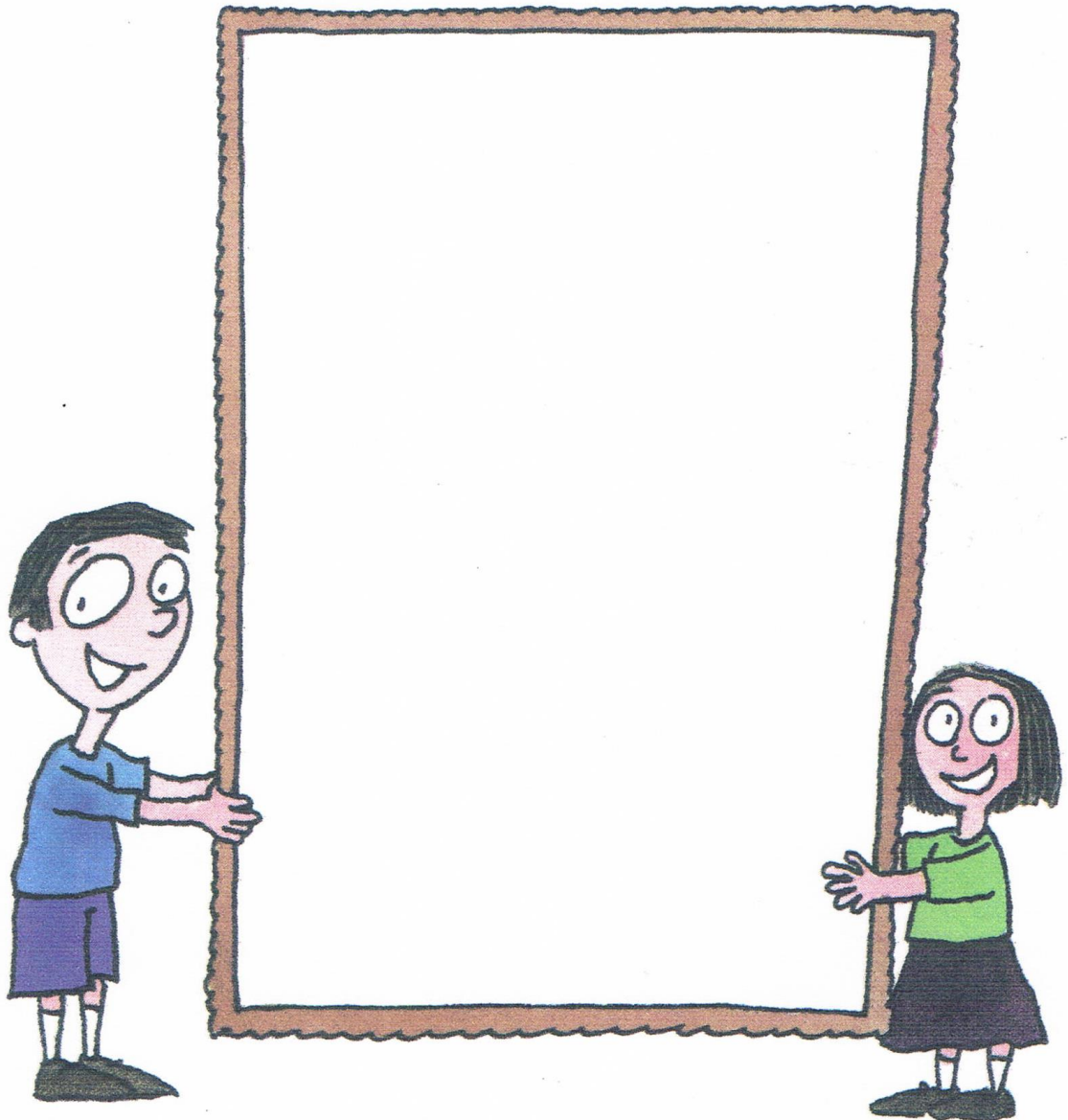
Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



Mãe. Querida Mãe!

Como é a tua?

Se a minha mãe fosse um animal era...



ANEXO 12 – PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DE NOVE DE JUNHO DE 2014

Planificação do dia 9 de junho de 2014				
Jardim de Infância da Guimarota				
Educadora Cooperante: Aida Coutinho		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
Grupo de crianças: vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos				
Contextualização: As atividades planificadas para esta semana têm como objetivo proporcionar ao grupo de crianças um momento lúdico onde existe a exploração de um material pouco utilizado pelo mesmo, nomeadamente folhas de papel de jornal.				
Horário	Intencionalidade educativa	Competências a desenvolver pelas crianças	Descrição da atividade	Avaliação
9h00m/9h30m	Acolhimento das crianças e brincadeira livre no espaço interior			
9h30m/10h10m	Canção do Bom Dia Marcação das presenças Marcação do dia no calendário e do estado do tempo no respetivo quadro			
10h10m/10h30m	Momento de higiene Lanche			
10h30m/11h15m	Intervalo (Brincadeira livre em espaço exterior ou interior) Momento de higiene			
11h15m/12h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; participe ativamente; respeite os pedidos das alunas estagiárias; saiba estar em grupo; desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas, seja autónoma; participe nas decisões do grupo;</p>	<p>- As crianças ouvem as partilhas dos amigos respeitando a sua vez de participar. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças ao longo da proposta educativa vão desenvolvendo a motricidade fina rasgando as folhas papel de jornal. As crianças realizam um pequeno jogo, permanecendo em forma de “estátua” quando deixam de escutar a música. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão motora)</p>	<p>- As crianças ao entrarem na sala são convidadas a formar um círculo sentando-se no chão da sala de atividades. Posteriormente, é sugerido ao grupo de crianças que observe as folhas de papel de jornal que se encontram no centro do círculo, através das seguintes questões “O que é que está no centro do círculo?” e “O que podemos fazer com as folhas de papel de jornal?”. De seguida, as crianças, uma a uma, desloca-se até ao centro do círculo,</p>	<p>As alunas estagiárias selecionam três crianças, com quatro, cinco e seis anos, respetivamente, de forma aleatória, no intuito de procederem à avaliação através da</p>

