

Da Creche ao Jardim de Infância – o meu percurso na construção da profissionalidade docente

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mafalda Sofia Ribeiro Pedro

Trabalho realizado sob a orientação de
Maria Isabel Pinto Simões Dias
Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, setembro de 2018

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DEDICATÓRIA

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe. Obrigada por tudo o que tens feito por mim até agora e por nunca desistires de mim nem me deixares desistir. Sempre acreditaste em mim e neste sonho, e se agora se torna realidade é especialmente devido a ti. Foi a ti que fui buscar muita da minha força, és um exemplo. Muito obrigada!

Ao Pedro, o meu melhor amigo e namorado. Obrigada por estares sempre ao meu lado.

À minha família, em especial à minha avó.

À minha sogra e sogro. Obrigada por todos os “sermões” que pelos vistos valeram bem a pena!

Aos meus amigos. Carolina e Sofia, companheiras desta longa caminhada, obrigada por tudo! À Inês M. e à Rita que sempre me apoiaram. E a todos os que fazem parte da minha vida!

Aos professores que fizeram parte de meu percurso, especialmente à professora Isabel Dias e à professora Sónia Correia, por fazerem parte da realização deste sonho.

E por fim, às crianças, pois foi com elas que mais aprendi ao longo desta caminhada.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Está dividido em duas partes: a primeira refere-se ao contexto de Creche e a segunda ao de Jardim de Infância. Na primeira parte encontram-se os capítulos 1 e 2, e na segunda os capítulos 3 e 4.

O capítulo 1 diz respeito à dimensão reflexiva da minha Prática Pedagógica em Creche e nele pode-se encontrar uma breve caracterização do contexto educativo como as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com 1 ano e os seguintes pontos: a) a Creche na vida da criança, b) a importância da observação, c) o papel da rotina no dia-a-dia da criança.

No capítulo 2 encontra-se o ensaio investigativo que incidiu na temática das interações em contexto de Creche. Seguindo uma metodologia qualitativa, este estudo procurou identificar as formas de interação de duas crianças de catorze e dezasseis meses com os objetos no momento do almoço. Os resultados revelaram que a criança LP (16 meses) interagiu com a comida, a colher e a taça predominantemente através do tato e das vocalizações indefinidas e a criança LO (14 meses) através do tato e do olhar.

O capítulo 3 refere-se à dimensão reflexiva relativa ao contexto de Jardim de Infância. Nele apresenta-se o contexto educativo no qual realizei a minha Prática Pedagógica e as características de desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade Pré-Escolar. Para além destes dados, reflito ainda sobre: a) planificar segundo os interesses das crianças e b) a documentação pedagógica.

O capítulo 4 intitula-se “Investigar com as crianças” e revela a investigação sobre caracóis realizada em contexto de Jardim de Infância de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Palavras-Chave

Crianças, Interação, Projeto, Rotina.

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice course of the Master in Pre-School Education. It is divided into two parts: the first refers to the daycare context and the second to the kindergarten context. In the first part are chapters 1 and 2, and in the second chapters 3 and 4.

Chapter 1 concerns the reflective dimension of my Pedagogical Practice in daycare and a brief characterization of the educational context can be found as the developmental and learning characteristics of 1-year-old children and the following points: a) daycare in the child's life, b) the importance of observation, c) the role of routine in the child's daily life.

Chapter 2 is the investigative essay that focused on the theme of interactions in the day-care context. Following a qualitative methodology, this study sought to identify the forms of interaction of two children of fourteen and sixteen months with the objects at lunch time. The results revealed that the LP (16 months) child interacted mainly with the food, spoon and cup through tact and indefinite vocalizations and the LO (14 months) child through touch and gaze.

Chapter 3 refers to the reflective dimension regarding the context of kindergarten. It presents the educational context in which I carried out my Pedagogical Practice and the developmental and learning characteristics of the pre-school age child. In addition to these data, I also reflect on: a) planning according to the interests of the children, b) the pedagogical documentation.

Chapter 4 is entitled "Investigate with Children" and reveals research on snails conducted in the context of kindergarten according to the Project Work Methodology.

Key words

Children, interaction, project, routine.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	xi
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS.....	xii
ÍNDICE DE QUADROS	xiv
SIGLAS	xv
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xvi
ÍNDICE DE FIGURAS	xvii
INTRODUÇÃO.....	2
PARTE I- PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE	3
CAPÍTULO 1– DIMENSÃO REFLEXIVA	4
1.1 O CONTEXTO EDUCATIVO.....	4
1.1.1 <i>APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO</i>	4
1.1.2 <i>DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM 1 ANO</i>	6
1.2 REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DE CRECHE.....	8
1.2.1 <i>A CRECHE NA VIDA DA CRIANÇA</i>	8
1.2.2 <i>A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO</i>	10
1.2.3 <i>O PAPEL DA ROTINA NO DIA-A-DIA DA CRIANÇA</i>	13
CAPÍTULO 2- DIMENSÃO INVESTIGATIVA: A INTERAÇÃO CRIANÇA-OBJETO NO MOMENTO DO ALMOÇO.....	19

2.	A REFEIÇÃO COMO CONTEXTO DE INTERAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE.....	19
2.1.	<i>INTERAÇÃO CRIANÇA-OBJETO</i>	19
2.1.1	<i>O PAPEL DA REFEIÇÃO: EXPLORAÇÃO ATRAVÉS DOS CINCO SENTIDOS</i> 22	
3.	METODOLOGIA	26
3.1.	<i>CONTEXTO DO ESTUDO</i>	27
3.1.1.	<i>PARTICIPANTES</i>	27
3.1.2.	<i>INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS</i>	28
3.1.3.	<i>PROCEDIMENTOS</i>	29
3.1.4.	<i>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</i>	30
	PARTE II- PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	39
	CAPÍTULO 3- DIMENSÃO REFLEXIVA	40
3.1	O CONTEXTO EDUCATIVO	40
3.1.1	<i>APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO</i>	40
3.1.2	<i>A CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</i>	43
3.2	EXPERIÊNCIAS EM JARDIM DE INFÂNCIA	44
3.2.1	<i>PLANIFICAR SEGUNDO OS INTERESSES DAS CRIANÇAS</i>	44
3.2.2	<i>A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA</i>	47
	CAPÍTULO 4 – INVESTIGAR COM AS CRIANÇAS	50
4.1	A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	50
4.2	O INDUTOR DO PROJETO	53
4.2.1	<i>OS CARACÓIS</i>	54
4.3	FASE I - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	56
4.4	FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO	58

4.5	FASE III – EXECUÇÃO	59
4.6	FASE IV – AVALIAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PROJETO	62
4.7	APRENDIZAGENS COM A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO ..	63
4.8	CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	
	68	
	CONCLUSÃO FINAL	70
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
	Anexos	1

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I– Reflexão 3 de Prática Pedagógica em Creche.....	2
Anexo II – Reflexão 10 de Prática Pedagógica em Creche.....	4
Anexo III – Reflexão 6 de Prática Pedagógica em Creche.....	7
Anexo IV – Reflexão 6 de Prática Pedagógica em Creche.....	9
Anexo V– Pedido de autorização para captação de imagens na Instituição.....	11
Anexo VI – Criança LP: transcrição dos vídeos (09-12-2014).....	12
Anexo VII – Criança LP: transcrição dos vídeos (10-12-2014).....	14
Anexo VIII – Criança LP: transcrição dos vídeos (15-12-2014).....	17
Anexo IX – Criança LP: transcrição dos vídeos (16-12-2014).....	20
Anexo X – Criança LO: transcrição dos vídeos (17-12-2014).....	24
Anexo XI – Criança LO: transcrição dos vídeos (13-01-2015).....	27
Anexo XII – Criança LO: transcrição dos vídeos (14-01-2015).....	29
Anexo XIII- Reflexão 3 de Prática Pedagógica em JI.....	32
Anexo XIV– Reflexão 2 de Prática Pedagógica em JI.....	34
Anexo XV – Reflexão 4 de Prática Pedagógica em JI.....	36
Anexo XVI – Avaliação de 6 de maio de 2015.....	38
Anexo XVII – Avaliação de 18 de maio de 2015.....	40
Anexo XVIII – O caracol distraído.....	42
Anexo XIX– Proposta Educativa.....	43

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- LP a explorar tinta.....	9
Fotografia 2- FF a explorar uma garrafa de plástico.....	9
Fotografia 3- FM a explorar uma folha seca.....	9
Fotografia 4- T a explorar uma pena de arara.....	9
Fotografia 5- Educadora estagiária com as crianças num momento da rotina.....	10
Fotografia 6- F e T a explorarem as diferentes texturas de papéis com um lápis e uma canet.....	11
Fotografia 7- FM, T e F a explorem as diferentes texturas de papéis com um lápis.....	11
Fotografia 8 – Momento da sesta.....	1
Fotografia 9- Criança B no momento da sesta.....	12
Fotografia 10- Criança FF a brincar na piscina de bolas.....	12
Fotografia 11- Criança L num momento de brincadeira livre.....	12
Fotografia 12- Criança F a brincar com dois carros.....	12
Fotografia 13- LP come com a mão esquerda.....	35
Fotografia 14- LP come com a mão esquerda.....	35
Fotografia 15- LO come com a mão esquerda enquanto segura a colher com a mão direita.....	35
Fotografia 16- LO come com a mão esquerda.....	35
Fotografia 17- LO come com a colher.....	36
Fotografia 18- LP come com a colher.....	36
Fotografia 19- LP come com a colher.....	36
Fotografia 20- LP come com a colher.....	36
Fotografia 21- Pré-fabricado destinado ao AAAF.....	40
Fotografia 22- Horta pedagógica.....	40
Fotografia 23- Parque exterior.....	40
Fotografia 24- Área dos trabalhos orientados.....	41
Fotografia 25- Área da informática e dos jogos de mesa.....	41
Fotografia 26- Área da casinha faz-de-conta.....	41
Fotografia 27- Área dos livros e dos fantoches.....	41

Fotografia 28- Área do tapete.....	41
Fotografia 29 e 30- Educadora estagiária a mostrar o caracol a todas as crianças.....	54
Fotografia 31- Criança A a mostrar o caracol que encontrou.....	54
Fotografia 32- Cartas cobertas por caracóis na caixa de correio da instituição.....	57
Fotografia 33- Criança AL a desenhar em papel de cenário rasgado.....	57
Fotografia 34- Criança AB a desenhar em papel de cenário rasgado.....	57
Fotografia 35- Grupo de crianças durante a atividade de desenhar em papel de cenário...	57
Fotografia 36- Desenho da criança L sobre o caracol.....	60
Fotografia 37- Desenho da criança R sobre o caracol.....	60
Fotografia 38- Caracóis pintados com a “Técnica da Palhinha”	60
Fotografia 39- Criança R a amachucar papel.....	60
Fotografia 40- Criança V a amachucar papel.....	60
Fotografia 41- Grupo de crianças a observarem caracóis no seu habitat natural.....	61
Fotografia 42- Criança R a observar uma folha de couve comida pelos caracóis.....	61
Fotografia 43- Obra “L’escargot”, de Henri Matisse.....	61
Fotografia 44- Crianças a produzir a sua obra através da técnica de colagem.....	61
Fotografia 45- Obras das crianças inspiradas em “L’escargot”, de Henri Matisse.....	61
Fotografia 46- Construção do caracol gigante.	62
Fotografia 47- Criança A durante a construção do caracol gigante.....	62
Fotografia 48- Exposição do caracol gigante na divulgação do projeto à comunidade....	62
Fotografia 49- Registo das respostas das crianças `pergunta “O que descobrimos?”	62
Fotografia 50- Imagem do problema apresentado.....	64
Fotografia 51- Hipótese da criança I para o problema apresentado.....	64
Fotografia 52- Criança SF a recortar.....	65
Fotografia 53- Criança L a colar.....	65
Fotografia 54- Criança RM a amachucar papel.....	65
Fotografia 55- Área dos fantoches.....	66
Fotografia 56- Jogo “Corrida de Caracóis”	66

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Categorias e subcategorias utilizadas na análise de conteúdo.....	29
Quadro 2- Número de vídeos e a sua ementa.....	30
Quadro 3- Questões formuladas pelas crianças.....	58
Quadro 4- Sugestões das crianças sobre os locais onde encontrar informação.....	58
Quadro 5- Algumas respostas das crianças sobre as suas aprendizagens.....	62

SIGLAS

PES – Prática em Ensino Supervisionado

ATL – Atividades de Tempos Livres

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

PP – Prática Pedagógica

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 09-12-2014...	31
Gráfico 2- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 10-12-2014...	31
Gráfico 3- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 15-12-2014...	32
Gráfico 4- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 16-12-2014...	32
Gráfico 5- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 17-12-2014...	33
Gráfico 6- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 13-01-2015...	34
Gráfico 7- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 14-01-2015...	34
Gráfico 8- Percentagem das interações de LP ocorridas no conjunto das quatro observações.....	35
Gráfico 9- Percentagem das interações de LO ocorridas no conjunto das quatro observações.....	35

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura1 – Anatomia interna de um caracol.....	55
---	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria no ano letivo 2014/2015. Este documento expõe experiências vividas e reflexões realizadas ao longo das unidades curriculares de Prática Pedagógica em Ensino Supervisionado, quer no contexto de Creche quer no contexto de Jardim de Infância.

O relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira centra-se no contexto de Creche e contempla uma dimensão reflexiva e uma dimensão investigativa. Na dimensão reflexiva apresento o contexto educativo e faço uma caracterização a nível do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com 1 ano. Posteriormente reflito sobre o papel que a creche tem para as mesmas, a importância da observação para o educador e a função da rotina para o dia-a-dia das mesmas. Na dimensão investigativa apresenta-se o estudo que teve como objetivo identificar e descrever as interações com os objetos que ocorriam no almoço de duas crianças.

Na segunda parte deste relatório revela-se o percurso realizado em contexto de Jardim de Infância. Apresenta-se o contexto educativo, faz-se uma breve caracterização das crianças entre os 4 e os 6 anos e reflete-se sobre a planificação segundo os interesses das crianças e a documentação pedagógica. Posteriormente, é apresentado o projeto que desenvolvemos com o grupo de crianças e a comunidade educativa que seguiu a Metodologia de Trabalho de Projeto e teve como tema “Os Caracóis”.

No final do relatório, encontra-se uma conclusão relativa a todo o trajeto formativo realizado nestes dois contextos.

**PARTE I- PRÁTICA PEDAGÓGICA
SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE**

CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

Ao longo do presente capítulo encontra-se uma breve caracterização da Instituição onde realizei a Prática Pedagógica em Creche e uma breve apresentação do grupo de crianças com quem tive a oportunidade de interagir. Para além destes dados, reflete-se sobre as aprendizagens realizadas ao longo das quinze semanas de observação e intervenção educativa.

1.1 O CONTEXTO EDUCATIVO

1.1.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A instituição na qual realizei a minha PES em contexto de Creche situava-se na freguesia de Marrazes, era de cariz privado e possuía as valências de Creche, Jardim de Infância e centro de atividades de tempos livres (ATL). A mesma era composta por dois pisos, nos quais se podiam encontrar seis salas na valência de Creche, quatro salas de Jardim de Infância e duas salas destinadas ao ATL. Para além disto, ainda existia um hall de entrada, dois refeitórios, uma cozinha e lavandaria, sete casas de banho, seis salas (de professores, secretaria, administração, repouso dos funcionários, arrumos), um gabinete médico, piscina, balneário e pavilhão multiusos. No espaço exterior havia um jardim com parque infantil, uma horta pedagógica e um parque de estacionamento.

A nível de recursos humanos, trabalhavam na instituição cerca de trinta e oito pessoas, entre educadoras de infância, professores, assistentes operacionais, psicólogas, enfermeiras, cozinheiras, nutricionistas, secretárias e outras pessoas auxiliares.

A sala de atividades onde exerci a minha PES localizava-se no primeiro piso do edifício e nela interagiam dois adultos, uma educadora e uma assistente operacional, e catorze crianças, sendo sete do sexo feminino e as restantes do sexo masculino. Sendo uma sala de 1 ano, as idades situavam-se entre os dez e os vinte e dois meses, existindo quatro crianças que haviam nascido no ano de 2012 e as restantes dez no ano de 2013.

Relativamente ao grupo, todas as crianças usavam fraldas e apenas duas crianças não usavam chupeta. A nível do desenvolvimento motor, oito crianças já tinham adquirido a marcha, quatro gatinhavam e duas ainda não se deslocavam. Ao almoço, oito crianças faziam uma refeição completa (sopa, segundo prato e fruta) e as restantes seis comiam sopa passada com carne ou peixe e fruta triturada. No período da tarde, ao lanche, duas crianças consumiam leite artificial e as outras doze comiam papa de fruta.

A nível familiar, todos viviam com os dois progenitores na zona de Leiria, sendo doze delas filhos únicos.

Onze das crianças já tinham frequentado a instituição na sala de Berçário e as outras três tinham estado ao cuidado de familiares.

A rotina diária das crianças era adaptada ao longo do dia, uma vez que as necessidades individuais eram díspares, porém existiam horários orientadores. No período da manhã, eram recebidas até às 09h00 no refeitório que servia de Sala de Acolhimento, onde se podiam encontrar vários brinquedos didáticos (por exemplo, jogos de encaixe, empilháveis e rocas). Depois dessa hora, cada grupo recolhia-se à sua sala de atividades e passada uma hora ocorria a “hora da bolachinha”, onde a educadora dava uma bolacha a cada uma. Depois deste momento, desenrolavam-se as atividades orientadas seguindo-se a brincadeira livre. Das 11h00 às 12h00 decorria o almoço e, posteriormente, era feita a higienização de cada criança no fraldário da sala. Das 12h15 até às 15h00/15h30 acontecia a hora da sesta, onde cada um dormia num catre identificado com o seu respetivo nome. Até às 16h00 era servido o lanche e depois de feita a higiene de cada um, seguiam para a brincadeira livre.

Em relação aos interesses das crianças, estas revelavam gosto por recursos materiais como a piscina de bolas, livros ou carros.

Dentro da sala de atividades, todas as crianças se relacionavam umas com as outras não existindo grupos definidos. No entanto, as crianças com aproximadamente 1 ano exigiam mais atenção e cuidados por parte dos adultos do que as crianças mais velhas.

Em termos gerais, a nível de desenvolvimento, podemos dizer que as crianças se encontravam na fase de descoberta do mundo através dos seus sentidos. Eram observadoras, imitadoras e curiosas e algumas conseguiam identificar-se numa fotografia.

1.1.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM 1 ANO

Como descrito anteriormente, a sala de atividades na qual realizei a minha PES em contexto de Creche tinha crianças na faixa etária dos 10 aos 22 meses. Ao iniciar esta experiência educativa achei pertinente informar-me sobre as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta idade para desenvolver uma prática assente nos interesses destas.

As crianças desta idade encontram-se no estágio sensório-motor (18-24 meses) de acordo com Piaget¹. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001, p.198), nesta fase as crianças “aprendem acerca de si próprios e do mundo através da sua actividade sensorial e motora em desenvolvimento”.

Entre os 8 e os 12 meses, a criança compreende que um objeto existe mesmo que não esteja visível, porém, não é capaz de seguir consecutivos deslocamentos do mesmo. Dos 12 aos 18 meses, a criança explora tudo o que é novo, resolvendo os problemas através da tentativa-erro. A partir dos 18 meses até aos 26, através de símbolos, a criança faz uma representação mental dos acontecimentos e objetos, ao qual se dá o nome de representação simbólica e começa a abandonar as estratégias de tentativa-erro para resolver os problemas (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.46-47).

Entre os 10 e os 14 meses a criança inicia o seu discurso linguístico através de uma holofrase, isto é, uma palavra que se refere a uma frase completa. A partir dos 18-24

¹ Piaget dividiu este estágio em subestágios. Este grupo de crianças encontrava-se no 4.º subestágio: coordenação dos esquemas secundários (8-12 meses) (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.45).

meses regista-se um avanço linguístico, começando a juntar duas palavras para expressar uma ideia (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Tavares e colaboradores (2007, p.49) referem que

Ao longo dos dois primeiros anos de vida (...) a criança começa a compreender a existência de um meio externo diferenciado do seu próprio corpo (...) e de forma gradual e progressiva (...) começa a compreender o que é ser menino ou menina e os comportamentos que estão associados à especificidade de um género sexual ou de outro.

De acordo com a teoria do desenvolvimento psicossocial de Freud, as crianças até aos 18 meses enquadram-se no estágio oral (a zona erógena localiza-se na boca, uma vez que é através dela que se alimenta). Entre os 18 - 24 meses entra no estágio anal, passando a região erógena a ser o ânus, uma vez que é nesta idade que passa a existir um controlo esfinteriano.

Segundo Erikson, desde o nascimento até aos 18 meses surge a primeira crise psicossocial: confiança vs desconfiança. De acordo com Papalia, Olds & Feldman (2001, p.245)

A criança desenvolve um sentimento de confiança nas pessoas e objectos do seu mundo. Ela precisa de desenvolver um equilíbrio entre confiança (...) e desconfiança (...). Se a confiança predominar (...) as crianças desenvolvem a “virtude” da esperança (...). Se a desconfiança predominar, as crianças verão o mundo como um lugar hostil e imprevisível e terão problemas em estabelecer relações.

A crise psicossocial que ocorre entre os 18 e os 36 meses é a autonomia vs dúvida e vergonha. É nesta fase que existe uma “contradição entre a autonomia” e o “exercício de uma vontade própria e o seu vector negativo” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.50) – a criança sente receio em exhibir-se pois ainda tem ligações muito fortes a uma figura.

1.2 REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DE CRECHE

1.2.1 A CRECHE NA VIDA DA CRIANÇA

O conceito de Creche foi criado em 1844 pelo advogado francês Jean-Baptiste-Firmin Marbeau quando sugeriu que se concebessem instituições de caridade social para as crianças com menos de 2 anos, filhas de mães trabalhadoras (Carvalho, 2008, p.16-17).

