

# Da Creche ao Jardim de Infância: construindo um caminho de aprendizagens com as crianças

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Liliana Perna Figueiredo

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, julho de 2014

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por toda a força, apoio e por nunca me ter deixado desistir dizendo sempre “já está quase, força!”.

Obrigado pois sem ela nunca teria chegado onde estou hoje.

À Carla Marques, amiga de longa data, por toda a força, apoio e dedicação, nas horas de maior desespero, dizendo-me sempre “ não desistas, tu consegues!”

Muito obrigado.

À Professora Supervisora Isabel Dias, por todo o apoio, paciência e dedicação que teve para comigo ao longo deste percurso. Por me ajudar a pensar em diferentes perspetivas e pelas aprendizagens que tive oportunidade de realizar consigo.

Um muito obrigado.

Às Educadoras Verónica Fonseca e Alice Silva, por me abrirem as portas das suas salas, proporcionando-me novas aprendizagens, que me permitiram recolher dados que enriqueceram o presente relatório.

O meu sincero obrigado!

Às crianças, com as quais realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, pelo seu carinho, por me acolherem no seu grupo, proporcionando-me um leque de novas aprendizagens que sem elas não teriam sido possíveis.

Muito obrigado.

A todas as outras pessoas, que me acompanharam ao longo deste percurso e que de alguma forma contribuíram, para o culminar desta etapa tão importante da minha vida.

Obrigado.

## RESUMO

Este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada dá a conhecer o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Dividido em quatro partes, revela as aprendizagens realizadas em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância ao longo do ano letivo 2013/2014.

As duas primeiras partes referem-se às experiências vividas em contexto de Creche: i) reflexão acerca das aprendizagens realizadas e ii) ensaio investigativo. Este estudo, índole qualitativo, procurou conhecer as formas de interação entre pares na primeira infância e examinar as interações entre duas crianças antes e após a sesta. Os dados levantados permitem-nos concluir que as crianças em estudo manifestaram interações conflituosas antes e após a sesta e que interagiram fundamentalmente através do olhar.

As últimas duas partes do relatório remetem para as experiências vividas em contexto de Jardim-de-Infância: i) reflexão acerca das aprendizagens realizadas e ii) apresentação do projeto realizado com as crianças/colega de prática, onde as crianças tiveram a oportunidade de responder à questão “o que comem e onde moram os coelhos?”. Em conjunto, descobrimos que os coelhos comem feno e, quando têm muita fome, podem comer as suas fezes e beber a sua urina. Vivem em tocas se forem coelhos selvagens ou em coelheiras, se forem coelhos domésticos.

### **Palavras chave:**

Aprendizagem, Educação de Infância, Interação Entre Pares, Metodologia de Trabalho de Projeto.

## ABSTRACT

This report Supervised Teaching Practice makes known my route Masters in Preschool Education. Divided into four parts, reveals the context of learning in Nursery and Garden for children throughout the school year 2013/2014.

The first two parts relate to experiences in the context of Nursery: i) reflection on the learning achieved and ii) investigative essay. This study was qualitative in nature, sought to know the forms of peer interaction in early childhood and to examine the interactions between two children before and after nap. The data obtained allow us to conclude that children in the study expressed conflicting interactions before and after nap and interacted primarily through the eyes.

The last two parts of the report refer to the experiences in the context of Garden-of-Childhood: i) reflection on the learning achieved and ii) presentation of the project conducted with children / co-practice, where children had the opportunity to respond the question "what they eat and where they live rabbits?". Together, we found that rabbits eat hay and, when they have very hungry, they can eat their feces and drink their own urine. Live in burrows or if wild rabbits in hutches, if domestic rabbits.

### **Keywords**

Learning, Early Childhood Education, Peer Interaction, Methodology Project Work.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de Anexos .....	vii
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Gráficos .....	ix
Índice de Quadros .....	x
Índice de Siglas.....	x
Introdução.....	1
I. Dimensão Reflexiva em Contexto De Creche .....	2
1. Apresentação do Contexto Educativo .....	2
1.1. Caraterização da Sala das Crianças dos 12/24 Meses.....	4
1.2. Apresentação do Grupo de Crianças de 12/24 Meses.....	5
2. Evidências do Processo Formativo em Contexto de Creche .....	8
2.1. O Papel do Educador de Infância em Contexto de Creche .....	13
II. A Sesta e a Interação Entre Pares.....	15
1. Higiene do Sono na Primeira Infância .....	15
2. A Sesta na Interação Entre Pares Na 1ª Infância .....	18
3. Metodologia .....	21
3.1. Objetivos .....	21
3.2. Participantes .....	21
3.3. Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados .....	22

3.4 . Procedimentos.....	22
4. Apresentação e Discussão de Resultados .....	23
III. Dimensão Reflexiva em Contexto de Jardim-de-Infância.....	35
1. Apresentação do Contexto Educativo .....	35
1.1 Caraterização da Sala 2.....	36
1.2 Caraterização do Grupo de Crianças .....	36
2. Evidências de Aprendizagem e Desenvolvimento no Processo Formativo em Jardim-de-Infância .....	39
2.1. O Papel do Educador no Jardim-De-Infância .....	43
IV. Pesquisando Com As Crianças Sobre os Coelhos .....	44
1. Metodologia de Trabalho de Projeto .....	45
2. Querendo Saber Mais Acerca dos Coelhos e o Seu Mundo.....	46
3. Projeto: “ O que comem e onde moram os coelhos?” .....	49
3.1. Fase I e II Definição do Problema, Planificação e Desenvolvimento do Projeto .....	49
3.2. Fase III – Execução.....	52
3.2.1. Proposta Educativa: Visualização de Dois Filmes Sobre Os Coelhos .....	53
3.2.2. Proposta Educativa: Construção de um Cartaz Sobre as Informações Descobertas Acerca dos Coelhos Pelas Crianças e os Seus Pais/Familiares.....	54
3.2.3. Proposta Educativa: Canção Mimada “Eu Sou o Coelhoinho” .....	56
3.2.4. Proposta Educativa: Transformação da Casinha Numa Toca de Coelhos....	57
3.3. Fase IV - Avaliação e Divulgação .....	59
Conclusão .....	67
Bibliografia.....	69
Anexos.....	1

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Reflexão da 14ª Semana de Intervenção .....	1
Anexo 2 .1ª e 10ª Planificação.....	6
Anexo 3. Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionado em Contexto de Creche .....	23
Anexo 4. Desafio Semanal, 16 a 18 de dezembro .....	27
Anexo 5. Grelha de Avaliação de 14 de novembro .....	30
Anexo 6. Grelha de Avaliação de 2 de dezembro .....	32
Anexo 7. Reflexão da Segunda Semana de Observação.....	33
Anexo 8. Reflexão da 8ª Semana de Intervenção .....	37
Anexo 9. 1ª Reflexão da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância.....	41
Anexo 10. Planificação em Jardim-de-Infância.....	44
Anexo 11. Fundamentação da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	64
Anexo 12. Ideias Prévias Acerca do Coelho.....	70
Anexo 13. Curiosidades das crianças acerca dos coelhos.....	70
Anexo 14. Onde Podemos Procurar Informações.....	70
Anexo 15. O Que Queremos Desenvolver ao Longo Do Projeto.....	71
Anexo 16. Pedido de pesquisa conjunta aos pais com os seus filhos acerca do tema do projeto.....	72
Anexo 17. Proposta Educativa: Canção mimada “ Eu sou um coelhinho”.....	73
Anexo 18. Convite e fantoche criado pelas crianças, para oferecerem à sala 1.....	75
Anexo 19. Apresentação em power point realizada em conjunto com as crianças para a apresentação do projeto.....	76
Anexo 20. Canções transformadas pelas crianças no âmbito do projeto.....	80

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. O A olha para o M.....	24
Figura 2. M tenta tirar brinquedo a A.....	24
Figura 3. O A aponta para o livro com a mão direita para que M o veja.....	24
Figura 4. O A olha para M.....	25
Figura 5. O A e o M olham um para o outro.....	25
Figura 6. O M inclina o livro para A.....	27
Figura 7. O A sentado em cima de M.....	27
Figura 8. O M de joelhos a olhar para o A.....	27
Figura 9. A e M partilham o brinquedo.....	29
Figura 10. M tenta tirar o brinquedo a A.....	29
Figura 11. M coloca a mão direita no pescoço de A.....	29
Figura 12. M com as pernas em elevação.....	30
Figura 13. A sentado a sorrir para M.....	30
Figura 14. A e M a agarrarem a caixa.....	32
Figura 15. A e M a retirarem os brinquedos da caixa.....	32
Figura 16. Avaliação realizada com as crianças.....	40
Figura 17. Planificação com as crianças.....	42
Figura 18. Registo pictórico das crianças “ Como eu vejo os coelhos”.....	50
Figura 19. Registo pictórico das crianças “ Como eu vejo os coelhos”.....	50
Figura 20. Cartolinas com os registos sobre o projeto “O que comem e onde moram os coelhos”.....	51
Figura 21. Elaboração do cartaz com as informações recolhidas pelas crianças e os seus familiares acerca dos coelhos.....	55

Figura 22. Cartaz com as informações recolhidas pelas crianças e os seus familiares acerca dos coelhos.....	55
Figura 23 e 24. Canção mimada“ Eu sou um coelhinho” .....	56
Figura 25. As crianças a amachucar papel de cenário para construir o teto da toca.....	58
Figura 26. As crianças a construírem a porta da toca.....	58
Figura 27. As crianças a construírem o interior da toca.....	58
Figura 28. As crianças a transformarem os bebés em coelhos.....	58
Figura 29. Transformação da casinha numa toca de coelhos.....	60
Figura 30 e 31. Cartazes realizados pelas crianças, para a apresentação do projeto.....	61
Figura 32. Construção do cartaz da avaliação do projeto.....	62
Figura 33. Cartaz com os registos da avaliação do projeto realizado pelas crianças.....	62
Figura 34 e 35. Registo pictórico das aprendizagens realizadas pelas crianças.....	62
Figura 36 e 37. Apresentação do projeto pelas crianças, F, R, L, M, D, S, C e projeção das diferentes propostas realizadas pelo grupo de crianças.....	64
Figura 38. Casinha transformada em toca.....	64

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Frequência do olhar nas interações, 1ª semana de observação.....	25
Gráfico 2. Frequência do olhar nas interações, 2ª semana de observação.....	27
Gráfico 3. Frequência do olhar nas interações, 3ª semana de observação.....	30
Gráfico 4. Frequência do olhar nas interações, 4ª semana de observação.....	32
Gráfico 5. Total da frequência do olhar ao longo das cinco semanas de observação.....	33

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Grelha de Avaliação, planificação dia 3 de dezembro, exploração de diferentes sons .....	11
Quadro 2. Dados da 1ª semana de observação, dezembro.....	23
Quadro 3. Dados da 2ª semana de observação, dezembro.....	26
Quadro 4. Dados da 3ª semana de observação, dezembro.....	28
Quadro 5. Dados da 4ª semana de observação, janeiro.....	31
Quadro. 6. Propostas Educativas realizadas com as crianças no âmbito do trabalho de projeto.....	52

## ÍNDICE DE SIGLAS

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

ABEP- Associação Bem Estar de Parceiros

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEP- Orientações Curriculares Para o Pré-Escolar

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado pela escola Superior de Educação e Ciências Sociais/ Instituto Politécnico de Leiria e tem por objetivo retratar as experiências vivenciadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-Infância ao longo do ano letivo 2013/2014.

Nas duas primeiras partes deste relatório apresentam-se as diferentes experiências educativas e as aprendizagens realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada em Creche. Na primeira parte apresenta-se o contexto educativo e as evidências do processo desenvolvimento e aprendizagem no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em Creche. Na segunda parte, dá-se a conhecer o ensaio investigativo realizado, que visou conhecer as formas de interação entre pares na primeira infância, averiguar as interações entre pares (A e M) antes e após a sesta e refletir sobre o papel do sono e da sesta na interação entre pares.

As duas últimas partes deste relatório, remetem-nos para a Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância, descrevem-se as aprendizagens e as experiências vivenciadas, o contexto educativo e as evidências do processo de aprendizagem neste contexto e o projeto desenvolvido em equipa (por mim, pela minha colega de prática e pelo grupo de crianças), sobre “o que comem e onde moram os coelhos?”.

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

Nesta parte do relatório apresento e caracterizo o contexto educativo onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, nomeadamente a sala de atividades, o grupo de crianças. Revelo, ainda o meu processo de desenvolvimento e de aprendizagem ao longo do primeiro semestre deste ano letivo de 2013/2014.

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

A minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche foi realizada na Associação Bem Estar de Parceiros (ABEP), uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, com sede nos Parceiros entre 24/09/2013 e 16/01/2014 (sala dos 12/24 meses).

A ABEP desenvolve atividades na área da infância e na área da Terceira Idade, visando dar resposta às necessidades das famílias/ comunidade local. A ABEP tem como missão promover o bem-estar dos seus clientes, familiares, colaboradores e restante comunidade servindo com profissionalismo, simpatia, responsabilidade, entreatuda e qualidade. Procurando ser uma instituição de referência na freguesia (ao nível da qualidade e capacidade de inovação), garantir respostas adequadas e sustentáveis a todas as situações locais de carência/exclusão.

A resposta social Lar de Idosos é composta pelo centro de dia, apoio domiciliário e lar. Possui três carrinhas que permitem o apoio domiciliário aos idosos e o transporte dos idosos de sua casa para as instalações do lar.

A Creche “Canto dos Rolitas” está funcionar desde Setembro de 2007 e recebe crianças desde os quatro meses até aos trinta e seis meses. É constituída por quatro salas. O berçário, para crianças dos quatro meses até aos doze meses de idade, tem uma capacidade máxima de oito crianças e com três espaços distintos: i) sala de berço, ii) sala parque e iii) copa de leite. A sala de um/ dois anos, para crianças dos doze meses aos vinte e quatro meses, com capacidade máxima de dez crianças; a sala dos vinte e quatro meses/ trinta e seis meses, para crianças dos vinte e quatro meses aos trinta e seis

meses, tem capacidade máxima de quinze crianças. A creche dispõe, ainda, de um espaço polivalente onde é realizado o acolhimento das crianças.

Em termos de recursos humanos, a creche é constituída por pessoal docente, três educadoras de infância e uma coordenadora pedagógica que coordena as duas respostas sociais, creche e jardim-de-infância e não docente, um total de nove funcionárias, (cinco auxiliares de ação educativa – duas são auxiliares de serviços gerais que exercem funções na copa e funções de limpeza nas duas valências de creche e de jardim-de-infância), as restantes três dão apoio às educadoras e nas salas prestando os cuidados necessários às crianças. De acordo com o Decreto-Lei nº 119/1938, 25 de Fevereiro (1983, p.644), todas as IPSS, têm como objetivo o

“ (...) apoio a crianças e jovens; (...) à família; (...) à integração social e comunitária; proteção dos cidadãos na velhice invalidez, em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho, promoção e proteção de saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação, ainda educação e formação profissional dos cidadãos; resolução dos problemas habitacionais das populações”.

A resposta social Creche é aquela que dá continuidade à família, facilitando o alargamento de experiências educativas e lúdicas e possibilitando à criança expandir-se como ser único e global.

Como defende a Direção-Geral de Ação Social, a creche é designada como uma “(...) resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada, respeita na sua originalidade, e ajudada a crescer harmoniosamente” (Rocha, Couceiro & Madeira, 1996, p: 5).

Em concordância com o Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de Outubro, I Série, Norma II, (1989, p:4790), a creche tem os seguintes objetivos:

“ Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidade em todo o processo evolutivo da criança; colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas”.

A creche “*Canto dos Rolitas*” procura efetivar estes objetivos respondendo às carências dos habitantes locais e respondendo às necessidades e interesses das crianças até aos três anos de idade.