	<p>mostre empenho e motivação durante a proposta educativa; respeite as regras do jogo; demonstre afetividade pelas outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; respeite as regras de conversação; conheça e use convenções gráficas; contacte e explore folhas de papel de jornal; realize a técnica de rasgagem; inicie e pare o processo de rasgagem de acordo com as regras do jogo; escute o som produzido pela rasgagem das folhas; crie diferentes ritmos através da rasgagem das folhas de papel de jornal; contacte com os conceitos de interior e exterior; desenvolva o sentido estético e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p>	<p>- As crianças ao rasgarem as folhas de papel de jornal escutam o som produzido que resulta deste processo. As crianças rasgam as folhas de papel de jornal produzindo diferentes ritmos. As crianças realizam um pequeno jogo, escutando uma música. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão musical)</p> <p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar e respeitando as regras de conversação. As crianças ao realizarem a proposta educativa vão contactando com os conceitos de interior e exterior. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças observam as folhas de papel de jornal, contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p>	<p>com o objetivo de retirar uma folha de papel de jornal. Depois, as crianças têm oportunidade de manipular as folhas, observando-as (vendo, tocando e cheirando).</p> <p>- Após este momento, as crianças são convidadas a procederem à rasgagem das folhas de papel de jornal, escutando simultaneamente o procedimento da técnica de rasgagem.</p> <p>- Seguidamente, as crianças são convidadas a escutar o som que resulta da rasgagem, reproduzindo diferentes ritmos. Durante este momento, o grupo de crianças tem oportunidade de reproduzir diferentes ritmos utilizando as folhas de papel de jornal.</p> <p>- Posteriormente, as crianças são convidadas a realizar um pequeno jogo, que consiste na rasgagem das folhas de papel de jornal por parte das crianças aquando da escuta de uma música, sendo que quando param de a escutar, as crianças devem parar de rasgar, permanecendo na posição em que</p>	<p>observação direta.</p> <p>De acordo com as intencionalidades educativas pretendem avaliar os seguintes parâmetros de avaliação:</p> <p>respeitem a sua vez; mantenham-se em círculo; rasguem as folhas de papel de jornal consoante as indicações dadas; respeitem as regras do jogo e criem diferentes ritmos com a rasgagem das folhas de papel de jornal.</p>
--	---	---	---	---

	A nível motor – Desenvolva a motricidade fina ao rasgar as folhas de papel de jornal e desenvolva a motricidade grossa.	- As crianças rasgam as folhas de papel de jornal contando posteriormente o número de tiras de papel de jornal que rasgaram. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática) - As crianças ao contactarem e explorarem as folhas de papel de jornal vão contactando com um meio de comunicação social. (Área do Conhecimento do Mundo)	ficaram. Ao longo deste momento, as crianças devem ter atenção quando é que devem iniciar o processo de rasgagem e parar. - As crianças ao terminarem estas atividades são convidadas a colocar as tiras de papel de jornal no interior de uma caixa de cartão. - As crianças têm oportunidade de brincar livremente nas diversas áreas da sala de atividades.	
12h10m/12h30m	Momento de higiene e preparação para o almoço			
12h30m/14h00m	Almoço			
14h00m/15h10m	<u>Pretende-se que a criança:</u> A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; participe ativamente; respeite os pedidos das alunas estagiárias; saiba estar em grupo; desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas, seja autónoma; participe nas decisões do grupo;	- As crianças ouvem as partilhas dos amigos respeitando a sua vez de participar. As crianças vão esperando pela sua vez para retirar as tiras de papel de jornal do interior da caixa de cartão. (Área de Formação Pessoal e Social) - As crianças utilizam as tiras de papel de jornal assumindo um papel diferente do seu. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão dramática)	- As crianças são convidadas a retirar da caixa de cartão as tiras de papel de jornal, que resultaram do processo de rasgagem no período da manhã, no intuito de se caracterizarem utilizando as tiras de papel de jornal. - Posteriormente é sugerido às crianças que se realize uma “passagem de modelos”, sendo as mesmas questionadas acerca da forma como a querem concretizar. Quando	

	<p>mostre empenho, entusiasmo e motivação durante a proposta educativa; colabore com os seus colegas; desiniba-se; seja criativa; desenvolva o sentido estético; demonstre afetividade pelas outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; assumo um papel diferente do seu utilizando as tiras de papel para se caracterizar; interaja verbalmente e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.</p>	<p>- As crianças caracterizam-se utilizando as tiras de papel de jornal desenvolvendo o seu sentido estético. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão plástica)</p> <p>– As crianças vão comunicando as suas ideias durante as atividades. As crianças vão produzindo um discurso coerente durante a sua apresentação. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças observam as tiras de papel de jornal, contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças durante o momento de caracterização vão respeitando o número de crianças que pode estar junto da caixa para retirar as tiras de papel de jornal. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática)</p>	<p>todas as crianças estiverem prontas dar-se-á início a este momento.</p> <p>- No final deste dia ocorreu um diálogo no intuito de as crianças partilharem o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram, dificuldades sentidas e o que sentiram, justificando as suas ideias.</p>	
--	---	---	--	--

		- As crianças durante as atividades vão percebendo que uma folha de jornal pode ter várias utilizações. (Área do Conhecimento do Mundo)		
15h10m/15h30m	Arrumação da sala de atividades			
Recursos Humanos: Grupo de vinte e cinco crianças Educadora Aida Coutinho Assistente Operacional: Isabel Alunas Estagiárias				
Recursos Físicos: Jornais e caixa de cartão.				

Referências Bibliográficas

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

Bibliografia

Bee, H. (2003). *A criança em Desenvolvimento* (9.ª ed.). São Paulo: Artmed

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A criança : dos 3 aos 6 anos : o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Barcarena: Presença.

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6.ª ed.). Lisboa: A esfera dos livros.

Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis.

Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.ª ed.). São Paulo: Artmed.

Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 13 – PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DE DOZE DE MAIO DE 2014

Planificação do dia 12 de maio de 2014				
Jardim de Infância da Guimarães				
Educadora Cooperante: Aida Coutinho		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
Grupo de crianças: vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos				
Contextualização: As atividades planificadas para este dia resultam de uma planificação com as crianças realizada na semana anterior aquando de um diálogo com as crianças sobre o que poderíamos fazer para responder à seguinte questão “As crianças mais altas são as crianças mais pesadas?”. Deste modo na semana anterior ocorreu a primeira fase do projeto que se denomina “planeamento e arranque” onde as crianças formularam a questão do projeto e responderam a questões como “O que sabemos?”; “O que queremos saber?” e “O que vamos utilizar?”. A partir desta semana dá-se início à segunda fase do projeto intitulada “desenvolvimento do projeto” onde as crianças têm oportunidade para recolher informação acerca deste tópico.				
Horário	Intencionalidade educativa	Competências a desenvolver pelas crianças	Descrição da atividade	Avaliação
9h00m/9h30m	Acolhimento das crianças e brincadeira livre no espaço interior			
9h30m/10h10m	Canção do Bom Dia Marcação das presenças Marcação do dia no calendário e do estado do tempo no respetivo quadro			
10h10m/10h30m	Momento de higiene Lanche			
10h30m/11h15m	Intervalo (Brincadeira livre em espaço exterior ou interior) Momento de higiene			
11h15m/12h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; saiba estar em grupo; participe ativamente; respeite os pedidos das alunas estagiárias; colabore com os colegas; encontre estratégias;</p>	<p>- As crianças quando realizam o jogo dramático orientado ouvem as partilhas dos amigos, respeitando a sua vez mostrando-se motivadas e empenhadas. As crianças realizam o jogo, colaborando com os colegas e encontrando diferentes estratégias. (Área de Formação Pessoal e Social)</p>	<p>- Com o objetivo das crianças contactarem com diferentes conceitos nomeadamente pesado, leve, alto e baixo as crianças são convidadas a realizar um pequeno jogo dramático orientado, através da seguinte questão “Querem realizar um jogo divertido?”. Neste sentido, as crianças são convidadas a recontar a história contada por</p>	<p>As alunas estagiárias selecionam três crianças, com três, quatro e cinco anos, respetivamente, de forma aleatória, no intuito de procederem à avaliação através da</p>