Atualmente, 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.” (Portaria n.º262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República n.º167 – 1 Série*. Ministério da Solidariedade e Segurança Social)

Ao iniciar a minha PES neste mesmo contexto, já levava algumas ideias sobre o que seria uma creche, nomeadamente, que não era de carácter obrigatório, que se destinava a crianças até aos 36 meses e que o trabalho aí desenvolvido visava promover o desenvolvimento das crianças. A Portaria n.º262/2011 de 31 de agosto, *Diário da República n.º167 – 1 Série* do Ministério da Solidariedade e Segurança Social vem descrever o conceito de Creche como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.”

Para Post e Hohmann (2011), as crianças são sujeitos ativos na sua aprendizagem desde o seu nascimento, e isso deve-se às relações e explorações que estabelecem. Como tal, é preciso que sejam expostas diariamente a situações desafiadoras que lhes permitam desenvolver diversas competências e aprendizagens. Considerando esta ideia, ao longo das semanas de intervenção fui procurando criar situações desafiadoras junto das crianças quer através dos materiais, das rotinas ou das interações (ver fotografia 1,2,3 e 4).



Fotografia 1- LP a explorar tinta



Fotografia 2- FF a explorar uma garrafa de plástico



Fotografia 3- F a explorar uma folha seca



Fotografia 4- T a explorar uma pena de arara

Cada criança tem o seu tempo individual, porém, os horários/rotinas são um dos principais fatores para o bem-estar da criança, pois é através deles que esta pode antecipar o que vai acontecer (Post & Hohmann, 2011, p.15). Eichmann (2014, p.36-37), citando Portugal (1998), refere “que o mais importante não são as atividades planeadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres”, acrescentando ainda que

As crianças muito pequenas precisam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, de uma relação com alguém em quem confiem, de um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento e de oportunidades para interagirem com outras crianças, bem como de liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.

Enquanto educadora estagiária era importante participar em todos os momentos da rotina, de forma a integrar-me no grupo de crianças (ver fotografia 5). Conforme a Reflexão 3, desde o primeiro dia que procurei esta participação:

Desde o primeiro dia na Instituição que acompanhamos as rotinas do grupo de crianças. Estas acontecem desde o momento em que chegam à sala de atividades até ao final do dia quando os pais as vão buscar. Segundo Bilória e Metzner (2013, p. 5) “a rotina é uma prática com diferentes ações que ocorrem em nosso quotidiano. Ela possibilita que a criança oriente-se na relação espaço/tempo, reconhecendo seu andamento, dando sugestões e propondo mudanças”. Dada a importância da existência de rotinas no grupo de crianças, nós, enquanto estagiárias, temos que fazer parte das mesmas e aquando das nossas intervenções não as podemos substituir dada a conotação que têm para as crianças. (Reflexão 3, p.1-2, Anexo I)



Fotografia 5- Educadora estagiária com as crianças num momento da rotina

As interações desenvolvidas em contexto de Creche tornaram-se, assim, num fator que propiciador de aprendizagens das crianças. Ao longo de todo o percurso educativo fui tendo noção da sua função e resultado, e como tal, as interações foram uma das principais apostas a desenvolver desde cedo:

Verifiquei que a interação das crianças connosco tem vindo a intensificar-se a cada semana. Na minha opinião esta interação tem vindo a crescer visto que as crianças já se estão a habituar à nossa presença na instituição e na própria sala de atividades (...) A interação com as crianças tem permitido que estas aumentem a confiança para connosco, o que na minha opinião se revela importante pois possibilita-nos fazer parte das rotinas destas. (Reflexão 3, p.1, Anexo I)

De acordo com Post e Hohmann (2011), as interações (na sala de atividades, no momento das refeições ou de higienização) permitem que se criem relações de confiança, nomeadamente, entre a criança e o adulto/cuidador. Para além da interação criança-adulto, a Creche é um lugar onde também ocorrem interações entre pares e com os objetos. Todos eles, à sua maneira, vão proporcionar aprendizagens significativas às crianças. Conforme os autores supra citados, cabe ao educador mediar todos estes aspetos para que ocorram experiências-chave.

1.2.2 A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO

Em cada PP há um tempo exclusivamente para a observação participante, uma vez que ocorre simultaneamente que interagimos com o grupo de crianças. Tal como defende Correia (2009, p.31), a observação participante acontece “em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.”

Antes de iniciar o período de observação foi essencial estabelecer princípios orientadores, de forma a conduzir todo o processo de caracterização da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças. Para além disto, a observação também se revelou importante na medida em que permitiu conhecer as rotinas do grupo, bem como as características de cada um e, conseqüentemente, os seus comportamentos e interesses.

No entanto, a observação não se revela essencial apenas a este nível. O educador deve adotar a postura de observador ao longo de todo o seu percurso profissional, uma vez que deve estar atento a todas as ações das crianças. Tal como afirma Parente (2012), a ação de observar e escutar as crianças permite conhecer as crianças, aprender os seus gostos e necessidades, possibilitando uma planificação que seja ajustada às suas características.

Ao longo de toda a PP este processo de observação foi importante, pois permitiu compreender de que forma é que cada criança age, mostrando a particularidade de cada uma - durante a planificação ou a realização das atividades propostas, foi tido em consideração tudo o que se observava de cada criança e do grupo.

O grupo de crianças com que contactei era heterogéneo e com níveis de desenvolvimento diferentes, uma vez que algumas crianças não se deslocavam sem ser ao colo, outras não falavam e outras não comiam sozinhas. Assim, estar atenta a todas as crianças e aos seus variados níveis de desenvolvimento tornou-se uma tarefa desafiante. Numa das atividades propostas, que consistia na exploração de papel com relevo, foi possível observar que duas das crianças pediram um lápis e uma caneta enquanto outras largaram logo os papéis. Posteriormente, observaram-se estas duas crianças sentadas no tapete da sala de atividades a explorar a textura do papel com os materiais solicitados (ver fotografia 6) e constatou-se que foram para a varanda da sala e a estas se juntou outra que foi observar o que as duas primeiras estavam a fazer (ver fotografia 7).



Fotografia 6– F e T a explorarem as diferentes texturas de papéis com um lápis e uma caneta



Fotografia 7– FM, T e F a explorarem as diferentes texturas de papéis com um lápis e uma caneta

Assim, estar atento ao comportamento e desenvolvimento da criança significa estar alerta para todas as suas características. O mesmo se constatou no início da intervenção na sala de atividades, momento em que foi possível observar durante a canção do “Bom dia” a ausência de reação das crianças (início da PP). Ao longo das semanas, foi possível verificar que as crianças começavam a acompanhar a música através de movimentos. O mesmo foi salientado na reflexão individual 10 (ver anexo II), na qual referi: “outro fator que destaco esta semana, é o facto de ter observado que durante a música do “Bom dia” o grupo de crianças já cantar algumas partes da canção, simultaneamente que fazem os gestos.”

No entanto, o processo de observação é bem mais complexo do que aquilo que pensava. Na primeira reunião de PES com a professora supervisora Sónia Correia, foi proposto a elaboração de um registo diário de uma criança à escolha. O objetivo do mesmo era observar um acontecimento por dia da criança em questão. Porém, este exercício tornou-se difícil pois tinha tendência para fazer inferências daquilo que observava. As inferências distanciavam-se das observações pelo facto de serem deduções daquilo que era observado, ou seja, acabavam por ser conclusões pouco fidedignas porque se baseavam no ponto vista pessoal.

Como auxílio no processo de observação recorri ao registo escrito e fotográfico. Este procedimento permitiu-me relembrar mais tarde o que a criança fazia, e assim completar o que era descrito. Considero que o educador deve sempre recorrer ao registo do que observou, bem como do que escutou, pois só assim é possível fazer uma análise do comportamento das crianças. O educador, ao criar um registo de observações vai conseguir analisar o percurso da criança, sobre o qual pode refletir e até mesmo comparar com registos anteriormente realizados (Parente, 2012).

Considero que é possível refletir sobre a importância do processo de observação ao longo do percurso profissional do educador. Inicialmente não tinha consciência desta importância uma vez que nunca tinha refletido sobre dimensão profissional - ao observar as crianças, estas dão-nos indicação em que nível de desenvolvimento e aprendizagem estão e desse modo ajustar a sua prática.

1.2.3 O PAPEL DA ROTINA NO DIA-A-DIA DA CRIANÇA

Todos os dias a criança tem momentos que se repetem, como a higienização, a alimentação e/ou a sesta. Na Creche, a estes momentos juntam-se os momentos de atividade e as brincadeiras livres. De acordo com Torrão (2015, p.44), citando Zabalza (1998), “a rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo.” A repetição vai permitir à criança que antecipe o que vai acontecer de seguida, o que se traduz num maior controlo por parte da criança (Post & Hohmann, 2011).

Segundo Marchão (1997,1998) e Portugal (2000), citados por Torrão (2015, p.44), “a ação educativa na Creche deve ser organizada em torno dos cuidados de rotina, como a alimentação, o sono, a higiene e os momentos de atividades livres, ocupando as atividades planificadas uma reduzida parte do seu dia-a-dia.” O mesmo se verificou nas intervenções no contexto de Creche, eu e a minha colega de PES constatámos que o tempo de atenção do grupo era reduzido, e nesse caso tivemos que optar por planificar propostas educativas mais curtas.

Na perspetiva de aprendizagem ativa das crianças mais pequenas, os horários e as rotinas apoiam-se à volta da figura do educador, pois é nele que estas sentem segurança (Post & Hohmann, 2011). Na ausência da sua figura familiar, o educador é quem assume esse papel.

No entanto, o educador não pode organizar as rotinas do grupo de crianças da forma que quiser nem torná-las estanques, uma vez que cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento, devendo o educador seguir as necessidades biológicas de cada uma e assumir uma rotina flexível que possibilite a adaptação da criança ao contexto. O mesmo defendem Craidy e Kaercher (2001), citados por Gonçalves (2015, p.18)

É fundamental organizar [as rotinas] tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais [...]; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida.

Também Post e Hohmann (2011, p.197) realçam o aspeto da maleabilidade dos horários, acrescentando que “ao passo que a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança.”

A rotina também permite o estabelecimento de relações entre as crianças e o educador. Ao longo da minha PES, estes momentos foram privilegiados para criar laços com as crianças:

No caso da minha participação nas rotinas, esta semana procurei estar presente em todas elas, desde a hora das refeições até aos momentos de higiene, procurando estabelecer um contacto maior com o grupo para que assim a relação de confiança seja mútua, possibilitando uma maior interação entre criança-estagiária. Segundo Albareli, Campos, Pereira, Zanin, e Ceraldi (2011, p.1) “no processo da educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.” (Reflexão 6, p.1, Anexo III)

Considero importantes os momentos de interação com o grupo de crianças, quer na hora da refeição, da higiene ou da brincadeira livre, pois estes momentos permitem à criança desenvolver afetos e nomeadamente a confiança, o que se torna importante dado que passam o dia connosco. (Reflexão 12, p.2, Anexo IV)

Desde a primeira planificação que foi tida em conta a rotina das crianças e como forma de orientação das propostas educativas, no início de que cada uma era apresentada a rotina do grupo, permitindo-nos uma melhor gestão do tempo. A rotina era:

9h00 – **Acolhimento:** A esta hora, as crianças são deixadas pelos encarregados de educação no refeitório, onde se faz o acolhimento de todas as crianças do piso superior até às nove horas e depois seguem para a sua respetiva sala. Este tempo é destinado à brincadeira livre. Este momento partilhado pelas crianças vai permitir e favorecer as interações sociais, nomeadamente entre criança-criança, criança-adulto, criança-educador, criança-assistente operativa e criança-estagiária.

10h00 – **Hora da “Bolachinha”**: As crianças reúnem-se no tapete em forma de meia-lua viradas para a educadora. A educadora escolhe aleatoriamente uma criança para distribuir metade de uma bolacha a cada criança. Este momento favorece o reconhecimento dos colegas da sala e as interações criança-criança. Posteriormente canta-se a canção dos “Bons dias”.

10h10 – **Experiências Orientadas/Exploração livre da sala/Espaço Exterior**: É durante este tempo, quando as crianças estão sentadas no tapete, que a educadora proporciona às crianças uma experiência/atividade, sob a sua orientação. É necessário usufruir deste momento da melhor maneira, pois o tempo de atenção das crianças desta idade é reduzido. Quando as crianças começam a dispersar a sua atenção, podem regressar à brincadeira livre, que tanto pode ser dentro da sala de atividades como no espaço exterior, dependendo das condições atmosféricas.

11h00 – **Almoço**: Antes da saída para o almoço, é pedido às crianças que auxiliem a educadora na arrumação dos brinquedos. Depois de arrumada a sala, as crianças dirigem-se ao refeitório onde se sentam de forma aleatória. Depois de sentados, são colocados os babetes nas crianças e posteriormente inicia-se a refeição. Primeiro é servida a sopa, e à medida que as crianças vão terminando é distribuído o prato principal seguido da fruta. É importante referir que algumas das crianças ainda necessitam de auxílio para realizar as refeições.

12h00 – **Higiene**: Finalizado o almoço, as crianças dirigem-se para o fraldário, onde se sentam no chão aguardando a sua vez para fazer a troca de fralda e a lavagem das mãos, cara, entre outros.

12h15 – **Repouso**: Ao som de música de embalar ambiente, as crianças deitam-se em catres (que estão dispostas de forma fixa) e são aconchegados pela educadora e assistente operacional.

15h30 – **Lanche**: Após o repouso, as crianças dirigem-se ao refeitório e, tal como na hora do almoço, dispõem-se pelas mesas de forma aleatória e iniciam o lanche.

16h00 – **Higiene:** À semelhança do que se realiza na hora de higiene da manhã, as crianças passam pelo mesmo procedimento.

16h30 – **Exploração livre da sala/ Espaço exterior:** Posteriormente à higiene, as crianças brincam livremente pela sala explorando os brinquedos didáticos existentes na sala.

Todos os momentos da rotina têm uma intencionalidade educativa que deve ser aproveitada pelo educador. Post e Hohmann (2011, p.229) referem que no momento da higiene, “através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche.” Para além da promoção das relações sociais este momento também permite que a criança adquira consciência do seu corpo e de como este se movimenta.

A hora da refeição é muito mais que uma necessidade que as crianças têm que satisfazer, é um momento do dia onde ocorrem diversas relações, uma vez que interage com vários sujeitos desde o adulto até aos seus pares. Quando uma criança está com fome e é reconfortada com um biberão e o colo do educador, esta ganha mais confiança pois reconhecem as suas necessidades. Para as crianças mais velhas, a refeição é um momento de novas explorações, como ao nível dos cheiros, texturas, sabores, e de convívio social (Post & Hohmann, 2011). Na minha experiência em contexto de creche, a hora do almoço, à semelhança do lanche, era a altura do dia onde as crianças da sala de 1 ano interagiam com as da sala dos 2 anos e com os seus adultos e vice-versa.

O sono entra na rotina como algo essencial, pois é através dele que

a criança recebe a energia que necessita para a sua vida diária. Além de estimular o crescimento, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cerebral e afecta a forma como a criança gere a sua vida ao longo do dia (Coelho, 2009, p.27).

A prática da sesta é algo que ocorre entre a maioria das crianças, uma vez que esta é indispensável nos primeiros anos, pois “proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p.241). Neste período,

também se estabelecem relações de confiança através das interações ocorridas entre a criança e adulto. Durante a minha prática, este foi um dos momentos em que procurei criar mais laços de afetividade com as crianças, pois muitas delas precisavam de um miminho para conseguirem adormecer (ver fotografia 8). O mesmo corrobora Cordeiro (2012, p.306) “o deitar e aconchegar, com mimo e um beijinho, deverão ser obrigatórios” (ver fotografia 9).



Fotografia 8– Momento da sesta



Fotografia 9– Criança B no momento da sesta

A brincadeira livre constitui o tempo em que as crianças exploram os materiais e interagem com os seus pares, sendo este um “período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções.” (Post & Hohmann 2011, p.249) Seja através da brincadeira espontânea, do jogo estruturado, sozinho ou em pares, o “brincar” permite que a criança adquira linguagens simbólicas e estruturadas, conhecimentos e aprenda a lidar com as emoções (ver fotografias 10, 11 e 12). De um modo geral, são várias as vantagens de brincar para além da satisfação da própria criança (Cordeiro, 2012).



Fotografia 10– Criança FF a brincar na piscina de bolas



Fotografia 11- Criança L num momento de brincadeira livre



Fotografia 12- Criança F a brincar com dois carros

Bondioli (2004), citado por Gonçalves (2015, p.16), assinala a intencionalidade pedagógica das rotinas como “pedagogia latente” e caracteriza-a como um

Conjunto das práticas, das regras, dos hábitos, das rotinas, dos acontecimentos, das atividades e dos costumes característicos de determinado contexto, que, mesmo não estando totalmente sujeito a deliberações conscientes por parte dos agentes educativos, tem de alguma forma uma influência formadora nas crianças que nesse contexto, ou melhor, a partir desse contexto, são chamadas a aprender.

Com as rotinas, as crianças desenvolvem o sentimento de segurança e, por sua vez, a sua autonomia.

A existência de rotinas definidas desde cedo permite à criança compreender o modo como as “situações sociais” que vivencia são organizadas, tendo conhecimento sobre as diferenças entre as regularidades e as mudanças, adquirindo assim autonomia e gerindo os seus próprios comportamentos em função das diversas situações a que se encontra exposta. (Gonçalves, 2015, p.16 citando Oliveira *et al.*, 1992, p.76)

No decurso das atividades do quotidiano e das interações com o adulto, a criança vai adquirindo algumas referências seja através da linguagem, da atuação do adulto, das próprias experiências e/ou do afeto relacional (Torrão, 2015, citando Marchão, 1997). Ao longo da minha PES em Creche fui percebendo a importância que as rotinas tinham na vida das crianças. Ao educador cabe organizá-las em conjunto com os pais e com o resto da comunidade educativa. Enquanto futura educadora, vou privilegiar estes momentos para estabelecer interações com as crianças, de forma a fomentar as relações.

CAPÍTULO 2- DIMENSÃO INVESTIGATIVA: A INTERAÇÃO CRIANÇA-OBJETO NO MOMENTO DO ALMOÇO

Ao observar os comportamentos das crianças nos momentos de refeição, surgiu-me um especial interesse pelo que ia acontecendo à hora do almoço. Constatando que as crianças da sala de 1 ano interagiam entre si, com os adultos e, especialmente, com os objetos existentes na mesa (incluindo a própria comida), levou-me a realizar o presente estudo que visa responder à seguinte questão: “*Que tipos de interações com os objetos estabelecem as crianças LP (16 meses) e LO (14 meses) no momento do almoço, na sala de 1 ano?*”

Para responder a esta questão foram definidos os seguintes objetivos:

- Identificar e descrever as interações com os objetos (colher, taça, comida, copo e bafete) que ocorrem no almoço com as crianças LP (16 meses) e LO (14 meses).
- Refletir sobre os tipos de interações criança-objeto que ocorrem no momento da refeição, na sala de 1 ano.

2. A REFEIÇÃO COMO CONTEXTO DE INTERAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

2.1. INTERAÇÃO CRIANÇA-OBJETO

De acordo com Post e Hohmann (2011, p.23), as crianças entre os 18-24 meses encontram-se no estágio sensório-motor, sendo que “sensório refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; motor refere-se ao modo como aprendem através da acção física.”

Papalia, Olds e Feldman (2001, p.198) referem ainda que neste estágio, as crianças “aprendem acerca de si próprios e do mundo através da sua actividade sensorial e motora em desenvolvimento.” É através da manipulação dos brinquedos, do biberão, das mãos e

dos pés que a criança descobre o mundo (Deldime & Vermeulen, 2001). Assim, para aprender/conhecer, a criança precisa de manipular e explorar os objetos.

Segundo Piaget, nesta faixa etária a criança passa por uma *intensa experimentação ativa*, que possibilita que apreenda o que resultou das suas explorações (Deldime & Vermeulen, 2001).

A criança enquanto ser activo, experiencia através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. Aprende fazendo, coordenando os sentidos, acções e sentimentos. Está predisposta para a acção. Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita... pessoas e/ou objectos que lhe despertem a atenção. É nesta constante interacção com o mundo físico e social que se vai descobrindo e desvendando o seu mundo. (Dias, Correia & Marcelino, 2009, p.741)

O desenvolvimento motor que ocorre nas crianças desta idade tem especial importância pois derivam dele outro tipo de explorações de objetos. No entanto, “o desenvolvimento motor é um processo contínuo, dinâmico e multifactorial de interacção entre o bebé e o ambiente” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.171).

O bebé nasce com o reflexo de preensão, ou seja, utiliza as mãos para agarrar os objetos e deste modo interagir com eles, como com o biberão ou com uma roca. Mais tarde, a partir do 7-11 meses, a criança desenvolve a sua coordenação, o que lhe permite agarrar objetos mais pequenos utilizando o movimento de pinça. Posteriormente, o controlo das mãos torna-se mais rigoroso (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

De acordo com Deldime e Vermeulen (2001, p.40), Stern dividiu os progressos motores que permitem proceder às primeiras experiências das coisas segundo três espaços.

O *espaço bucal* é o mais precoce porque a boca realiza a concordância exacta entre as sensações e os movimentos, concordância exigida, desde o nascimento, pelo reflexo vital da sucção. O *espaço próximo* é conquistado pelas posições de sentada e de pé, bem como pela preensão em que as manipulações da criança lhe fornecem ocasiões de determinar as posições e as resistências dos objetos: deles extrai alguns efeitos ao agitá-los, ao atirá-los ao chão, juntá-los ou espalhá-los. O domínio da preensão constitui uma libertação

relativamente ao adulto. O *espaço locomotor* é constituído pela liberdade de acção que a criança adquire pelo andar.

Ao desenvolvimento motor, associa-se o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, Piaget apresenta o conceito de permanência de objeto para descrever a capacidade da criança para aceitar a permanência de um objeto mesmo que este seja tirado da sua vista. Esta aquisição “é a base para a consciência, por parte da criança, de que ela existe separadamente dos objectos e das outras pessoas” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.202) e antecede a ideia sustentada de Mazet e Stoleru (2003, p.56) de que a criança entre os 12-18 meses está numa fase “constituição de novos esquemas devidos [...] a uma espécie de experimentação ou de procura da novidade enquanto tal.”