O Jardim de Infância “Canto dos Rolitas” está a funcionar desde Setembro de 2009 e é direcionado para crianças a partir dos trinta e seis meses até à idade de ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este espaço é constituído por duas salas de atividades com capacidade para vinte cinco crianças e uma casa de banho para as crianças (comum às duas salas).

Para além dos espaços referidos existe, ainda um, espaço polivalente, um refeitório, uma copa (onde são preparadas as refeições) sendo estes espaço comuns ao jardim-de-infância e à creche. No espaço exterior existe um parque infantil com diversos recursos para as crianças brincarem.

### **1.1. CARATERIZAÇÃO DA SALA DAS CRIANÇAS DOS 12/24 MESES**

A sala dos doze aos vinte e quatro meses era denominada, este ano letivo, sala das “Lagartas”. Esta sala possuía uma grande sacada com varanda que permitia luz natural. Para complementar a luminosidade, tinha também um candeeiro de luz branca. Delimitada por duas portas (que estavam geralmente abertas) com portas de grades (para que as crianças não saíssem da sala mas que pudessem ver o que se passava no exterior), uma fazia a ligação para o exterior da sala e outra para o fraldário comum à sala do berçário. O fraldário era o espaço proutificado para a higiene das crianças, estando equipado com duas banheiras, chuveiro e várias prateleiras com fraldas, cremes, toalhas, roupa suplente e bacios e (uma) sanita onde eram despejadas as necessidades das crianças.

Relativamente aos recursos disponíveis para as crianças, dentro da sala, existiam brinquedos como peluches, carrinhos de empurrar, cubos de encaixe, bolas, blocos, um espelho e uma cozinha. Numa prateleira que não estava ao alcance das crianças estavam cerca de 10 livros, um rádio leitor de CD’S e uma pasta com vários CD’S de música.

Pendurado no candeeiro encontrava-se um mobile (uma aranha com guizos nas patas) que a educadora fez. No armário da educadora podíamos, ainda, encontrar fantoches, que (às vezes) eram disponibilizados às crianças. Sempre que necessário, recorria-se a uma mesa com cadeiras, para realizar tarefas em pequeno grupo.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Esta mesa/cadeiras encontrava-se arrumada, não estando o tempo todo na sala.

## **1.2. APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS DE 12/24 MESES**

As onze crianças da sala das “Lagartas” tinham entre os doze e os vinte e quatro meses, sendo sete crianças do sexo masculino e quatro crianças do sexo feminino.

Desde o início da minha PES, (setembro de 2013) até ao final (janeiro de 2014), estas crianças, em termos de desenvolvimento (motor, cognitivo e sócio afetivo), manifestaram grandes mudanças.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, as crianças foram desenvolvendo a locomoção (no início da minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche, quatro crianças apenas gatinhavam mas, no final da prática duas das crianças já andavam seguramente e as outras duas já andavam com apoio. Ao nível da motricidade grossa e fina, transportavam brinquedos de um lado para o outro da sala e folheavam livros e utilizavam a colher e o garfo para comer. Estas evidências são corroboradas por Fonseca (2005) quando defende que as crianças entre doze e os dezoito meses andam sozinhas, transportam e manuseiam objetos/livros.

Cordeiro (2008) afirma que por volta desta idade as crianças começam a comer as suas refeições com a colher sem necessitarem de apoio do adulto. As mudanças ao nível da motricidade fina foram também, visíveis ao nível da pega do lápis. Em setembro, as crianças tinham alguma dificuldade em agarrar o lápis, mas em janeiro algumas das crianças já agarravam no lápis fazendo a pinça digital, como afirmo na décima quarta reflexão (ver anexo 1),

“Refletindo agora acerca do que observei durante o dia de terça-feira enquanto as crianças pintavam os seus desenhos, foi interessante observar a forma como as crianças evoluíram na sua pega do lápis, tendo já algumas delas a pinça digital em aquisição como é o caso do S (16 meses), e da Dia (20 meses)” (14ª reflexão).

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, as crianças, no início da prática, não pronunciavam qualquer palavra, apenas vocalizavam e faziam balbucios. No final da prática as crianças já chamavam por mim, pela minha colega de prática, pela auxiliar de ação educativa da sala e pela educadora, pronunciando os nossos nomes. Para além disso, em momentos de brincadeira livre, as crianças identificavam as personagens das histórias dos livros, verbalizando os seus nomes e aumentando o seu vocabulário. De acordo com Smith, Cowie e Blades (1998) o vocabulário das crianças desenvolve-se de

vinte palavras aos dezoito meses para cerca de duzentas palavras aos vinte e um meses, sendo as palavras novas designações de objetos, pessoas e animais.

Em termos de socio afetivos, as crianças interagiam entre si, com a educadora e com a auxiliar de ação educativa, sendo esta interação mais visível no fim da prática, isto é, no final da prática as crianças já interagiam com todos os adultos da sala no sentido de parceria na resolução de problemas e de partilha de momentos de brincadeira livre, manifestando a confiança crescente nesta interação e no mundo que as rodeia (Sprintall & Sprintall, 1993).

Como defende Erikson (1950, citado em Papalia, Olds e Feldman 2006) na primeira infância as crianças encontram-se nos primeiros estádios de desenvolvimento, isto é, a crise versus desconfiança (que decorre entre os doze e os dezoito meses de idade) e crise autonomia versus vergonha (que ocorre entre os doze e os trinta e seis meses de idade). Considerando a idade cronológica deste grupo de crianças, podemos afirmar que a maioria estaria no segundo estágio crise versus desconfiança. A criança no decorrer do seu primeiro ano de vida, começa a ganhar confiança com o mundo que a circunda, começando a despertar em si a autoconsciência, isto é, a capacidade de culpar-se pelas suas ações em vez de culpar o adulto. É também nesta fase da vida das crianças, que começam a abandonar as fraldas, ficando autónomas no que diz respeito ao controle dos esfíncteres (Ibidem).

A rotina destas crianças, na creche, iniciava-se pelas sete e quarenta e cinco da manhã, (hora de abertura da instituição), na companhia de uma auxiliar de ação educativa, na sala polivalente.

Às nove e um quarto da manhã, as crianças sentavam-se no tapete da sala polivalente e comiam um pequeno lanche, variando este entre pão e bolacha maria. Cerca das nove e meia as crianças eram encaminhadas pela educadora para a sua sala. Ao chegarem à sala, sentavam-se no tapete e cantavam a canção dos “Bons Dias”. Cerca das dez horas as crianças realizavam a proposta educativa orientada pela educadora de infância até cerca das dez e vinte da manhã, brincando em seguida livremente até às dez e quarenta.

Das dez e quarenta às onze horas da manhã, as crianças arrumavam a sala e preparavam-se para o almoço. Após a sala arrumada a auxiliar de ação educativa colocava os catres das crianças no chão, ficando a sala já preparada para as crianças

dormirem a sesta. A educadora de infância e a auxiliar de ação educativa colocavam os babetes e lavavam as mãos às crianças (no fraldário) antes de irem para o refeitório.

Às onze horas da manhã as crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçar acompanhadas pela educadora de infância e pela auxiliar de ação educativa. Durante o almoço, quando comecei a fazer a minha Prática de Ensino Supervisionada quatro crianças ainda precisavam de ajuda para comer a sopa. Em janeiro, todas as crianças comiam de forma autónoma, sendo apenas auxiliadas quando demonstravam pouca vontade de almoçar.

Cerca das onze e quarenta e cinco, a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa, retiravam os babetes às crianças e encaminhavam as mesmas para a sala, dirigindo-se em seguida para o fraldário, aí preparavam as crianças para a sua higiene, retirando-lhes as fraldas e sentando-as no bacio. No fraldário, as crianças eram preparadas para a sesta, mudavam a fralda e lavavam a cara e as mãos. Após a higiene de todas as crianças concretizada, estas eram encaminhadas para a sala para a sesta deitando-se. Durante a sesta havia crianças que recorriam à chupeta, uma à fralda de rosto e outra não tinha qualquer objeto de conforto.

Das doze e trinta às quinze horas, as crianças faziam a sua sesta. Às quinze horas, as crianças acordavam e esperavam que a educadora de infância ou auxiliar de ação educativa, as fossem calçar e vestir o seu bibe. Seguidamente, enquanto a auxiliar de ação educativa arrumava os catres a educadora de infância colocava os babetes às crianças fazendo a transição para o lanche.

Às quinze e dez minutos, as crianças eram encaminhadas pela educadora de infância e pela auxiliar de ação educativa para o lanche que variava de dia para dia: à segunda-feira, as crianças comiam papa láctea (à exceção de uma criança que bebia leite pelo biberon), à terça-feira, todas as crianças comiam iogurte e pão, à quarta-feira bebiam leite (seis pelo biberon e cinco pela chávena) e comiam pão.

Após as crianças terminarem de lanchar, pelas dezasseis e quarenta e cinco, eram encaminhadas para a sala e em seguida para o fraldário, onde estas realizavam a sua higiene da tarde, mudavam de fralda, lavavam a cara e as mãos, penteavam e colocavam creme de rosto (a cinco crianças).

Por volta das dezasseis e quinze minutos, todas as crianças já se encontravam prontas para a chegada dos seus pais. Enquanto aguardavam a chegada dos pais, as crianças brincavam livremente (sozinhas ou acompanhadas pelas outras crianças da sala ou pela educadora de infância ou pela auxiliar de ação educativa).

Das dezassete e trinta às dezanove e um quarto as crianças eram encaminhadas pela auxiliar de ação educativa para a sala polivalente, onde brincavam livremente até à chegada dos seus pais.

De acordo com Zabalza (1998), em contexto de creche, a rotina diária é a divisão do tempo em momentos privilegiados de interação educador/criança durante o qual o adulto organiza formas de propor experiências de aprendizagens significativas e estimulantes para a criança esta rotina deve ser previsível, flexível e individual. Dependendo da envolvimento e do estado de espírito das crianças, a rotina facilita a independência e a autonomia de cada criança. As rotinas têm assim um importante efeito na autonomia e segurança da criança, uma vez que “ (...) esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e ainda substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir (Zabalza, 1998:52).

## **2. EVIDÊNCIAS DO PROCESSO FORMATIVO EM CONTEXTO DE CRECHE**

De forma a poder dar a conhecer o modo como decorreu a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche, realizei todas as reflexões realizadas ao longo do semestre. Este exercício permitiu-me identificar diferentes focos de atenção ao longo do semestre: a planificação, a observação, a avaliação e as aprendizagens realizadas com a educadora, auxiliar de ação educativa da sala e com o grupo de crianças.

Para além dos referentes acima mencionados, vou expor também os diversos desafios (acordados com a professora supervisora no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em Creche) e também as dificuldades sentidas ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche.

O meu percurso ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Creche teve altos e baixos, com dificuldades e aprendizagens.

Uma das dificuldades sentidas foi a construção e elaboração da planificação das propostas pedagógicas. Inicialmente foi muito difícil encontrar um modelo de planificação, mas depois de falar com a minha colega de prática e de pesquisarmos vários modelos de planificação encontramos um que era de fácil compreensão para as duas. Após estar concluído este processo outras dificuldades foram surgindo, ao nível da planificação, nomeadamente, perceber a importância de incluir a rotina diária das crianças na planificação, e a relevância da avaliação. No entanto, depois de começar a intervir e a observar as crianças pude compreender que a rotina faz parte integrante do dia das crianças logo faz todo o sentido que esta faça parte integrante das nossas planificações. Já no que diz respeito à avaliação, ao pensá-la e ao efetivá-la, ajudou-me a melhorar as minhas propostas educativas adequando-as às necessidades e ritmos de cada criança.

Ao compreender todos estes fatores, mudei a minha forma de elaborar as planificações semanais. Inicialmente as planificações apenas continham a proposta pedagógica e os domínios de desenvolvimento que queria trabalhar com as crianças, no decorrer da minha prática fui mudando a organização das planificações acrescentando-lhes outros itens como a rotina das crianças, como é possível ver no exemplo da primeira e da décima planificação (ver anexo 2).

Durante da minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche, fui-me apercebendo do quanto a observação direta é importante, para uma educadora de infância. Observando fui recolhendo dados que me auxiliaram a conhecer melhor o contexto educativo onde estava inserida, tal como o grupo de crianças. De acordo com o Parente (2012), ao realizarmos observações significativas e ao escutarmos as crianças conhecemos e aprendemos mais sobre cada uma e asseguramos que estamos bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais de cada criança.

No decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche tive a oportunidade de adquirir novas aprendizagens. Com a educadora aprendi o quanto é importante observarmos as crianças e fazer o registo dessas observações pois para além de fazerem parte da documentação pedagógica do educador, permitem a este perceber como ocorre todo o desenvolvimento das crianças, tal como confirmo na reflexão da Prática Pedagógica em Creche (ver anexo 3),

“Com a educadora aprendi a escutar as crianças e registrar todas as observações que ia realizando ao longo do dia. Inicialmente não percebi muito bem porque seria tão importante o registro destas observações, mas com o decorrer da minha prática pude perceber, que estas são muito importantes, pois fazem parte da documentação pedagógica do educador, dando-lhe a possibilidade de registrar e perceber como se desenrola todo o desenvolvimento das crianças” (Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada em Creche).

O educador, ao documentar experiências vividas com e pelas crianças, tem a oportunidade de pensar e refletir sobre a sua prática, num contexto de construção de propostas para crianças pequenas. Assim, documentar experiências significa apropriar-se do fazer relacionando a teoria e a prática (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

Com a educadora tive também a oportunidade de aprender como se construíam os portefólios das crianças e qual a sua importância (são importantes para registrar todo o desenvolvimento das crianças e instrumentos planificados para comunicar com a família). No final de cada ano letivo os portefólios são entregues aos pais para que estes possam ter conhecimento da forma como se desenrolou todo o desenvolvimento dos seus filhos ao longo daquele período. De acordo com Sá- Chaves (2004), o portefólio consiste num instrumento que tem como foco a narração dos percursos de aprendizagem das crianças.

Junto da auxiliar de ação educativa foi-me dada a oportunidade de experienciar a muda da fralda. Ao fazermos a higiene das crianças devemos ter atenção, por exemplo, ao modo como colocamos as fitas adesivas das fraldas pois se as colocarmos desniveladas, os pais podem subentender que não nos preocupamos com a higiene dos seus filhos. Desta forma devemos ter sempre o cuidado de colocarmos as fitas adesivas das fraldas ao mesmo nível para que seja evidente que nos preocupamos com a higiene das crianças.

Com as crianças tive a oportunidade de adquirir novas aprendizagens, nomeadamente aprender a escutá-las. Ao começar a escutar as crianças pude começar a responder às suas necessidades e interesses bem como a adequar as minhas propostas educativas ao seu desenvolvimento, ritmo e necessidades, como dizem Post e Hohmann (2007).

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada fui realizando alguns exercícios formativos, sendo um deles denominados “desafios”. Aqui, semanalmente, eu e a minha colega de prática escolhíamos uma criança aleatoriamente e procurávamos conhecer um

pouco mais sobre esta. Na elaboração destes desafios, ambas fazíamos a nossa auto e heteroavaliação. Avaliando o significado deste exercício formativo, sinto que foi importante para a construção da profissionalidade docente (ver anexo 4).

A avaliação das crianças nas propostas educativas foi, para mim, no decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada, um grande desafio e uma grande dificuldade. Inicialmente não consegui perceber como havia de a realizar ou qual a sua importância, tendo começado por avaliar todo o grupo de crianças (ver anexo 5).

Com o decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em Creche comecei a compreender que ao avaliar todas as crianças em simultâneo, os dados que obteria dessa avaliação seriam muito vagos, começando, então, a avaliar duas crianças semanalmente. Aos poucos, comecei a compreender o quanto esta era importante para perceber se as minhas propostas tinham sido ou não adequadas ao grupo de crianças e de que modo é que as poderia melhorar, tal como confirmo na reflexão ver (anexo 3),

“Então passei a avaliar duas crianças por semana, e comecei a perceber o quanto a avaliação era importante para perceber se as minhas propostas tinham sido ou não adequadas aquele grupo de crianças, e também para perceber como se desenrolou o seu desenvolvimento“ (Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada em Creche).