	<p>desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas; seja autónoma; participe nas decisões do grupo; consiga tomar decisões; mostre-se motivada e empenhada; seja criativa; desiniba-se; seja espontânea e demonstre afetividade pelas outras crianças.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; respeite as regras de conversação; tenha noção dos conceitos de pesado, leve, alto e baixo; associe as características dos diferentes elementos às noções dos conceitos de pesado, leve, alto e baixo; conheça e use convenções gráficas e escute novos</p>	<p>- As crianças movimentam-se utilizando o seu corpo, mostrando noção do esquema corporal. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão motora)</p> <p>- As crianças respondem às questões solicitadas interagindo verbalmente. As crianças realizam o jogo, podendo recorrer à voz. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p>	<p>uma criança na semana anterior na companhia da sua mãe. Após o reconto da história, as crianças são convidadas a assumirem diversos papéis, utilizando o seu corpo, recriando assim o percurso realizado pela personagem ursinho bebé. Durante este percurso surgem diversos obstáculos como por exemplo atravessar a floresta, as marés e as montanhas. Ao longo deste percurso as crianças representam as noções dos conceitos anteriormente referidos através dos movimentos. Durante o decorrer deste jogo dramático orientado, as crianças têm oportunidade de sugerir diferentes movimentos. De seguida, as crianças são convidadas a agruparem-se com outra criança, no intuito de descobrirem quem é a mais pesada, podendo usar diferentes estratégias. Será registado as ideias das crianças, para posteriormente, após a pesagem, se confrontar as ideias iniciais com os valores obtidos.</p>	<p>observação direta. De acordo com as intencionalidades educativas pretendem avaliar os seguintes parâmetros de avaliação: desinibam-se; colaboram com os colegas; tenham noção dos conceitos de pesado, leve, alto e baixo; associam as características dos diferentes elementos às noções dos conceitos de pesado, leve, alto e baixo; movimentam-se livremente pelo espaço livre da sala de atividades e tenham noção do esquema corporal.</p>
--	--	--	--	--

	<p>vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa, movimentando-se livremente pelo espaço livre da sala de atividades e tenha noção do esquema corporal.</p>		<p>- As crianças têm oportunidade de brincar nas diferentes áreas da sala de atividades.</p>	
12h10m/12h30m	Momento de higiene e preparação para o almoço			
12h30m/14h00m	Almoço			
14h00m/15h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; saiba estar em grupo; participe ativamente; respeite os pedidos das alunas estagiárias; desenvolva a capacidade de concentração, atenção e observação; tenha curiosidade em conhecer o seu peso e o dos colegas; respeite a sua vez, saiba comportar-se; coopere com os colegas; seja autónoma; respeite o espaço e os</p>	<p>- As crianças ouvem as partilhas dos amigos respeitando a sua vez. As crianças aquando da pesagem vão respeitando os materiais e as indicações. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças comunicam de forma espontânea interagindo verbalmente. As crianças partilham ideias participando no momento de pesagem. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças no momento da pesagem e do registo vão contactando com diferentes</p>	<p>- Com a finalidade das crianças ficarem a conhecer o seu peso e dos seus amigos, e como combinado com o grupo de crianças, surge um momento dedicado à pesagem das crianças. Este momento inicia-se através da seguinte questão “Vamos conhecer o nosso peso?”. De seguida, as crianças são questionadas sobre o que podemos utilizar para descobrir o nosso peso. Após este diálogo, as crianças em grande grupo sentadas nas almofadas do tapete da sala de atividades, têm oportunidade, uma a uma, de se pesarem, sendo realizado um registo dos números obtidos no quadro de giz e</p>	

	<p>materiais; e demonstre afetividade pelas outras crianças.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; respeite as regras de conversação; contacte com a unidade de medida S.I. quilo; contacte com um instrumento de medição nomeadamente a balança digital; ganhe noção que o valor obtido na balança corresponde ao seu valor do peso; saiba que o peso difere de criança para criança; escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.</p>	<p>códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças no momento da pesagem e do registo vão contactando com a unidade de medida S.I. quilo e com o valor dos respetivos pesos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática)</p> <p>- As crianças no momento de pesagem vão conhecendo que o peso difere de criança para criança. (Área de Conhecimento do Mundo)</p>	<p>numa folha A4, com o auxílio das alunas estagiárias. No decorrer deste momento de pesagem as crianças escutam algumas questões “Têm balança em casa?”; “Já alguma vez se pesaram? Onde?” e “Como é que se pesaram?”. Ao longo deste momento, as crianças escutam algumas indicações nomeadamente tirar os sapatos, os casacos, não saltar em cima da balança e manterem-se sossegadas quando estão em cima da mesma.</p>	
15h10m/15h30m	Arrumação da sala de atividades			
<p>Recursos Humanos: Grupo de vinte e cinco crianças Educadora Aida Coutinho Assistente Operacional Isabel Alunas Estagiárias</p>				
<p>Recursos Físicos: Balança, folhas, quadro de giz, giz, apagador e marcadores.</p>				

Referências Bibliográficas

- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Bibliografia

- Bee, H. (2003). *A criança em Desenvolvimento* (9.ª ed.). São Paulo: Artmed
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A criança : dos 3 aos 6 anos : o desenvolvimento emocional e do comportamento* . Barcarena: Presença.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6.ª ed.). Lisboa: A esfera dos livros.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 14 – PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DE TREZE DE MAIO DE 2014

Planificação do dia 13 de maio de 2014				
Jardim de Infância da Guimarães				
Educadora Cooperante: Aida Coutinho		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
Grupo de crianças: vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos				
Contextualização: As atividades planificadas para este dia estão relacionadas com o tratamento dos dados obtidos no dia anterior, nomeadamente os valores da pesagem, dando assim continuidade à segunda fase do projeto.				
Horário	Intencionalidade educativa	Competências a desenvolver pelas crianças	Descrição da atividade	Avaliação
9h00m/9h30m	Acolhimento das crianças e brincadeira livre no espaço interior			
9h30m/10h10m	Canção do Bom Dia Marcação das presenças Marcação do dia no calendário e do estado do tempo no respetivo quadro			
10h10m/10h30m	Momento de higiene Lanche			
10h30m/11h15m	Intervalo (Brincadeira livre em espaço exterior ou interior) Momento de higiene			
11h15m/12h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; participe ativamente; respeite os pedidos das alunas estagiárias; saiba estar em grupo; desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas, seja autónoma; participe nas decisões do grupo;</p>	<p>- As crianças ouvem as partilhas dos amigos respeitando a sua vez de participar. As crianças realizam a maquete (representação gráfica), colaborando entre si. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar e respeitando as regras de conversação. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem)</p>	<p>- Com o objetivo das crianças organizarem os dados obtidos no dia anterior, durante a pesagem efetuada ao grupo de crianças, as mesmas escutam a seguinte questão “Como podemos organizar os dados?”.</p> <p>- De seguida, as crianças são convidadas a organizar os dados utilizando legos de diversas cores para representar os diferentes valores obtidos, por forma a criar uma maquete em três dimensões relativa aos valores do peso de cada criança, ou seja,</p>	<p>As alunas estagiárias irão avaliar, através da observação direta as crianças selecionadas no dia anterior. De acordo com as intencionalidades educativas pretendem avaliar</p>