A exploração dos objetos pode ser feita de forma individual ou em conjunto com os seus pares ou com o adulto. Quando duas crianças se juntam para explorar um objeto, existem vários fatores que podem afetar o modo como o fazem como “ (...) o grau de sincronia entre o temperamento do bebé e o do companheiro; o sexo da criança e do companheiro; e os adereços lúdicos em torno dos quais ambos os bebés interagem” (Spodek, 2002, p. 237).

Para conseguir observar e explorar todas as características do objeto, as crianças têm tendência para o virar, mas também para “colocá-lo na boca, cheirá-lo e tocá-lo várias vezes antes de se sentirem satisfeitas com a exploração” (Wilson e Hockenberry, 2014, citados por Henriques, 2015, p.21).

O tato é “o sentido mais utilizado pela criança para explorar o seu mundo físico e social, estando presente em todos os outros sentidos” (Montagu,1988, citado por Henriques, 2015, p.21).

A visão surge associada ao tato, uma vez que enquanto a criança manipula o objeto, normalmente, segue-o visualmente. Nascimento (2007) e Wilson e Hockenberry (2014), citados por Henriques (2015, p.21) “defendem que a criança até aos 3 anos se socorrem do paladar e do olfato para relembrar situações já vividas, colocando na boca os objetos para os conhecer e satisfazer a sua necessidade exploratória.”

Para além destas formas de interação com os objetos, a que se chamam interações não-verbais, existe ainda outro tipo de interação, a interação verbal. A interação verbal deriva do movimento dos lábios, ao que se segue a expulsão do ar e pode ser dividida em vocalizações indeferidas e palavras.

As vocalizações indeferidas são produzidas quando a criança ainda não é capaz de articular qualquer palavras, quando “(...) interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, (...)” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, citados por Henriques, 2015, p.21).

Conforme Sim-Sim e colaboradores (2008) citados por Taveira (2015, p.20), “por volta dos 9/10 meses, a criança repete algumas sílabas, como «mamamama». Mais tarde, a criança passa a produzir apenas uma ou duas sílabas, como «pa» e «papa» e atribui-lhes um significado”. A mesma fonte refere que o período linguístico se inicia a seguir à fase das lalações e do palreio com a produção de algumas palavras, sendo que por volta dos três anos já se consegue entender o discurso da criança.

Assim, através da manipulação e exploração dos objetos, a criança vai aumentando o seu repertório, aprendendo sobre si e sobre o que o rodeia.

2.1.1 O PAPEL DA REFEIÇÃO: EXPLORAÇÃO ATRAVÉS DOS CINCO SENTIDOS

A refeição é um dos momentos presentes na rotina diária da criança. Ao longo do seu dia, a criança precisa de se alimentar e o almoço é umas das refeições que faz na Creche, porém, este momento envolve muito mais do que a resposta a uma simples necessidade básica. “A refeição é uma altura para comer mas também para explorar novos sabores, cheiros e texturas e tentar comer sozinho como os dedos, uma colher ou uma caneca.” (Post & Hohmann, 2011, p.220)

É importante distinguir alimentação, nutrição e refeição. Segundo Cordeiro (2012, p. 42) a alimentação relaciona-se com aquilo que comemos, a nutrição é o que os alimentos

fazem no organismo e a refeição refere-se ao “horário, contexto, circunstâncias e características dos momentos alimentares.” Segundo o Instituto da Segurança Social (2005, p.60), este processo deve ter em conta o “ritmo de desenvolvimento” de cada criança “e as suas competências”. O conhecimento das características de cada criança vai facilitar o estabelecimento de relações individualizadas, estimulando a aquisição de novas competências.

Por norma, as refeições decorrem numa área própria, composta por mesas e cadeiras, utensílios, com pavimento que seja facilmente lavável, pois a comida e a bebida caem muitas vezes ao chão (Post & Hohmann, 2011).

Um espaço de preparação dos alimentos será também desejável existir. Esta área deve ser agradável de forma a apoiar “a alimentação das crianças, a exploração da comida, a tentativa de comerem sozinhas e a socialização” (Post & Hohmann, 2011, p. 122-123). O Instituto da Segurança Social (2005, p.60) reforça esta ideia referindo que “os períodos das refeições devem ser ocasiões agradáveis para todos os envolvidos”.

Como tal, um dos processos desenvolvimentais desencadeados numa refeição é a socialização. Durante este momento, as crianças gostam de interagir umas com as outras, quer seja através da linguagem, de gestos, de olhares e/ou sorrisos, manifestando querer ser parte integrante deste acontecimento.

Post e Hohmann (2011, p.220) afirmam que

as crianças mais novas estão num processo de desenvolvimento de atitudes em relação às refeições e à experiência de comer que perdurarão pela vida fora. Num ambiente calmo e relaxante formam atitudes positivas e aprendem competências sociais vitais.

No momento em que as crianças já se conseguem sentar numa cadeira sem qualquer auxílio, revelam o controlo que já têm sobre o seu corpo (nomeadamente sobre os seus braços e mãos) e mostram que já estão preparadas para levar os alimentos à boca, quer seja com a colher ou com os dedos. Relativamente ao desenvolvimento da preensão, ou seja a capacidade que a criança tem em agarrar,

os aspetos tónicos e cinéticos são primordiais: os primeiros gestos são bilaterais e maciços (a criança agarra com as duas mãos), depois progressivamente dissociados (a criança pega com a palma, depois com o conjunto dos dedos, antes de poder agarrar delicadamente só com o polegar e o indicador) (Deldime & Vermeulen, 2001, p.38).

Tal como sugerem Papalia, Olds e Feldman (2001, p.258) “à medida que as crianças se desenvolvem – física, cognitiva e emocionalmente – são levadas a procurar a independência dos vários adultos aos quais estão vinculadas”. Assim, a distribuição das refeições deve ter em conta o incentivo à autonomia das crianças, através de oportunidades simples mas sempre com o apoio do educador. Neste processo de autonomia na hora da refeição, a criança começa sempre por comer com as mãos (desencadeando inúmeras experiências) e só posteriormente é que acede à utilização dos talheres, concretamente a colher.

As crianças começam geralmente a comerem sozinhas usando os seus dedos, porque é mais fácil comer com os dedos do que com uma colher – normalmente acabam por meter os dedos na boca. Demoram sempre algum tempo a conseguirem ter domínio sobre um simples utensílio, como seja uma colher, que leve a comida do prato ou da tigela até à boca (Post & Hohmann, 2011, p.224).

O Instituto da Segurança Social (2005, p.61) refere que durante as refeições, o educador e o assistente operacional, devem usar este tempo para “desenvolver competências e autonomias (as crianças são encorajadas a comerem sozinhas)” e “encorajá-las a apreciar diferentes tipos de comidas e a utilizar os diferentes utensílios (colher, garfo, faca, copo).”

Segundo Mazet e Stoleru (2003), é importante fortalecer o gosto pela *atividade autónoma* desde cedo colocando as crianças em situações onde possam desenvolver-se enquanto seres autónomos. Para além da vontade do adulto, é igualmente importante a vontade da criança em querer ser autónoma, de modo a sentir-se encorajada. Goldschmied e Jackson (1994), citados por Post e Hohmann (2011, p.224) revelam dois tipos de vantagens para a *atividade autónoma*: primeiro, “não são obrigados a depender completamente da ajuda e do controlo de um adulto” e segundo, “manipular diretamente a comida proporciona experiências tácteis variadas”.

De acordo com Carvalho (2008), a criança manipula os alimentos estabelecendo diversas interações sensoriais e motoras que lhe vão permitir descobrir, sentir, experimentar e conhecer o mundo. A mesma autora revela que os dados que a criança recebe através da interação (seja através da visão, do toque, do paladar ou do cheiro) permitem-lhe encontrar indicadores de como interagir com o meio, nomeadamente com novos alimentos. Para Abreu (2009, p. 174), “quando a criança começa a comer novos alimentos, está a descobrir um mundo novo de informações sensoriais que o seu cérebro desconhecia”. Este contacto com a novidade deve ser incentivado pelo adulto que lhe deverá fornecer alimentos que sejam diversos, quer ao nível do aroma, do sabor, da textura e/ou da cor. Para este mesmo autor, o primeiro contacto com os alimentos surge, normalmente, através da visão, sendo este primeiro contacto determinante para a aceitação do alimento/comida – a criança relaciona o aspeto com o eventual sabor.

O olfato, sentido poderoso, condiciona igualmente a aceitação dos alimentos. Assim, é importante habituar as crianças às mais variadas combinações de cheiros e sabores.

Com o paladar conseguimos reconhecer os quatro sabores básicos: doce, amargo, salgado e ácido. Estes sabores servem como referência para saborear um alimento. Assim, há que dar à criança a mais variada paleta de sabores para que dessa forma ela consiga construir a sua base de dados, o quanto mais alargada possível. Alguns estudos apontam que a criança só sabe que não gosta de determinado alimento depois de o ter experimentado algumas vezes (Abreu, 2009).

Por fim, a textura. Para o autor supra mencionado, a criança explora a comida através da textura quando os alimentos se encontram no prato e os leva à boca pressionando com os dentes, as gengivas e a língua, facilitando a compreensão acerca do alimento (se é mole, duro, cremoso, areado, suave ou rijo). Para Deldime e Vermeulen (2001, p.47) “o tacteamento experimental contribui, portanto, para familiarizar a criança com o uso de instrumentos (...) que aumentam a eficiência da sua atividade.”

A outra forma de as crianças comerem é com os utensílios, sendo que o primeiro é a colher. O facto de se dar primazia à colher em relação aos restantes utensílios está relacionado com a sua forma, pois esta “origina (...) menos entornas e quedas da comida”

(Cordeiro, 2007, p.75). “As crianças em tenra idade estão interessadas em colheres; também estão igualmente interessadas no modo como sentem a comida nas suas mãos. (...) A criança pode praticar a utilização da colher, juntamente com a utilização dos seus dedos” (Post & Hohmann, 2011, p.224-225).

No entanto, a criança não come toda a sua infância com as mãos. O processo de autonomização integra o seu desenvolvimento e portanto, quanto maior for a destreza e a coordenação psicomotora, mais facilmente esta deixe de comer com as mãos, dando preferência à colher (Abreu, 2009).

O uso de talheres depende de fatores como a idade, o sexo, a destreza, o ritmo de desenvolvimento bem como a capacidade de mastigar. Cada criança tem o seu próprio ritmo, sendo que não se deve forçar o uso dos talheres.

Por vezes pode haver retrocessos – a alimentação é um dos pilares em que se pode regredir quando se estão a operar mudanças vistosas noutras áreas de desenvolvimento -, mas o que importa é que a sensação seja que, com o tempo, a criança está a utilizar os talheres mais civilizadamente (Cordeiro, 2012, p.75).

Deste modo, “comer sozinha é uma conquista importante para a criança não só para o desenvolvimento das suas capacidades motoras mas também para o começo da autonomia, da independência e da sua afirmação como pessoa” (Abreu, 2009, p.195).

Segundo Abreu (2009, p.195) é expectável que aos 12 meses a criança como “com as mãos”, pois nesta fase gostam de explorar a comida com as mesmas, sendo esta a forma desta se aperceber das texturas. Aos 15 meses, “usa colher mas sem evitar que ela se volte”, “segura no copo mas geralmente devolvendo-o sem beber” e “já mastiga bem”. Aos 18 meses bebe os líquidos sem os entornar, “segura a colher e leva a comida à boca”.

3. METODOLOGIA

Neste tópico revela-se a metodologia utilizada no presente estudo, descreve-se o contexto em que este ocorreu e quais os seus participantes, os instrumentos de recolha e análise de dados utilizados, os resultados obtidos e a sua discussão.

Procurando saber quais os tipos de interações que duas crianças da dala de 1 ano estabelecem com os objetos no momento do almoço, na sala de 1 ano, optou-se por realizar um estudo qualitativo de carácter descritivo. Para Fortin (1999, p.163), este tipo de estudo “consiste em descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população ou de uma amostra desta.”

3.1. CONTEXTO DO ESTUDO

O presente estudo decorreu no refeitório de uma instituição de cariz privado da freguesia de Marrazes, concelho de Leiria. Com capacidade para 186 crianças, esta instituição dispunha das vertentes de Creche, Jardim de Infância e ATL. O refeitório no qual foi feito este estudo, encontrava-se no piso 1 do edifício e destinava-se às crianças das salas de 1 e 2 anos desse mesmo piso. Tinha uma porta de acesso, duas janelas, armários de arrumação (por exemplo, armários para os talheres, as taças, os copos, as papas, as bolachas), quatro mesas com capacidade para seis crianças cada e cadeiras para as mesmas.

O almoço decorria das 11h00 às 12h00 e era dado pelas educadoras e pelas assistentes operacionais. A ementa era elaborada pela nutricionista e, posteriormente, a comida era confeccionada pelas cozinheiras na instituição e chegava até ao piso 1 por meio de um elevador. Tal como sugere o Instituto da Segurança Social (2005, p.69) as ementas tinham em consideração “as especificidades e as necessidades alimentares de cada criança”.

3.1.1. PARTICIPANTES

Para a seleção dos participantes, definiram-se os seguintes critérios:

- Ter autonomia durante o almoço, ou seja, não necessitar de ajuda do adulto para comer
- Ser uma criança que revelasse gosto pela alimentação.

Assim, de um grupo de 14 crianças, seleccionaram-se duas crianças, a criança LP (16 meses) e LO (14 meses).

A criança LP era do sexo feminino e nasceu no dia 20-08-2013. Já tinha adquirido a marcha, dizia algumas palavras e já comia sozinha a sopa, o segundo prato e a fruta. Vivia com os pais na zona de Leiria e era filha única.

A criança LO era também do sexo feminino e nasceu no dia 29-10-2013. Também esta tinha a marcha adquirida, dizia algumas palavras e à semelhança da primeira criança, também esta já comia sozinha a sopa, o segundo e a fruta. Vivia com ambos os progenitores na zona de Leiria e era filha única.

Em termos sociais, eram crianças com algumas características em comum, uma vez que procuravam estabelecer interações quer com os adultos ou com os outros pares, manifestavam as suas alegrias ou descontentamentos em qualquer situação e não demonstravam receio com pessoas desconhecidas. As duas crianças tinham especial gosto por atividades relacionadas com música.

3.1.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Neste estudo foi utilizada a observação direta e participante. Vilelas (2009, p.268) descreve a observação direta como “o uso dos cinco sentidos com vista a adquirir os conhecimentos adequados e necessários para o quotidiano” e a observação participante como um tipo de observação que “adquire assim uma dimensão emocional, uma carga de sentimentos vividos directamente que implica um enriquecimento dos dados obtidos e que permite reunir um corpo de informação variada e completa, muito importante para os estudos do tipo qualitativo” (Vilelas, 2009, p.273).

De modo a registar as interações que decorriam no almoço, recorri ainda à gravação vídeo. Este tipo de ferramenta permitiu que fosse possível visualizar o ocorrido inúmeras vezes, examinando acontecimentos que através da observação não era possível recolher. Dessas mesmas filmagens foram retiradas algumas fotografias.

Para analisar os dados reunidos, recorreu-se à análise de conteúdo. Para Bardin (1977) e Chizzotti (2006), citados por Vilelas (2009, p.333), esta análise “abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, com a finalidade de

se efectuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens”. Para este estudo foram definidas as seguintes categorias/subcategorias (ver quadro 1):

Quadro 1- Categorias e subcategorias utilizadas na análise de conteúdo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Interação Não-Verbal Interação criança-objeto/comida	Através do tato	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração dos objetos/comida através do tato
	Através do olhar	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos em que a criança observa os objetos/comida
	Através do paladar	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração dos objetos com a boca
Interação Verbal	Através de vocalizações indefinidas	<ul style="list-style-type: none"> • São considerados os risos e as lalações
	Através de palavras	<ul style="list-style-type: none"> • São consideradas as palavras que são ditas

3.1.3. PROCEDIMENTOS

Após a definição do âmbito de estudo, foi realizada uma revisão de literatura sobre as interações que ocorrem em creche, nomeadamente as que acontecem entre criança e objeto, e qual o papel dos sentidos durante a refeição. De seguida, foi definida a metodologia (pergunta de partida, objetivos, participantes, instrumentos de recolha e análise de dados, procedimentos) com a anuência de todos os intervenientes.

Uma vez que se optou por recorrer à gravação vídeo, dirigiu-se um pedido de autorização para captação de imagem ao diretor da instituição (ver anexo V).

A recolha dos dados decorreu em sete dias diferentes, sempre no momento do almoço, sendo que as quatro primeiras gravações incidiram na criança LP (16 meses) e as outras três sobre a criança LO (14 meses). Para captar as imagens, a câmara de vídeo foi colocada numa cadeira junto das crianças, apoiada por um suporte. Foram realizadas sete observações em diferentes dias durante o mês de dezembro de 2014 e janeiro de 2015 (ver quadro 2):

Quadro 2- Número de vídeos e a sua ementa

CRIANÇA LP			
Dia de Observação	Observações	Vídeo	Ementa
09-12-2014	I	1	Sopa: creme de brócolos Segundo: massada de peixe Fruta: clementina
10-12-2014	II	2	Sopa: sopa de ervilhas Segundo: arroz de pato Fruta: pera
15-12-2014	III	3	Sopa: creme de nabo Segundo: fofo de peixe Fruta: clementina
16-12-2014	IV	4	Sopa: sopa de abóbora com feijão Segundo: Perú estufado com feijão, cenoura, couve e arroz Fruta: pera
CRIANÇA LO			
Dia de Observação	Observações	Vídeo	Ementa
17-12-2014	V	5	Sopa: sopa de agrião Segundo: carne de vaca fatiada com molho de cenoura, massa cotovelo e feijão verde Fruta: banana
13-01-2015	VI	6	Sopa: sopa de grão Segundo: carne de vaca estufada com massa Fruta: pera
14-01-2015	VII	7	Sopa: sopa de abóbora com courgette Segundo: maruca cozida com batata e cenoura Fruta: papaia

3.1.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De seguida são apresentados os resultados das interações que se registaram no momento do almoço com a criança LP (16 meses) e com a criança LO (14 meses).

- **DADOS DA CRIANÇA LP (16 MESES) RECOLHIDOS ATRAVÉS DE GRAVAÇÃO**

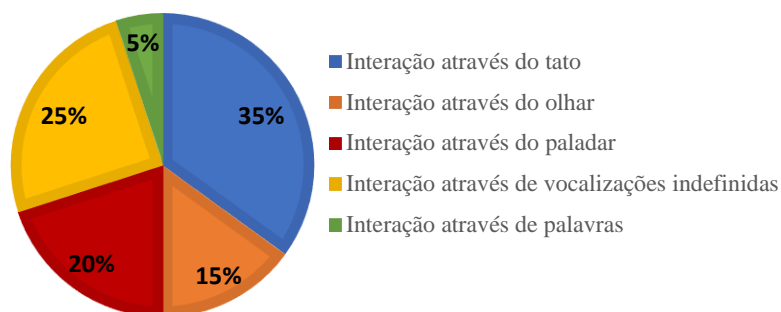


Gráfico 1- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 09-12-2014

O gráfico 1 representa a quantidade de vezes (percentagem) que a criança LP (16 meses) interagiu com os objetos, nomeadamente a taça, a comida, a colher e o copo, durante o almoço do dia 09-12-2014. Neste dia a ementa foi: creme de bróculos (sopa), massada de peixe (segundo prato) e clementina (fruta). Como se pode observar, 35% das vezes a criança interagiu através do tato com a colher, a comida e a taça. 25% através de vocalizações indefinidas (lalações), como “tatata”, “ababá” e “tatá”. 20% através do paladar, interagindo com a colher e com o copo. 15% através do olhar, nomeadamente com a taça, a colher e a comida. 5% através de palavras (“Nhão” - não). O maior número de interações ocorridas deram-se através do tato.

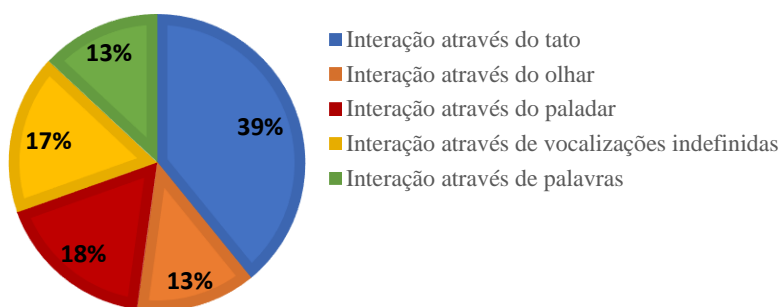


Gráfico 2- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 10-12-2014

O gráfico 2 representa a percentagem de vezes que a criança LP (16 meses) interagiu com os objetos, nomeadamente a taça, a colher, a comida e o copo, durante o almoço do dia

10-12-2014. Neste dia a ementa foi: sopa de ervilhas, arroz de pato (segundo prato) e pera (fruta). Como se pode observar, 39% das vezes a criança interagiu através do tato com a colher e a comida, 18% através do paladar com a colher e copo, 17% através de vocalizações indefinidas (lalações e sorrisos), 15% através de palavras (“Nhão” - não) e os restantes 13% através do olhar, com a colher e a comida.

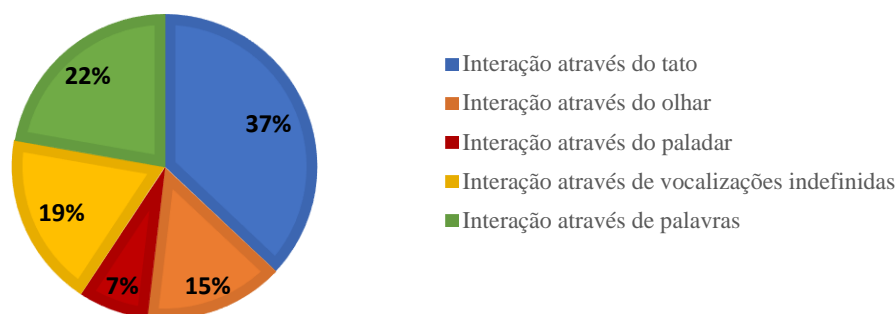


Gráfico 3- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 15-12-2014

O gráfico 3 representa a percentagem de vezes que a criança LP (16 meses) interagiu com os objetos, nomeadamente a taça, a colher e a comida durante o almoço do dia 15-12-2014. Neste dia a ementa foi: creme de nabo (sopa), fofo de peixe (segundo prato) e clementina (fruta). Como se pode observar, 37% das vezes a criança interagiu através do tato com a colher, a taça e a comida, 22% através de palavras (“Nhão” - não, “anhunha” – ajuda), 19% através de vocalizações indefinidas (lalações), 15% através do olhar com a comida e os restantes 7% através do paladar, quando interagiu com a colher.