Em seguida passo a apresentar um excerto dos dados de avaliação de duas crianças (ver anexo 6).

Crianças	De que forma as crianças exploraram os sons produzidos pela pandeireta?
Mi (22 meses)	Agitando-a no ar ao mesmo tempo que sorria ao ouvir o som que esta fazia, ao ser agitada no ar. Também bateu com ela nas suas mãos e nas suas pernas sorrindo ao mesmo tempo que ouvia o barulho produzido pela pandeireta.
S (15 meses)	Agitou-a com a sua mão no ar ao mesmo tempo que sorria. Depois colocou-a no seu colo e só voltou a agitá-la quando os adultos o incentivaram para tocar a pandeireta.

**Quadro 1. Grelha de Avaliação, planificação dia 3 de dezembro, exploração de diferentes sons.**

Em concordância com Dias (2009), a avaliação tem como função proporcionar ao educador informações acerca da aceitação e do impacto que as situações vividas nas propostas educativas tiveram nas crianças, quer individualmente quer em grupo. A avaliação facilita, também informações acerca da assimilação de competências trabalhadas ao longo de um período de tempo.

A reflexão foi outro desafio e dificuldade. Para além de ter a noção que nem sempre a minha forma de escrever é a mais explícita (tenho algumas dificuldades na escrita), também o facto de refletir acerca das propostas educativas foi ao início, difícil pois na grande maioria das vezes apenas me focava no que se tinha passado, não me questionando acerca de aspetos importantes que me rodeavam diariamente (ver anexo 7), conforme afirmo na reflexão 2,

“Ao chegarem à sala as crianças sentaram-se no tapete para cantarem a canção do “Bom Dia”, onde nós estagiárias também acabámos por participar e cantar com elas, depois de terminada a canção a educadora sugeriu que cantássemos algumas canções em conjunto com e com as crianças, e foi muito interessante ver que as crianças apesar da tenra idade que têm, já acompanham algumas das músicas batendo palmas e até fazendo alguns dos gestos das mesmas, indo esta situação ao encontro daquilo que defendem os autores Post e Hohmann, (2007), que referem que ao explorarem a música com o seu corpo e a sua voz, as crianças expandem a sua consciência sensorial do som e do ritmo” (Reflexão da 2º Semana de Observação).

Numa das reflexões orais semanais, com a professora supervisora (momentos que se tornaram muito importantes para que pudesse evoluir não só ao nível das propostas educativas como também nas reflexões), foi-me sugerido que me questionasse acerca de determinados assuntos que me despertassem interesse ao longo dos meus dias de prática. Aceitando a sugestão, comecei a questionar-me conforme é visível na 8ª reflexão de intervenção, (ver anexo 8),

“Durante a intervenção da minha colega de prática pedagógica, surgiu-me uma questão: - qual seria a importância de explorar as diferentes partes do corpo humano com crianças nesta faixa etária? Ao investigar acerca da questão pude constatar que ao se propor atividades lúdicas às crianças que incorporem movimentar e identificar as várias partes do seu corpo, estamos a contribuir para que estas compreendam a forma que este ocupa no espaço, bem como o peso que este possui. Aperfeiçoando assim a movimentação intencional de todo o seu corpo na exploração e conhecimento dele próprio e de todo o ambiente, (Rizzo, 2003).”

Penso que evolui ao nível da reflexão ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche. Sinto que fui compreendendo o quanto a reflexão é

importante para melhorar a nossa prática enquanto educadores, constituindo-se como um processo que antecede e procede a ação (Dias, 2009). A reflexão possibilita um planeamento interativo, leva o educador a pensar no que vai fazer, enquanto o faz, acompanhando toda a ação no sentido de se adaptar e responder às diversas situações que vão surgindo.

Findo este percurso formativo, sinto que sempre me empenhei, tentando demonstrar segurança e interesse, mostrando-me disponível para as crianças, auxiliando-as em tudo o que necessitavam, dando-lhes a conhecer e a identificar objetos que estavam a explorar e/ ou outros materiais que utilizávamos na dinamização das propostas educativas.

## **2.1. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE**

No decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche, pude constatar o quanto o educador tem um papel importante neste contexto educativo. Deste modo achei pertinente mencionar o papel do educador de infância no contexto de creche.

O educador de infância tem um papel bastante significativo na vida do seu grupo de crianças, pois é ele quem proporciona segurança e bem-estar durante dia-a-dia da criança, fazendo com que estas se sintam autoconfiantes e que tenham confiança no próprio educador.

De acordo com Portugal (2011), as famílias têm consciência que a creche é um local onde a criança tem a oportunidade de experienciar propostas diversificadas que não lhe proporcionam apenas bem-estar, mas contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim sendo, cabe ao educador de infância desenvolver e construir o currículo, planificando, organizando e avaliando o contexto educativo, promovendo aprendizagens significativas para as crianças (Decreto-Lei, 241/2001, de 30 de Agosto).

O currículo em creche deve, assim, envolver essencialmente o brincar e as várias oportunidades de exploração e experimentação diversificada, que permitem às crianças alargar e amplificar os seus conhecimentos acerca do mundo que as rodeia. O educador deve estar sempre disponível para as crianças seja durante as suas interações, nos cuidados de rotina, nas atividades livres ou nos jogos, sendo estas as suas grandes

estratégias curriculares. Para além disso, o educador deve também estabelecer relações colaborativas com as famílias, de modo a mostrar a qualidade dos serviços da creche (Portugal, 2011).

O educador de infância criando uma rotina diária segura que proporcione às crianças bem-estar e segurança, permite-lhes identificar momento do dia que se antecede, e sentir-se, confiantes e menos dependentes do adulto (Post & Hohmann, 2007).

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, cabe ao educador organizar o espaço e os materiais, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas e significativas. Este deve disponibilizar materiais estimulantes e diversificados às crianças partindo do contexto em que cada uma está inserida bem como das experiências que cada uma possui (Decreto-Lei, 241/2001, de 30 de Agosto).

Em conformidade com o Decreto-Lei acima citado, também a planificação e observação são ferramentas que proporcionam ao educador de infância recolher dados para adequar as suas propostas educativas às necessidades e interesses do seu grupo de crianças, tendo em conta as características e desenvolvimento de cada uma. Ao proceder à avaliação o educador de infância autoavalia-se formativamente e avalia, também, o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, quer a nível individual, quer em grande grupo.

Cabe ao educador de infância desenvolver uma relação de proximidade e afetividade com os pais ou familiares das crianças, promovendo um ambiente harmonioso e acolhedor. Defende-se que o educador de infância converse de forma respeitadora e aberta com os pais das crianças acerca do seu desenvolvimento e aprendizagens formando com a família uma parceria efetiva (Portugal, 1998).

No decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche e valorizando as rotinas das crianças, fui observando os diferentes momentos do dia das crianças. Desta observação surgiu-me o interesse em compreender melhor as implicações que a sesta pode ter na interação entre pares. Esta minha curiosidade deu origem ao ensaio investigativo que em seguida se apresenta.

## **II. A SESTA E A INTERAÇÃO ENTRE PARES**

Neste ponto irei apresentar o ensaio investigativo realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada em Creche, na ABEP, na sala de 1/2 anos, com duas crianças. Pretendendo refletir acerca das implicações da sesta na interação entre pares, apresento a revisão da literatura acerca do papel do sono e da sesta no desenvolvimento infantil, e a relação entre a interação entre pares e a sesta. De seguida revelo a metodologia utilizada, os objetivos, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos, os resultados e a sua discussão. No fim, apresento a conclusão do estudo realizado.

### **1. HIGIENE DO SONO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

“ O sono do bebé é diferente do sono do adulto. No caso do bebé, o sono é essencial para o seu desenvolvimento mas o próprio sono se vai desenvolvendo à medida que ele cresce” (Brazelton & Sparrow, 2004:13).

Dormir é uma necessidade básica do ser humano, um processo evolutivo que se vai adaptando às necessidades das crianças (Cordeiro, 2010). Mais do que simplesmente dormir, falar de sono é falar do descanso e de uma intensa atividade cerebral (Cordeiro, 2008), que se revela em diferentes ciclos.

O sono do adulto tal como o das crianças, passa por duas fases, o sono não REM e o sono REM. O sono não REM passa por quatro estádios ou ciclos diferentes: no 1º estádio, os pensamentos das crianças vagueiam, quase como se ainda estivessem acordados (podendo estas ser acordadas facilmente). Nesta fase, o coração começa a bater mais devagar, os músculos começam a relaxar e a temperatura do corpo desce. No 2º estádio as crianças entram no sono profundo normal, não se movendo. A sua respiração começa a ficar curta e regular. Durante o 3º estádio, o sono é profundo e repousante, sendo normal difícil acordar uma criança (ao acordá-la pode-se inclusivé, provocar uma desorientação momentânea). No último estádio do sono não REM, 4º estádio é muito difícil acordar a criança. Acordando a criança, ela fica um pouco perdida e com dificuldade em se orientar (Cordeiro, 2010).

A fase do sono REM ocupa cerca de oitenta por cento do sono total das crianças principalmente nos dois primeiros anos de vida. Esta fase revela-se sempre que as

crianças sonham, se voltam na cama, ajustam os cobertores e regressam ao sono profundo (Ibidem).

À luz de Estivill e Béjar (2000), a criança a partir de um ano de idade (ainda) precisa de dormir bastante, fazendo-o principalmente durante a noite (dorme cerca de dez a onze horas). Cordeiro (2010) defende que durante o primeiro ano de idade o sono passa a ser (mais) regular durante a noite. Estes autores defendem que nos primeiros meses as crianças têm de fazer duas sestas, uma de manhã e outra à tarde, podendo a sesta da manhã desaparecer, se a criança dormir até mais tarde. Estas sestas devem ter a durabilidade de cerca de duas a três horas para que a criança possa efetivamente dormir e descansar. Após o primeiro ano de vida, a criança já dorme a noite inteira regularmente e a média do seu sono divide-se em cerca de catorze horas em cada dia, divididas pela noite e pela sesta diurna.

Tal como a alimentação, o treino dos esfíncteres ou o vestir, a sesta é uma rotina importante em contexto de creche. Na creche, para que as crianças tenham um sono descansado, o educador deve ter em conta o local, a organização espacial da sala, a sua iluminação (não deixando a sala totalmente às escuras para que as crianças tenham a noção que é de dia e que estão a dormir a sesta), o silêncio, o equipamento e material utilizado e a arrumação da sala (dormir é uma atividade natural e vital para todas as crianças e o ambiente da creche precisa de incluir um tempo e um espaço para que as crianças possam dormir ou descansar por uma hora ou mais durante o dia) (Post & Hohmann, 2007 e Cordeiro, 2010). Para além disso o educador deve ter em conta a hora da sesta, devendo esta ocorrer sempre à mesma hora, pois até o sono precisa de ter rotinas que respeitem os ritmos das próprias crianças (Sá, 2013).

No que diz respeito ao local da sesta, a disposição dos catres varia de acordo com a estrutura e o espaço da sala, devendo haver apenas uma sala para a realização da sesta. Para o caso de não existir uma sala disponível para a realização da sesta, esta pode ser feita na sala de atividades das crianças (Post & Hohmann, 2007). O espaço da sesta deve ser adequado ao momento, transmitindo um ambiente acolhedor e harmonioso (Lézine, 1982). O clima deve ser temperado e arejado, de baixa claridade e sossegado de forma a diminuir as distrações e outros intervenientes que possam incomodar o sono das crianças. De acordo com Post e Hohmann (2007), a organização espacial das camas

deverá facilitar o acesso a qualquer criança, devendo estar longe do caminho pelo qual crianças e adultos possam passar para se deslocar à casa de banho.

Trindade (2007) defende que o equipamento e material utilizados devem ser escolhidos tendo em conta as necessidades das crianças, nomeadamente o seu tamanho. A roupa de cama deve ser adequada e os objetos personalizados de forma a proporcionar à criança reconforto durante a hora da sesta.

Quando as crianças não dormem durante a sesta é importante que estejam deitadas e sossegadas. Este descanso é tão retemperador como se estivessem a dormir “ferradas” (Cordeiro, 2010). Para Post e Hohmann (2007), as crianças possuem o livre arbítrio para escolher se querem ou não dormir. Quando estão deitadas já estão a descansar o corpo, logo não existe mal algum se estas não quiserem dormir.<sup>2</sup>

As crianças têm diferentes modos de acordar da sesta, algumas acordam da sesta alegres e prontas para continuar a brincar, já outras ficam rabugentas e com vontade de ficar na cama. Para cada modo de acordar, o educador deve saber intervir para que possa proporcionar bem-estar às (suas) crianças. Para isso é necessário que o educador proporcione segurança e conforto às crianças, interagindo com elas durante os cuidados corporais depois da sesta. Esta interação é importante para que fiquem livres e bem-dispostas para interagir em atividades e brincadeiras com as restantes crianças até ao final do dia (Post & Hohmann, 2007).

“ Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (Post & Hohmann, 2007:241).

A rotina diária (o fazer cada coisa no momento certo), ajuda a criança a sentir-se protegida e contribui para que a criança vá adquirindo segurança em si e nos outros e no espaço onde está inserida. Uma vez que a rotina é fundamental na vida da criança, o adulto deve estabelecer horários fixos para a alimentação, para a higiene e a para a sesta ajudando a criança a situar-se no espaço e no tempo.

---

<sup>2</sup> O educador deve preocupar-se em ensinar as crianças a manterem-se calmas e em silêncio de modo a não perturbarem o descanso das outras crianças.

Em concordância com Zabalza (1998), as rotinas desempenham um papel bastante idêntico aos espaços, na medida em que definem o contexto no qual a criança se movimenta e age. Atuam como organizadores estruturais das experiências quotidianas, esclarecendo a estrutura espacial e possibilitando o domínio do processo a ser seguido, substituindo a incerteza de um futuro desconhecido.

Segundo Post e Hohmann (2007), as rotinas permitem que a criança explore, treine e ganhe confiança nas suas competências em desenvolvimento. Permitem à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas que lhe vão surgindo.

A hora da sesta implementada na rotina diária da criança na creche proporciona à criança o descanso que esta merece depois ter brincado e explorado todo um vasto mundo de novas experiências. Assim, a sesta ao ser entendida como necessária e integrante numa fase do dia, é uma das rotinas importantes para o desenvolvimento da criança pois “ o sono, tal como a alimentação, o treino dos esfíncteres e o vestir por exemplo, são hábitos que têm de ser estabelecidos através do treino quotidiano” (Cordeiro, 2010:27).

## **2. A SESTA NA INTERAÇÃO ENTRE PARES NA 1ª INFÂNCIA**

As necessidades do sono das crianças variam de criança para criança e vão mudando à medida que estas crescem. Assim, entre os doze e os vinte e quatro meses, as crianças deixam de fazer a sesta da manhã passando a fazer uma sesta de cerca de duas horas durante à tarde (Brazelton & Sparrow,2004).

Post e Hohmann (2007) defendem que a hora da sesta proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e para desenvolvimento das crianças.<sup>3</sup>

Spencer, Duclos e Kurdziel (2013) lembram que manter a qualidade de sono durante o dia e a noite é igualmente importante. Conforme Cordeiro (2010:130), “ O sono da sesta é tão importante como o sono da noite, no que toca ao descanso corporal e também à atividade cerebral, intelectual e emocional”.

---

<sup>3</sup> Em termos fisiológicos, o sono permite que o cérebro trabalhe no sentido de consolidar as mudanças maturacionais do sistema central.