	<p>colabore com os seus colegas; demonstre afetividade pelas outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; respeite as regras de conversação; conheça e use convenções gráficas; contacte com a unidade de medida S.I. quilo; se agrupe aos colegas que têm os mesmos quilos que ela; contacte com diferentes formas de representação de dados; demonstre capacidade de contagem de objetos; associe o valor do peso ao número de legos (como unidade de medida); agrupe os legos consoante o critério cor e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.</p>	<p>oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças realizam a maquete (representação gráfica), contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças realizam a maquete (representação gráfica) contactando com a unidade de medida S.I. quilo, com diferentes formas de representação de dados, demonstrando capacidade de contagem de objetos e associando o valor do peso ao número de legos (como unidade de medida). (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática)</p> <p>- As crianças organizam os legos, agrupando-os segundo o critério cor. (Área do Conhecimento do Mundo)</p>	<p>uma representação gráfica. Neste sentido, as crianças são convidadas a proceder à contagem das peças de lego de diferentes cores, agrupando-as segundo esse critério.</p> <p>- Posteriormente, as crianças escutam que a unidade é uma peça de lego que corresponde a um quilo. Assim, as mesmas são convidadas a construir torres com os legos de acordo com os valores obtidos anteriormente. De seguida, as crianças devem colar a sua fotografia frente à torre que corresponde ao seu peso.</p>	<p>os seguintes parâmetros de avaliação: colaboram com os amigos, demonstram capacidade de contagem de objetos, associam o valor do peso ao número de legos (como unidade de medida) e agrupam os legos consoante o critério cor.</p>
12h10m/12h30m				
12h30m/14h00m				

<p>14h00m/15h10m</p>	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; participe ativamente; respeite os pedidos das alunas estagiárias; saiba estar em grupo; desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas, seja autónoma; participe nas decisões do grupo; colabore com os seus colegas; demonstre afetividade pelas outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; respeite as regras de conversação; conheça e use convenções gráficas; contacte com a unidade de medida S.I. quilo; se agrupe aos colegas que têm os mesmos quilos que ela; contacte com diferentes formas de representação de dados; demonstre</p>	<p>- As crianças ouvem as partilhas dos amigos respeitando a sua vez de participar. As crianças realizam a maquete (representação gráfica), colaborando entre si. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar e respeitando as regras de conversação. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças realizam a maquete (representação gráfica), contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças realizam a maquete (representação gráfica), contactando com a unidade de medida S.I. quilo, com diferentes formas de representação de dados, demonstrando capacidade de contagem de objetos e associando o valor</p>	<p>- Continuação da atividade iniciada no período da manhã.</p> <p>- Após o término da atividade, as crianças têm oportunidade para brincar nas diferentes áreas da sala de atividades.</p>	
----------------------	--	--	---	--

	capacidade de contagem de objetos; associe o valor do peso ao número de legos (como unidade de medida); agrupe os legos consoante o critério cor e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental. A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.	do peso ao número de legos (como unidade de medida). (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática) - As crianças organizam os legos, agrupando-os segundo o critério cor. (Área do Conhecimento do Mundo)		
15h10m/15h30m	Arrumação da sala de atividades			
Recursos Humanos: Grupo de vinte e cinco crianças Educadora Aida Coutinho Assistente Operacional: Isabel Alunas Estagiárias Recursos Físicos: Balança, legos, cartolina Bristol, fotografias das crianças, cola e marcadores.				

Referências Bibliográficas

- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Bibliografia

- Bee, H. (2003). *A criança em Desenvolvimento* (9.ª ed.). São Paulo: Artmed
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A criança : dos 3 aos 6 anos : o desenvolvimento emocional e do comportamento* . Barcarena: Presença.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6.ª ed.). Lisboa: A esfera dos livros.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.ª ed.). São Paulo: Artmed.

- Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 15 – PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DE CATORZE DE MAIO DE 2014

<p align="center">Planificação do 14 de maio de 2014 Jardim de Infância da Guimarota</p>				
Educadora Cooperante: Aida Coutinho		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
Grupo de crianças: vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos				
Contextualização: As atividades planificadas para este dia têm como objetivo o tratamento de dados relativo à pesagem das crianças utilizando outro tipo de estratégia e ainda clarificar os conceitos de pesado e leve, dando assim continuidade à segunda fase do projeto.				
Horário	Intencionalidade educativa	Competências a desenvolver pelas crianças	Descrição da atividade	Avaliação
9h00m/9h30m	Acolhimento das crianças e brincadeira livre no espaço interior			
9h30m/10h10m	Canção do Bom Dia Marcação das presenças Marcação do dia no calendário e do estado do tempo no respetivo quadro			
10h10m/10h30m	Momento de higiene Lanche			
10h30m/11h15m	Intervalo (Brincadeira livre em espaço exterior ou interior) Momento de higiene			
11h15m/12h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; saiba estar em grupo; respeite os pedidos das alunas estagiárias; participe ativamente; desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas; seja autónoma; participe nas decisões do grupo,</p>	<p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos respeitando a sua vez. As crianças colaboram entre si agrupando-se segundo o critério peso. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças representam-se através de um desenho utilizando as cores de acordo com as suas características físicas. (Área de Expressão/</p>	<p>- As crianças sentadas nas almofadas no tapete da sala de atividades são convidadas a recordar a atividade realizada no dia anterior através da seguinte questão “Recordam-se o que fizemos ontem?”. De seguida, as crianças escutam que podemos organizar os dados obtidos, no momento da pesagem, de diferentes</p>	