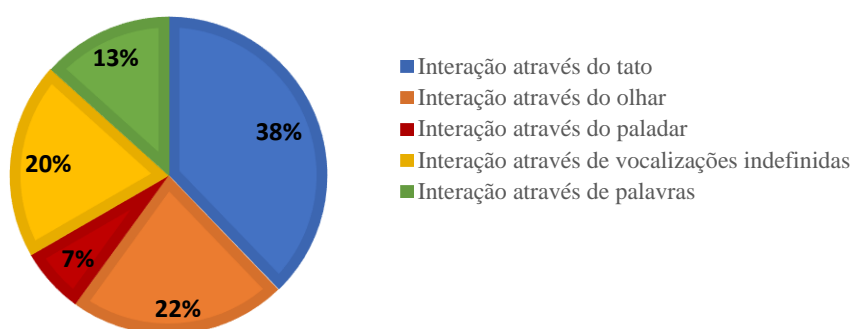


Gráfico 4- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 16-12-2014

O gráfico 4 representa a percentagem de vezes que a criança LP (16 meses) interagiu com os objetos, nomeadamente a taça, a colher, a comida e o copo durante o almoço do dia 16-12-2014. Neste dia a ementa foi: sopa de abóbora com feijão verde, peru estufado com feijão, cenoura, couve e arroz (segundo prato) e pera (fruta). Como se pode observar, 38% das vezes a criança interagiu através do tato com a colher e a comida, 22% através do olhar com esses mesmos objetos, 20% através de vocalizações indefinidas (“tatata”), 13% através de palavras (“Nhão”- não, “Mamã”, “Ola”, “Tá” – já está) e os restantes 7% através do paladar interagindo com a colher e com o copo. O maior número de interações que ocorreram foi com o tato.

• **DADOS DA CRIANÇA LO RECOLHIDOS ATRAVÉS DE GRAVAÇÃO**

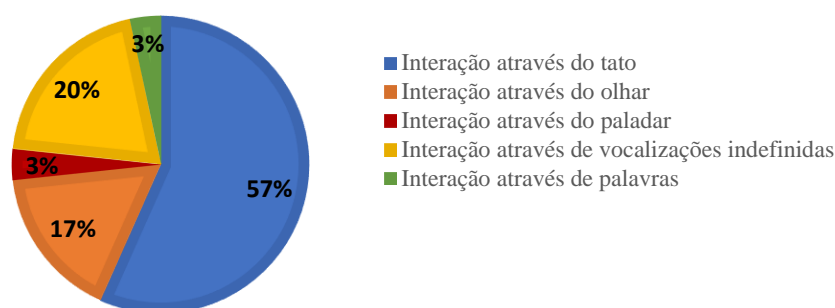


Gráfico 5- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 17-12-2014

O gráfico 5 representa a percentagem de vezes que a criança LO (14 meses) interagiu com os objetos, nomeadamente a taça, a colher e a comida durante o almoço do dia 17-12-2014. Neste dia a ementa foi: sopa de agrião, carne de vaca fatiada com molho de cenoura, massa cotovelo e feijão verde (segundo prato) e banana (fruta). Como se pode observar, 57% das vezes a criança interagiu através do tato com a colher e com a comida, 20% através de vocalizações indefinidas (sorrisos e lalações), 17% através do olhar com a comida quando esta estava na taça e nas suas mãos, 3% através de palavras (“já tá” – já está) e os restantes 3% através do paladar quando interagiu com a colher.

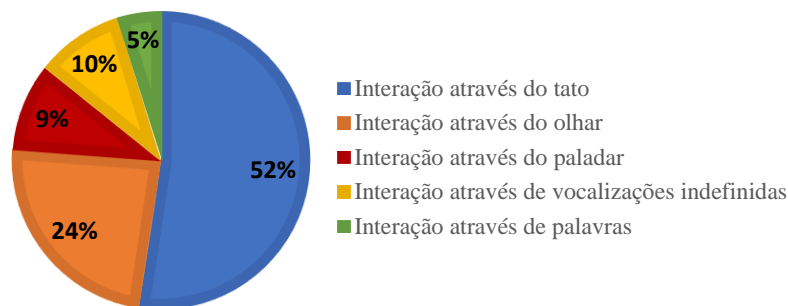


Gráfico 6- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 13-01-2015

O gráfico 6 representa a percentagem de vezes que a criança LO (14 meses) interagiu com os objetos, nomeadamente a taça, a colher, a comida e o babeto durante o almoço do dia 13-01-2015. Neste dia a ementa foi: sopa de grão, carne de vaca estufada com massa (segundo prato) e pera (fruta). Como se pode observar, 52% das vezes a criança interagiu através do tato com a colher e a comida, 24% através do olhar que recaiu sobre a comida, nomeadamente a que estava dentro da taça e a sopa caída em cima do babeto, 10% através de vocalizações indefinidas (sorrisos e lalações), 9% através do paladar quando explorou a colher com a boca e os restantes 5% através de palavras (“já tá” – já está).

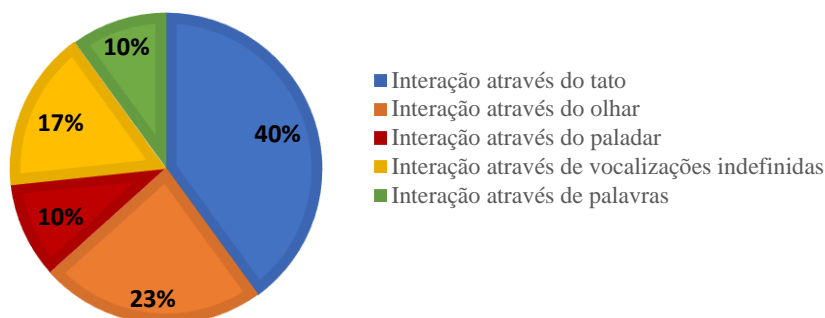


Gráfico 7- Percentagem de cada interação estabelecida no almoço do dia 14-01-2015

O gráfico 7 representa a percentagem de vezes que a criança LO interagiu com os objetos, nomeadamente a taça, a colher e a comida durante o almoço do dia 14-01-2015. Neste dia a ementa foi: sopa de abóbora com courgette, maruca cozida com batata e cenoura (segundo prato) e papaia (fruta). Como se pode observar, 40% das vezes a criança interagiu através do tato nomeadamente a exploração da colher e da comida., 23% através do olhar sobre a comida e a colher, 17% através de vocalizações indefinidas (sorrisos e lalações), 10% através de palavras (“mamã”, “já tá” – já está) e os restantes 10% através do paladar quando explorou a colher e a comida que tinha nas mãos com a boca.

Comparando os dados levantados de LP (x meses) e LO (x meses), percebe-se que a interação através do tato foi a que predominou.

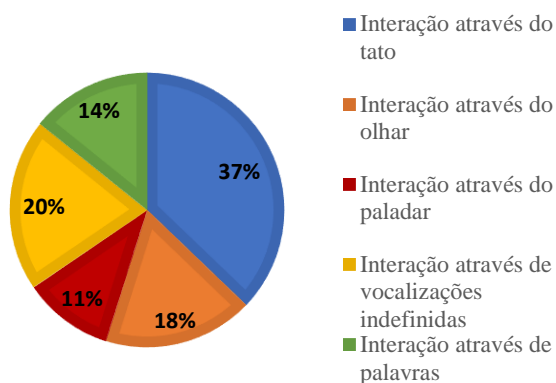


Gráfico 8- Percentagem das interações de LP (16 meses) ocorridas no conjunto das quatro observações

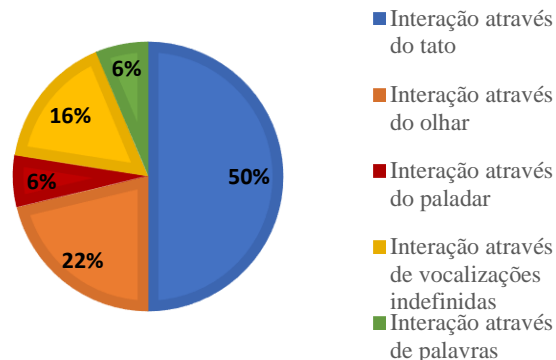


Gráfico 9- Percentagem das interações de LO (14 meses) ocorridas no conjunto das três observações

Os dados dos gráficos 8 e 9 revelam o número de vezes que a criança LP (16 meses) e a criança LO (14 meses) interagiram com os objetos no total das gravações. Estes gráficos revelam que em 37% das vezes LP (16 meses) interagiu com os objetos (taça, colher, comida e copo) através do tato e LO (14 meses) num total de 50%, corroborando-se o defendido por Montagu (1988) citado por Henriques (2015, p.21), quando afirma que o tato é “o sentido mais utilizado para explorar o seu mundo social e físico”.

Grande parte das vezes as crianças comiam com as mãos (ver fotografia 13, 14, 15 e 16), mas também houve momentos em que utilizavam a colher (ver fotografia 17, 18, 19 e 20).



Fotografia 13– LP come com a mão esquerda



Fotografia 14– LP come com a mão esquerda



Fotografia 15– Lo come com a mão esquerda enquanto segura a colher com a mão direita



Fotografia 16– Lo come com a mão esquerda



Fotografia 17– LO come com a colher



Fotografia 18– LO come com a colher



Fotografia 19– LP come com a colher



Fotografia 20– LP come com a colher

Estas evidências são sustentadas por Post e Hohmann (2011) quando afirmam que, por norma, as crianças começam por comer com os dedos para sentir a comida (e porque é a maneira mais fácil e também porque ainda não conseguem ter domínio de utensílios como a colher) ainda que se interessem pela colher.

Para além do tato, LP (16 meses) utilizou as interações verbais, nomeadamente as vocalizações indeferidas 20% das vezes. Estas traduziram-se em sorrisos e lalações. Este meio de interação favorece um aspeto importante das refeições: a socialização. Como afirmou Peter Mangione (1990), citado por Post e Hohmann (2011, p.220) “as crianças mais novas estão num processo de desenvolvimento de atitudes em relação às refeições e à experiência de comer que perdurarão pela vida fora. Num ambiente calmo e relaxante formam atitudes positivas e aprendem competências sociais vitais.”

A criança LO (14 meses) recorreu ao olhar (22%), para interagir durante as refeições. Ao analisarem-se as transcrições dos vídeos (ver anexo X, XI e XII) percebe-se que os olhares de LO recaíram essencialmente sobre a comida dentro da taça, nas mãos, no babete e a cair da colher e a própria colher. Davis (1979) e Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga (2011), citados por Henriques (2015) esclarecem que a visão também está associada ao tato, uma vez que enquanto a criança manipula o objeto segue-o visualmente.

Ao longo das gravações, constata-se que a criança LP (16 meses) interage com a colher do seguinte modo: transferindo-a de uma mão para a outra, segurando-a com uma mão e comendo com a outra, batendo com a mesma na taça ou na mesa, colocando a pega na boca e observando-a. Com a taça apenas interage através da observação, enquanto que com o copo trinca-o. Com a comida, a criança explora-a com as mãos de diversas maneiras, por exemplo quando está em cima da mesa, na taça, no babete ou a sua boca.

À semelhança desta, a criança LO (14 meses) interage com a colher com a mão e com a boca, analisando as suas características e material, e batendo com a mesma na mesa, explorando o seu som. Com a taça sucede-se o mesmo pois a criança pega nesta várias vezes enquanto a observa, conjugando desse modo o tato e a visão. Com a comida é onde se registam mais interações pois a criança observa-a e explora-a com as mãos quer esta esteja em cima da mesa, no babeto, na taça, na colher ou na boca.

De salientar o facto de ambas as crianças trocarem várias vezes a colher de mão e de por vezes pegarem na mesma com uma mão e comerem da taça com a outra. O mesmo se deve ao facto de a lateralidade e coordenação ainda não estarem totalmente desenvolvidas, bem como ao facto de não estarem fisicamente preparadas para comer apenas com a colher. No entanto, tal como Post e Hohmann (2011, p.224-225) “a criança pode praticar a utilização da colher, juntamente com a utilização dos seus dedos.” Este acontecimento decorre porque neste processo de iniciação da autonomia na hora da refeição as crianças começam sempre por comerem com os dedos, permitindo-lhes terem um maior número de experiências nos seus primeiros contactos com a comida.

Deste modo, e respondendo à pergunta de partida inicialmente formulada (“*Que tipos de interações com os objetos estabelecem as crianças LP [16 meses] e LO [14 meses] no momento do almoço, na sala de 1 ano?*”), o que mais se verificou, através da análise das gravações, foi que a criança LP (16 meses) interagiu com a colher, a taça, o copo e a comida através do tato e do olhar, predominantemente. A criança LO (14 meses) utilizou igualmente estes dois sentidos, mas apenas com a colher, a taça e a comida.

Relativamente às limitações do presente estudo tenho que realçar o facto de haver pouca fundamentação teórica relativamente ao tema das interações no momento da refeição, o que dificultou, em parte, a realização do estudo. Outra limitação que destaco relaciona-se com o reduzido número de gravações, o que se deveu ao momento da rotina em que tais ocorriam pois por um lado estava naquele local como investigadora, no entanto tinha que conciliar esse papel com o de educadora estagiária, a qual tinha que apoiar as crianças durante aquele período. Considero que se tivesse tido mais gravações para analisar que a investigação tinha sido mais completa.

Porém, com este estudo aprendi bastante sobre as interações e a sua importância durante a refeição. A meu ver, este momento da rotina é muitas vezes descurado, no entanto deve-se aproveitá-lo para estabelecer relações de confiança com as crianças. A alimentação é um tema muito importante, especialmente nestas idades, pois muitas delas ganham repulsa a certos alimentos devido a más experiências que têm na infância. Isso muitas vezes deve-se a casos como o de obrigar uma criança a comer algo que não gosta, a não a encorajar a experimentar novos alimentos e a tornarem o almoço num momento aborrecido.

Enquanto futura educadora quero fazer uso dos vários tempos da rotina, nomeadamente deste, promovendo momentos de exploração, não só a nível tátil como com o paladar, com a visão e o olfato. Posso utilizar os alimentos não só para essas explorações como para mostrar as potencialidades dos mesmos nas diferentes áreas de conteúdo. Deste modo, pretendo familiarizar as crianças com grande parte dos alimentos que temos à nossa disposição bem como com os utensílios, como a colher, o copo e a taça, para desse modo fomentar a autonomia das crianças.

**PARTE II- PRÁTICA PEDAGÓGICA
SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM
DE INFÂNCIA**

CAPÍTULO 3- DIMENSÃO REFLEXIVA

3.1 O CONTEXTO EDUCATIVO

3.1.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A minha PES em contexto de Jardim de Infância foi realizada numa instituição de cariz público, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Marrazes. A mesma era constituída por três salas de atividades, um refeitório, uma sala de arrumações, um hall de entrada, um gabinete, quatro casas de banho, um pré-fabricado que era destinado ao AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) (ver fotografia 21). No espaço exterior existia uma horta pedagógica (ver fotografia 22), um parque lúdico e um extenso espaço livre, no qual as crianças podiam realizar jogos, andar de trotinete e triciclo, correr e saltar (ver fotografia 23). A instituição era cercada por um muro com vedação e a porta de entrada tinha um mecanismo que não permitia que esta fosse aberta pelas crianças.



Fotografia 21– Pré-fabricado destinado ao AAAF



Fotografia 22– Horta pedagógica



Fotografia 23– Parque exterior

Relativamente aos recursos humanos, no Jardim de Infância trabalhavam três educadoras, três assistentes operacionais e três funcionárias do AAAF. A nível de recursos materiais possuíam uma diversidade de jogos (como puzzles, jogos de memória e de encaixe, a Caixa das Emoções), livros (na sala de atividades existiam alguns livros de histórias na área dos livros e dos fantoches como a “Floresta Tropical” e “Quem tem medo da bruxa?” e no gabinete da instituição havia uma estante com livros de diferente temas, como de artes plásticas, histórias infantis, livros de apoio, de fichas, que podiam ser consultados) e material informático.

A sala de atividades na qual realizei a minha PP encontrava-se no edifício principal. À data da mesma, a sala acolhia vinte e uma crianças com idades entre os 4 e os 6 anos, onze do sexo masculino e as restantes dez do sexo feminino. De referir que em termos de nacionalidade, todas as crianças eram portuguesas à exceção de uma, que era moldava. Contudo, uma das crianças era filha de mãe brasileira e pai português, outra era filha de pais marroquinos e outra tinha mãe espanhola e pai português. A nível de empregabilidade, todos os pais das crianças possuíam emprego. Para além disto, no grupo existia uma criança com necessidades educativas especiais (défice na linguagem).

A sala era constituída por nove áreas pedagógicas: área da pintura, dos trabalhos orientados (ver fotografia 24), da informática e dos jogos de mesa (ver fotografia 25), da casinha faz-de-conta (ver fotografia 26), dos livros e fantoches (ver fotografia 27), da ciência, do tapete (ver fotografia 28) e dos quadros (um de ardósia e outro branco). Era junto à área do tapete, que era composta por um tapete didático e por *puff*'s, que se encontrava o “Quadro de Presenças”.



Fotografia 24– Área dos trabalhos orientados



Fotografia 25– Área da informática e dos jogos de mesa



Fotografia 26– Área da casinha faz-de-conta



Fotografia 27– Área dos livros e dos fantoches



Fotografia 28– Área do tapete

A propósito do comportamento do grupo, podia-se observar que era inconstante, existindo crianças que destabilizavam as restantes o que se refletia depois na pouca concentração das mesmas. O mesmo ocorria em diferentes momentos como na área do tapete durante a marcação das presenças, conforme refleti na Reflexão 3:

Um dos maiores desafios desta Prática Pedagógica diz respeito à agitação que existe na área do tapete aquando da marcação das presenças. Neste momento do dia, que acontece quando as crianças entram na sala de atividades, estas demonstram muita energia, e enquanto cada criança coloca a sua presença o restante grupo fica muito agitado. No entanto, considero que isto se justifica pelo facto de as crianças não se envolverem plenamente naquele momento. Como estratégia a adotar, pode-se cantar algumas canções com o grupo de crianças ou até mesmo solicitar a cada uma, de forma individual, que conte como correu o dia anterior, o que comeram ao jantar, por exemplo. Assim, é possível refletir sobre a atitude do educador neste momento, uma vez que consegue envolver e gerir o grupo de crianças simultaneamente que se relaciona com estas. (Reflexão 3, p.1-2, Anexo XIII)

Porém, durante as atividades orientadas também se verificavam momentos de alguma agitação, conforme a Reflexão 2:

Esta semana também foi possível observar que durante a realização das propostas educativas, nas quais as crianças estavam dispostas pelas mesas, que estas não estavam envolvidas no que se estava a desenvolver, pelo que para as próximas intervenções devemos agrupar as crianças em pequenos grupos para que também seja mais fácil ajudá-las durante as propostas, existindo uma divisão de tarefas entre as estagiárias. (Reflexão 3, p.1-2, Anexo XIV)

Os principais interesses do grupo passavam por histórias, dramatizações com fantoches e pela expressão plástica. As áreas onde as crianças demonstravam maior empenho era a da casinha faz-de-conta, dos livros, fantoches e dos jogos de mesa.

3.1.2 A CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Ao saber que iria realizar a minha Prática Pedagógica em Pré-Escolar, nomeadamente com um grupo de crianças com idades entre os 4 e os 6 anos, achei importante compreender as características de desenvolvimento e aprendizagem desta faixa etária.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001, p.312), as crianças desta idade encontram-se no segundo estágio do desenvolvimento cognitivo, o estágio pré-operatório, que se caracteriza por ser aquele em que a criança começa a fazer uso do pensamento simbólico, ou seja, “a criança passa a poder representar objectos ou acções por símbolos” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes, 2007, p.52). A função simbólica surge entre os 2 e os 4 anos através da imitação diferida (“repetição de uma acção observada num momento anterior”), do jogo simbólico (“as crianças fazem com que um objecto simbolize outra coisa”) e da linguagem (Papalia, Olds e Feldman, 2011, p.313). O egocentrismo também é uma característica desta fase do desenvolvimento (as crianças interpretam as coisas a partir do seu próprio ponto de vista).

O pensamento intuitivo, que ocorre a partir dos 4 anos, surge a partir de uma descentralização cognitiva que, de acordo com Tavares e colaboradores (2007), conduz a um progresso na resolução de problemas e à aquisição de diversas aprendizagens, as quais Vigotsky, através da sua Teoria da Aprendizagem Social, relacionou com as interações das crianças com os adultos e com o seu contexto social.

Paralelamente a estas evoluções, também a linguagem sofre um gradual crescimento, uma vez que o vocabulário vai aumentando, atribuindo a criança um sentido a cada vocábulo. A nível gramatical é neste período que se registam os maiores progressos, sendo que por volta dos 3 anos, as crianças começam a fazer uso de verbos no passado e de plurais. Entre os 4 e os 5 anos as frases tornam-se mais compostas do que até aí, tendo normalmente quatro a cinco palavras e preposições. Aos 5 anos, as conjunções e os artigos já entram na oralidade da criança (Papalia, Olds e Feldman, 2011).

Neste período de desenvolvimento, existem algumas características evidentes a nível psicossocial, nomeadamente “a criança aprende regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu autoconceito” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes, 2007, p.55). A auto-definição também tende a desenvolver-se, passando por duas fases: aos 4 anos as representações simples, na qual a criança se descreve a si mesma em termos de características individuais e sem conexões lógicas, e aos 5/6 anos os mapeamentos representacionais, onde ligam os diversos aspetos que o caracterizam através de conexões lógicas (Papalia, Olds e Feldman, 2011).