Tal como os adultos, também as crianças cansadas ficam rabugentas e irritáveis e a sesta ajuda-as a ficar bem-dispostas. “ A sesta proporciona às crianças a oportunidade de recarregarem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue” (Post e Hohmann, 2007:241). Cordeiro (2010) defende que a sesta promove o descanso e ajuda a vivência no resto do dia (a parte da tarde, por exemplo) tornando a criança enérgica sem ser caótica, com humor e com menos hipóteses de fazer birras e manifestar impaciências.

Um estudo recente realizado com crianças na faixa etária da primeira infância por Spencer, Duclos e Kurdziel (2013) revela-nos que a sesta depois da hora de almoço, facilita a aprendizagem das crianças (melhorando a capacidade do cérebro em reter informação) e as interações entre pares. Estes benefícios manifestar-se-ão durante essa mesma tarde e ainda na manhã seguinte.

Vividas em atividades de grupo ou em amizades unipessoais, as interações entre pares desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças, ajudando-as a dominar novas habilidades sociais e a familiarizar-se com as normas e processos sociais envolvidos nas relações interpessoais (Post & Hohmann, 2007).

Uma das formas de interação entre pares que se destaca na faixa etária dos doze aos vinte e quatro meses é o olhar: as crianças olham para o seu próprio corpo, para objetos e pessoas próximas. Através do olhar desencadeiam-se ações (como vocalizações, movimentos de aproximação ou de afastamento do parceiro), emoções (alegria, susto ou apreensão com o olhar do outro) ou ações semelhantes à que o outro realiza. O olhar impõe, assim, modificações nas ações das próprias crianças e nas ações dos seus parceiros desencadeando diversas interações (Amorim, Anjos & Ferreira, 2012).

Schmith (2008) defende que o olhar é um dos primeiros sinais/ indícios de comunicação social entre crianças na primeira infância. Ao olhar o outro, a criança responde ao par/adulto dando indícios de constituição de relações em grupo e de capacidade dialógica de responsabilidade de não indiferença ao outro.

Sendo uma atividade bastante ativa e promotora de situações de interação, o olhar é apenas uma das formas de interação entre pares. Nos primeiros anos de vida as crianças manifestam já utilizar diversos recursos corporificados, como gestos, sons, emoções,

falas, balbucios, sorrisos, protestos, construindo, formando e negociando significados com os outros (Amorim, Anjos & Ferreira, 2012).

A interação entre as crianças dos doze aos vinte e quatro meses dá-se de maneira fluida e breve, apesar das crianças posteriormente retomarem os elementos anteriormente vivenciados e negociados pelas díades.

Vandell e Mueller (1980 citados em Spoked, 2010) defendem que crianças com esta idade cronológica, já revelam preferências por determinados pares procurando-os para parceiros nos seus jogos e brincadeiras. Com o passar do tempo, estas interações e preferências podem conduzir a outras formas mais complexas de relacionamentos.

Dois tipos de interações diferentes emergem até aos trinta e seis meses de idade, nomeadamente a amizade e a aceitação pelos pares. Enquanto a amizade se traduz numa relação didática, a aceitação pelos pares é definida como o grau de simpatia que uma criança suscita nos membros do seu grupo social. Spoked (2010) defende que as relações de pares no segundo ano de vida são casos muito especiais, no sentido em que os dois parceiros tendem a ajustar as interações entre ambos e a interagir segundo diferentes formas que diferem no modo como tratam as outras crianças.

À luz de Vigotsky (2008), a criança ao interagir e ao receber estímulos do meio, desenvolve-se e aprende a viver em sociedade adquirindo conhecimentos necessários para a sua convivência social. Para este autor é através do relacionamento com o outro que a criança interioriza as formas pelas quais é culturalmente construída. Nestas idades, esta formação social ocorre de forma natural através da atividade lúdica da criança.

A vivência das atividades lúdicas entre pares poderá depender do estado emocional das crianças. Dependendo do número de horas de descanso noturnas e diurnas da criança, assim poderá ser a disponibilidade da criança para brincar com o seu par. As crianças na entre os doze e os vinte e quatro meses, quando não dormem o sono diurno de cerca de duas horas têm tendência a ficar mais rabugentas e irritáveis e a relação entre pares torna-se difícil, gerando-se o conflito à mínima contradição (Post & Hohmann, 2007).

Acreditando que a sesta contribui para que as crianças fiquem bem-dispostas e disponíveis para a interação com o seu grupo de pares, brincando, jogando e fazendo construções, realizámos o ensaio investigativo que a seguir se apresenta.

### **3. METOLOGIA**

No decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de creche, pude observar que as interações entre pares eram diferentes antes e depois da sesta, havendo mais conflitos nas interações entre pares antes da sesta e menos conflitos (interações mais pacíficas) entre pares depois da sesta. Assim, procurei saber quais seriam as interações de duas crianças antes e depois da sesta, entrando num estudo de cariz qualitativo e de índole descritivo e exploratório. De acordo com Coutinho (2011) e Bogdan e Bicken (1994), nesta tipologia de estudo a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal (o investigador recolhe dados, desenvolvendo ideias e conceitos a partir das evidências levantadas).

De acordo com Sousa e Batista (2011), a investigação qualitativa é descritiva interessando-se mais o investigador pelo processo do que pelos resultados ou produtos.

Ainda que assumindo uma perspetiva fenomenológica, procurou-se quantificar alguns dos dados levantados para compreender o trabalho em estudo.

#### **3.1. OBJETIVOS**

Querendo saber como interagem as crianças A e M antes e depois da sesta, este estudo visou: i.) conhecer as formas de interação entre pares na primeira infância, ii.) averiguar as interações entre pares (criança A e M) antes e após a sesta, iii.) refletir sobre o papel do sono e da sesta nas interações entre pares.

#### **3.2. PARTICIPANTES**

Participaram neste ensaio investigativo duas crianças (as crianças A e M), ambas do sexo masculino, uma com vinte e dois meses (criança A) e outra com vinte e três meses (criança M) em 2 de dezembro de 2013. Ambas as crianças faziam parte do grupo de onze crianças da sala dos doze/vinte e quatro meses da sala das “Lagartas”, da Associação de Bem Estar de Parceiros (ABEP). Estas crianças foram selecionadas devido ao facto de, no grupo destas 11 crianças, serem as que mais interagem entre si,

as outras crianças na grande maioria do tempo, brincavam sozinhas, recusando a interação entre pares.

### **3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS**

Como instrumentos de recolha de dados durante este ensaio investigativo, socorremos da observação (participante e direta), das notas de campo e do registo fotográfico. Para tratar dos dados recolhidos optámos pela análise de conteúdo.

A observação participante consiste em colocar questões relativas a comportamentos humanos aparentes ou a acontecimentos obtendo respostas a essas questões por meio da observação direta dos comportamentos dos sujeitos num dado período de tempo ou segundo uma frequência determinada (Fortin, 2000). A observação direta, baseando-se na observação visual, capta os comportamentos no momento exato em que eles se produzem (Quivy & Campenhoudt, 2008).

As notas de campo descrevem de forma precisa e minuciosa, o que os participantes dizem e como atuam (Coutinho, 2011).

Para sustentar as notas de campo recolhidas, foi utilizado o registo fotográfico que, de acordo com Bodgan e Bicklen (1994), é um método simples onde o investigador tem de fazer um inventário das suas observações no local da investigação.

A análise de conteúdo foi utilizada para estudar os dados recolhidos. De acordo com Bardin (2004:31) esta análise, é “ uma técnica que consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido”.

### **3.4 . PROCEDIMENTOS**

Com vista a realizar este ensaio investigativo começou-se, por definir em equipa de PES o âmbito do estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os dias de observação/registo fotográfico.

Acordou-se que a observação decorreria sempre em contexto de sala de atividades das crianças (espaço amplo com livros e brinquedos como peluches, fantoches, carros e

bonecos acessíveis às crianças), e também, no fraldário,<sup>4</sup> nos seguintes dias/horas: as três primeiras semanas de dezembro de dois mil e treze e as duas primeiras semanas de janeiro de dois mil e catorze à segunda e à terça-feira, durante o período da manhã antes da sesta (entre as dez e trinta e a dez e quarenta) e o período da tarde depois da sesta, (entre as dezasseis e dez e as dezasseis e vinte), num total de 10 observações/90 minutos.

Definiu-se que a observação/registo fotográfico identificaria as interações entre pares (crianças A e M) antes e depois da sesta focando-se: i.) no olhar das crianças durante as interações; ii.) nos seus movimentos corporais (o tocar, o empurrar, o levantar, o apontar) e iii.) em outros tipos de interação, como a troca de brinquedos durante as interações (conflitos durante as interações entre pares e inexistência de interação entre pares).

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após o levantamento e a organização dos dados, de acordo com os itens previamente identificados, optou-se por apresentar os dados por semanas, antes e após a sesta de forma descritiva, fotográfica e com gráficos.<sup>5</sup>

**Quadro2. Dados da 1ª semana (dezembro 2013).**

<b>2 de dezembro</b>	<b>Antes da Sesta (10:30 às 10:40)</b>	O A e o M estavam a brincar no meio da sala e o A olhou para o M nos olhos, com um brinquedo na mão direita, o M começou a gritar, agarrando o brinquedo que tinha com as duas mãos, olhando para o A nos olhos com a cabeça inclinada para o lado direito (Figura 1).  No momento seguinte o A, sentou-se no brinquedo do M, virando-se para trás com um brinquedo na mão direita e segurando-se com a mão esquerda no brinquedo do M, olhando para o corpo do M, enquanto este gritava, colocando a cabeça inclinada para trás e os olhos fechados tentando puxar o brinquedo com as duas mãos (Figura 2).
	<b>Depois</b>	O A e o M encontravam-se sentados na sala polivalente, para

<sup>4</sup> Consultar descrição pormenorizada do fraldário na página 4.

<sup>5</sup> Na apresentação dos dados, existem 15 registos fotográficos das interações entre as duas crianças que corroboram os dados recolhidos. Por questões éticas as caras das crianças estão tapadas.

	<b>da Sesta (16:10 às 16:20)</b>	gravar uma canção de Natal, para fazer uma surpresa aos pais na festa de Natal. O A olhou para o M nos olhos e deu-lhe uma pandeireta (que fazia parte dos instrumentos para tocar a música de Natal), depois tocou no braço do M, para que este a devolvesse. O M sorriu olhando para o A nos olhos, puxando a pandeireta ao mesmo tempo que ia agarrando no braço do A, para não a dar ao A.
<b>3 de dezembro</b>	<b>Antes da Sesta (10:30 às 10:40)</b>	O A e o M encontravam-se no fundo da sala, junto da janela sentados ao colo da colega de PES a ver um livro. O A estava sentado de lado, a apontar com a mão direita para uma das imagens do livro, para que o M a visse. O M olhava para o livro com a cabeça inclinada para baixo segurando um outro livro com a mão direita (Figura 3).
	<b>Depois da Sesta (16:10 às 16:20)</b>	As crianças faziam a sua higiene pessoal, sentadas no bacio. O A virou a cabeça para o lado direito e olhou para o M, tocando-lhe com um dedo (Figura 4). De seguida o M e o A viraram as suas cabeças um para o outro, olhando nos olhos um do outro sorrindo (Figura 5).

As figuras que de seguida apresentamos corroboram os dados do quadro 2:



**Figura 1.** O A olha para o M, com o carro na mão direita para que M o visse



**Figura 2.** M tenta tirar o brinquedo a A.



**Figura 3.** O A aponta para o livro com a mão direita para que o M o visse.



Figura 4. O A olha para M.



Figura 5. O A e o M olham um para o outro.

Considerando os dados descritos o olhar sobressai como a forma privilegiada de interação entre pares. Assim procurou-se identificar a sua frequência antes e após a sesta (ver gráfico 1)

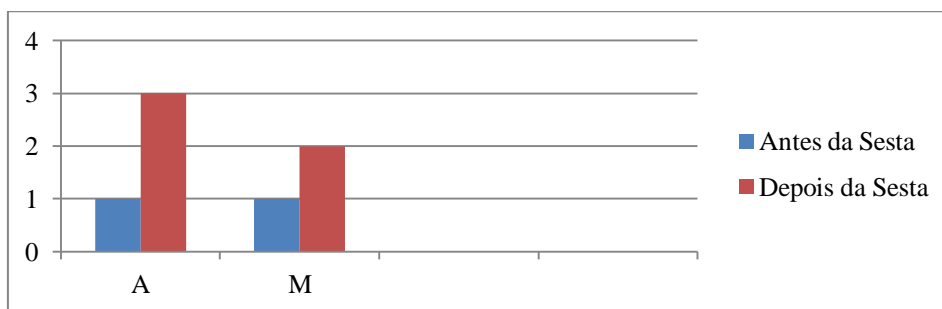


Gráfico 1. Frequência do olhar nas interações, (1ª semana de observação)

Os dados do gráfico 1 permitem-nos inferir que antes da sesta as crianças olharam-se 2 vezes: (A para M) “...o A olhou para o M nos olhos”, (M para A) “olhando para o A nos olhos” e depois da sesta as crianças olharam-se 5 vezes: “...o A olhou para o M nos olhos”, “O M sorriu olhando para o A nos olhos”, “O A virou a cabeça para o lado direito e olhou para o M”, “O M e o A viraram as cabeças um para o outro olhando nos olhos um do outro...”, “O M e o A viraram as cabeças um para o outro olhando nos olhos um do outro...”.

No decorrer destes episódios identificamos uma situação de interação conflituosa antes da sesta desencadeada através do olhar. Aqui os brinquedos (um camião e um carrinho de empurrar) constituíram-se como fonte de conflito entre as duas crianças, (brinquedos como indutores do agarrar, gritar e olhar). Como defendem Amorim, Anjos e Ferreira, (2012) o olhar desencadeia ações no quotidiano das crianças, tais como vocalizações, movimentos de aproximação ou de afastamento do parceiro. Desencadeiam, ainda,

emoções (alegria, susto ou apreensão com o olhar do outro) ou ações semelhantes à que o outro realiza.

No decorrer das interações antes e depois da sesta as crianças utilizaram, o olhar, o sorriso, o toque e objetos (pandeireta e livros) para interagirem uma com a outra, corroborando o que afirmam Amorim, Anjos e Ferreira (2012) e Smith (2008), sobre as características de interação entre crianças na primeira infância.

Para Cordeiro (2010) e Post e Hohmann (2007) a sesta terá promovido o descanso destas crianças e ajudando-as a vivenciar o resto do dia (a parte da tarde, por exemplo), de forma enérgica (mas sem ser caóticas), com humor e com menos hipóteses de fazer birras ou manifestar impaciência. No entanto, apesar dos autores defenderem que as interações são mais saudáveis depois da sesta, um dos episódios identificados antes da sesta, leva-nos a inferir que é possível existir interações sem conflito antes do sono de descanso da tarde.