	<p>demonstre afetividade pelas outras crianças; consiga tomar decisões e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; respeite as regras de conversação; identifique as suas características físicas; identifique o valor do seu peso e do dos seus colegas; contacte com diferentes formas de representação de dados; se agrupe aos colegas que têm os mesmos quilos que ela; contacte com a unidade de medida S.I. quilo; conheça e use convenções gráficas e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.</p>	<p>Comunicação – Domínio da expressão plástica)</p> <p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar e respeitando as regras de conversação. As crianças agrupam-se interagindo verbalmente.</p> <p>(Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças elaboram esta representação dos valores obtidos contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças elaboram a representação contactando com a unidade de medida S.I. quilo, identificando o valor do seu peso e dos seus colegas e agrupando-se consoante o seu peso. Durante este momento as crianças vão contactando com diferentes formas de representação</p>	<p>formas, sendo as mesmas convidadas a sugerir outras formas de o fazer.</p> <p>- De seguida, o grupo de crianças é convidado a organizar os dados agrupando-os de acordo com os valores obtidos anteriormente, relativamente aos quilos. Deste modo, as crianças devem pintar o desenho de balanças, previamente distribuído e desenhar-se num quadrado de papel, escrevendo o seu nome no mesmo. Este quadrado será utilizado pelas crianças como forma de se identificarem, colocando-o no conjunto relativo ao seu peso. Surge desta forma uma representação em cartolina que engloba diferentes conjuntos sendo que as balanças representam o valor dos diferentes pesos (quilos). A organização e a execução desta representação é realizada em grande grupo envolvendo a participação de todos.</p>	
--	--	---	---	--

		de dados. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática) - As crianças vão se agrupando de acordo com o critério peso. (Área do Conhecimento do Mundo)		
12h10m/12h30m	Momento de higiene e preparação para o almoço			
12h30m/14h00m	Almoço			
14h00m/15h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; saiba estar em grupo; respeite os pedidos das alunas estagiárias; participe ativamente, desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas; antecipe acontecimentos; deseje descobrir e experimentar; seja curiosa; seja autónoma; participe nas decisões do grupo; demonstre afetividade pelas outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; respeite as regras de conversação; conheça e use convenções</p>	<p>- As crianças interagem com o grupo e com as alunas estagiárias, respeitando-os e cooperando com os colegas. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar e respeitando as regras de conversação. As crianças durante este momento vão justificando o seu raciocínio. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças vão contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio</p>	<p>- Com o objetivo das crianças clarificarem as noções dos conceitos de pesado e leve, as mesmas são convidadas a realizar um pequeno jogo que se intitula “Flutua ou não flutua?”, através da seguinte questão “Vamos realizar um jogo?”. Desta forma, as crianças em grande grupo observam uma cartolina, que contém uma tabela de dupla entrada, com diferentes imagens de objetos que podem ou não flutuar. Cada criança terá oportunidade de ter um objeto, que corresponde a uma das imagens da cartolina, e deve refletir se este flutua ou não, justificando a sua</p>	<p>As alunas estagiárias irão avaliar, através da observação direta as crianças selecionadas na segunda-feira. De acordo com as intencionalidades educativas pretendem avaliar os seguintes parâmetros de avaliação: colaboram com os colegas, respeitam a sua vez, sabem justificar as suas escolhas, antecipem</p>

	<p>gráficas; associe a cor do símbolo ao seu significado; justifique o seu raciocínio; conheça propriedades físicas dos materiais; contacte com diferentes formas de registo; contacte com o conceito de densidade e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.</p>	<p>da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças, no desenrolar desta atividade, vão contactando com diferentes formas de organização de dados. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática)</p> <p>- As crianças, ao longo deste momento, vão referindo características físicas e comportamentos dos objetos. (Área do Conhecimento do Mundo)</p>	<p>resposta. Antes de cada criança testar se o objeto flutua ou não, deve colocar um símbolo (verde – se flutua ou vermelho – se não flutua) em frente à questão “O que penso?”, no intuito de prever o que acontecerá a cada objeto. Posteriormente, a criança tem oportunidade de comprovar se o objeto flutua ou não, colocando-o dentro de um recipiente com água, devendo responder à questão “O que observo?”, utilizando os mesmos símbolos. Na cartolina existe ainda um espaço onde se regista as justificações das crianças. De seguida, as crianças têm oportunidade de colocar os objetos, em duas caixas distintas etiquetadas com os mesmos símbolos utilizados na cartolina, de acordo com o que observaram, agrupando assim os objetos que fluam e os objetos que não flutuam.</p>	<p>acontecimentos e desejem descobrir e experimentar.</p>
15h10m/15h30m	Arrumação da sala de atividades			
Recursos Humanos: Grupo de vinte e cinco crianças Educadora Aida Coutinho Assistente Operacional: Isabel Alunas Estagiárias				

Recursos Físicos: Marcadores, quadros de folhas brancas, desenhos, desenhos de balanças, cola, fita-cola, cartolina com a tabela, símbolos, recipiente com água, duas caixas e vinte e cinco objetos diversos.

Referências Bibliográficas

- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Bibliografia

- Bee, H. (2003). *A criança em Desenvolvimento* (9.^a ed.). São Paulo: Artmed
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A criança : dos 3 aos 6 anos : o desenvolvimento emocional e do comportamento* . Barcarena: Presença.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6.^a ed.). Lisboa: A esfera dos livros.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.^a ed.). São Paulo: Artmed.
- Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 16 – PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DE DEZANOVE DE MAIO DE 2014

Planificação do 19 de maio de 2014				
Jardim de Infância da Guimarães				
Educadora Cooperante: Aida Coutinho		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
Grupo de crianças: vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos				
Contextualização: Nesta semana dar-se-á continuidade à segunda fase de projeto iniciada na semana anterior.				
Horário	Intencionalidade educativa	Competências a desenvolver pelas crianças	Descrição da atividade	Avaliação
9h00m/9h30m	Acolhimento das crianças e brincadeira livre no espaço interior			
9h30m/10h10m	Canção do Bom Dia Marcação das presenças Marcação do dia no calendário e do estado do tempo no respetivo quadro			
10h10m/10h30m	Momento de higiene Lanche			
10h30m/11h15m	Intervalo (Brincadeira livre em espaço exterior ou interior) Momento de higiene			
11h15m/12h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; saiba estar em grupo; respeite os pedidos das alunas estagiárias; participe ativamente; desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas; seja autónoma; participe nas decisões do grupo, demonstre afetividade pelas outras crianças; consiga tomar decisões e respeite o material.</p>	<p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos respeitando a sua vez. As crianças colaboram entre si agrupando-se segundo o critério peso. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças representam-se através de um desenho utilizando as cores de acordo com as suas características físicas. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão plástica)</p>	<p>- Com o objetivo de as crianças recordarem e sistematizarem o que foi realizado na semana anterior bem como as suas aprendizagens estabelece-se um diálogo entre todos através da seguinte questão “Lembram-se o que fizemos a semana passada? Querem contar aos amigos que não estiveram cá?”. Posteriormente as crianças que não estiveram presentes na quarta-feira anterior são convidadas a elaborarem</p>	