A motricidade da criança sofre um progresso e “por sinal alguns psicólogos designam o período dos 3 aos 5 anos pela expressão de «idade da graça» em virtude do desembaraço, da liberdade de movimentos e da harmonia de alguns de entre eles” (Deldime & Vermeulen, 1983, p.89). A mudança no tamanho, na proporção e nas formas corporais são das transformações mais observáveis. No entanto, a criança desenvolve também competências motoras grossas, como correr, saltar e trepar, e finas, como abotoar, desenhar, apertar com laçada os cordões dos sapatos, cortar com a tesoura e pintar, sendo que estas competências finas se relacionam também com a evolução da coordenação óculo-manual (Papalia, Olds e Feldman, 2011).

3.2 EXPERIÊNCIAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Nesta parte do capítulo encontram-se dois temas que marcaram a minha prática em Jardim de Infância: planificar segundo os interesses das crianças e a documentação pedagógica. Ambos se tornaram desafiantes e sofreram uma mudança do meu ponto de vista no decorrer das semanas.

3.2.1 *PLANIFICAR SEGUNDO OS INTERESSES DAS CRIANÇAS*

A planificação é uma ferramenta de apoio para qualquer educador. Esta é produzida após uma reflexão sobre as intencionalidades educativas do educador, pressupondo-se que este quer promover diversificadas e significativas aprendizagens com as crianças. Para além da intencionalidade educativa, é importante rever os recursos humanos e materiais necessários, bem com o espaço.

Para o contexto de Jardim de Infância, o caminho escolhido foi a metodologia de trabalho de projeto. Como será descrito mais à frente, esta metodologia caracteriza-se pela participação ativa das crianças na busca de respostas para um problema. Como expõe Pereira (2014), esta autonomia e participação permitem que a criança se torne ativa e interessada nas aprendizagens, do mesmo modo que motiva e suscita a curiosidade.

O trabalho de projeto é um exemplo de dois tipos de pedagogia: a de modo de transmissão e a de modo de participação. Pires (2010), citando Oliveira-Formosinho (2007), distingue-as: a de modo de transmissão é aquela na qual o professor é visto como um “transmissor” e a criança uma folha em branco, e a sua função é memorizar todos os conteúdos e de seguida reproduzi-los. Pelo contrário, na pedagogia de participação, na qual se insere o trabalho de projeto, a criança envolve-se no processo de aprendizagem, questionando e participando na planificação das atividades. “O papel do professor é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas e estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.” (Pires, 2010, p.22)

Pela razão de serem as crianças o principal agente de descoberta, é expectável que a planificação ocorra segundo os seus interesses e desejos. Com efeito, isto torna-se numa “dinâmica, centrada na descoberta, na criatividade, na autonomia, na responsabilidade, na cooperação e numa perspetiva de construção de conhecimentos pelos próprios alunos, mais do que na transmissão de conhecimentos e saberes pelo Educador/Professor.” (Melim, 2014, p.27)

Porém, planificar com as crianças tornou-se uma das principais dificuldades desde o início da minha intervenção neste contexto educativo:

(...) considero que vai ser um desafio proporcionar propostas educativas que consigam envolver todas as crianças da sala de atividades, uma vez que é um grupo heterogéneo no que diz respeito às idades cronológicas. (Reflexão 2, p.1, Anexo XIII)

O indutor do projeto surgiu logo nas primeiras semanas, seguindo-se um debate com as crianças sobre aquilo que queriam descobrir e de que forma o iam fazer. Desta forma, já

existia um caminho traçado para o desenrolar do projeto. A meu ver, ao longo desse mesmo caminho devia ter existido mais diálogo com as mesmas de forma a serem elas a planear aquilo que queriam explorar. Embora as planificações das atividades fossem feitas de acordo com os interesses destas, quem “comandou” aquilo que ia ser feito fomos nós, educadoras estagiárias. “O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das suas capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Apesar das crianças não terem tido uma grande assiduidade no planeamento das tarefas a realizar, estas quando planeadas pelas educadoras estagiárias tiveram em conta as várias áreas de conteúdo:

Relativamente às propostas educativas planificadas para estes dias, foi tido em conta as diferentes áreas de conteúdo. Considero que comparativamente à semana anterior, na qual existiu uma intervenção conjunta, conseguimos diversificar um pouco as propostas educativas, no entanto, devemos aumentar o nível de exigência das mesmas pois foi possível observar durante a realização das mesmas, as crianças concretizavam-nas com facilidade, sendo que as crianças querem propostas educativas diferentes daquilo que já fazem. (Reflexão 4, p.1, Anexo XIV)

Na fase final desta prática pedagógica consciencializei-me da importância de planificar segundo os interesses das crianças pois quando refleti sobre o meu percurso entendi que muitas das propostas educativas realizadas não suscitaram muito interesse às mesmas. O mesmo se sucedeu com propostas educativas que envolviam fichas de trabalho comparativamente com propostas que envolviam o espaço exterior e tudo o que fosse “diferente”. Como tal, nesta etapa tentei responder mais às dúvidas e interesses das crianças:

Nesta semana, à semelhança das que passaram, as propostas educativas tiveram em conta aquilo que as crianças demonstraram querer descobrir sobre vários temas. Como tal, para o dia 11 de maio, as propostas educativas tiveram em vista a descoberta de características sobre as moscas. Considero que esta estratégia é importante na medida em que estamos a

responder às curiosidades das crianças, o que permite que estas se envolvam no trabalho desenvolvido. (Reflexão 10, p.1, Anexo XV)

Assim, é possível compreender que os interesses das crianças devem ter um grande peso no momento de planificar aquilo que se quer fazer, pois só assim estas vão revelar um maior foco nessas experiências. Para além de estarmos a promover a inclusão, uma vez que tentamos responder às dúvidas de cada uma “incluindo-a” no seu processo de aprendizagem, estamos também a desenvolver nelas o gosto pela procura de novos conhecimentos.

3.2.2 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Entende-se por documentação pedagógica o conjunto de registos que são feitos das aprendizagens das crianças. No processo de aprendizagem na Pedagogia-em-Participação, documentar é o centro porque permite “descrever, interpretar, narrar a experiência, significar e (re)significar” (Azevedo, 2009, citado por Vieira, 2015, p.10).

O conjunto de registos que se fazem podem ser criados a partir de diferentes meios (notas de campo das observações que se fazem, o que é dito e/ou feito, gravações áudio ou vídeo, o próprio trabalho das crianças e fotografias) (Ribeiro, 2015 citando Dahlberg, Moss & Pence, 2003). No decorrer da PES em Jardim de Infância, estas foram algumas formas que utilizei para fazer o registo do que era observado. Na minha experiência pessoal, considero que durante o decorrer do dia-a-dia na sala de atividades, o registo fotográfico e as notas de campo são os instrumentos mais acessíveis para fazer esse mesmo registo. No entanto, depois tem que existir um trabalho em casa, ao final de cada dia, para que se possa organizar toda a documentação e para refletir sobre todas as experiências vivenciadas.

Porém, a documentação pedagógica não se resume só à arquivagem dos documentos produzidos pelas crianças. Azevedo (2009, p.4-5) citando Oliveira-Formosinho e Kishimoto, (2002), Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002, 2006), Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) refere que

a documentação é entendida não como um processo esporádico, isolado, um registo final ou uma coleção de documentos arquivados mas como a essência, o ponto-chave, da comunicação, da reflexão, da interação que envolve as crianças, os professores, as famílias das crianças e os investigadores.

Através da documentação é possível ao educador entender se as estratégias às quais recorre são as mais adequadas. Paralelamente, este também se serve da mesma como instrumento de avaliação, sendo “um processo que colabora na (re)construção das práticas de avaliação tornando-as mais justas e mais equitativas” (Azevedo, 2009, p.5 citando Carr, 2002; Rinaldi, 2005; Hoyuellos, 2006; Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2008).

Para a criança, a documentação possibilita que esta reflita e interprete as suas ações quando tem acesso à mesma e desta forma melhorar e organizar o seu conhecimento. Para Azevedo (2009, p.5) “torna-se um processo fundamental para a auto-avaliação das crianças acerca dos conhecimentos, dos sentimentos, das competências e das ideias que estão a construir.”

No que diz respeito à documentação como meio de avaliação utilizei grelhas com questões orientadores já formuladas e que preenchia durante e no final das propostas educativas (ver Anexo XVI e Anexo XVII). Estas revelaram-se importantes na medida em que me possibilitou que compreender se os objetivos pretendidos foram alcançados e quais as estratégias que devia utilizar em propostas futuras.

No entanto, este tema da documentação pedagógica não foi compreendido desde o início da prática uma vez que inicialmente não reconheci a importância que esta assumia para o desenvolvimento do projeto, como das crianças e de mim enquanto educadora estagiária. Ao longo do estágio fui melhorando neste aspeto, percebendo que a avaliação surge na planificação do educador, caracterizando-se por ser “uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e coletivas” (Parente, 2004, p.8, citando Valadares e Graça, 1998, p.34).

Considerando as aprendizagens realizadas ao longo desta PES, considero que a documentação pedagógica, aliada à avaliação, foi um dos grandes desafios que enfrentei. Foi através de pesquisa e de alguns seminários que se realizaram durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, que alterei a minha visão sobre os mesmos, atribuindo-lhes um valor acrescido devido ao seu grau de importância.

CAPÍTULO 4 – INVESTIGAR COM AS CRIANÇAS

No começo da PES em contexto de Jardim de Infância, foi-nos proposto a realização de um trabalho sob a forma de projeto que teria que surgir a partir de uma problemática encontrada pelas crianças. Essa surgiu após umas semanas, quando um grupo de crianças descobriu um caracol no espaço exterior, durante a hora do recreio. O interesse e curiosidade por este animal espalhou-se pelo restante grupo de crianças da sala e assim se encontrou o indutor para a concretização do projeto.

No entanto, senti que era necessário aprofundar os meus conhecimentos sobre esta metodologia de trabalho, uma vez que tinha algumas dúvidas sobre as suas fases de desenvolvimento e qual o papel do educador ao longo do mesmo. Assim, ao longo dos próximos pontos apresentarei as suas características, o desenvolvimento e execução do projeto e as descobertas e aprendizagens das crianças.

4.1 A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A Metodologia de Trabalho de Projeto caracteriza-se por ser uma “abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3). Quer-se com isto dizer, que os problemas encontrados pelas crianças são o ponto de partida para esta metodologia. Estas, por sua vez, respondem a essas questões através da descoberta de respostas, tornando-se desta maneira seres participativos. O projeto dá-se por concluído quando se conseguir responder à pergunta inicialmente formulada.

Silva e Miranda (1990), citado por Mateus (2011, p.6), refere que “o projeto surge, portanto, a partir dos interesses dos alunos e implica a preocupação de lhes dar uma maior autonomia, de tal modo que o conhecimento seja adquirido de uma forma ativa.” Ou seja, este método de trabalho centra-se na pesquisa, estudo e resolução de problemas em grupo, onde se valoriza o papel da criança no processo de aprendizagem autónoma.

De acordo com Mateus (2011, p.5) “a metodologia de trabalho de projeto está relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber.” Deste modo, a interdisciplinaridade trata de tornar as várias áreas do conhecimento comuns entre si. Já

a transdisciplinaridade consiste na “aproximação disciplinar”, ou seja, esta “não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa” (Freitas & Nicolescu, 1994). O que distingue estes dois conceitos é que o primeiro preocupa-se em manter a individualidade de cada disciplina e o outro não.

Este tipo de metodologia permite que se adquiram várias competências, uma vez que são abordados variados tópicos, tal como refere Félix (2014, p.20) citando Ramos e Valente (2011), “poderá criar ambientes propícios à iniciação do pensamento científico e à linguagem específica [das diferentes áreas do conhecimento], mas também contribuir numa perspetiva de literacia linguística.”

O educador de infância tem um papel importante, uma vez que coordena o grupo, fazendo com que as crianças explorem diferentes materiais, de forma a conseguirem responder a determinados objetivos expostos na planificação, que é previamente elaborada em grupo e que pode sofrer alterações ao longo do processo.

É importante ter em conta todas as opiniões das crianças, selecionando um tema em grupo, que seja de interesse geral, para que se consiga orientá-las e estimulá-las para o desenvolvimento do projeto. Este deve conter várias áreas de conteúdo, mantendo sempre um carácter educativo e dinâmico. Este plano de ação rege-se pela reflexão em grupo, de modo “flexível, aberto, sujeita a reajustamentos de conteúdos, de metodologias, de calendários”, e no qual os objetivos surgem ao longo do projeto (Mateus, 2011, p.5).

Para além disto, o educador tem outra função fundamental, pois é ele que deve “encontrar critérios de relevância para a escolha dos projetos” (Vasconcelos, 2011, p.18, citando Katz & Chard, 2009). Katz e Chard (1989), citados por Vasconcelos (2011, p.18), consideram que se o projeto for bem desenvolvido, são criadas condições para que as crianças desenvolvam “hábitos da mente (...) como a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir.”

Para além do que fora já referido, a Metodologia de Trabalho de Projeto divide-se em quatro fases que segundo Vasconcelos (2011) são: fase I (definição do problema), fase II (planificação e desenvolvimento do trabalho), fase III (execução) e fase IV (divulgação).

A fase I, a *Definição do Problema*, é aquela onde se discute e define o problema ao qual se pretende investigar e dar resposta. “Um projeto pode ser iniciado com um objeto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada, uma situação-problema (...)” (Ministério da Educação, 1998, p.139). Através da partilha de conhecimentos prévios, ou “conhecimento base” que as crianças têm sobre o assunto, é possível determinar o que estas já sabem sobre o tópico (Vasconcelos, 2011, p.14 citando Helms, 2010).

Posteriormente, é escutado o grupo e feito um levantamento de questões às quais este pretende responder ao longo do projeto. De forma a organizar as ideias, sugere-se que haja um registo das mesmas, através de desenhos, imagens, palavras, esquemas ou teias. O educador surge como um mediador da discussão, auxiliando o grupo na organização e esquematização das ideias.

A fase II, *Planificação e Desenvolvimento do Trabalho*, é aquela na qual o projeto começa a adquirir estrutura. Vasconcelos (2011, p.15), descreve esta etapa como sendo aquela onde

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

Deste modo, esta fase caracteriza-se por ser aquela na qual as crianças, com ajuda da educadora, elaboram esquemas e mapas conceptuais de forma a planificar o que pretendem descobrir, como o fazer e os recursos necessários, assim como a divisão de tarefas. A planificação permite às crianças percorrer as etapas que consistem no trabalho de projeto e o percurso que devem estabelecer (Félix, 2014). Para além da planificação,

o diálogo em grande grupo também é fundamental pois permite que haja uma organização do projeto.

É na fase III, na *Execução*, que as crianças iniciam as pesquisas necessárias para o projeto através de experiências diretas. Paralelamente, a informação é organizada, selecionada e registada sob a forma de desenhos, fotografias, textos, gráficos e sínteses. Neste momento, as informações recolhidas são confrontadas com as ideias iniciais: “o que sabiam antes”, “o que sabem agora”, “o que não era verdade” (Vasconcelos, 2011, p.16).

Uma vez que as crianças vão acrescentando informações ao longo do projeto, a teia construída inicialmente pode sofrer alterações. Para que o mesmo aconteça, é importante que o educador fomente novas aquisições, de forma a responder a questões e dúvidas sobre o projeto (Félix, 2014, citando Katz & Chard, 2009). A avaliação surge paralelamente a este processo, de forma a determinar a sua evolução e refletindo sobre o decorrer do mesmo.

A fase IV apresenta a *Divulgação/Avaliação*. Depois de realizado o projeto, é importante expor o trabalho realizado a diferentes constituintes da comunidade escolar: colegas, educadores, assistentes operacionais, família e todas as pessoas que o queiram ver. A divulgação pode ser apresentada sob diversas formas, como exposições de trabalhos, representações, livros, fotografias, entre outros.

A avaliação surge nesta fase, no entanto a mesma deve acontecer ao longo de todo o processo. O educador desse modo “avaliar o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreaajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos, 2011, p.17).

Paralelamente à avaliação existe a reflexão em grande grupo, que se torna um instrumento de avaliação dos conhecimentos adquiridos através das experiências concretizadas.

4.20 INDUTOR DO PROJETO

É possível afirmar que o projeto teve início no dia 18 de março de 2015, quando no período da manhã as crianças se encontravam no recreio. Nesse momento do dia, uma

criança encontrou um caracol na horta do Jardim de Infância e foi revelar às educadoras estagiárias o que encontrara. De imediato juntaram-se várias crianças ao nosso redor para observar o animal (ver fotografias 29, 30 e 31).



Fotografia 29 e 30 – Educadora estagiária a mostrar o caracol a todas as crianças



Fotografia 31– Criança A a mostrar o caracol que encontrou

De volta à sala de atividades, houve um momento de partilha de experiências do que fora observado. O grupo de crianças participou no diálogo relatando os seus conhecimentos sobre os caracóis. Após esta conversa, observou-se o interesse do grupo em querer descobrir mais factos sobre aquele molusco. Uma vez que as férias da Páscoa se iriam iniciar na semana seguinte, foi solicitado que durante esse tempo as crianças pesquisassem material que levariam no recomeço das atividades. Enquanto as crianças faziam a sua pesquisa, nós fomos aprofundar conhecimentos sobre os caracóis, conforme ponto seguinte.

4.2.1 OS CARACÓIS

Os caracóis são moluscos gastrópodes terrestres, ou seja, são animais invertebrados que rastejam sobre um grande pé ventral. Como refere Gaspar (2011, p.62), estes têm o corpo envolto por um muco que evita que se desidrate como também “impede que o pé toque na superfície por onde passa”. Para além destas funcionalidades, o muco possibilita que o caracol deslize com facilidade, evitando deste modo que sofra ferimentos, e que consiga fixar-se, descer e subir sempre que quiser. De acordo com Valero (2007), por norma estes animais medem entre 1 e 8 centímetros.

A revestir o seu corpo, os caracóis possuem uma concha feita de cálcio com a forma de espiral e diversos padrões e cores, que variam consoante a espécie. Esta cresce com o animal e tem como função resguardar os órgãos, proteger contra a desidratação e contra os predadores. Ao sentirem-se ameaçados, estes animais recolhem-se para o interior da concha, podendo entrar em estado de dormência. A mesma é selada com um muco espesso que possibilita que estes se coleem às superfícies (Gaspar, 2011). Quando a mesma racha, é através do muco que esta é remendada.

Gaspar (2011) refere que o período em que estes animais são mais ativos é durante o crepúsculo e a noite, uma vez que se tornam menos visíveis para os predadores. Além disso, a sua atividade noturna deve-se ao facto de existir mais humidade o que vai ajudar a manter o seu corpo hidratado e assim a deslizar sobre o seu muco (Gispert, 1999).

Relativamente à sua constituição, os caracóis possuem quatro tentáculos, dois menores onde se situam os sentidos do tato e do olfato, e dois maiores, nos quais se situam os olhos, no entanto, estes não têm a visão desenvolvida e não possuem audição. Estes também só têm um pulmão e a entrada e saída do ar fica debaixo da concha. Para além disto,

Na parede anterior do saco, o tegumento forma uma prega (*manto*), que limita a cavidade respiratória (*câmara paleal*), com o exterior pelo *pneumostoma*. Ao lado deste está o ânus e o poro urinário e, mais à frente, junto ao tentáculo ocular direito, encontra-se o poro sexual. A boca, situada adiante e abaixo dos tentáculos, continua com a faringe, em cujo tecto há uma massa muscular (*língua*) coberta por uma *rádula* (Formar, 1983, p.35).

Através da figura 1 pode-se observar o que fora descrito anteriormente:

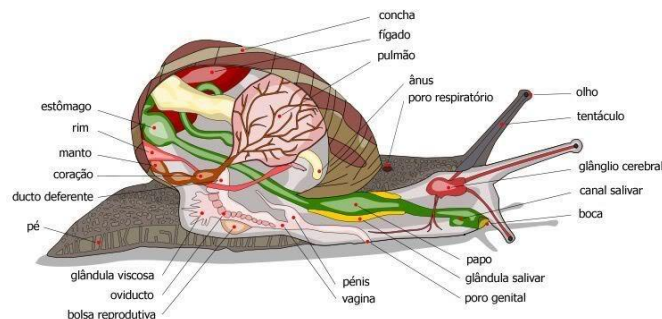


Figura1 – Anatomia interna de um caracol

Depois de observarmos a figura 1 podemos verificar que o caracol se encontra dividido em três partes: a cabeça (na qual possui os olhos, os tentáculos e a boca), o saco visceral (onde está o fígado, o pulmão, o estômago, o rim e o coração) e o pé.

A nível sexual, estes animais são seres hermafroditas, ou seja, cada um possui os dois sexos, porém, “para procriar são precisos dois (um faz de macho e outro de fêmea)” (Visão, 2010). Normalmente a gestação de um caracol dura cerca de 16 dias e os ovos são colocados num buraco geralmente húmido e limpo. Dependendo da espécie, cada caracol deposita entre 100 a 300 ovos. De acordo com Visão (2010), o acasalamento decorre no mês de maio e é no Verão que põem os ovos.

A sua alimentação é constituída por plantas, isto é, são herbívoros. É através da rádula, uma espécie de língua que se encontra na parte inferior da cabeça, que estes seres vivos cortam os alimentos.

4.3 FASE I - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Esta fase teve início no dia 15 de abril de 2015, depois da interrupção letiva da Páscoa. Nesse mesmo dia, houve uma conversa com as crianças de forma a compreender se o interesse pelos caracóis se mantinha. Eu e a minha colega de PES recebemos um feedback positivo, e o mesmo se veio a revelar durante as horas em que as crianças brincavam no espaço exterior, pois de forma livre procuravam esses animais e vinham mostrar-nos. Nesse mesmo dia, compreendemos que era importante fazer um registo das conceções que o grupo tinha sobre os caracóis. Para tal, recorremos a materiais como o quadro de ardósia e o papel. De seguida, apresentam-se algumas conceções iniciais das crianças:

- “Gosta de comer alface” (RT, 6 anos);
- “Vive na carapaça”(R, 4 anos);
- “Tem baba para deslizar” (AB, 5 anos);
- “Só tem um pé” (M, 6 anos);
- “Gosta de sol com um bocadinho de chuva” (SD, 4 anos)

Nesse mesmo dia, uma das assistentes operacionais dirigiu-se à caixa de correio da instituição para fazer a recolha das cartas. Ao reparar que as mesmas tinham caracóis agarrados, alertou-nos para tal situação. Eu, em conjunto com a minha colega de PES, organizámos pequenos grupos e levámo-los, de forma alternada, a observar as cartas cobertas pelos caracóis, conforme se vê na fotografia 32.