De seguida apresentamos os dados relativos à 2ª semana de observação:

**Quadro3. Dados da 2ª semana de observação, (dezembro 2013).**

<b>9 de dezembro</b>	<b>Antes da Sesta (10:30 às 10:40)</b>	O A e o M encontravam-se junto da mesa, a meio da sala. O M, abriu um livro, inclinando-o para A para que este o visse, mas o A continuou a olhar para o seu livro, não tendo havido qualquer tipo de interação com o M (Figura 6)
	<b>Depois da Sesta (16:10 às 16:20)</b>	Não houve qualquer tipo de interação entre as duas crianças.
<b>10 de dezembro</b>	<b>Antes da Sesta (10:30 às 10:40)</b>	O A e o M encontravam-se a brincar junto à sacada da sala. O A olhou para o M nos olhos e segurou com as duas mãos o brinquedo que o M tinha na mão e tentou morder-lhe, para lho tirar, acabando por retirar o brinquedo ao M. A seguir, o M tentou tirar o brinquedo ao A, olhando-o nos olhos e puxando-o com as duas mãos, ao mesmo tempo que ia chorando.
	<b>Depois</b>	o M e o A encontravam-se a brincar no fundo da sala junto do

	<p><b>da Sesta (16:10 às 16:20)</b></p>	<p>pequeno sofá, quando o A sentou-se em cima do M, agarrando o seu bibe com as duas mãos, ao mesmo tempo que olhava para este a sorrir (Figura 7).</p> <p>O M começou a chorar, tentando olhar para o A virando a cabeça para o lado direito (Figura 7).</p> <p>Em seguida, o A levantou-se ficando sentado a rir-se e a olhar para o M com a cabeça inclinada para o lado esquerdo, enquanto o M ficou de joelhos a olhar para o A (Figura 8).</p>
--	---	--

As figuras 6,7 e 8 corroboram os dados mencionados no quadro 3:



**Figura 6. O M inclina o livro para A.**

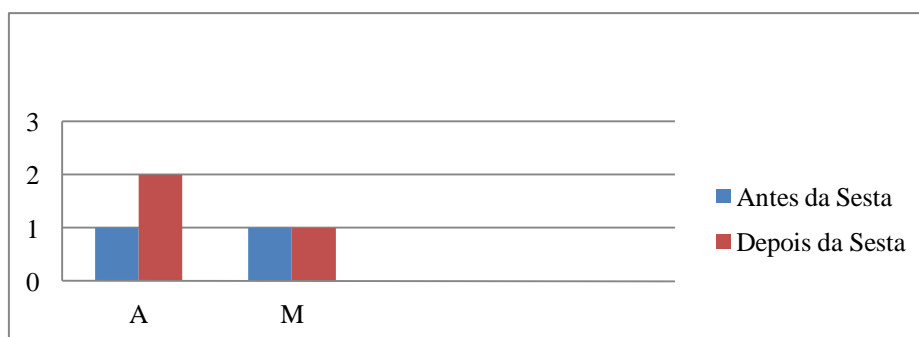


**Figura 7. A sentado em cima de M.**



**Figura 8. O M de joelhos a olhar para A**

Considerando os dados descritos, mais uma vez, nesta semana de observação, o olhar foi a forma privilegiada de interação entre pares. Neste sentido procurou-se identificar a sua frequência antes e após a sesta (ver gráfico 2)



**Gráfico 2. Frequência do olhar nas interações, (2ª semana de observação)**

As situações de interação ocorridas durante a segunda semana de observação evidenciaram o olhar como forma privilegiada de interação antes da sesta. A troca de olhares ocorreu num total de 2 vezes antes e após a sesta: (A para M) “... o A olhou para o M nos olhos...” e (M para A) “O M tentou tirar o brinquedo A, olhando-o nos olhos” e depois da sesta num total de 3 vezes: (A para M) “... ao mesmo tempo que olhava para este a rir...”, “... sentado a rir-se e a olhar para o M...”, (M para A) “... o M ficou de joelhos a olhar para o A...”.

No decorrer dos episódios mencionados é-nos possível inferir que existiu um momento em que não houve qualquer tipo de interação de A para M (apesar de M ter inclinado o livro para A para que este interagisse consigo, o A continuou a observar o livro que já tinha não interagindo com M, como é possível visualizar na figura 6). Este episódio parece corroborar com a ideia de Vandell e Mueller (1980, citados em Spoked, 2010), que afirmam que crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses de idade revelam preferência por determinados pares procurando-os para parceiros nos seus jogos e brincadeiras.

Do ponto de vista das interações podemos inferir a existência de interações conflituosas incitadas por brinquedos (sendo um deles o sofá). As crianças interagiram através de gestos corporais (puxar o brinquedo, tentar morder), do olhar e do choro.

Como é referido por Carvalho (1997, citado em Amorim, Anjos e Ferreira, 2012) e Smith (2008), o olhar, os gestos corporificados, o choro e os protestos são características promotoras de interação nestas faixas etárias.

Apesar de Cordeiro (2010) e de Post e Hohmann (2007) partilharem a ideia de que depois da sesta as interações são mais saudáveis (pois as crianças estão menos birrentas e mais bem-dispostas) isso nem sempre aconteceu nesta segunda semana de observação. Em seguida apresentamos os dados da terceira semana de observação:

**Quadro 4. Dados da 3ª semana de observação, (dezembro, 2013)**

16 de	<b>Antes da Sesta (10:30 às 10:40)</b>	o M e o A encontravam-se sentados no tapete, partilhando o mesmo brinquedo, segurando-o ambos com as duas mãos e olhando para este (Figura 9). Em seguida, o M tenta tirar o brinquedo a A, agarrando neste com as duas mãos, enquanto o A
-------	--	--

<p><b>dezembro</b></p>	<p><b>Depois da Sesta (16:10 às 16:20)</b></p>	<p>olha para o M, agarrando também no brinquedo com as suas duas mãos ao mesmo tempo que o ia puxando para si. O M estava de joelhos e o A estava sentado com as pernas esticadas (Figura 10). Seguidamente o M, para tirar o brinquedo a A, olha para o A nos olhos e coloca-lhe a mão direita no pescoço, enquanto o A olhava para o M nos olhos gritando (Figura 11).</p> <p>O M e o A, estavam sentados no canto no fundo da sala junto à sacada, quando o A tirou o brinquedo ao M, agarrando este com a mão e ficando a olhar para o cimo da sala com a cabeça inclinada para o lado direito, enquanto o M, se deitava aos seus pés e tentava tirar o brinquedo ao A, inclinado as suas pernas no ar e gritando com os olhos fechados (Figura 12). Em seguida o M tirou o brinquedo ao A, ficando a agarrar neste com a mão direita, encostando o brinquedo à sua boca ao mesmo tempo que ia chorando e apoiando-se com a mão esquerda no chão (estava meio deitado, meio sentado). E o A manteve-se sentado, com a perna esquerda fletida, e apoiando-se com a mão esquerda no chão. Tinha a mão direita em cima da sua perna direita, estando a sorrir e a olhar para o M (Figura 13).</p>
<p><b>17 de dezembro</b></p>	<p>Não existiu qualquer tipo de interação entre as duas crianças.</p>	

Em seguida apresentamos as 5 figuras que corroboram os dados apresentados no quadro 4:



**Figura 9.** A e M partilham o mesmo brinquedo.



**Figura 10.** M tenta tirar o brinquedo a A.



**Figura 11.** M coloca a mão direita no pescoço de A.

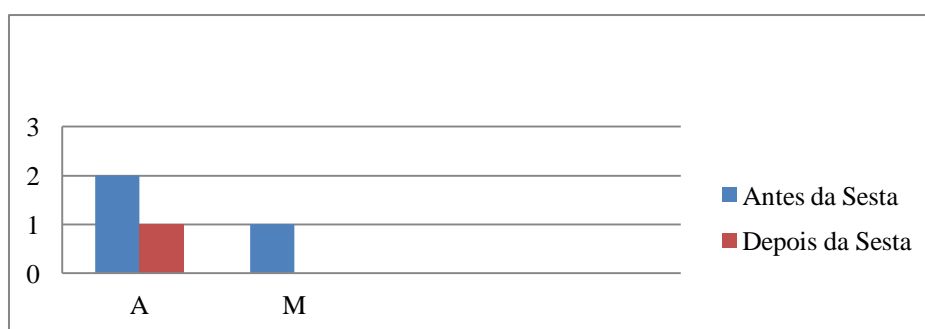


**Figura 12. M com as pernas em elevação.**



**Figura 13. A sentado a sorrir para M.**

Considerando que o olhar foi identificado como a forma de interação entre pares privilegiada na terceira semana de observação, procurou-se identificar a sua frequência antes e após a sesta (ver gráfico 3).



**Gráfico 3. Frequência do olhar nas interações (3ª semana de observação)**

Ao analisar os episódios ocorridos durante a terceira semana de observação, podemos inferir que o olhar se evidência (mais uma vez) como forma privilegiada de interação ocorrendo 3 vezes antes da sesta: “...o A olhava para o M ...”, “... A olha para o M nos olhos gritando”, (A para M) e (M para A) “... o M ficou de joelhos a olhar para o A...” e 1 vez depois da sesta: (A para M) “Tinha a mão direita em cima da sua perna direita, estando a sorrir e olhar para o M.”

As crianças interagiram, através de recursos corporificados como o olhar, os gestos, as emoções e os balbucios, corroborando os dados de Amorim, Anjos & Ferreira (2012).

A evidência de que o M tentou tirar os brinquedos contra a vontade de A, permite-nos categorizar esta, interação como conflituosa.

Duas das situações de interação conflituosa surgiram depois da sesta, contrariando os dados de Cordeiro (2010) e Post e Hohmann (2007), quando referem que depois da sesta as crianças ficam mais calmas e menos birrentas.

De seguida apresentamos os dados da 4ª semana de observação:

**Quadro 5. Dados da 4ª semana de observação, (janeiro 2014)**

<b>6 de janeiro</b>	Não se observara interações entre as crianças.	
<b>7 de dezembro</b>	<b>Antes da Sesta (10:30 às 10:40)</b>	Não se observara interações entre as crianças.
	<b>Depois da Sesta (16:10 às 16:20)</b>	O A encontrava-se no fundo da sala a mexer na caixa dos brinquedos. O M dirigiu-se para o A e este olhou para ele nos olhos sorrindo, tendo o M tido a mesma reação. Depois em conjunto começaram a tirar os brinquedos de dentro da caixa. Como sozinhos não conseguiam deitar a caixa no chão, olharam um para o outro sorrindo e agarraram os dois com as duas mãos na caixa tombando-a para o chão (Figura 14). Depois de terem colocado a caixa no chão começaram a tirar os brinquedos que estavam dentro desta à vez. Quando o A entrava para dentro da caixa para retirar de lá os brinquedos o M ficava a observá-lo e quando o M entrava para dentro o A ficava a observá-lo, agarrando numa bola com a mão direita (Figura 15).

As figuras 14 e 15 corroboram os dados do quadro 5:

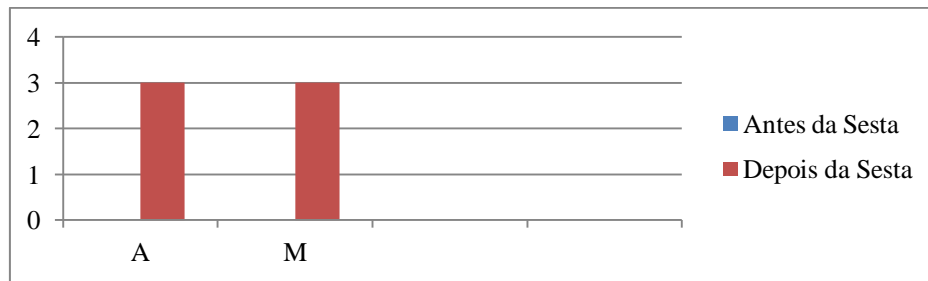


**Figura 14. A e M agarram a caixa.**



**Figura 15. A e M retiram os brinquedos da caixa.**

Considerando que identificámos o olhar como a forma de interação entre pares privilegiada na quarta semana de observação, procurou-se identificar a sua frequência antes e após a sesta (ver gráfico 4)



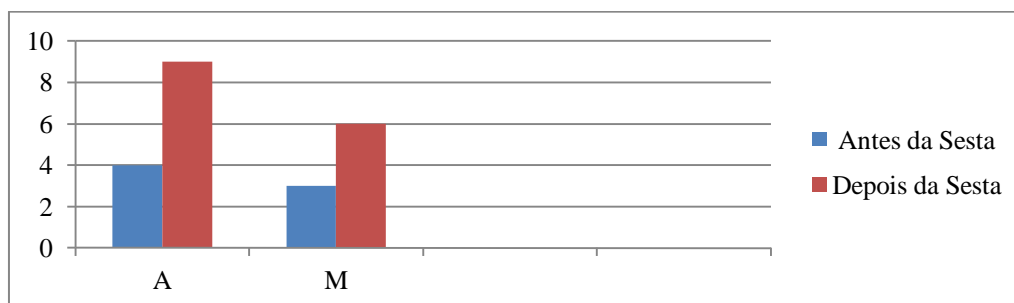
**Gráfico 4. Frequência do olhar nas interações, 4ª semana de observação**

Os episódios decorridos ao longo da quarta semana de observação evidenciam nesta semana o olhar como a forma privilegiada de interação. Depois da sesta (pois não ocorreram interações antes da sesta) as crianças interagiram através do olhar seis vezes: (A para M) “... olhou para este nos olhos...”, “... olharam um para o outro sorrindo...”, “... o A ficava a observá-lo...” (M para A) “... tendo o M tido a mesma reação...”, “... o M observava o A...”, “... olharam um para o outro sorrindo...”.

Os dados destes episódios permitem-nos inferir e categorizar estas interações, como interações saudáveis, sem qualquer tipo de conflito entre as duas crianças.

Na quinta semana de observação, não foi possível fazer um registo das interações entre as duas crianças, pois ambas se encontravam doentes e não tendo comparecido na escola.

Fazendo uma análise global dos dados levantados, podemos identificar quantas vezes é que as crianças utilizaram o olhar durante as suas interações (ver gráfico 5) ao longo das 5 semanas de observação.



**Gráfico 5. Total da frequência do olhar nas interações ao longo das cinco semanas de observação**

De acordo com os dados do gráfico 5, A durante as suas interações com M, utilizou o olhar num total de quatro vezes antes da sesta e de nove vezes depois da sesta. Já M, no decorrer das suas interações com A, utilizou o olhar num total de três vezes antes da sesta e seis vezes depois da sesta. Estes dados revelam-nos o predomínio da interação através do olhar entre pares após a sesta, ideia corroborado por Amorim, Anjos & Ferreira (2012).

Em síntese, este estudo permitiu-nos refletir sobre a interação entre pares, antes e após a sesta. Os dados revelam-nos que as crianças: i) interagiram sobretudo através do olhar, seja antes ou após a sesta, ii) o olhar sendo como desencadeador de outras interações verbais e não-verbais como o sorriso, o empurrar, o afastar ou o agarrar, iii) as interações entre pares (A e M) ao contrário do que é defendido por Post e Hohmann, (2007) e Cordeiro (2010), foram interações conflituosas antes da sesta (num total de 3 interações) e depois da sesta (num total de 2 interações).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Considerando o significado deste ensaio investigativo em termos de formação, apresentamos um relato desta experiência intitulado de “o papel da sesta na interação entre pares: uma experiência em contexto de creche”, no evento Conferência Internacional, Investigação e Práticas em Contextos de Educação, que se realizou no dias 9 e 10 de maio de 2014.

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

Nesta segunda parte do relatório irei centrar a minha atenção no contexto educativo onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância, caracterizando a sala de atividades e o grupo de crianças e refletindo sobre as aprendizagens realizadas ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada.

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

A minha Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância decorreu no Jardim-de-Infância da rede pública de Pinheiros, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Marrazes, que se encontra em situação de escola integrada no 1º Ciclo do Ensino Básico tutelada pelo Ministério da Educação.

Esta instituição era composta por quatro salas, duas de 1º ciclo do ensino básico, no primeiro andar, e duas de Jardim-de-Infância no rés-do-chão. No rés-do-chão, encontrava-se, ainda uma casa de banho para adultos, duas casas de banho para crianças, uma arrecadação e dois halls de entrada que davam acesso às duas salas.

Nas traseiras das instalações existiam dois alpendres, um parque infantil equipado com baloiços, um escorrega, um balancé e um campo de futebol. Ao lado do campo de futebol encontrava-se o refeitório e a cozinha, uma casa de banho para as crianças e uma sala de reuniões.