	<p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; respeite as regras de conversação; identifique as suas características físicas; identifique o valor do seu peso e do dos seus colegas; contacte com diferentes formas de representação de dados; se agrupe aos colegas que têm os mesmos quilos que ela; contacte com a unidade de medida S.I. quilo; recorde a sequência do que foi realizado no âmbito do projeto; conheça e use convenções gráficas e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.</p>	<p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar e respeitando as regras de conversação. As crianças agrupam-se interagindo verbalmente. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças elaboram esta representação dos valores obtidos contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças elaboram a representação contactando com a unidade de medida S.I. quilo, identificando o valor do seu peso e dos seus colegas e agrupando-se consoante o seu peso. Durante este momento as crianças vão contactando com diferentes formas de representação de dados. (Área de Expressão/</p>	<p>o seu desenho para posteriormente todo o grupo concluir a representação, dos valores obtidos através da pesagem, iniciada nessa quarta-feira. Enquanto algumas crianças elaboram o seu desenho as restantes têm oportunidade de realizar a representação.</p> <p>- Posteriormente as crianças têm oportunidade para brincar nas diferentes áreas da sala de atividades.</p>	
--	---	--	--	--

		Comunicação – Domínio da matemática) - As crianças vão se agrupando de acordo com o critério peso. (Área do Conhecimento do Mundo)		
12h10m/12h30m	Momento de higiene e preparação para o almoço			
12h30m/14h00m	Almoço			
14h00m/15h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; saiba estar em grupo; respeite os pedidos das alunas estagiárias; participe ativamente, desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas; antecipe acontecimentos; deseje descobrir e experimentar; seja curiosa; seja autónoma; participe nas decisões do grupo; demonstre afetividade pelas outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; respeite as regras de conversação; conheça e use convenções gráficas; associe a cor do símbolo ao seu</p>	<p>- As crianças interagem com o grupo e com as alunas estagiárias, respeitando-os e cooperando com os colegas. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar e respeitando as regras de conversação. As crianças durante este momento vão justificando o seu raciocínio. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças vão contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio</p>	<p>- Com o objetivo das crianças clarificarem as noções dos conceitos de pesado e leve, as mesmas são convidadas a realizar um pequeno jogo que se intitula “Flutua ou não flutua?”, através da seguinte questão “Vamos realizar um jogo?”. Desta forma, as crianças em grande grupo observam uma cartolina, que contém uma tabela de dupla entrada, com diferentes imagens de objetos que podem ou não flutuar. Cada criança terá oportunidade de ter um objeto, que corresponde a uma das imagens da cartolina, e deve refletir se este flutua ou não, justificando a sua resposta. Antes de cada criança testar</p>	<p>As alunas estagiárias selecionam três crianças, com quatro, cinco e seis anos, respetivamente, de forma aleatória, no intuito de procederem à avaliação através da observação direta. De acordo com as intencionalidades educativas pretendem avaliar os seguintes parâmetros de avaliação: colaboram com os colegas, respeitam a sua vez,</p>

	<p>significado; justifique o seu raciocínio; conheça propriedades físicas dos materiais; contacte com diferentes formas de registo; contacte com o conceito de densidade e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.</p>	<p>da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças, no desenrolar desta atividade, vão contactando com diferentes formas de organização de dados. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática)</p> <p>- As crianças, ao longo deste momento, vão referindo características físicas e comportamentos dos objetos. (Área do Conhecimento do Mundo)</p>	<p>se o objeto flutua ou não, deve colocar um símbolo (verde – se flutua ou vermelho – se não flutua) em frente à questão “O que penso?”, no intuito de prever o que acontecerá a cada objeto. Posteriormente, a criança tem oportunidade de comprovar se o objeto flutua ou não, colocando-o dentro de um recipiente com água, devendo responder à questão “O que observo?”, utilizando os mesmos símbolos. Na cartolina existe ainda um espaço onde se regista as justificações das crianças. De seguida, as crianças têm oportunidade de colocar os objetos, em duas caixas distintas etiquetadas com os mesmos símbolos utilizados na cartolina, de acordo com o que observaram, agrupando assim os objetos que flutuam e os objetos que não flutuam.</p>	<p>sabem justificar as suas escolhas, antecipem acontecimentos e desejem descobrir e experimentar.</p>
15h10m/15h30m	Arrumação da sala de atividades			
Recursos Humanos: Grupo de vinte e cinco crianças Educadora Aida Coutinho Assistente Operacional: Isabel Alunas Estagiárias				

Recursos Físicos: Marcadores, quadrados de folhas brancas, desenhos, cola, fita-cola, cartolina com a tabela, símbolos, recipiente com água, duas caixas e vinte e cinco objetos diversos.

Referências Bibliográficas

- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Bibliografia

- Bee, H. (2003). *A criança em Desenvolvimento* (9.^a ed.). São Paulo: Artmed
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A criança : dos 3 aos 6 anos : o desenvolvimento emocional e do comportamento* . Barcarena: Presença.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6.^a ed.). Lisboa: A esfera dos livros.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.^a ed.). São Paulo: Artmed.
- Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 17 – PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DE VINTE DE MAIO DE 2014

Planificação do dia 20 de maio de 2014				
Jardim de Infância da Guimarota				
Educadora Cooperante: Aida Coutinho		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
Grupo de crianças: vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos				
Contextualização: As atividades planificadas para este dia têm como objetivo a continuação da recolha de informação para a resposta à questão do projeto. Neste sentido, as atividades planificadas têm como objetivo as crianças terem oportunidade de contactar com o conceito de altura.				
Horário	Intencionalidade educativa	Competências a desenvolver pelas crianças	Descrição da atividade	Avaliação
9h00m/9h30m	Acolhimento das crianças e brincadeira livre no espaço interior			
9h30m/9h50m	Canção do Bom Dia Marcação das presenças Marcação do dia no calendário e do estado do tempo no respetivo quadro			
9h50m/10h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; saiba estar em grupo; respeite os pedidos das alunas estagiárias; participe ativamente; desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas; seja autónoma; participe nas decisões do grupo; desiniba-se;</p>	<p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos respeitando a sua vez. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças durante o jogo exploratório, vão representando diferentes papéis, sendo criativas. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão dramática)</p> <p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar e respeitando as regras de conversação. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem)</p>	<p>- Com o objetivo de as crianças sistematizarem tudo o que foi realizado para responder à questão “As crianças mais altas são as mais pesadas?”, estas são convidadas a recontar o que foi realizado até ao momento. As crianças têm ainda oportunidade para refletir sobre o que falta fazer para responder à questão, estabelecendo-se assim um diálogo entre todos.</p> <p>- No intuito das crianças explorarem o conceito de alto e baixo, as mesmas são convidadas a realizar um pequeno jogo</p>	