Fotografia 32 – Cartas cobertas por caracóis na caixa de correio da instituição

Desta observação surgiu a ideia de cada criança rasgar um pedaço de papel de cenário para fazer um desenho relacionado com caracóis (ver fotografias 33, 34 e 35). O efeito rasgado assemelhava-se ao que é deixado por estes animais quando comem o papel.



Fotografia 33 – Criança AL a desenhar em papel de cenário rasgado



Fotografia 34 – Criança AB a desenhar em papel de cenário rasgado



Fotografia 35 – Grupo de crianças durante a atividade de desenhar em papel de cenário

Analisando os desenhos elaborados, constatou-se que algumas crianças já tinham noções a respeito dos caracóis, tais como o seu habitat e a sua alimentação. Porém, outras apenas se basearam no imaginário, desenhando caracóis junto de casas.

No dia 21 de abril de 2015, o grupo formulou um conjunto de questões orientadoras que pretendiam ver respondidas ao longo do projeto. Constatou-se que inicialmente houve alguma dificuldade em iniciar esta etapa. No entanto, com o auxílio das educadoras estagiárias, as crianças conseguiram construir perguntas sobre os caracóis. No Quadro 3 são apresentadas as mesmas:

Quadro 3- Questões formuladas pelas crianças

Questões formuladas
“O que é que eles comem mais?” (M, 4 anos)
“Dormem à noite?” (V, 4 anos)
“Eles nadam?” (AM, 5 anos)
“Eles saltam?” (A, 4 anos)
“Como é que sabemos se é menino ou menina?” (LR, 4 anos)
“Onde e como é que nascem?” (I, 6 anos)
“Têm barriga?” (D, 6 anos)
“Eles fazem xixi e cocó?” (V, 4 anos)
“Eles sonham?” (T, 4 anos)
“Têm doenças?” (J, 6 anos)

4.4FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Para além de tentar compreender o que as crianças queriam descobrir sobre os caracóis, foi igualmente importante discutir como é que poderíamos encontrar informação para responder às questões formuladas. Ainda no dia 21 de abril de 2015, algumas crianças sugeriram as opções apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4- Sugestões das crianças sobre os locais onde encontrar informação

Sugestões das crianças sobre os locais onde poderiam encontrar informação
“Perguntar aos senhores que sabem tudo sobre os caracóis.” (AB, 4 anos)
“Livros.” (R, 4 anos)
“Perguntar nas ruas.” (T, 4 anos)

“Perguntar à família.” (AM, 5 anos)
“Internet.” (M, 6 anos)
“Jardim zoológico.” (AL, 6 anos)
“Experiências.” (SF, 5 anos)

Uma vez que uma das propostas era perguntar aos familiares, as educadoras estagiárias propuseram às crianças que pedissem ajuda à família e aos amigos para procurar informações que pudessem ajudar ao desenrolar do projeto. Como tal, durante o decorrer do mesmo, houve quem levasse dados informativos e também caracóis.

A planificação foi-se sucedendo ao longo de todas as semanas, com as crianças e tendo em conta os interesses das mesmas. É importante salientar que todas as atividades foram pensadas de forma a abranger todas as áreas e domínios do saber.

4.5 FASE III – EXECUÇÃO

Tal como descrito anteriormente, nesta fase do projeto as crianças desenvolvem atividades a fim de encontrarem respostas para as questões colocadas no mesmo. Ao longo das várias semanas, existiram diversas experiências educativas relacionadas com os caracóis, como foi o caso da escuta de canções, criação de uma história, exploração de uma obra de arte, lengalengas, jogos no espaço exterior, entre outras. De seguida, apresento 8 propostas educativas.

Numa primeira fase, as crianças fizeram um desenho alusivo aos caracóis num pedaço de papel de cenário que foi rasgado por elas, de forma a parecer que tinha sido comido por esses animais. Através disto foi possível compreender as conceções prévias que existiam sobre o indutor.

Averiguou-se que existiam diferentes ideias, nomeadamente sobre o seu habitat e alimentação, pois em alguns desenhos observou-se o caracol junto de flores e no solo, enquanto noutros, o mesmo ao pé e dentro de casas (ver fotografia 36 e 37).



Fotografia 36- Desenho da criança L sobre o caracol



Fotografia 37- Desenho da criança R sobre o caracol

A exploração de técnicas de expressão plástica foi algo que ocorreu ao longo do projeto. Uma das técnicas utilizadas foi a pintura de um molde de um caracol através do sopro com a ajuda de uma palhinha. Inicialmente as crianças colocaram tinta na cartolina, posteriormente sopraram a tinta (ver fotografia 38). Outra técnica usada foi a de rasgar e amachucar papel. Esta foi utilizada numa atividade de decoração de pratos em papel, que posteriormente serviram para criar um caracol (ver fotografia 39 e 40).



Fotografia 38- Caracóis pintados com a "Técnica da Palhinha"



Fotografia 39- Criança R a amachucar papel



Fotografia 40- Criança V a amachucar papel

No espaço exterior também se desenrolaram algumas atividades, como o jogo "Corrida de Caracóis", em que ao contrário das restantes, quem terminasse em último lugar era o vencedor da prova. O jogo foi repetido algumas vezes, pois foram diversos os movimentos utilizados em cada um, como por exemplo andarem afastando as pernas, levantando os joelhos, ou em ziguezagues. Isto possibilitou que houvesse diferentes vencedores dentro do grupo.

Foi igualmente neste espaço que as crianças puderam observar, com o auxílio de lupas, caracóis no seu habitat natural (ver fotografia 41 e 42). Depois desta exploração houve uma conversa em grupo na qual se falou sobre as observações feitas.



Fotografia 41- Grupo de crianças a observarem caracóis no seu habitat natural



Fotografia 42- Criança R a observar uma folha de couve comida pelos caracóis

Na sala de atividades, o grupo observou uma imagem de uma obra de arte, “L’escargot” (o caracol), de Henri Matisse (ver fotografia 43). Posteriormente, as crianças levantaram hipóteses sobre de que se tratava aquela imagem. Ficaram também a conhecer um pouco da vida e obra daquele artista. No final, foi proposto cada um criar o seu próprio trabalho através da técnica utilizada por Matisse, a colagem (ver fotografia 44 e 45).



Fotografia 43- Obra “L’escargot”, de Henri Matisse



Fotografia 44- Crianças a produzir a sua obra através da técnica de colagem



Fotografia 45- Obras das crianças inspiradas em “L’escargot”, de Henri Matisse

Numa determinada altura do projeto, as crianças mostraram interesse em produzir uma história, na qual a personagem principal era um caracol. Sentadas na área do tapete, estas foram sugerindo vários aspetos que o enredo devia conter. Com a orientação das educadoras estagiárias, o grupo criou a história “O caracol distraído” (ver Anexo XVIII).

No final do projeto, as crianças propuseram a construção de um caracol gigante a fim de o exibir na divulgação do projeto. Para tal, recorreu-se a garrações de água vazios, cola, jornais e tinta. Organizaram-se diferentes grupos para que fosse possível todos contribuírem na sua elaboração (ver fotografias 46, 47 e 48).



Fotografia 46- Construção do caracol gigante



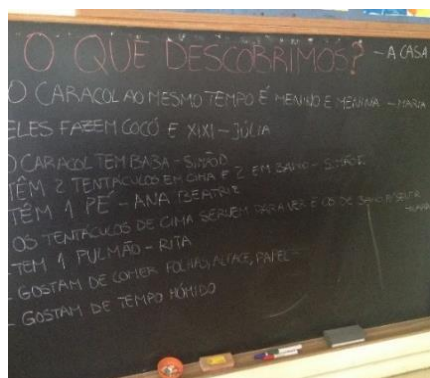
Fotografia 47- Criança A durante a construção do caracol gigante



Fotografia 48- Exposição do caracol gigante na divulgação do projeto à comunidade

4.6FASE IV – AVALIAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PROJETO

A última fase do projeto é aquela na qual se faz uma avaliação e divulgação do trabalho realizado ao longo das várias semanas. Relativamente à avaliação, esta foi feita num momento de diálogo, no qual as crianças falaram sobre as experiências educativas, a importância das mesmas bem como a informação que se recolheu para responder às questões que inicialmente tinham sido formuladas sobre os caracóis. Deste modo, enquanto as crianças falavam, as educadoras estagiárias registaram no quadro de ardósia as respostas à pergunta “O que descobrimos?” (ver fotografia 49 e quadro 5).



Fotografia 49- Registo das respostas das crianças pergunta “O que descobrimos?”.

Quadro 5- Algumas respostas das crianças sobre as suas aprendizagens

Algumas respostas das crianças sobre as aprendizagens que adquiriram sobre os caracóis:
“O caracol é ao mesmo tempo menino e menina.” (M, 6 anos)
“Eles fazem cocó e xixi.” (J, 6 anos)
“O caracol tem baba.” (SD, 5 anos)
“Têm 2 tentáculos em cima e 2 tentáculos em baixo.” (SF, 5 anos)
“Tem um pé.” (AB, 5 anos)
“Os tentáculos de cima servem para ver e os de baixo para sentir.” (L, 4 anos)
“Têm 1 pulmão.” (R, 6 anos)
“Gostam de comer folhas, alface e papel.” (R, 4 anos)
“Gostam de tempo húmido.” (AL, 6 anos)

A divulgação do projeto à comunidade decorreu no dia 17 de junho de 2015, que correspondeu ao último dia de PES. Foi na Festa de Final de Ano que as crianças expuseram os trabalhos realizados na sala de atividades e no exterior da mesma. Na parte de fora, colocou-se um projetor que passava fotografias das atividades produzidas. Dentro da sala, tudo foi organizado segundo uma sequência lógica, para que assim quem visitasse a exposição compreendesse o percurso percorrido pelas crianças. Para além da documentação apresentada nas paredes, fez-se uma analogia entre o percurso percorrido pelas crianças e o percurso do caracol. Como tal, fez-se um rasto “luminoso”, com recurso a papel de alumínio, que percorria a sala de atividades e no mesmo estavam fotografias das crianças tiradas ao longo do projeto.

Este dia tornou-se muito importante para todos. Para nós, para as crianças e para a comunidade educativa, dado que se tornou um momento de partilha e convívio, dando término a esta experiência.

4.7 APRENDIZAGENS COM A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Como foi dado a conhecer anteriormente, ao longo das várias semanas em que decorreu o projeto da descoberta dos caracóis, foram várias as atividades realizadas. Todas elas foram propostas com o intuito de as crianças vivenciarem distintas experiências educativas, as quais permitissem aumentar as aprendizagens nas áreas e domínios do saber.

Para compreendermos o que já tinham adquirido, a conversa revelou-se uma aliada ao longo do projeto. Através dela, foi possível perceber quais as questões que já tinham resposta, paralelamente às aprendizagens adquiridas com as propostas educativas. Também através da documentação pedagógica, nomeadamente o registo fotográfico e as notas de campo, que foi feita regularmente, percebeu-se que competências tinham sido desenvolvidas nas crianças. Seguidamente, são reveladas algumas evidências das aprendizagens das crianças segundo as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares do Ministério da Educação (1997). Embora tenha conhecimento de já terem sido

publicadas novas Orientações Curriculares em 2016, regi-me pelas de 1997 pois foi com estas que a MTP se apoiou.

A) Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática

Numa proposta educativa, foi dado às crianças uma folha na qual se observavam alguns caracóis. Ao serem confrontadas com um problema, estas levantaram hipóteses para o resolver. Assim, desenvolveram o sentido de número bem como o raciocínio para a resolução de problemas, o qual foi representado através do registo escrito (ver fotografia 50 e 51).



Fotografia 50- Imagem do problema apresentado



Fotografia 51- Hipótese da criança I para o problema apresentado

Ao analisarem uma imagem com 3 caracóis de diferentes tamanhos (ver anexo XIX), compararam e ordenaram segundo a qualidade destes, nesse caso do pequeno para o grande.

No seguimento da criação da história, algumas crianças sugeriram um nome para a personagem principal da mesma. Uma vez que não houve consenso sobre este, fez-se uma votação, a qual foi registada no quadro de ardósia e no final interpretaram os resultados. A resolução de problemas e a contagem, que permitiu desenvolver o sentido de número, fizeram igualmente parte das atividades.

B) Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Foi através dos livros e das pesquisas recolhidas, que as crianças interpretaram e trataram a informação e ainda realizaram leitura por meio de imagens. Ao longo das semanas, apropriaram-se de novo vocabulário, alargando o que já tinham, o que lhes permitiu

criarem a história “O Caracol Distraído” (ver anexo XVIII), utilizando frases mais corretas e completas e de tipos diversos. Simultaneamente desenvolveram o sentido de literacia, dialogaram em grupo e entenderam as partes de uma história (início, conflito e resolução de conflito).

Com recurso ao livro, descobriram o prazer da leitura e desenvolveram a sensibilidade estética. Através das imagens presentes previam o que ia acontecer na história e identificaram letras e compararam-nas com as dos seus nomes. Além disto, de forma clara e coesa, as crianças também expressaram oralmente as descobertas.

C) Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica

As crianças exploraram diversos materiais e instrumentos deste domínio, o que permitiu que se familiarizassem e compreendessem as características dos mesmos. Utilizaram várias técnicas, como o desenho, a pintura com guache e com palhinha, rasgagem, recorte e colagem (ver fotografia 52 e 53).



Fotografia 52- Criança SF a recortar



Fotografia 53- Criança L a colar

Desenvolveram a motricidade fina com a utilização de objetos como lápis, tesouras, pincéis, canetas e giz e ao rasgar e amachucar papel (ver fotografia 54).



Fotografia 54- Criança RM a amachucar papel

Também contactaram com a imagem de uma obra de arte, “L’escargot” (o caracol), de Henri Matisse, e criaram o seu próprio trabalho com base de inspiração a obra original. Além das técnicas utilizadas, esta proposta educativa permitiu que utilizassem e desenvolvessem a imaginação e criatividade bem como o sentido estético.

D) Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática

No fantocheiro presente na sala de atividades, as crianças dramatizaram histórias que as próprias criaram. Com os fantoches já existentes nessa área, utilizaram a voz e gestos para exprimirem as emoções (ver fotografia 55).



Fotografia 55- Área dos fantoches

O espaço exterior da instituição foi palco de alguns jogos dramáticos nos quais as crianças utilizaram o corpo como manifestação de vários sentidos, nomeadamente na interpretação de um caracol.

Paralelamente em todas as propostas educativas, desenvolveram a imaginação e criatividade.

E) Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora

A “corrida de caracóis” foi um jogo motor realizado no qual as crianças utilizaram o corpo de diferentes formas, como a saltar a pés juntos, num só pé, a correr ou a deslocarem-se lentamente (ver fotografia 56). Deste modo, tomaram noção das possibilidades e limitações do corpo, interiorizaram o esquema corporal, como também desenvolveram a motricidade grossa, a coordenação, o ritmo, equilíbrio, reação e lateralidade.



Fotografia 56- Jogo “Corrida de Caracóis”

Com a manipulação de diferentes utensílios de expressão plástica, como tesouras, pincéis, canetas e através de ações como rasgar e amachucar, desenvolveram a motricidade fina e a coordenação óculo-manual.

F) Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Musical

O grupo ouviu e interpretou uma canção nova, e, por conseguinte, exploraram várias formas de ritmo e a letra da mesma.

G) Área da Formação Pessoal e Social

Sendo esta uma área transversal às restantes, com as várias propostas educativas também neste âmbito as crianças realizaram aprendizagens. Ao longo das várias semanas, respeitaram-se mutuamente como também aprenderam a cooperar, como na partilha de materiais. Esperaram pela vez de cada um falar e participar, e em grupo, tomaram decisões. No espaço exterior, também se verificaram várias aprendizagens como o respeito pela natureza e pelos seres vivos, pelas crianças das outras salas de atividades, educadoras e assistentes operacionais.

H) Área do Conhecimento do Mundo

Foi através das deslocações feitas ao espaço exterior, da observação de caracóis em várias situações, como na caixa de correio, e da pesquisa em livros e vídeos que as crianças se apropriaram de vários conhecimentos sobre os caracóis, nomeadamente a sua constituição, nutrição, reprodução e habitat. Com as observações, estas fizeram previsões e posteriormente realizaram inferências. Para além dos materiais de pesquisa, as crianças também recorreram a materiais de realização de experiências como o caso da lupa, que serviu para observarem os caracóis.

Ao serem confrontados com uma situação, as crianças utilizaram os seus conhecimentos prévios e propuseram explicações. Todas as propostas educativas tiveram como principal intenção despertar as crianças para o gosto pelas ciências naturais, sendo que simultaneamente se desenvolveu a reflexão, o espírito crítico, a tomada de consciência e a curiosidade.

4.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de trabalho de projeto foi uma experiência enriquecedora a diversos níveis. A nível pessoal, tive que investigar o que caracterizava este método, nomeadamente as suas fases, em que consistia e como se executava. Inicialmente tinha poucos conhecimentos sobre o mesmo, por esta razão a pesquisa foi fundamental.

Posteriormente, já durante a intervenção na instituição, um dos receios que tive foi de as crianças não encontrarem um indutor para o projeto. Quando estas revelaram interesse por descobrir algumas características dos caracóis, foi necessário o diálogo em grupo para partilharem os conhecimentos que já tinham sobre os mesmos e que questões queriam investigar.

A nível das propostas educativas, as crianças adquiriram várias competências em cada uma das áreas de conteúdo bem como nos seus domínios. Porém, foi no domínio da expressão musical que senti mais dificuldades em proporcionar experiências educativas sendo este aquele que menos se trabalhou, o que a meu ver se deveu ao facto de não me sentir muito à vontade e ter dificuldades. Planificar também se tornou um desafio, uma vez que esta era feita em conjunto com as crianças. O facto de existirem variados interesses e curiosidades deixou-me um pouco insegura aquando da realização das mesmas. No decorrer das semanas fui ultrapassando esta insegurança pois comecei a conhecer melhor cada criança e em específico os seus interesses.

Existem alguns aspetos importantes da metodologia de trabalho de projeto que não foram devidamente explorados. O primeiro foi o facto de a família das crianças ter tido pouca participação, o que se tinha evitado, por exemplo, se no início do projeto as crianças tivessem levado uma carta para os familiares a alertar do decorrer do mesmo e a pedir apoio para a sua realização. Também a documentação e a avaliação das propostas educativas foram pouco aprofundadas, no entanto nas últimas semanas de investigação, eu e a minha colega de PES tentámos inverter essa situação.

O que mais me cativou ao desenvolver este método de trabalho foi o facto de serem as crianças a escolher aquilo que querem descobrir, sendo estas a darem rumo ao mesmo, o que se torna importante pois foge à conceção tradicional. Considero que o principal é que prevaleçam os interesses das crianças, e com base neles se proporcionem aprendizagens significativas. A meu ver, o papel do educador é relevante na medida em que é ele que auxilia na orientação do o projeto, tendo também um papel de mediador. Para tal, a reflexão em grupo é essencial para que este entenda que o caminho que as crianças querem seguir. Posso realçar que o que permitiu que o projeto dos caracóis tivesse bom resultado foi o espírito de equipa existente entre todos e através das propostas educativas apresentadas as crianças desenvolverem várias competências.

CONCLUSÃO FINAL

Este relatório foi o culminar de um ano letivo repleto de múltiplas aprendizagens que tive oportunidade de vivenciar com as crianças das duas instituições nas quais estagiei. Para além destas, também aprendi bastante com as educadoras supervisoras, que sempre se propuseram a ajudar nas muitas dúvidas que iam surgindo ao longo do tempo.

As reflexões no final de cada dia foram muito importantes na medida em que me permitiram fazer uma introspeção, analisando os acontecimentos que tinham decorrido, e assim melhorar a minha prática e postura nas intervenções seguintes.

Através do Mestrado em Educação Pré-Escolar tive a oportunidade de fazer um ensaio investigativo como também adotar uma metodologia de trabalho diferente, a Metodologia de Trabalho de Projeto. O primeiro, revelou-se um grande desafio porque desde cedo sempre soube o que queria investigar, no entanto, não sabia de que forma é que o devia fazer. Surgiram muitas dúvidas na minha cabeça, no entanto foram-se dissipando com o avançar da investigação. No que diz respeito à Metodologia de Trabalho de Projeto, foi igualmente um grande desafio pois temia que não surgisse um indutor para o projeto. Quando este surgiu foi-nos sugerido orientar as nossas planificações de forma a escolher um dia para desenvolver o projeto, uma vez que inicialmente as nossas propostas educativas eram somente direcionadas para este. Foi uma grande experiência que vivi, desde o seu surgimento até às descobertas feitas pelas crianças, terminando na divulgação e apresentação do mesmo. De realçar a importância desta metodologia uma vez que promove a discussão de ideias e conseqüentemente o respeito pelo outro, o espírito investigativo, a procura por novos saberes bem como a resolução de problemas.

Os maiores desafios que enfrentei relacionaram-se com as planificações e avaliações. Durante a prática em jardim-de-infância surgiu a necessidade de alterar a forma das planificações que realizávamos de modo a facilitar o uso das mesmas. A avaliação foi uma área na qual devia ter investido mais pois considero que não foi devidamente explorada. Com isto aprendi que é necessário que o educador esteja em constante pesquisa

e reflexão, pois só assim se consegue adaptar às sucessivas evoluções e necessidades, devendo ainda ser crítico em relação ao trabalho desenvolvido.