No que se refere ao horário de funcionamento, o Jardim-de-Infância de Pinheiros, abria às 8h15 e fechava às 17h00. Apesar da componente educativa (sustentada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar, (Ministério da Educação, 1997) e no Projeto Curricular de Grupo, (2013/2014) (Circular nº. 17/2007, de 10 de Outubro). apenas se iniciar às 9h00, algumas das crianças chegavam à instituição entre as 8h15 e as 9h00, sendo recebidas pelas assistentes operacionais no refeitório. Ao longo do dia, as crianças tinham acesso a Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF),<sup>7</sup> que eram coordenadas pelas educadoras do Jardim-de-Infância que elaboravam o “ Projeto

---

<sup>7</sup> Componente que decorria de acordo com um processo educativo informal e lúdico não tendo as suas atividades um cariz obrigatório, sendo estas consideradas lúdicas.

Caf?. Este projeto compreendia o serviço de almoço (no refeitório do jardim-de-infância) e o serviço de prolongamento de horário (no Centro Pastoral de Pinheiros).

## **1.1 CARATERIZAÇÃO DA SALA 2**

A sala 2 do Jardim-de-Infância de Pinheiros era composta por três portas: a porta de entrada principal que se encontrava junto dos cabides das crianças, a porta que dava acesso à casa de banho e a porta que dava acesso à sala 1. No que se refere à iluminação, a sala tinha uma elevada iluminação natural, uma vez que tinha três janelas que formavam uma das paredes da sala. Tinha, também, iluminação artificial através dos candeeiros que estavam no teto da mesma.

No que diz respeito à organização do espaço, a sala encontrava-se dividida por áreas diferenciadas, devidamente demarcadas e identificadas, de forma a possibilitar às crianças experiências múltiplas: a área polivalente ou área do acolhimento, a área do faz-de-conta, a área da biblioteca, a área da escrita, a área da garagem, a área da informática, a área da expressão plástica e a área dos jogos de mesa. O material existente nas várias áreas era variado, estimulante e resistente, estando todo ele identificado para facilitar a sua arrumação pelas crianças e pelos adultos.

A disposição dos materiais (identificados não só com texto, mas também com símbolos) na sala tinha como função promover a autonomia das crianças. Os jogos estavam organizados em espaços diferentes de acordo com o grau de dificuldade e de forma a responder às características das faixas etárias das crianças. A sua disposição não era estanque, sendo alterada sempre que se mostrava pertinente, de modo a se adequar às vivências e experiências das crianças.

## **1.2 CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS**

O grupo de crianças da sala 2 do Jardim-de-Infância de Pinheiros era composto por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6, sendo 11 crianças do sexo masculino e treze crianças do sexo feminino.

No que diz respeito às características do desenvolvimento das crianças, pude observar que a nível físico-motor, todas as crianças corriam, saltavam a pé juntos e ao pé cochino (motricidade grossa). No que concerne à motricidade fina, abotoavam os botões dos

seus bibes e faziam registos gráficos, atividades, que requerem uma coordenação entre os olhos e mãos – coordenação óculo-manual (Papalia & Feldman, 2001).

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, estas crianças, formavam os seus conceitos sociais, aprendendo com mundo que as rodeia.

De acordo com Piaget, (citado em Sprintall & Sprintall, 1993) as crianças entre os dois e os sete anos encontram-se no estágio pré-operatório, que se caracteriza pelo desenvolvimento de uma ideia de acordo com determinados princípios lógicos e pelo pensamento simbólico, (representação das ações ou objetos por símbolos) visível quando as crianças brincam ao faz-de-conta, falam ou desenham algo. Conforme Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) as crianças representavam objetos com outras função que não a sua função real.

Um dos locais onde foi possível observar o pensamento simbólico por parte das crianças, foi quando brincavam na casinha fingindo ser a mãe, a empregada, o pai ou até mesmo o médico e o doente, construindo um mundo mágico e cheio de imaginação enquanto iam brincando.

No que diz respeito ao desenvolvimento sócio afetivo, as crianças expressavam as suas emoções, isto é, falavam sobre o que estavam a sentir em relação a determinada situação relacionada com o restante grupo de crianças ou acerca de algo que as estava a incomodar. De acordo com Papalia, Ols e Feldman, (2006) nesta idade é que as crianças começam a constatar que as emoções estão diretamente ligadas a diferentes experiências que vão tendo ao longo do seu dia-a-dia. De acordo com os mesmos autores, é nestas idades, que as crianças começam a compreender o que são regras e a saber cumpri-las atingindo, uma aprendizagem importante ao nível da socialização e do desenvolvimento do seu autoconceito.

De acordo com Erikson (1950, citado em Sprintall e Sprintall, 1993), na 2ª infância as crianças entram na terceira crise designada iniciativa versus culpa. Esta crise resulta da vontade da criança de experienciar tudo o que a rodeia mas, ao mesmo tempo, ser capaz de prever que determinadas ações têm determinadas consequências. Quando a criança aprende a controlar as suas ações evolui sem ter medo ou culpa das ações que pratica.

Em termos de rotina diária, as crianças do Jardim-de-Infância de Pinheiros, chegavam à escola a partir das 8h15 da manhã e dirigiam-se para o refeitório ficando sob a vigilância da assistente operacional.

Às 9h, já com a presença da educadora de infância, as crianças eram acompanhadas pela assistente operacional para a sala e marcavam as presenças sentando-se, em simultâneo, no tapete. Em seguida a educadora sentava-se junto das crianças, perguntava-lhes quem era o chefe do dia e em que língua é que queriam cantar os bons dias (português, francês, inglês ou espanhol). Depois de o chefe escolher a língua, as crianças e a educadora começavam a cantar a canção, cumprimentando-se umas às outras e aos restantes adultos presentes na sala de atividades. Seguidamente, o chefe fazia a leitura do quadro de presenças e procedia à marcação do tempo.

Das 9h40 às 10h00, as crianças desenvolviam propostas educativas orientadas pela educadora ou iam brincar para as diferentes áreas da sala.

Entre as 10h00 e as 11h00, as crianças arrumavam a sala e iam lanche ao refeitório. Após terminarem o seu lanche iam brincar para o exterior do Jardim-de-Infância.

Das 10h45 às 11h50, as crianças regressavam à sala de atividade e realizavam propostas educativas orientadas pela educadora de infância.

Entre as 11h50 e as 13h30, as crianças arrumavam a sala e iam almoçar ao refeitório acompanhado pelas funcionárias da componente de apoio à família. Depois de terminarem a sua refeição iam brincar para o exterior do Jardim-de-Infância.

Das 13h30 às 14h50, as crianças realizavam propostas educativas orientadas pela educadora de infância e entre as 14h50 e as 15h30, arrumavam a sala, ajudavam a tirar os bibes umas às outras e dirigiam-se para a área do acolhimento onde faziam a reflexão acerca do seu dia em conjunto com a educadora.

Às 15h30, 13 crianças iam para o prolongamento de horário, realizado no Centro Pastoral de Pinheiros, acompanhadas por uma funcionária da AAAF. As crianças que não usufruíam do prolongamento aguardavam pelos seus familiares dentro da sala de atividades.

## **2. EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NO PROCESSO FORMATIVO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA**

De forma a dar a conhecer todo o meu percurso ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância, fui reler todos os documentos de apoio realizados ao longo do semestre, de modo a relembrar e encontrar os referentes mais significativos nesta PES: as expetativas e receios sobre esta Prática de Ensino Supervisionada, a observação e recolha de dados, a avaliação, a planificação e a atuação.

Quando tive conhecimento que no segundo semestre iríamos realizar a PES em contexto de Jardim-de-Infância da rede pública, as minhas expetativas foram muitas pois nunca tinha estado num Jardim-de-Infância público e não sabia como eram as rotinas de um Jardim-de-Infância público, nem como seria a minha relação com a educadora, tal como refiro na primeira reflexão sobre a PES (ver anexo 9, 1ª reflexão em Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância),

“As expetativas que tenho acerca desta incidem sobretudo na relação que irei ter com o grupo de crianças e com a educadora, como é que serão as rotinas num Jardim-de-Infância público, (pois os horários de funcionamento destas instituições são totalmente diferentes das instituições privadas), bem como o funcionamento de uma sala de atividades com crianças de idades heterogéneas.”

Os receios que tinha para esta PES incidiam, sobretudo, na gestão do grupo de crianças, gerir um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos, era algo que me deixava um pouco nervosa. Sabendo que teríamos que desenvolver um projeto com as crianças, outro dos meus grandes receios era não conseguir colocar em prática esta metodologia corretamente.

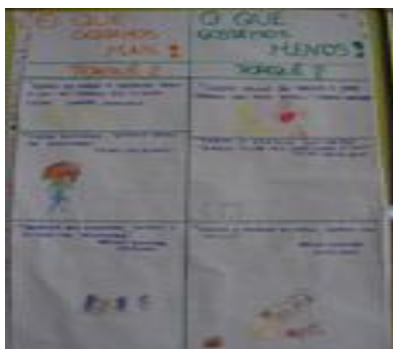
No decorrer das duas primeiras semanas de PES, observei e recolhi dados de forma participativa, observei as rotinas das crianças, o funcionamento da sala, a interação que existia entre os adultos e o grupo de crianças e também o modo como a educadora propunha as diferentes propostas educativas às crianças.

Em concordância com Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), a observação fornece informações ao educador que lhe permitem perceber quando e como é que deve intervir com as crianças. O educador pode utilizar as informações recolhidas da sua observação

para criar o ambiente físico da sala de atividades, as rotinas do seu grupo e as atividades diárias.

Enquanto observamos, recolhemos dados sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que estamos a observar, e estes dados mais tarde, poderão ajudar-nos a tomar decisões e a melhorar a nossa intervenção enquanto educadores. Tal como é referido por Dias (2009), esta recolha de dados será compilada em documentos que, mais tarde, serão analisados, interpretados e apreciados.

A avaliação foi, também, um instrumento que me auxiliou no decorrer da minha PES. Inicialmente tive algumas dificuldades em realizá-la, mas ao realizá-la semanalmente pude perceber o quanto era importante para adequar a minha prática às necessidades das crianças. Como forma de levar as crianças a refletir acerca das propostas e perceber o que elas tinham gostado mais de realizar e o que tinham gostado menos de realizar, a partir do dia 6 de maio propusemos às crianças fazerem elas a avaliação diária das atividades. Inicialmente acordámos em grande grupo, que seriam quatro crianças por dia, a fazer esta avaliação. Depois elas próprias nos disseram que seria melhor serem apenas duas porque senão tinham que ficar muito tempo à espera, que os colegas terminassem a mesma avaliação. Conforme disse J.C (5 anos) “sabes se forem dois meninos a fazer a avaliação, não podemos fazer o registo no mesmo dia, porque não temos tempo”. Assim, depois de discutir o assunto em grande grupo ficou decidido que seria uma criança por dia a fazer a avaliação, como apresentamos na figura 16,



**Figura 16. Avaliação realizada com as crianças.**

Como defende o autor Oliveira-Formosinho (2011:82), quando o educador dá oportunidade às crianças de refletirem sobre as propostas educativas, estas tornam-se

“narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida”. Ao escutarmos as narrativas das crianças compreendemos o seu modo de pensar “acerca da vida, do eu, dos outros”.

O exercício da planificação foi um outro desafio que tanto eu como a minha colega de prática fomos superando no decorrer da nossa PES. Inicialmente, tínhamos algumas dificuldades em colocar as crianças no centro da ação e formular as competências pensando nas crianças como o centro da ação. Mas, no final da Prática de Ensino Supervisionada, já tínhamos a capacidade de nos centrar nas crianças, colocando-as como as personagens principais da ação. Este exercício ajudou-nos a focar a nossa atuação nas necessidades e interesses de todo o grupo de crianças. Como defende Dias (2009), a planificação é uma ferramenta indispensável ao educador de infância, pois permite-lhe a organização da sua ação e também do seu tempo.

Ao longo de toda esta da Prática de Ensino Supervisionada, os itens da planificação foram: i) a conversa inicial em grande grupo (realizada no início do dia, onde procedíamos às habituais rotinas e conversávamos com as crianças acerca de como se iria desenrolar o restante dia), ii) a intencionalidade educativa (onde focávamos os domínios de desenvolvimento que pretendíamos que as crianças desenvolvessem com determinadas propostas educativas), iii) as competências (que as crianças desenvolveriam com as diferentes propostas educativas, abrangendo estas as diferentes áreas de conteúdo mencionadas nas OCEP (Ministério da Educação, 1997), iv) a avaliação (onde formulávamos questões acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mediante as diferentes propostas educativas), v) a descrição da proposta educativa (onde descrevíamos como se iria realizar a proposta educativa), vi) os recursos necessários para a concretização das diferentes propostas educativas e a fundamentação teórica numa das propostas da planificação semanal (ver anexo 10).

Durante a nossa PES, tivemos ainda a oportunidade de planificar com as crianças. Num momento inicial, planificávamos com as crianças oralmente, as crianças verbalizavam as propostas que gostariam de ver desenvolvidas na semana seguinte. Mas, ao continuarmos esta planificação oral, fomos nos apercebendo que, por vezes, na semana seguinte, as crianças não se recordavam do que tínhamos planificado com elas oralmente na semana anterior. Então, ao refletirmos acerca desta situação, propusemos às crianças fazerem um registo da planificação para a semana seguinte. Em conjunto com as crianças acordámos com as crianças como se iria realizar esse registo, que iria

ser em papel de cenário nós faríamos o registo escrito e as crianças fariam o seu registo em baixo do nosso. Assim, partir do dia 7 maio começámos a fazer o registo escrito da planificação com as crianças, como podemos ver na figura 17,



**Figura 17. Planificação com as crianças.**

Esta forma de planificar, é corroborada por Dias (2009), quando afirma que o educador deve ouvir a voz das crianças, procurando conhecer os seus interesses e motivações, os seus saberes e as suas intenções. Deve negociar com as crianças o que estas querem desenvolver e chegar a um consenso em grande grupo.

Relativamente à atuação, no inicio de PES sentia-me bastante nervosa, pois tinha alguma dificuldade em gerir o grupo (dificuldade que me foi acompanhando quase até ao fim da minha prática). A gestão do grupo foi melhorando a partir do momento que me comecei a centrar mais a minha atenção no grupo de crianças, escutando as vozes das crianças.

De forma a superar a minha dificuldade na gestão do grupo, comecei a arranjar estratégias que motivassem o interesse das crianças e que captassem a sua atenção. Arranjei uma caixa, (“a caixinha das surpresas”) e as crianças sabiam que para que esta se abrisse, para descobrir a surpresa que trazia, tinham que se manter em silêncio e cantar a sua canção. As crianças ficavam bastante motivadas e entusiasmadas em saber qual era a surpresa que a caixa lhes reservava. Como resultou, resolvi utilizar estratégia durante a realização do projeto acerca dos coelhos. Criei cartas com propostas educativas enviadas pelo meu amigo “Perito Coelho” que as crianças recebiam. As crianças mostravam-se sempre muito entusiasmadas em saber o que tinha escrito o Pedrito naquele dia face ao envolvimento das crianças nesta aventura, criámos uma

caixa de correio feita de cartão para que o carteiro pudesse lá colocar as cartas do Pedrito todos os dias.

Refletindo sobre a atuação, considero que esta é fundamental para que o educador de infância possa refletir, avaliar e voltar a planificar tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, adequando assim a prática educativa ao seu grupo de crianças.

## **2.1. O PAPEL DO EDUCADOR NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância, fui-me apercebendo das funções inerentes ao educador de infância, compreendendo o quão importante é ter em conta as necessidades, interesses e ritmos de cada criança.

Como é referido nas OCEP (Ministério da Educação, 1997), para que a educação pré-escolar contribua para uma maior igualdade de oportunidades, cabe ao educador planear o seu trabalho, avaliando os processos e efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É, também, função do educador estimular e envolver as crianças nas atividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza e o que é que é realmente importante para elas. É importante conhecer as suas motivações, o sentido que as crianças atribuem às atividades apresentadas, o que implica por parte do educador, sensibilidade para reconhecer os “sinais” que a criança emite, (“ler” a expressão da criança) e perceber o significado dos seus atos e das questões que se lhe vão levantando.