	<p>seja criativa; demonstre afetividade pelas outras crianças; consiga tomar decisões e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; respeite as regras de conversação; recorde a sequência do que foi realizado no âmbito do projeto; identifique as suas características físicas; identifique o valor do seu peso e do dos seus colegas; contacte com diferentes formas de representação de dados; contacte com a unidade de medida S.I. quilo; conheça e use convenções gráficas; demonstre noção dos conceitos alto e baixo; identifique diferenças e semelhanças, e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p>	<p>oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças recordam o que foi elaborado, observando as duas representações dos valores obtidos e contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças ao recordarem o que foi elaborado vão contactando com a unidade de medida S.I. quilo, identificando o valor do seu peso e dos seus colegas. Durante este momento as crianças vão contactando com diferentes formas de representação de dados. As crianças recordam o que foi realizado referindo as unidades de medida utilizadas nas duas representações. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática)</p> <p>- As crianças em grande grupo realizam uma seriação, organizando-se em fila, segundo o critério altura. (Área de Conhecimento do Mundo)</p>	<p>exploratório, que consiste em representar diferentes papéis. Durante este jogo, as crianças são divididas aleatoriamente em dois grupos, sendo posteriormente convidadas a realizar alguns movimentos. Cada grupo deve realizar uma sequência de movimentos, explorando os conceitos de alto e depois baixo e vice-versa. Através deste jogo, as crianças devem imaginar diversas situações onde estejam implícitos os conceitos de alto e baixo.</p> <p>- Posteriormente, é sugerido ao grupo que se organize numa fila de acordo com as suas alturas, existindo assim um momento de seriação.</p>	
--	---	--	--	--

	A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.			
10h10m/10h30m	Momento de higiene Lanche			
10h30m/11h15m	Intervalo (Brincadeira livre em espaço exterior ou interior) Momento de higiene			
11h15m/12h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; saiba estar em grupo; participe ativamente; respeite os pedidos das alunas estagiárias; colabore com os colegas; encontre estratégias; desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas; seja autónoma; participe nas decisões do grupo; consiga tomar decisões; seja curiosa; envolva-se no jogo dramático; mostre-se motivada e empenhada; respeite o material e demonstre afetividade pelas outras crianças.</p>	<p>- As crianças envolvidas no jogo dramático ouvem as partilhas dos amigos, respeitando a sua vez mostrando-se motivadas e empenhadas e encontrando estratégias. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças movimentam-se utilizando o seu corpo, acompanhando a música. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão motora)</p> <p>- As crianças envolvem-se no jogo dramático acompanhando a canção “Caixinha das surpresas”. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão musical)</p> <p>- As crianças respondem às questões solicitadas interagindo verbalmente. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p>	<p>- As crianças sentadas nas almofadas no tapete da sala de atividades observam as alunas estagiárias que assumem o papel de duas cientistas que pedem ajuda ao grupo de crianças para resolverem um problema que consiste em descobrir quem é a mais baixa e quem é a mais alta. Durante este momento cria-se assim uma conversa entre todos, surgindo diversas situações através das ações das cientistas, sendo que as mesmas suscitam dúvidas nas crianças devendo estas refletir sobre o que observam. Após este momento as crianças observam uma caixa que contém uma fita métrica sendo que estas são convidadas a descobrir o conteúdo da caixa através da seguinte questão “O que acham que tem esta caixa?”. Antes deste momento as crianças são convidadas a acompanhar uma canção intitulada “Caixinha das surpresas”.</p>	<p>As alunas estagiárias irão avaliar, através da observação direta as crianças selecionadas no dia anterior. De acordo com as intencionalidades educativas pretendem avaliar os seguintes parâmetros de avaliação: colaboram com os colegas; tenham noção dos conceitos de alto e baixo; encontrem estratégias de medição e saibam utilizar a fita métrica.</p>

	<p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; justifique as suas ideias; respeite as regras de conversação; tenha noção dos conceitos alto e baixo; contacte com um instrumento de medida nomeadamente a fita métrica; perceba a função de uma fita métrica; contacte com a unidade de medida S.I metro e centímetro; conheça e use convenções gráficas e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa; movimente-se acompanhando a música e tenha noção do esquema corporal.</p>	<p>- As crianças quando são medidas e registam os valores obtidos vão contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças no momento da medição e do registo vão contactando com as unidades de medida S.I. metro e centímetros e com o valor das respetivas alturas. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática)</p> <p>- As crianças no momento de medição vão conhecendo que altura difere de criança para criança. (Área de Conhecimento do Mundo)</p>	<p>Para além de as crianças cantarem estas tem oportunidade de realizar movimentos com as cientistas.</p> <p>- Quando as crianças abrem a caixa cria-se um diálogo entre todos sobre a fita métrica, nomeadamente para que serve, quando e como é utilizada. As crianças são então convidadas a resolver o problema das cientistas e a refletir se a fita métrica as pode ajudar a encontrar informações para a resolução da questão do projeto.</p> <p>- De seguida procede-se à medição das crianças através da seguinte questão “Querem descobrir qual é a vossa altura?”. As crianças registam os valores obtidos com o auxílio das alunas estagiárias, no quadro de giz e numa folha branca A4. Antes do momento de medição surge um diálogo iniciado com a seguinte questão “É necessário fazer alguma coisa para nos medirmos?”, com o objetivo de as crianças perceberem que para se medirem é necessário tirarem os sapatos.</p>	
--	--	--	---	--

			- Posteriormente as crianças têm oportunidade de brincar livremente nas diferentes áreas da sala de atividades.	
12h10m/12h30m	Momento de higiene e preparação para o almoço			
12h30m/14h00m	Almoço			
14h00m/15h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u> A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; saiba estar em grupo; participe ativamente; respeite os pedidos das alunas estagiárias; colabore com os colegas; encontre estratégias; desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas; seja autónoma; participe nas decisões do grupo; consiga tomar decisões; seja curiosa; mostre-se motivada e empenhada; respeite o material e demonstre afetividade pelas outras crianças.</p>	<p>- As crianças ouvem as partilhas dos amigos, respeitando a sua vez mostrando-se motivadas. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças respondem às questões solicitadas interagindo verbalmente. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças quando são medidas e registam os valores obtidos vão contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças no momento da medição e do registo vão contactando com as unidades de medida S.I. metro e centímetros e com o valor</p>	<p>- Continuação da atividade iniciada no momento da manhã.</p> <p>- Posteriormente as crianças têm oportunidade de brincar livremente nas diferentes áreas da sala de atividades.</p>	

	<p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; justifique as suas ideias; respeite as regras de conversação; tenha noção dos conceitos alto e baixo; contacte com um instrumento de medida nomeadamente a fita métrica; perceba a função de uma fita métrica; contacte com a unidade de medida S.I metro e centímetro; conheça e use convenções gráficas e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.</p>	<p>das respetivas alturas. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática)</p> <p>- As crianças no momento de medição vão conhecendo que altura difere de criança para criança. (Área de Conhecimento do Mundo)</p>		
15h10m/15h30m	Arrumação da sala de atividades			
<p>Recursos Humanos: Grupo de vinte e cinco crianças Educadora Aida Coutinho Assistente Operacional Isabel Alunas Estagiárias</p> <p>Recursos Físicos: Fita métrica, folhas brancas, quadro de giz, giz, apagador e marcadores.</p>				