Através das experiências acima mencionadas, bem como outras, como a importância da rotina para as crianças, o papel que a Creche assume na vida das mesmas e o poder que as interações têm para o desenvolvimento destas, pude melhorar a minha visão sobre o papel que o educador tem na vida de cada uma. Apesar dos muitos desafios que surgiram, considero que evolui com tudo o que vivenciei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, R. (2009). *O grande livro da alimentação infantil: do período pré-natal aos 5 anos*. (1ªed.) Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Albareli, A., Campos, E., Pereira, V., Zanin, M., & Ceraldi, M. (2011). *O lúdico, a criança e o educador*. Obtido em 31 de Outubro de 2014, de efdeportes.com: <http://www.efdeportes.com/efd163/o-ludico-a-crianca-e-o-educador.htm>
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. (Tese de Mestrado em Estudos da Criança). Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Bilória, J., & Metzner, A. (Novembro de 2013). *A importância da rotina na Educação Infantil*. Obtido de Revist@ Fafibe online: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>
- Carvalho, P. (2008). *O papel da Creche e dos seus profissionais: ideias de auxiliares de educação e educadores de infância*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- Coelho, S. (2009). *Sono-vigília na infância: conhecimentos dos educadores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências Sociais, Aveiro, Portugal.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. (6ªed.) Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13 (2), 30-36. Consultado em 16 de fev. de 2015. Disponível em http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf
- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2009). A primeira infância na formação inicial de educadores. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 740-750). Braga: Universidade do Minho.
- Deldime, R., & Vermeulen, S. (1983). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Porto: ASA Editores.

- Eichmann, L. (2014). *As rotinas na Creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. (Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada). Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação, Portalegre, Portugal.
- Félix, M. (2014). *A metodologia de trabalho de projeto na prática profissional supervisionada em Jardim de Infância*. (Relatório da Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Formar. (1983). *Dicionário de Zoologia Ilustrador*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. (5.ª edição) Loures: Lusociência.
- Freitas, E. & Nicolescu, B. (1994). Carta de transdisciplinaridade. In *Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*, Convento da Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994.
- Gaspar, R. (2011). À descoberta dos bichos: os caracóis. *PAIS & Filhos*. p. 62. Acedido a 12 de maio, 2016 em http://www.viveraciencia.org/index/files/bichos_jan%20pais%20e%20filhos.PDF
- F
- Gispert, C. (1999). *Atlas visuales de zoología invertebrados*. Barcelona: Océano.
- Gonçalves, A. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na Creche e no Jardim de Infância*. (Relatório do Projeto de Investigação). Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal.
- Henriques, T. (2015). *O percurso formativo em educação de infância: do objeto de transição ao projeto das abelhas*. (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada). Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria, Portugal.
- Instituto da Segurança Social (2005). *Manual de processos-chave creche*.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3 (2), 3-16.

- Consultado em 23 de fevereiro de 2015. Disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/76/50>
- Mazet, P. & Stoleru, S. (2003). *Psicopatologia do lactente e da criança pequena*. Lisboa: Climepsi editores.
- Melim, I. (2014). *A diversidade de Modelos Pedagógicos e Curriculares no ensino e aprendizagem da criança* (Relatório Final de Estágio). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Escola de Ciências Humanas e Sociais, Vila Real, Portugal.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Papalia, D.E., Olds, S. W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.^a ed.) Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Pereira, A. (2014). *O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Pires, M. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada Em Educação Pré-Escolar*. (Relatório de Estágio). Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal.
- Portaria n.º262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República n.º167 – 1 Série*. Ministério da Solidariedade e Segurança Social.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiros Aprendizagens*. (4.^a Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ribeiro, S. (2015). *A documentação pedagógica no trabalho de projeto: relato de uma experiência em contexto de Jardim de Infância*. (Relatório de estágio). Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Taveira, I. (2015). *Refletindo sobre a prática pedagógica: das interações com os livros ao projeto dos dinossauros*. (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada). Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria, Portugal.
- Torrão, R. (2015). *A importância dos cuidados e das rotinas na Creche*. (Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada). Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação, Portalegre, Portugal.
- Valero, M. (2007). *365 Curiosidades de Animais*. Sintra: Girassol Edições.
- Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades*. In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo (pp.41-48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vieira, R. (2015). *Documentação pedagógica: estratégia de escuta e resposta a diferentes interesses em interação*. (Relatório de Estágio). Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Visão (2010). *Vida de caracol*. Acedido a 12 de maio de 2016 em <http://visao.sapo.pt/visaojunior/animais/vida-de-caracol=f569979>

Anexos

Reflexão 3 de Prática Pedagógica em Creche

A presente reflexão de Prática Pedagógica é referente à semana de 6 a 8 de outubro, no entanto só pude estar presente na Instituição nos dois primeiros dias visto que no último me ausentei por motivos de doença.

Esta terceira semana na instituição teve como objetivo colaborar nas atividades da educadora cooperante, no entanto, desde o primeiro dia que sempre colaborámos em tudo o que era realizado na sala de atividades com o grupo de crianças. Como referi nas reflexões passadas desde o primeiro momento em que contactámos com o grupo de crianças que estas se mostraram recetivas com a nossa presença, sendo que tal se mostrou bastante importante nos momentos de colaboração com a educadora dado que nos permitiu estar mais à vontade.

Verifiquei que a interação das crianças connosco tem vindo a intensificar-se a cada semana. Na minha opinião esta interação tem vindo a crescer visto que as crianças já se estão a habituar à nossa presença na instituição e na própria sala de atividades. Esta não se tem verificado apenas com o grupo de crianças da sala onde estamos a realizar a nossa Prática Pedagógica, mas também com as crianças da sala dos 2 anos, pois interagimos com algumas delas no período das 09h00, quando ocorre o acolhimento das crianças do piso 1, e na hora das refeições, pois as crianças de ambas as salas reúnem-se em simultâneo no refeitório. A interação com as crianças tem permitido que estas aumentem a confiança para connosco, o que na minha opinião se revela importante pois possibilita-nos fazer parte das rotinas destas.

Desde o primeiro dia na Instituição que acompanhamos as rotinas do grupo de crianças. Estas acontecem desde o momento em que chegam à sala de atividades até ao final do dia quando os pais as vão buscar. Segundo Bilória & Metzner (2013, p.5) “a rotina é uma prática com diferentes ações que ocorrem em nosso quotidiano. Ela possibilita que a criança oriente-se na relação espaço/tempo, reconhecendo seu andamento, dando sugestões e propondo mudanças”. Dada a importância da existência de

rotinas no grupo de crianças, nós, enquanto estagiárias, temos que fazer parte das mesmas e quando das nossas intervenções não as podemos substituir dada a conotação que têm para as crianças.

Esta semana acabou por se tornar um pouco complicada dado que desde o dia 6 de outubro que estava doente, o que veio a refletir-se na minha ausência na Prática Pedagógica no dia 8. Dado isto, não foi possível complementar as minhas aprendizagens desta semana. Por outro lado, com este acontecimento, percebi a importância de irmos logo ao médico e sermos medicadas, pois só assim podemos evitar a transmissão destas doenças com as crianças e com outras pessoas dentro da Instituição, quer educadoras de infância, auxiliares e pais.

Assim, após esta semana, considero que estamos preparadas para começar a intervir individualmente mas sempre sob o olhar da educadora cooperante V., pois apesar da confiança podem sempre surgir situações em que tenhamos dúvidas

Bibliografia:

Bilória, J., & Metzner, A. (Novembro de 2013). *A importância da rotina na Educação Infantil*. Obtido de Revist@ Fafibe online: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>

Reflexão 10 de Prática Pedagógica em Creche

A presente reflexão de Prática Pedagógica é referente à semana de 24 a 26 de novembro. De acordo com o projeto de sala, “Sons e Palavras”, no qual, a cada duas semanas, é introduzida uma palavra e conseqüentemente é explorada. A palavra desta semana era “Curiosa” e como tal o objetivo era estimular a curiosidade das crianças. Para tal, utilizei instrumentos musicais cobertos por um pano e assim as crianças tinham que espreitar debaixo do mesmo para descobrir o que lá estava.

Na planificação para segunda-feira, estava pensado em cobrir maracas com um pano para que, tal como propôs a educadora V., as crianças, de forma individual, espreitassem por debaixo do mesmo. No entanto, quando estava a preparar as maracas e o pano, optei por colocar os mesmos dentro da “Caixinha das Surpresas”. No decorrer da atividade, verifiquei que a opção de levar a “Caixinha das Surpresas” para o tapete não tinha sido a melhor, pois na ia ao encontro do que era inicialmente proposto. Assim, em conversa com a educadora V., esta sugeriu que no dia de quarta-feira não levasse a “Caixinha das Surpresas” mas sim que colocasse as pandeiretas no centro da sala, tapadas pelo pano. Em comparação com o primeiro dia, na atividade de quarta-feira o grupo de crianças mostrou-se mais curioso visto que tinham algo tapado no meio da sala e que desconheciam do que se tratava.

Ainda no que se refere a segunda-feira, o grupo de crianças teve oportunidade de explorar as maracas ao longo de todo dia, uma vez que as deixei à disposição das mesmas. Pude observar que as crianças interagiram entre si com as maracas, sendo que também batiam com as mesmas no tambor que existe na sala, à semelhança do que fizera de manhã durante a atividade. Uma das crianças, a mais pequena, que normalmente não demonstra curiosidade e interesse pelas atividades desenvolvidas, pegou numa das maracas e agitou-a, o que revela curiosidade pelo instrumento.

Em relação a terça-feira, optei por levar garrafas de plástico e um garrafão com relevo, que quando friccionadas com um objeto produziam som. Também se exploraram outras propriedades destes objetos, nomeadamente quando pisados que produziam som.

Observei que ao longo do dia, durante os momentos de brincadeira livre, as crianças andavam sempre com as garrafas a fazer som, e algumas foram buscar os papéis com texturas que se utilizaram numa das atividades.

Em relação ao dia de quarta-feira, tal como referi anteriormente, optei por colocar as pandeiretas no centro da sala tapadas por um pano. Individualmente ia chamando algumas crianças para irem espreitar, simultaneamente que exprimia sons de admiração. Considero que com esta experiência as crianças puderam desenvolver a sua curiosidade em relação a algo desconhecido e a interação com instrumentos musicais e objetos do seu dia-a-dia que produzem sons.

A nível global, durante esta semana destaco vários aspetos. No que se refere à organização do grupo antes da ida para o refeitório, seguimos as sugestões da educadora V. e da professora Sónia, e antes de saírem da sala resolvemos sentar o grupo de crianças no tapete para que assim fizessem o retorno à calma. Verifiquei com isto que na chegada ao refeitório, o grupo de crianças não gritou nem bateu com as cadeiras, revelando um clima menos agitado.

Outro fator que destaco desta semana, é o facto de ter observado que durante a música do “Bom dia” o grupo de crianças já canta algumas partes da canção, simultaneamente que fazem os gestos. Segundo Skalski (2010, p.15) “as atividades musicais ajudam a criança a dominar melhor o seu corpo, aprimorando a coordenação motora ampla (grandes movimentos) e a fina (pequenos movimentos). Sempre que a coordenação motora se desenvolve melhora a expressividade rítmica”. Como tal, considero importante continuar este trabalho de interação com as crianças através da música e dos gestos.

Bibliografia:

Skalski, T. (2010). *A importância da música nos anos iniciais*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Obtido em 28 de novembro de 2014, de

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39545/000825075.pdf?sequence=1>

Reflexão 6 de Prática Pedagógica em Creche

A presente reflexão de Prática Pedagógica é referente à semana de 27 a 29 de outubro. Nesta presente semana fiquei responsável pela intervenção, sendo que o tema escolhido foram as castanhas. Dado que o grupo de crianças vai proceder à recolha do “Bolinho”, a educadora V. sugeriu que as mesmas desenvolvem alguma atividade relacionada com essa festividade.

No entanto, a escolha da atividade revelou-se bastante difícil visto que na semana anterior previmos que a atividade desenvolvida (decoreção do cestinho do “Bolinho”) se ia prolongar por duas semanas. Porém, esta situação não se veio a realizar e, como tal, a seleção de atividades para realizar nesta semana revelou-se um obstáculo.

Em relação aos feedbacks que a educadora V. nos deu na semana passada, procurámos corrigi-los, nomeadamente no que diz respeito ao uso da “Caixinha das Surpresas” e à minha maior participação nas rotinas das crianças. No que diz respeito à utilização da “Caixinha das Surpresas”, esta semana procurei desenvolver atividades que pudessem estar interligadas com a mesma. Assim, tudo o que era apresentado ao grupo de crianças surgia de dentro da “Caixinha das Surpresas”, como foi o caso das castanhas, do livro sobre as estações do ano e das cestinhas do “Bolinho” que o grupo decorou na passada semana. No caso da minha participação nas rotinas, esta semana procurei estar presente em todas elas, desde a hora das refeições até aos momentos de higiene, procurando estabelecer um contacto maior com o grupo para que assim a relação de confiança seja mútua, possibilitando uma maior interação entre criança-estagiária. Segundo (Albareli, Campos, Pereira, Zanin, & Ceraldi, 2011) “no processo da educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento”.

Esta semana, a sugestão da educadora V. é que nas próximas intervenções seja feita uma transição entre as atividades, ou seja, quando terminadas procurar fazer uma interligação entre o que foi apresentado e a brincadeira livre, possibilitando uma continuidade. Neste

aspecto, a criança tem um papel fundamental pois demonstra, através do seu comportamento, que a atividade está dada por terminada. O mesmo pude observar, aquando de uma das atividades, na qual as crianças já não estavam a tomar atenção ao que era apresentado, quando algumas delas se começaram a levantar, a deitarem-se e também a puxar os cabelos aos colegas que estavam ao seu lado. Por mais que os repreendesse e os colocasse novamente no tapete, estas continuavam a fazer o mesmo. Assim, o comportamento das crianças torna-se um indicador para a educadora perceber se a atividade está terminada ou não, sendo que uma estratégia fundamental é a gestão adequada do tempo e da atuação.

A meu ver, o facto de existir uma continuidade no tema desenvolvido a semana passada e a presente semana, tornou-se um aspecto positivo na planificação. Em relação à atuação, procurei interagir com o grupo de crianças durante todas as rotinas do dia. No entanto, considero que se torna importante planificar com mais tempo de antecedência visto que senti muita dificuldade em arranjar atividades para desenvolver com o grupo e para que assim se possa desenvolver outro tipo de atividades como por exemplo a apresentação de uma história através de fantoches. Também foi sugerido, por parte da educadora V., que haja maior interação entre mim e a minha colega de estágio durante o momento do acolhimento.

Ao longo deste mês adquiri vários conhecimentos ao nível do desenvolvimento das crianças, nomeadamente no âmbito cognitivo no qual estas aprendem muito através da imitação. A nível do desenvolvimento motor, pude constatar que apesar da mesma idade, as crianças têm ritmos de desenvolvimento diferentes o que se traduz na aquisição da marcha. A realização de exercícios que auxiliem a criança na aquisição da locomoção é uma das estratégias que pude observar ao longo deste mês. Em relação às birras, aprendi que não se pode ir logo confortar a criança, que era o que eu fazia no início deste estágio.

Bibliografia:

Albareli, A., Campos, E., Pereira, V., Zanin, M., & Ceraldi, M. (Dezembro de 2011). *O lúdico, a criança e o educador*. Obtido em 31 de Outubro de 2014, de efdeportes.com: <http://www.efdeportes.com/efd163/o-ludico-a-crianca-e-o-educador.htm>

Reflexão 12 de Prática Pedagógica em Creche

A presente reflexão de Prática Pedagógica é referente aos dias 9 e 10 de dezembro. Nesta semana, foi iniciada a exploração da palavra “especial”, inserida no projeto de sala “Sons e Palavras”. Esta palavra foi trabalhada no contexto da comemoração do Natal, associada aos seus elementos característicos.

Esta semana destaco o facto de, durante a canção do “Bom dia”, as crianças já identificarem os gestos que se fazem ao longo da mesma e conseqüentemente realizam-nos.

Outro aspeto de salientar é o facto de algumas crianças já identificarem algumas cores. Tal se pode observar através da atividade proposta para o dia 9, a qual consistia num percurso no domínio da expressão motora aliada à aprendizagem das cores. No percurso existiam obstáculos como uma rampa, uns degraus e uma ponte na qual o objetivo era passar por baixo. No final, existiam dois arcos de cores diferentes: amarelo e verde. No início era dada uma bola de uma dessas cores e o objetivo era a criança colocar a bola no arco da cor correspondente. Optei por chamar cada criança, de forma individual, para realizar o percurso enquanto as restantes estavam sentadas no tapete. Esta estratégia foi pensada de modo a poder acompanhar cada criança na atividade. No entanto, as crianças que estavam sentadas no tapete começaram a revelar alguma agitação, sendo que começaram a levantar-se. Deste modo, optei por ir buscar arcos mais pequenos e distribuí-los pelo grupo de crianças, para que este pudesse explorar aquele objeto que era desconhecido. Maior parte das crianças colocaram a bola no arco correspondente e quando questionadas sobre qual a cor estas respondiam corretamente.

Depois de cada criança realizar o percurso, foi feita uma exploração dos arcos, nomeadamente colocando-os nas diferentes partes do corpo, fazendo som com estes no chão, saltando por cima deles e fazê-los rodar pelo corpo.

Considero que esta atividade foi propícia para que o grupo desenvolvesse os conceitos sobre as cores e identificá-las, simultaneamente que desenvolviam capacidades e habilidades motoras.

No que diz respeito ao dia 10 de dezembro, levei para o momento de atividade a história “Uma árvore de natal muito especial”, a propósito da exploração da palavra “especial”.

Optei por mostrar as imagens da história e contar a história simultaneamente que interagia com as crianças. Adotei esta estratégia visto que em intervenções anteriores as crianças começavam a ficar agitadas enquanto se lia as histórias. Através desta estratégia e adaptação da história consigo interagir muito mais com o grupo de crianças, nomeadamente questionando-os sobre objetos e personagens.

Na atividade de expressão plástica, as crianças foram a pares fazer colagem de papéis de embrulho que estavam cortados. Visto que a questão da segurança é um aspeto fundamental, cada uma (eu e a minha colega de prática pedagógica) ficou responsável pelo trabalho de uma criança sendo que o nosso papel consistia em colocar cola na folha e observar a criança, para que esta não ingerisse cola.

Durante a atividade algumas crianças colocavam a mão na folha com cola e faziam o gesto de “abrir e fechar” enquanto se riam, uma vez que a mão colava. Esta atividade permitiu que as crianças alargassem as suas experiências no domínio da expressão plástica, contactando com outros materiais desconhecidos até à data.

Destes dois dias de intervenção destaco ainda as interações estabelecidas entre as crianças e nós, estagiários. Considero importantes os momentos de interação com o grupo de crianças, quer na hora da refeição, da higiene ou da brincadeira livre, pois estes momentos permitem à criança desenvolver afetos e nomeadamente a confiança, o que se torna importante dado que passam o dia connosco.

Pedido de autorização para captação de imagens na Instituição

Exmo. Senhor
Diretor de X

O grupo, Mafalda Pedro e Sofia Santo, alunas de Mestrado de Educação Pré-Escolar, do IPL – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, vimos por este meio solicitar V.Exa., Diretor do X requerer autorização para captação e uso de fotografias, de forma direta ou indireta, da instituição Escolar e seu meio envolvente, bem como das crianças. No entanto, iremos fazer ocultação dos rostos de forma a poder inseri-las no trabalho de investigação no âmbito de Prática Pedagógica em Educação de Infância em contexto de Creche.