De acordo com Portugal (2009), o educador deve ser responsivo comunicando a sua atenção para com as crianças, respeitando e compreendendo as experiências das crianças e tornando claro que está disponível para elas.

Segundo o Decreto-Lei, n.º 241/2001, de 30 de Agosto, cabe também ao educador de infância organizar o ambiente educativo, organizando o espaço e materiais, de forma a proporcionar às crianças experiências educativas enriquecedoras. Criar uma relação afetiva de confiança e segurança com as crianças, promover a sua autonomia e criar uma relação educativa com os familiares das crianças (de forma a construir com estes uma forte ligação que os leve a participar nas diversas atividades e projetos realizados

na sala de atividades, contribuindo assim para o desenvolvimento afetivo, social e emocional das crianças) são outras funções do educador, sustentadas neste normativo.

No decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada, foi possível perceber que os familiares das crianças participavam regularmente nas propostas educativas desenvolvidas em contexto de jardim-de-infância. (Por exemplo, no âmbito do projeto desenvolvido com as crianças sobre os coelhos pedimos a colaboração aos pais para pesquisarem com as crianças informações acerca dos coelhos tendo-se disponibilizado de imediato para participar). Quando propusemos a uma das mães das crianças que tinha coelhos para que ela levasse um coelho à sala para que todas as crianças o pudessem observar, ela aceitou o desafio.

Nesta PES, foi-me dada a hipótese de tomar consciência do que é elaborar o Projeto Curricular de Grupo (PCG). De acordo com a Circular n.º 17/2007, 10 de Outubro, o PCG deve ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e pressionar o Projeto Educativo de Agrupamento/Instituição.

Em síntese, o educador em jardim-de-infância deve proporcionar experiências educativas enriquecedoras às crianças que contribuam para o seu desenvolvimento harmonioso e organizar o ambiente educativo (espaço e materiais) de forma a promover aprendizagens variadas às crianças.

Valorizando a elaboração de um currículo conjunto com as crianças, no ponto seguinte, refiro a investigação desenvolvida com as crianças através da metodologia de trabalho de projeto.

## **IV. PESQUISANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE OS COELHOS**

Nesta parte do relatório irei focar a investigação que realizámos com as crianças, ao longo das 8 últimas semanas de Prática de Ensino Supervisionada. Procurando responder à questão levantada pelas crianças “O que comem e onde moram os coelhos?”. Iniciamos este ponto com um breve enquadramento teórico sobre a metodologia de trabalho de projeto e sobre os coelhos (a temática em estudo) para descrever as fases do projeto desenvolvido com as crianças

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

A metodologia de trabalho de projeto defende que a aprendizagem se desenvolve a partir da experiência pessoal das crianças e do seu desenvolvimento nas atividades que realizam com os outros, levando as crianças a apropriarem-se da resolução de problemas, a desenvolver a autonomia e a responsabilidade (Dewey (1952 citado em Abrantes, 1994).

De acordo com Katz e Chard (1989, citados em Figueiredo, 2005), o educador, ao aplicar a metodologia de trabalho de projeto favorece a aquisição de saberes (as crianças apreendem novas informações acerca de objetos e pessoas, novos conceitos, novos significados, estabelece relações de causa/efeito, alargando os seus horizontes culturais e humanos) e o desenvolvimento de competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia. Com os pares, as crianças aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho de equipa, a descobrir formas de liderança, a descobrir as suas potencialidades, o seu valor pessoal, a afirmar-se positivamente e a serem assertivas.

Trabalhando por projeto as crianças apropriam-se da capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar e de inquirir. Aprendem a ser persistentes, reflexivas, abertas a novas ideias, a saberes desconhecidos e a gostar de aprender; o trabalho de projeto reforça a aceitação positiva de si mesmas levando-as a estabelecer objetivos realistas e a lidar com o sucesso e o insucesso.

No decorrer do trabalho de projeto realizado com as crianças da nossa PES, apoiámo-nos nas ideias de Vasconcelos (2012) e de Oliveira- Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011), que defendem que a metodologia de trabalho de projeto se divide em quatro fases distintas. A primeira fase diz respeito à definição do problema. Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar: “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Vasconcelos 2012: 14). Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto e conversa-se em grande e pequeno grupo. As crianças desenham, esquematizam e escrevem com o apoio do adulto, identificando o que já sabem sobre o assunto em estudo. Pode fazer-se uma “teia inicial” com as crianças e/ ou sugerir educador faça também a sua própria teia (ou contribuir para a teia das crianças, ampliando-a).

A segunda fase diz respeito à planificação e ao desenvolvimento do trabalho, na qual após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – diagnóstico esse que não é estático, mas dinâmico porque se vai reformulando mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas –, faz-se uma previsão do (s) possível (eis) desenvolvimento (s) do projeto em função de metas específicas.

A fase de execução diz respeito à terceira fase do trabalho de projeto. Nesta fase, as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que querem saber. Organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos e fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (as teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo).

Finalmente, a última fase do trabalho de projeto diz respeito aos resultados e produtos/ avaliação e divulgação. De acordo com Oliveira- Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011), esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim-de-infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente. Expõe-se uma sistematização visual do trabalho no átrio de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios e divulga-se o projeto. É uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto.<sup>8</sup>

De modo a despertar o interesse e a capacidade de envolvimento das crianças nesta investigação, sentimos necessidade de pesquisar sobre os coelhos, tema que desencadeou esta investigação conjunta, que de seguida apresentamos.

## **2. QUERENDO SABER MAIS ACERCA DOS COELHOS E O SEU MUNDO....**

Os coelhos são mamíferos lagomorfos da família leporídeos, em geral dos géneros *oryctolagus* e *sylvialagus*. Os coelhos caracterizam-se pela cauda curta e pelas orelhas e patas compridas (Zapatero, 1977), características comuns a várias espécies de coelhos (coelho-americano, coelho-amami e coelho-europeu).

---

<sup>8</sup> Ver fundamentação detalhada acerca da metodologia de trabalho de projeto no anexo 11.

Apesar dos coelhos possuírem orelhas e patas compridas estas são menores do que as das lebres. As lebres (coelhos selvagens) distinguem-se dos coelhos sobretudo pela sua maior densidade corporal e pela velocidade que atingem a correr, que é muito maior do que a de outro coelho qualquer.

O tempo de gestação é também ele diferente entre os coelhos selvagens e os coelhos domésticos. O tempo de gestação dos coelhos selvagens é de cerca de 42 dias, nascendo com uma pelagem bonita e com os olhos abertos (passadas algumas horas do seu nascimento, os coelhos já conseguem saltar). Geralmente as ninhadas dos coelhos são de 3 a 6 filhos e as suas crias são normalmente cobertas pelas mães com capim e pelo em ninhos com a mãe supervisionando.

A gestação dos coelhos domésticos, ao contrário dos coelhos selvagens, ocorre em 30 dias, nascendo os seus filhotes, sem pelo, cegos e incapazes de se movimentarem. Em geral as coelhas domésticas têm ninhadas de maiores dimensões podendo chegar até 12 crias. Tanto os coelhos selvagens como os coelhos domésticos alimentam-se do leite da sua mãe durante os primeiros 4 meses de vida (Gomes, 1990).

O coelho é um animal que não anda ou corre como a maioria dos animais, move-se através de saltos das pernas traseiras (mais longas e fortes do que as pernas dianteiras). Quando é perseguido por um inimigo, o coelho pode atingir uma velocidade de 100 quilómetros por hora.

Os coelhos selvagens (lebres) têm uma pelagem grossa e macia acastanhada ou acinzentada e podem atingir 20 a 35 centímetros de comprimento em adultos e um peso de cerca de 2,5 quilos. Vivem geralmente em colónias formadas por várias tocas designadas de coelheiras, que são habitadas pelas fêmeas pertencentes à maior casta. A sua localização tem sempre em conta a segurança e o acesso fácil a alimentos. Em geral, as tocas são construídas em lugares de pradaria, próximas de matagais. Formadas por uma complexa rede de corredores e câmaras interligadas, as tocas têm um espaço específico para armazenar a comida e outro para os coelhos se abrigarem.<sup>9</sup> A extensão das tocas pode ir até aos quarenta metros de profundidade. Os interiores dos túneis são todos escorados por vegetais e pelo para evitar a sua deterioração e proteger da

---

<sup>9</sup> Estas grutas de alimentação podem ter cerca de 12 a 20 centímetros e as de abrigo 1 a 3 metros.

humidade (Bustamante, Domenicucci, Guarigilia, Hidalgo, López, Luduenã, Rodríguez & Romeu, 2007).

De acordo com os mesmos autores, os coelhos nunca se afastam mais de 60 metros da toca e quando são perseguidos por algum animal ou se sentem em perigo, golpeiam o solo com as patas traseiras alertando o restante grupo para que não saiam das tocas.

Para além disso quando fogem dos seus inimigos, os coelhos correm em círculos e em direções variadas para desorientar os seus inimigos e para os impedir de chegar às suas tocas (Zapatero, 1977).

Os coelhos domésticos vivem em capoeiras ou gaiolas que devem ser compostas por palha, água e alimento (milho, couves, ração e cenouras). Estes coelhos podem pesar mais do que 2,5 quilos e têm uma esperança de vida maior do que os coelhos selvagens (os coelhos selvagens têm uma esperança de vida de 4 anos, os coelhos domésticos vivem no máximo 10 anos de idade) (Snow, 1984).<sup>10</sup>

Os coelhos comem e mostram-se mais ativos ao anoitecer e ao amanhecer. O resto do dia é passado a descansar, a dormir e a alimentar-se de plantas. Na primavera e no verão alimentam-se, sobretudo, de folhas verdes (incluindo trevos, capins e outras ervas). No inverno e no outono, comem galhinhos, casacas, frutos de arbustos e de árvores. A base da sua alimentação é a cenoura não devendo em hipótese alguma comer alface pois causa-lhes diarreia. O coelho doméstico, para além dos alimentos acima referidos come também milho, ração e palha (Bustamante, Domenicucci, Guarigilia, Hidalgo, López, Luduenã, Rodríguez & Romeu, 2007).

Os coelhos, tanto os selvagens como os domésticos, movem as suas longas orelhas de uma só vez (ou separadamente) para captar sons (ainda que fracos) vindos de qualquer direção. O seu olfato aguçado ajuda-os a alertar os da sua espécie do perigo e dos inimigos.

---

<sup>10</sup> Uma das formas de ver a idade dos coelhos é através da sua dentição, das suas unhas das articulações e do seu estado em geral (Gomes, 1990).

Uma das faculdades mais desenvolvida nos coelhos é a memória. Ao mínimo ruído deslocam-se de imediato para a sua toca convencidos que o perigo é eminente (Gomes 1990).

Com estes dados, desenvolvemos, com as crianças, o projeto que a seguir apresentamos.

### **3. PROJETO: “ O QUE COMEM E ONDE MORAM OS COELHOS?”**

O trabalho de projeto surgiu a partir de uma conversa com as crianças, em pequenos grupos, realizada no dia 3 de abril (antes das férias da Páscoa) no qual as crianças, entre si, discutiam se o coelho da Páscoa existia ou não existia.

No dia 22 de abril, depois de regressarmos de férias, esta curiosidade voltou a surgir, acompanhada de outras curiosidades acerca dos coelhos. Como vimos interesse por parte das crianças em saber mais acerca deste tema, solicitámos a estas que formulassem perguntas sobre dúvidas e interesses que tivessem sobre os coelhos, com a intenção de recolhermos dados que nos permitissem equacionar e elaborar o projeto.

#### **3.1. FASE I E II DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO**

Após a conversa com o grande grupo no dia 22 de abril (situação desencadeadora), as alunas estagiárias, procederam ao levantamento das ideias prévias das crianças acerca dos coelhos, lançando ao grupo de crianças a seguinte questão: “quem é que sabe como é que são os coelhos”? As crianças tiveram a oportunidade de apresentar as suas ideias sobre os coelhos, como podemos ver no excerto que se segue:

“Os coelhos comem cenouras” (C. 5 anos);

“Vivem na toca” (D. 3 anos);

“Podem ser às bolinhas, com cores” (M.4anos).<sup>11</sup>

Ainda no dia 22 de abril, pedimos às crianças que fizessem um registo pictórico das suas ideias prévias acerca dos mesmos, (ver figuras 18 e 19),

---

<sup>11</sup> Ver as restantes ideias prévias das crianças sobre os coelhos no anexo 12.



**Figura 18. Registro pictórico das crianças “Como eu vejo os coelhos”.**



**Figura 19. Registro pictórico das crianças “Como eu vejo os coelhos”.**

No dia 28 de abril, em grande grupo lembrámos às crianças o que já sabiam sobre os coelhos. Ao ver o seu entusiasmo perguntamos-lhes: “o que gostavam de saber mais acerca dos coelhos?”, tendo surgido várias curiosidades:

“Eu gostava de saber se os coelhos comem flores “ (S. 5 anos);

“ De onde nascem os coelhinhos?” (F. 4 anos);

“ Será que o coelhinho da Páscoa existe” (J.C. 5 anos).<sup>12</sup>

Para que pudessemos chegar à definição do problema, escrevemos numa cartolina os dados previamente levantados e organizados por categorias: habitat, alimentação, revestimento e outras curiosidades. De seguida, em grande grupo, fizemos uma votação acerca de quais eram as categorias que queriam trabalhar ao longo do projeto e após várias seleções chegámos, à conclusão que queríamos saber “o que comem e onde moram os coelhos?”.

---

<sup>12</sup> Ver as restantes curiosidades das crianças no anexo 13.

Ainda no dia 29 de abril, perante o interesse das crianças em saber mais sobre os coelhos, questionámo-las sobre como é que poderiam encontrar mais informações acerca destes. Dessa conversa em grande grupo<sup>13</sup> destacam-se as seguintes ideias:

“Podemos ver filmes sobre os coelhos” (D. 4 anos);

“Na internet” (S. 5 anos);

“Em casa perguntar ao pai e há mãe” (T. 4 anos).

Após o levantamento de todas as hipóteses, perguntámos às crianças o que é que elas gostariam de desenvolver ao longo do projeto, tendo surgido as seguintes sugestões<sup>14</sup>:

“Transformar a casinha numa toca dos coelhos” (C. 5 anos);

“Fazer um coelho grande” (F. 4 anos);

“Podemos fazer uma casa para o coelho” (D. 3 anos).

No final de todas as crianças expressarem as suas ideias acerca do que sabiam, do que queriam saber, onde é que poderiam procurar mais informações acerca dos coelhos e o que é que gostariam de ver desenvolvido ao longo do projeto, registámos todas as suas ideias em cartolinas (ver figura 20) e afixámos num dos placards da sala de atividades escolhido pelas crianças:



**Figura 20. Cartolinas com os registos sobre o projeto “O que comem e onde moram os coelhos”.**

Com o intuito de fomentar a participação das famílias no desenvolvimento do projeto e o seu envolvimento no processo e aprendizagem das crianças, sugerimos às crianças que pedissem o apoio aos seus pais no sentido de as ajudarem a descobrir informações acerca dos coelhos (ver anexo 16).

<sup>13</sup> Que pode ser consultada na íntegra no anexo 14.

<sup>14</sup> Que podem ser consultadas na íntegra no anexo 15.

Ainda nesta fase sugerimos algumas propostas educativas às crianças que poderíamos desenvolver ao longo do projeto. As crianças gostaram das ideias sugeridas, ficando ansiosas e curiosas em descobrir a resposta à questão inicial.

### 3.2. FASE III – EXECUÇÃO

Nesta fase, tendo em conta as propostas sugeridas pelas crianças e as propostas sugeridas por nós, começámos a realizar propostas educativas que abrangessem todas as áreas de conteúdo referidas nas OCEP (Ministério da Educação, 1997).