Referências Bibliográficas

- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Bibliografia

- Bee, H. (2003). *A criança em Desenvolvimento* (9.ª ed.). São Paulo: Artmed
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A criança : dos 3 aos 6 anos : o desenvolvimento emocional e do comportamento* . Barcarena: Presença.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6.ª ed.). Lisboa: A esfera dos livros.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 18 – PLANIFICAÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DE VINTE E SEIS DE MAIO DE 2014

Planificação do dia 26 de maio de 2014				
Jardim de Infância da Guimarães				
Educadora Cooperante: Aida Coutinho		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
Grupo de crianças: vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos				
Contextualização: As atividades planificadas para este dia estão relacionadas com o término da segunda fase.				
Horário	Intencionalidade educativa	Competências a desenvolver pelas crianças	Descrição da atividade	Avaliação
9h00m/9h30m	Acolhimento das crianças e brincadeira livre no espaço interior			
9h30m/10h10m	Canção do Bom Dia Marcação das presenças Marcação do dia no calendário e do estado do tempo no respetivo quadro			
10h10m/10h30m	Momento de higiene Lanche			
10h30m/11h15m	Intervalo (Brincadeira livre em espaço exterior ou interior) Momento de higiene			
11h15m/12h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; participe ativamente; respeite os pedidos das alunas estagiárias; saiba estar em grupo; desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas, seja autónoma; participe nas decisões do grupo; mostre empenho e motivação</p>	<p>- As crianças ouvem as partilhas dos amigos respeitando a sua vez de participar. As crianças personalizam a sua barra e participam na elaboração da representação pictórica colaborando entre si e mostrando-se empenhadas e motivadas. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças deixam a sua impressão na respetiva barra utilizando diferentes materiais. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão plástica)</p>	<p>- As crianças sentadas nas almofadas no tapete da sala de atividades recordam o que foi iniciado na quarta-feira anterior, nomeadamente a representação pictórica sobre a altura de cada criança através da seguinte questão “Lembram-se o que fizemos a semana passada? O que falta fazer para terminarmos o nosso gráfico?”.</p> <p>- De seguida por forma a dar oportunidade às crianças que faltaram na última quarta-feira, estas são convidadas a personalizar a sua barra, em papel cenário, com a respetiva</p>	<p>As alunas estagiárias selecionam três crianças, com quatro, cinco e seis anos, respetivamente, de forma aleatória, no intuito de procederem à avaliação através da observação direta.</p>

	<p>durante a proposta educativa; colabore com os seus colegas; demonstre afetividade pelas outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; respeite as regras de conversação; conheça e use convenções gráficas; contacte com a unidade de medida S.I. metro e centímetros; agrupe os colegas que têm a mesma altura; identifique colegas com alturas diferentes; relacione dois critérios; contacte com diferentes formas de representação de dados; associe que cada barra corresponde à altura de uma criança e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.</p>	<p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar, respeitando as regras de conversação. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças realizam a representação pictórica, contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças realizam a representação pictórica, contactando com a unidade de medida S.I. metro e centímetros, com diferentes formas de representação de dados, associando cada barra à altura de uma criança. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática)</p> <p>- As crianças durante a proposta educativa vão conhecendo que a altura difere de criança para criança. (Área do Conhecimento do Mundo)</p>	<p>altura, no intuito de se finalizar a representação pictórica de todo o grupo de crianças.</p> <p>- Após as crianças terminarem a atividade anterior, em grande grupo, dá-se início à construção da representação pictórica intitulada “A nossa altura”. Aquando da construção desta representação pictórica, cada criança terá oportunidade de colar a sua barra correspondente à sua altura e ainda o seu símbolo de modo à mesma ficar identificada. Durante esta atividade cria-se um diálogo, no intuito de as crianças refletirem sobre diversas questões, nomeadamente, “Qual a criança mais alta? E a mais baixa? Porquê?”; “Existem duas crianças com a mesma altura?” e “Existem duas crianças com alturas diferentes?”.</p>	<p>De acordo com as intencionalidades educativas pretendem avaliar os seguintes parâmetros de avaliação: interpretem o gráfico de barras respondendo às seguintes questões “Qual a criança mais alta? E a mais baixa? Porquê?”; “Existem duas crianças com a mesma altura?” e “Existem duas crianças com alturas diferentes?”.</p>
--	--	--	--	--

12h10m/12h30m	Momento de higiene e preparação para o almoço			
12h30m/14h00m	Almoço			
14h00m/15h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias; participe ativamente; respeite os pedidos das alunas estagiárias; saiba estar em grupo; desenvolva a capacidade de concentração; atenção e observação; respeite a sua vez; saiba comportar-se; coopere com os colegas, seja autónoma; participe nas decisões do grupo; mostre empenho e motivação durante a proposta educativa; colabore com os seus colegas; demonstre afetividade pelas outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais; interaja verbalmente; respeite as regras de conversação; conheça e use convenções gráficas; contacte com a unidade de medida S.I. metro e</p>	<p>- As crianças ouvem as partilhas dos amigos respeitando a sua vez de participar. As crianças personalizam a sua barra e participam na elaboração da representação pictórica colaborando entre si e mostrando-se empenhadas e motivadas. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças deixam a sua impressão na respetiva barra utilizando diferentes materiais. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão plástica)</p> <p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar, respeitando as regras de conversação. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças realizam a representação pictórica, contactando com diferentes códigos escritos. (Área de Expressão/</p>		
				- Conclusão da atividade iniciada no período da manhã.

	<p>centímetros; agrupe os colegas que têm a mesma altura; identifique colegas com alturas diferentes; relacione dois critérios; contacte com diferentes formas de representação de dados; associe que cada barra corresponde à altura de uma criança e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.</p>	<p>Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças realizam a representação pictórica, contactando com a unidade de medida S.I. metro e centímetros, com diferentes formas de representação de dados, associando cada barra à altura de uma criança. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da matemática)</p> <p>- As crianças durante a proposta educativa vão conhecendo que a altura difere de criança para criança. (Área do Conhecimento do Mundo)</p>		
15h10m/15h30m	Arrumação da sala de atividades			
<p>Recursos Humanos: Grupo de vinte e cinco crianças Educadora Aida Coutinho Assistente Operacional: Isabel Alunas Estagiárias</p> <p>Recursos Físicos: Modelo de uma representação pictórica em papel de cenário; barras em papel cenário com diferentes alturas; símbolos que identificam cada criança; diversos materiais de expressão plástica; cola branca e pincel.</p>				

Referências Bibliográficas

- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Bibliografia

- Bee, H. (2003). *A criança em Desenvolvimento* (9.^a ed.). São Paulo: Artmed
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A criança : dos 3 aos 6 anos : o desenvolvimento emocional e do comportamento* . Barcarena: Presença.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6.^a ed.). Lisboa: A esfera dos livros.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.^a ed.). São Paulo: Artmed.
- Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