Com os mais respeitosos cumprimentos,

Sem outro assunto,

As alunas,

Mafalda Pedro e Sofia Santo

Diretor do X

Leiria, 29 de setembro de 2014

Anexo VI

Criança LP- Transcrição dos Vídeos

Data: 09-12-2014

Ementa:

- **Sopa:** Creme de Brócolos
- **Segundo Prato:** Massada de Peixe
- **Fruta:** Clementina

Tempo	Tipo de Interação	Descrição
00:08	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP inicia o segundo prato com a colher na mão esquerda, auxiliando ao mesmo tempo com a mão direita acabando por trocar a colher para essa mesma mão
00:09	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LP observa a taça enquanto enche a colher com comida
00:12	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP segura a colher com a mão direita, mas come da taça com a mão esquerda
03:48	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança apanha a comida que está caída em cima do babeto
04:38	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança apanha a comida que está caída em cima do babeto
05:14	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a comida do colega do lado
07:40	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	LP bate com a colher na taça enquanto diz “tatata”
11:03	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a comida que está na sua taça
12:16	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP afasta a taça com a colher lá dentro
12:38	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Volta a puxar a taça para junto de si e continua a comer

13:28	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança olha para a educadora e diz “ababá”
14:33	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança olha para a educadora e diz “tátá”
14:36	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	A criança coloca a colher na boca, sem ter comida
14:48	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP segura a colher com a mão direita, mas come da taça com a mão esquerda
16:21	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A educadora estagiária dá a clementina a LP e esta responde “Nhão”
19:10	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
22:13	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações enquanto a educadora estagiária a auxilia a comer a fruta
23:16	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	A educadora estagiária dá à criança um copo com água e esta agarra-o com ambas as mãos e leva-o à boca
23:39	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	A criança trinca o copo enquanto observa os colegas
Notas de Investigador	<ul style="list-style-type: none"> • A sopa foi dada pela educadora estagiária e não consta deste vídeo • Na parte final do vídeo a criança revelava sinais de que estava cansa (coçava os olhos e bocejava) 	

Anexo VII

Criança LP- Transcrição dos Vídeos

Data: 10-12-2014

Ementa:

- **Sopa:** Sopa de Ervilhas
- **Segundo Prato:** Arroz de Pato
- **Fruta:** Pera

Tempo	Tipo de Interação	Descrição
00:02	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Com a colher na mão direita, a criança enche-a e leva-a à boca
00:30	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança diz “Não” (não)
00:36	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	LP coloca a pega da colher dentro da boca
00:56	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP segura a colher com a mão direita, mas come da taça com a mão esquerda
01:23	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	Com a colher na boca, a criança coloca a também a mão esquerda na boca para ajudar a tirar a comida
02:24	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP segura a colher com a mão direita, mas come da taça com a mão esquerda
03:35	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a comida que está na sua taça
03:45	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Com a colher na mão direita, a criança enche-a e leva-a à boca

04:21	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	A criança coloca a pega da colher na boca
04:44	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP segura a colher com a mão direita, mas come da taça com a mão esquerda
05:35	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança bate sucessivamente com a colher dentro da taça
05:44	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
05:49	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança sorri
06:11	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
06:45	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A colher passa para a mão esquerda e com a mão direita a criança tira a comida da colher
07:47	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LP observa a colher
07:55	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP troca a colher para a mão direita
09:52	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança bate com a colher na mesa
11:19	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
17:08	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LP observa a pera
17:12	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança diz “Nhão” (não)
22:00	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A educadora estagiária dá à criança um copo com água e esta agarra-o com ambas as mãos e leva-o à boca enquanto diz “aba” (água)
22:43	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	LP brinca com o copo na boca

Notas de Investigador	<ul style="list-style-type: none">• A sopa foi dada pela educadora estagiária e não consta deste vídeo• Na parte final do vídeo a criança revelava sinais de que estava cansa (coçava os olhos e bocejava)
-----------------------	---

Anexo VIII

Criança LP- Transcrição dos Vídeos

Data: 15-12-2014

Ementa:

- **Sopa:** Creme de Nabo
- **Segundo Prato:** Fofo de Peixe
- **Fruta:** Clementina

Tempo	Tipo de Interação	Descrição
00:03	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança diz “Nhão” (não) depois de a assistente operacional lhe tentar dar uma colher com sopa
00:55	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LP observa a sopa na taça
01:47	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LP observa a sopa na taça
03:08	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A educadora estagiária coloca a taça com comida à frente de LP e esta pega na colher com a mão direita
03:10	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LP observa a comida na taça
03:15	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	Depois de observar a comida na taça a criança diz “Nhão” (não)
04:21	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP segura a colher com a mão direita e a taça com a mão esquerda
05:04	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança passa a colher para a mão esquerda
05:16	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Ao aperceber-se que não consegue comer com a colher na mão esquerda, a criança volta a pegar na colher com a mão direita

06:20	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	Ao ver que o puré fica preso à colher, a criança ri-se enquanto a leva à boca
06:41	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP passa a colher para a mão esquerda e brinca com esta enquanto tenta enchê-la com comida
07:16	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a mão com comida
07:27	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP segura a colher com a mão direita, mas come da taça com a mão esquerda
07:54	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança leva a colher à boca enquanto diz “anhunha” (ajuda)
08:38	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
09:35	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	Lp brinca com a colher na boca
10:37	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
10:38	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP bate com a colher na mesa
12:04	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	A criança coloca a pega da colher na boca
14:21	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Ao ver o colega do lado a bater com a colher na mesa, LP bate com a sua colher na cabeça do mesmo
16:01	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP bate com a colher na taça
16:27	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	Ao ver a educadora estagiária a recolher as taças vazias de cima da mesa, LP afasta a sua para o centro da mesa e levanta a sua colher enquanto diz “tá tá” (já está)
17:01	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
19:02	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A educadora estagiária incentiva a criança a comer mais e esta responde “Nhão” (não)
21:27	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A educadora estagiária dá a fruta à criança e esta responde “Nhão” (não)

23:40	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança explora a clementina com as mãos
24:20	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
Notas de Investigador	<ul style="list-style-type: none"> • A sopa foi dada pela assistente operacional • Durante o vídeo a criança revelava sinais de que estava cansa (coçava os olhos e bocejava) 	

Anexo IX

Criança LP- Transcrição dos Vídeos

Data: 16-12-2014

Ementa:

- **Sopa:** Sopa de Abóbora com Feijão Verde
- **Segundo Prato:** Perú estufado com feijão, cenoura, couve e arroz
- **Fruta:** Pera

Tempo	Tipo de Interação	Descrição
00:02	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Com a colher na mão direita, a criança inicia o segundo prato
00:04	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LP observa a comida dentro da taça
00:50	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP leva a colher à boca mas ao perceber que tinha comida no queixo tirou-o com a mão esquerda e colocou-o na boca
01:07	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LP observa a comida dentro da taça
01:15	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP segura a colher com a mão direita, mas come da taça com a mão esquerda
01:53	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Com a mão dentro da boca explora a comida dentro da mesma
02:02	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança bate com a colher na mesa
02:28	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
02:38	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP segura a colher com a mão direita, mas come da taça com a mão esquerda

02:55	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LP observa a comida que tem na mão
03:10	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança diz “Nhão” (não)
03:29	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u> Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança produz algumas lalações enquanto observa a comida que tem na mão
03:52	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança diz “mamã”
04:00	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança bate com a colher na taça
04:11	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
04:13	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u> Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	LP observa a colher enquanto diz “tatatata”
04:17	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LP agarra a pega da colher com a mão direita e com a mão esquerda a parte côncava
04:22	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Com a colher nas duas mãos, a criança tenta dessa forma pôr comida na mesma
04:48	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	Observa a colher
05:00	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança diz “Ola”
05:06	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	A criança explora as diferentes partes da colher com a boca
05:18	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u> Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	Com a colher, tira a comida de dentro da taça e espalha-a em cima da mesa enquanto bate com a mesma. Produz também algumas lalações

05:29	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	Produz algumas lalações
05:36	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança bate com a colher na mesa
05:45	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a comida dentro da taça
05:51	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u> Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança bate com a colher na mesa enquanto produz algumas lalações
06:45	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança repete várias vezes “Nhão” (não)
06:58	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança explora a comida em cima da mesa
07:40	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LP observa a colher
07:45	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u> Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança bate com a pega da colher na mesa enquanto observa o seu movimento
07:53	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	LP coloca a pega da colher na boca
08:59	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança diz “Nhão” (não)
11:06	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
12:21	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
13:46	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança agarra a colher e atira-a para o chão

14:38	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A educadora estagiária dá a fruta à criança e esta agarra-a com ambas as mãos
15:50	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a pera
16:24	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a pera
19:24	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	A educadora estagiária dá à criança um copo com água e esta agarra-o com ambas as mãos e leva-o à boca
19:48	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança pouso o copo em cima da mesa e diz “tá” (já está)
Notas de Investigador	<ul style="list-style-type: none"> A sopa foi dada pela educadora estagiária e não consta deste vídeo 	

Anexo X

Criança LO- Transcrição dos Vídeos

Data: 17-12-2014

Ementa:

- **Sopa:** Sopa de Agrião
- **Segundo:** Carne de vaca fatiada com molho de cenoura, massa cotovelo e feijão verde
- **Fruta:** Banana

Tempo	Tipo de Interação	Descrição
01:41	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a sopa dentro da taça
01:43	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
05:09	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
07:08	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Enquanto a educadora estagiária lhe serve o segundo prato, a criança explora uns pingos de sopa caídos em cima da mesa
07:31	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança agarra a colher com a mão direita
07:44	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Com o auxílio da mão esquerda tira da boca o excesso de comida e volta a colocá-lo na boca
08:00	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LO segura a colher com a mão direita, mas come da taça com a mão esquerda
09:32	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança larga a colher na taça e come com as mãos

09:39	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LO observa a massa que tem nas mãos
10:30	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LO volta a pegar na colher com a mão direita, no entanto continua a comer com a mão esquerda
10:41	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a comida dentro da taça
11:17	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a comida dentro da taça
13:39	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u> Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança LO levanta a taça com as duas mãos e diz “já tá” (já está)
13:41	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	Lo sorri enquanto levanta a taça
14:21	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança come com as mãos
14:27	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u> Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança bate com a colher na taça e sorri
15:53	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Depois de pousar a colher em cima da mesa a criança come com as mãos
16:30	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a comida nas suas mãos
16:55	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
17:41	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	LO explora a colher com a boca
18:36	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança faz movimentos circulatorios com a colher dentro da taça

19:12	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LO explora a comida dentro da taça com as mãos
20:44	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LO pega na taça com as mãos
20:58	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u> Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança LO bate com a colher na taça e de seguida bate palmas enquanto sorri
22:38	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Depois da educadora estagiária levantar a taça de LO, esta explora a comida que está em cima da mesa e no babeto
22:50	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A educadora estagiária dá a fruta a LO e esta agarra-a com a mão esquerda
24:28	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LO explora a banana com as mãos
Notas de Investigador	<ul style="list-style-type: none"> • A sopa foi dada pela educadora estagiária • A educadora estagiária é que auxiliou a criança a beber água 	

Anexo XI

Criança LO- Transcrição dos Vídeos

Data: 13-01-2015

Ementa:

- **Sopa:** Sopa de Grão
- **Segundo:** Carne de vaca estufada com massa
- **Fruta:** Pera

Tempo	Tipo de Interação	Descrição
00:06	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	A criança explora a colher com a boca
00:25	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u> Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Ao observar que o babete estava sujo com sopa, tentou limpá-lo com a mão esquerda
01:18	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	A criança explora a colher com a boca
02:01	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LO coloca a mão dentro da taça com sopa e explora-a
03:57	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
04:04	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança levanta a taça e diz “Já tá” (já está)
05:00	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a sopa caída no babete
07:23	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Enquanto a educadora estagiária lhe serve o segundo prato, a criança explora uns pingos de sopa caídos em cima da mesa

07:35	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A educadora estagiária põe a taça do segundo à frente da criança e esta agarra a colher com a mão direita
07:54	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LO segura a colher com a mão direita, mas come da taça com a mão esquerda
09:00	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a comida dentro da taça
11:18	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	Depois de pousar a colher em cima da mesa a criança come com as mãos
11:58	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	O colega da frente estende o braço com a colher na mão e a criança LO agarra na sua colher e bate com a mesma na do colega
13:21	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a comida dentro da taça
15:47	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança tira a comida que está no babete e coloca-a dentro da taça
16:52	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	LO sorri enquanto bate palmas
17:08	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A educadora estagiária dá a fruta a LO e esta agarra-a com as duas mãos
18:44	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LO observa a pera que tem nas mãos
18:48	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança parte o pedaço de pera ao meio e come uma parte de cada vez
23:17	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança explora a comida que tem no babete
Notas de Investigador	<ul style="list-style-type: none"> • Não consta desta filmagem a criança a beber água 	

Anexo XII

Criança LO- Transcrição dos Vídeos

Data: 14-01-2015

Ementa:

- **Sopa:** Sopa de Abóbora com Courgette
- **Segundo:** Maruca cozida com batata e cenoura
- **Fruta:** Papaia

Tempo	Tipo de Interação	Descrição
00:19	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a sopa dentro da taça
00:23	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
00:47	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	Depois de encher a colher com sopa, a criança observa a sopa a cair da colher em cima da mesa
01:18	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	A criança lambe a colher de ambos os lados
01:24	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança agarra a pega com a mão direita e a parte côncava com a mão esquerda
01:45	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	A criança explora a colher com a boca
02:20	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LO pousa a colher dentro da taça da sopa
02:23	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	A criança diz “mamã”

02:26	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LO observa a sopa caída no babete
02:32	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	A criança observa a sopa caída no babete e com o dedo tenta tirá-la e de seguida comê-la
03:00	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança agarra na colher, enche-a com sopa e entorna-a propositadamente no babete
03:08	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LO enfia a mão dentro da taça da sopa enquanto a explora
03:14	Interação criança-objeto/comida: <u>através do paladar</u>	Com a mão cheia de sopa, leva-a à boca e lambe os dedos
04:38	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança produz algumas lalações
05:06	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	Pega na taça da sopa e diz “já tá” (já está)
05:37	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LO observa a sopa na taça
05:55	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u> Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LO explora a colher com as mãos e observa-a
06:39	Interação verbal: <u>através de palavras</u>	Pega na taça da sopa e diz “já tá” (já está)
08:05	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança explora com as mãos a sopa caída no babete
09:08	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A educadora estagiária põe a taça do segundo à frente da criança e esta agarra a colher com a mão direita
09:26	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LO segura a colher com a mão direita, mas come da taça com a mão esquerda
11:27	Interação criança-objeto/comida: <u>através do olhar</u>	LO observa a comida caída no babete

13:24	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança levanta a colher com a mão direita para conseguir tirar a comida da taça com a mão esquerda
12:20	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança sorri
15:47	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	LO come com as mãos
18::28	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A educadora estagiária dá a fruta a LO e esta agarra-a com as duas mãos
18:53	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	A criança sorri
19:53	Interação criança-objeto/comida: <u>através do tato</u>	A criança explora a papaia com as mãos
24:06	Interação verbal: <u>através de vocalizações indefinidas</u>	LO produz algumas lalações
Notas de Investigador	<ul style="list-style-type: none"> • A educadora estagiária é que auxiliou a criança a beber água 	

Reflexão 3 de Prática Pedagógica em JI

A presente reflexão de Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância é referente aos dias 9,10 e 11 de março de 2015. Esta semana destinou-se à intervenção conjunta, ou seja, entre mim e a minha colega de estágio.

Na realização da planificação, que se caracteriza por “planear o processo educativo de acordo com que o educador sabe do grupo e de cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 26), senti alguma dificuldade, uma vez que pressinto que ainda estou muito “presa” ao contexto de creche. Apesar da dificuldade, a mesma foi feita tendo em conta as intencionalidades educativas e a articulação das diferentes áreas de conteúdo. A planificação contou já com propostas educativas relacionadas com o indutor para o trabalho por projeto, que se irá realizar ao longo deste semestre e que irá ser a metodologia adotada para a presente Prática Pedagógica. Além do que já foi mencionado, também tivemos em conta as potencialidades do espaço exterior da instituição, pois tal com defende Ministério da Educação (1997, p. 39), “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.” Deste modo, também planeámos propostas educativas para o mesmo.

Para as futuras planificações, considero que temos que ser mais desafiantes no que diz respeito às propostas educativas, para que possamos envolver o grupo de crianças e assim desenvolver a interação entre todos.

Um dos maiores desafios desta Prática Pedagógica diz respeito à agitação que existe na área do tapete aquando da marcação das presenças. Neste momento do dia, que acontece quando as crianças entram na sala de atividades, estas demonstram muita energia, e enquanto cada criança coloca a sua presença o restante grupo fica muito agitado. No entanto, considero que isto se justifica pelo facto de as crianças não se envolverem plenamente naquele momento. Como estratégia a adotar, pode-se cantar algumas canções com o grupo de crianças ou até mesmo solicitar a cada uma, de forma individual, que conte como correu o dia anterior, o que comeram ao jantar, por exemplo. Assim, é possível refletir sobre a atitude do educador neste momento, uma vez que consegue envolver e gerir o grupo de crianças simultaneamente que se relaciona com estas.

De um modo geral, sou da opinião que a relação com o grupo de crianças é positiva, uma vez que não existem conflitos, embora algumas vezes as crianças “testem” as nossas capacidades. A nível da relação com os outros intervenientes, desde a primeira semana que fomos logo colocadas à vontade na instituição, quer pelas educadoras cooperantes, quer pelas assistentes operacionais. A nível do relacionamento com os pais, ainda não tivemos muito contacto com os mesmos mas todos aqueles que já nos conheceram trataram-nos bem. Considero que as relações estabelecidas entre todos os intervenientes é vantajosa na medida em que promove o bem-estar entre todos, proporcionando o melhor para a criança.

Bibliografia

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

Reflexão 2 de Prática Pedagógica em JI

A presente reflexão de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância diz respeito aos dias 2,3 e 4 de março de 2015. Esta segunda semana de estágio ficou marcada pela intervenção em conjunto com a educadora Aida, embora na primeira semana já o tivéssemos feito. Para além disto, foi também importante para recolher dados que nos faltavam para caracterizar a instituição, a sala de atividades e o grupo de crianças, pois tal como refere Ministério da Educação (1997, p.25) “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.”

Relativamente aos receios sobre a presente Prática Pedagógica, posso referir que um deles é de não conseguir alcançar a confiança das crianças, uma vez que este é uma das bases para o trabalho que se vai desenvolver ao longo deste estágio. Para além disto, outro receio que tenho diz respeito aos conhecimentos que as crianças têm, ou seja, de não saber aquilo que algumas crianças já sabem. Também o facto de ser uma pessoa nova dentro da sala de atividades, conduz o grupo para um clima de agitação, onde muitas vezes as crianças nos “testam”, sendo este um assunto que me deixa apreensiva, uma vez que posso não conseguir controlar o grupo de crianças.

No que diz respeito às expectativas, é importante referir que o facto de as crianças terem descoberto um indutor para a metodologia de trabalho de projeto auxiliou na definição de propostas educativas. O indutor escolhido pelas crianças foi o caracol, que foi descoberto no canteiro dos morangueiros enquanto uma das outras educadoras da instituição retirava ervas daninhas.

Uma vez que não conhecíamos o grupo de crianças, e o facto de a faixa etária do mesmo ser bastante díspar da faixa etária do grupo de crianças com que contactámos em Creche, a educadora Aida alertou-nos para que desde de início adotássemos estratégias para com

o grupo, para que nas próximas semanas o grupo fomente o respeito e a confiança por nós.

Em relação às expectativas para as próximas semanas de intervenção, considero que vai ser um desafio proporcionar propostas educativas que consigam envolver todas as crianças da sala de atividades, uma vez que é um grupo heterogéneo no que diz respeito às idades cronológicas. Ministério da Educação (1997, p.35) defende “que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.”

Para finalizar, espero que esta experiência seja enriquecedora para todos os elementos da comunidade educativa, pois é através de desafios que se aprende mais.

Bibliografia

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

Reflexão 4 de Prática Pedagógica em JI

A presente reflexão de Prática em Ensino Supervisionado em contexto de Jardim de Infância diz respeito aos dias 16, 17 e 18 de março de 2015. Esta semana ficou marcada pelo início da intervenção individual, que ficou a cargo da minha colega de estágio.

Para a planificação de propostas pedagógicas, esta semana demos principal importância à estação da Primavera e à Páscoa. Assim, esta semana decidimos abandonar o indutor que tinha surgido por parte das crianças, de modo a percebermos se o interesse pelo mesmo se mantinha. Veio-se a verificar que as crianças ainda mantêm interesse pelos caracóis, o indutor escolhido, uma vez que estas continuam a trazer os referidos animais para a caixinha que se encontra na sala, onde estes são colocados. Deste modo, foi-nos aconselhado a decidir sobre a escolha do indutor, para que assim este começasse a ser explorado na primeira semana de intervenção a seguir à interrupção da Páscoa.



Relativamente às propostas educativas planificadas para estes dias, foi tido em conta as diferentes áreas de conteúdo. Considero que comparativamente à semana anterior, na qual existiu uma intervenção conjunta, conseguimos diversificar um pouco as propostas educativas, no entanto, devemos aumentar o nível de exigência das mesmas pois foi possível observar durante a realização das mesmas, as crianças concretizavam-nas com facilidade, sendo que as crianças querem propostas educativas diferentes daquilo que já fazem. Para além do que foi já referido, a educadora cooperante aconselhou-nos a explorar mais as atividades, uma vez que não tiramos o maior partido das mesmas. Para as próximas intervenções devemos também abordar diferentes técnicas de expressão plástica, permitindo ao grupo de crianças diversificar os seus conhecimentos e experiências, desenvolvendo a sua criatividade.

Esta semana também foi possível observar que durante a realização das propostas educativas, nas quais as crianças estavam dispostas pelas mesas, que estas não estavam envolvidas no que se estava a desenvolver, pelo que para as próximas intervenções

devemos agrupar as crianças em pequenos grupos para que também seja mais fácil ajudá-las durante as propostas, existindo uma divisão de tarefas entre as estagiárias.


De um modo geral, considero que esta semana se desenvolveu dentro do que era esperado. Permitiu-nos refletir sobre vários momentos, como em grande ou em pequeno grupo. Para além do que foi referido ao longo de toda esta reflexão, é importante salientar que o auxílio da educadora cooperante foi muito importante, pois à medida que íamos desenvolvendo as propostas educativas, esta dava-nos o seu feedback, permitindo-nos melhorar a nossa postura e desempenho.


Avaliação de 6 de maio de 2015

<u>Criança</u>	<u>Proposta Educativa</u>	<u>Questão Orientadora</u>	<u>Observações</u>
I.	O que é o amor?	-A criança partilha a sua opinião?	Sim. A criança referiu que “o amor é quando gostamos muito de alguém”.
M.	O que é o amor?	-A criança partilha a sua opinião?	Sim. A criança referiu que “o amor é quando o coração bate muito forte e gostar de alguém”.
I.	Técnica do pontilhismo	-A criança utiliza o pontilhismo?	Sim. 
M.	Técnica do pontilhismo	-A criança utiliza o pontilhismo?	Sim. 

Ion	Dança	-A criança dança?	Sim.
Maria	Dança	-A criança dança?	Sim.

Avaliação de 18 de maio de 2015

<u>Criança</u>	<u>Proposta Educativa</u>	<u>Questão Orientadora</u>	<u>Observações</u>
R.	Criação da história	-A criança participa na criação da história?	Sim. Ao longo de todo o diálogo, a criança mostrou-se participativa dando várias sugestões.
T.	Criação da história	-A criança participa na criação da história?	Sim. Ao longo de todo o diálogo, a criança mostrou-se participativa dando várias sugestões.
R.	Ordenar os caracóis de forma decrescente	-A criança ordena as imagens do menor para o maior?	<p>Sim, embora não fosse à primeira vez, no entanto, ao reparar no seu erro, a criança alterou a colagem e colocou os caracóis na ordem pretendida.</p> 

T.	Ordenar os caracóis de forma decrescente	-A criança ordena as imagens do menor para o maior?	<p>Não. Ao contrário do que fora pedido, a criança começou por desenhar o contexto em que os caracóis estavam inseridos. Posteriormente colou os mesmos, no entanto não da forma como fora solicitado.</p> 
-----------	--	---	--

Anexo XVIII

O Caracol Distraído

O caracol Pedro morava numa casa na floresta. Lá fora existiam muitas folhitas para ele comer e um lago onde bebia água.

Certo dia, decidiu ir passear. O Caracol Pedro queria ir ao supermercado comprar folhas e água para fazer uma sopa de caracóis. A caminho do supermercado, distraiu-se e caiu num buraco, partindo a sua concha. Teve que ir na ambulância para o Hospital dos caracóis. Lá, o Dr. Matisse colou-lhe a concha com fita-cola.

No regresso a casa, o caracol Pedro voltou a cair num buraco! Passou por lá um gato, o gato João, que o encontrou e levou-o outra vez ao Hospital dos caracóis. Rapidamente, o Dr. Matisse percebeu que o caracol Pedro não era distraído, precisava era de óculos! Com os seus óculos novos, o caracol Pedro regressou a casa, onde comeu, lavou os dentes, viu um bocadinho de bonecos e foi dormir.

Proposta Educativa