Ao longo das oito semanas em que decorreu o projeto “o que comem e onde moram os coelhos?”, foi possível realizar diferentes propostas educativas (conforme se pode constatar no quadro 6) que proporcionaram às crianças aprendizagens diversificadas nas diferentes áreas de conteúdo.

**Quadro 6. Propostas Educativas realizadas com as crianças no âmbito do trabalho de projeto.**

Datas	Proposta Educativas
22 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa com as crianças, em grande grupo, sobre as suas ideias sobre os coelhos.</li> <li>- Registo pictórico acerca das ideias prévias das crianças sobre os coelhos.</li> </ul>
28 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentação em cartolina das ideias iniciais das crianças sobre os coelhos.</li> <li>- Documentação em cartolina das dúvidas e questões das crianças acerca dos coelhos.</li> <li>- Conversa em grande grupo onde as crianças apresentaram as suas sugestões acerca de onde poderiam encontrar mais informações acerca dos coelhos.</li> </ul>
29 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa em livros acerca do tema do projeto.</li> <li>- Jogo de movimento, “os coelhos e o caçador”.</li> </ul>
6 de maio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de dois vídeos sobre a vida dos coelhos.</li> <li>- Construção de coelhos em massa de modelar e as suas tocas em garrações de água.</li> </ul>
12 de maio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das pesquisas que as crianças elaboraram com os seus pais/familiares acerca dos coelhos.</li> <li>- Construção de um cartaz sobre as informações descobertas acerca dos coelhos pelas crianças e os seus pais/familiares.</li> </ul>
13 de maio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista à dona de um coelho, a mãe do M.</li> <li>- Conversa em grande grupo sobre o que aprenderam com a visita da</li> </ul>

	mãe do M. - Construção de um coelho em 3 dimensões.
19 de maio	- Dramatização da canção: “Eu sou o coelhinho”.
20 de maio	- Início da reestruturação da casinha. (Transformação em toca).
21 de maio	- Jogo de movimento orientado “salta e pula como os coelhos”. - Tarefa de padrões “Fazendo padrões com coelhos”.
27 de maio	- Elaboração dos convites para convidar a sala 1 a vir à apresentação do projeto. - Elaboração de um fantoche em forma de coelho para oferecer à sala 1.
28 de maio	- Elaboração da apresentação do projeto em conjunto com as crianças, construção dos cartazes e do power point, com as várias propostas educativas realizadas.
29 de Maio	- Avaliação do projeto, construção de um cartaz para realizar o registo da avaliação.
4 de junho	- Apresentação do projeto à sala 1.

De seguida apresentamos quatro das propostas realizadas.

### **3.2.1. PROPOSTA EDUCATIVA: VISUALIZAÇÃO DE DOIS FILMES SOBRE OS COELHOS**

Uma das propostas realizadas com as crianças, foi a visualização de dois filmes sobre os coelhos intitulados de “O Paraíso dos Coelhos” e “Os Filhotes de Coelho”, apresentados no dia 6 de maio. Ao visualizarem estes vídeos as crianças puderam comprovar e reforçar os conhecimentos que já possuíam acerca da alimentação dos coelhos e do local onde estes viviam. Puderam, também, descobrir novas coisas acerca da alimentação dos coelhos, nomeadamente que estes mamavam quando nasciam e também acerca de como era a toca destes por dentro, (é composta por raízes e folhas secas). Para além disso, as crianças puderam perceber, que as ninhadas de coelhos são bastante grandes, podendo ter até 12 coelhos cada uma.

Durante a manhã do mesmo dia, procedemos ainda, à análise dos vídeos em grande grupo, com vista à identificação de novas situações de aprendizagem/ relembrar informações já assimiladas. Em seguida, apresentamos algumas das ideias das crianças:

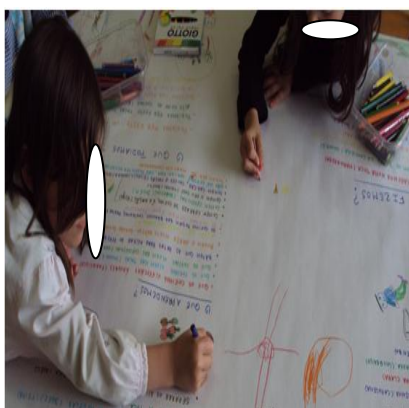
- “ Os coelhos bebem leitinho, como os bebés quando nascem” (J.C. 5 anos).
- “ As tocas são muito fundas e têm raízes, que estão penduradas” (L.A. 5 anos).
- “ Mãe chama os coelhos bebés para eles saírem da toca” (D. 3 anos)
- “Eles comem cenouras e couves” (M. 4 anos).
- “ O pelo deles também é amarelo clarinho” (M.B. 5 anos).
- “Eles têm bolinhas de pelo com cores” (S. 4 anos).

A partir das ideias anteriormente apresentadas, podemos inferir que as crianças descobriram como era a toca dos coelhos, (são muito fundas e compostas por raízes), que os coelhos bebiam leite quando eram bebés, que os coelhos podiam ter cores variadas, que comiam cenouras e couves e que a mãe os ia buscar à toca quando estes eram bebés para que pudessem sair dela) (área do conhecimento do mundo). Tiveram a oportunidade de estar grande grupo e de se respeitar, fazendo silêncio durante a visualização dos filmes. Escutaram-se umas às outras e esperaram pela sua vez para expressar as suas ideias (área da formação pessoal e social). Trocaram ideias com o grande grupo dialogando entre si e connosco, partilhando as suas ideias relativamente à visualização dos vídeos, alargando o seu vocabulário (área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral abordagem à escrita).

### **3.2.2. PROPOSTA EDUCATIVA: CONSTRUÇÃO DE UM CARTAZ SOBRE AS INFORMAÇÕES DESCOBERTAS ACERCA DOS COELHOS PELAS CRIANÇAS E OS SEUS PAIS/FAMILIARES**

Onde o grupo teve a oportunidade de descobrir a resposta à questão inicial foi ao realizar de um cartaz acerca da informação descoberta sobre os coelhos (em parceria com os seus pais/familiares). A ideia surgiu da criança J.C (5 anos). Quando perguntámos como poderíamos organizar a informação recolhida em conjunto com os pais/familiares, o J.C (5 anos) sugeriu “podíamos construir um cartaz onde, a Liliana e Sónia escrevessem o que descobrimos e nós desenhávamos o que tínhamos descoberto e depois púnhamos o cartaz na parede e assim todos podiam ver o que descobrimos sobre os coelhos”. Através desta ideia eu e a minha colega, resolvemos realizar o cartaz com as crianças no dia 12 de maio. Dividimos as crianças em dois grupos e de forma intercalada, enquanto um grupo participava na construção do cartaz, as restantes crianças iam brincando nas diferentes áreas da sala de atividades.

Na realização do cartaz, as crianças sugeriram as cores dos registos escritos e o local onde realizar os seus registos pictóricos, como apresentamos nas seguintes figuras:



**Figura 21. Elaboração do cartaz com as informações recolhidas pelas crianças e os seus pais/familiares acerca dos coelhos.**



**Figura 22 . Cartaz com as informações recolhidas pelas crianças e os seus pais/familiares acerca dos coelhos.**

Para além disso as crianças sugeriram o material no qual seria construído o cartaz, (papel de cenário) e os materiais que queriam utilizar na sua realização, (os marcadores e os lápis de cor).

No final do cartaz concluído, em grande grupo, as crianças em conjunto connosco, partilharam as informações que tinham registado no cartaz realizado por elas.

Com esta proposta educativa, as crianças terão realizado aprendizagens na área do conhecimento do mundo (aprenderam que os coelhos podem viver em tocas e nos troncos de árvores quando se trata de coelhos domésticos e que vivem em capoeiras denominadas de coelheiras quando se trata de coelhos domésticos; aprenderam também que os coelhos vivem em colónias que podem ser constituídas por 30 coelhos, que se os coelhos comerem alface ficam com diarreia; que os coelhos comem bagas e folhas e que quando têm muita fome e não têm mais nada para comer comem as suas próprias fezes; que em caso de perigo os coelhos batem com as patas traseiras no chão para avisar os

outros coelhos que estão em perigo; que mexem o nariz muito rapidamente quando estão interessados em descobrir alguma coisa, que são mamíferos e roedores ferozes, roendo tudo o que apanham); na área da expressão e comunicação, domínio da expressão plástica (realizaram o registo pictórico das informações descobertas acerca dos coelhos como: a coelheira, as diferentes tocas, coelhos que podem viver nas colónias, alimentos que não podem comer, alimentos que comem, a forma como avisam os outros coelhos do perigo); na área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral abordagem á escrita (partilhando em grande grupo todas as descobertas realizadas e registadas no cartaz acerca dos coelhos); na área da expressão e comunicação, domínio da matemática (explicando em grande grupo que as colónias de coelhos podiam ser compostas por 30 coelhos, mas que também podiam ter menos, contando o número de coelhos oralmente que tinham desenhado no cartaz) e na área da formação pessoal e social (as crianças aguardaram pela sua vez de participar na construção do cartaz e participar na partilha de ideias em grande grupo e fizeram silêncio enquanto as outras crianças partilhavam as suas ideias).

### **3.2.3. PROPOSTA EDUCATIVA: CANÇÃO MIMADA “EU SOU O COELHINHO”**

Outra proposta educativa sugerida pelas crianças, foi mimar a canção “ Eu sou o coelhinho”. Nesta proposta educativa, as crianças tiveram a oportunidade de dividir o grup em pequenos grupos e definiram o número de elementos que cada grupo iria ter. Enquanto mimavam a canção sugerimos às crianças recriar uma nova letra com as informações que tínhamos descoberto acerca dos coelhos no decorrer do projeto e as crianças aceitaram de imediato o desafio, construindo uma nova letra para a canção.



**Figura 23 e 24. Canção Mimada “Eu sou um coelhinho”.**

Antes de cantarmos a canção com a nova letra construída pelas crianças uma das crianças sugeriu que a mimássemos de acordo com a nova letra (M.C 5 anos), como é possível visualizar nas figuras 23 e 24. Depois de mimarem a canção, como já tinha sido sugerido pelas crianças, tocaram diferentes instrumentos enquanto iam cantando a canção, esperando pela sua vez de interagir nesta com o instrumento.<sup>15</sup>

Com esta proposta educativa, foi possível trabalhar diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente a área da expressão e comunicação - domínio da expressão oral abordagem à escrita, (as crianças deram as suas ideias sobre quantos elementos é que poderiam fazer parte de cada grupo, partilharam as suas ideias acerca dos seus conhecimentos acerca dos coelhos e recriaram uma nova letra da música do coelhinho); - domínio da matemática (as crianças sugeriram o número de crianças que poderia compor cada grupo, fizeram a contagem de quantas crianças é que estavam em cada grupo e calcularam o número total de crianças ao juntar dois grupos de 5 e dois grupos de 6 crianças); a área das expressões – domínio da expressão motora (as crianças dramatizaram os diferentes momentos da canção), - domínio da expressão musical (as crianças cantaram a canção e tocaram instrumentos para a acompanhar); área do conhecimento do mundo (as crianças enunciaram diferentes conhecimentos acerca dos coelhos); área da formação pessoal e social (as crianças respeitaram-se umas às outras para partilhar as suas ideias, aguardando pela sua vez, fazendo silêncio e aguardando pela sua vez para tocaram os seus instrumentos).

#### **3.2.4. PROPOSTA EDUCATIVA: TRANSFORMAÇÃO DA CASINHA NUMA TOCA DE COELHOS**

Uma outra proposta educativa que as crianças sugeriram e realizaram, foi a reestruturação da casinha numa toca de coelhos. Esta proposta teve duas fases, a fase inicial, realizada no dia 20 de maio, em conversa de grande grupo, as crianças deram sugestões acerca do que poderíamos modificar na casinha para a transformar numa toca: “temos que fazer uma porta e podemos pintá-la com muitas cores” (B. 3 anos), “podemos pintar papel de castanho e pôr raízes lá dentro” (L.A 5 anos), “ e também podemos fazer um ninho, com palha, terra e pôr cola para segurar” (M.C 5 anos). Face a estas ideias, as crianças deram início à sua reestruturação, machucando e esponjando papel de cenário para fazer o teto da toca, como é possível visualizar na figura 25,

---

<sup>15</sup> Consultar a proposta detalhada no anexo 17



**Figura 25.** As crianças a amachucar papel de cenário para construir o teto da toca.

Numa segunda fase, que ocorreu no dia 27 e 28 de maio, as crianças foram transformando o interior da casinha decidindo o que deixariam no seu interior e o que retirariam, bem como a disposição dos móveis. Definiram a porta da casinha colando-lhe palha, definiram o local onde ficariam os ninhos dos coelhos e a comida e a forma como estes iriam ser feitos. Como as tocas dos coelhos têm raízes penduradas as crianças decidiram que também poderiam colocar pedaços de rafia para fazer de conta que eram raízes. Para além das transformações referidas, as crianças transformaram, ainda, os bebés da casinha em coelhos bebés como passamos a mostrar nas figuras 26, 27 e 28,



**Figura 26.** As crianças a construir a porta da toca



**Figura 27.** As crianças a construir o interior da toca



**Figura 28.** As crianças a transformarem os bebés

Após todas as modificações realizadas e sugeridas pelas crianças a casinha ficou transformada numa toca de coelhos, conforme a figura 29,



**Figura 29. Transformação da casinha em toca de coelhos.**

Com esta proposta educativa as crianças realizaram aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo área do conhecimento do mundo (transformam a casinha numa toca de coelhos, colocaram as raízes no teto da toca, construíram os ninhos de coelhos com feno e com algodão para fazer de conta que era os pelos de coelho); área da formação pessoal e social (as crianças aceitaram e respeitaram a opinião das outras crianças durante a reestruturação da casinha); área da expressão e comunicação, domínio da expressão oral abordagem à escrita (as crianças comunicaram e partilharam as suas ideias em grande grupo), domínio da expressão motora – motricidade grossa (as crianças calcaram a palha com as duas mãos para que esta colasse para construírem a palha e amachucaram o papel de cenário para construírem o teto da toca), domínio da expressão plástica (as crianças esponjaram o teto da toca a seu gosto, decoraram o interior da toca de acordo com as informações que descobriram acerca das tocas dos coelhos, transformaram os bebés da casinha em bebés coelhos e criaram cenouras em 3 dimensões em papel de cenário, procedendo à pintura das mesmas).

### **3.3. FASE IV - AVALIAÇÃO E DIVULGAÇÃO**

Antes de realizarmos a avaliação do projeto, com as crianças, no dia 27 de maio, perguntámos às crianças em grande grupo quem é que elas gostariam de convidar para a apresentação do seu projeto. As crianças, de imediato responderam, “a sala da Teresa” (sala 1). Em seguida, questionámos as crianças acerca do que teriam que fazer para convidar as crianças da sala 1, tendo as crianças sugerido “podemos fazer um convite” (R. 5 anos), “a Sónia e a Liliana escrevem e depois nós fazemos um desenho” (S. 5 anos), “podemos fazer um coelho para dar aos meninos da sala 1” (F. 4 anos). Aceitando as propostas das crianças, perguntámos-lhes o que queriam escrever no convite para dar às crianças da sala 1. As crianças decidiram em grande grupo a mensagem que queriam enviar no convite: “olá meninos da sala 1 queremos-vos convidar para virem à nossa sala, para verem a apresentação do nosso projeto “o que

comem e onde moram os coelhos?” que vai ser no dia 4 de junho às 2 horas da tarde. Contamos com a vossa presença. Obrigado, os meninos da sala 2” (o grande grupo).

Após decidida a mensagem que queriam enviar às crianças da sala 1 para os convidar para a apresentação do projeto, perguntámos às crianças como é que queriam construir o coelho para oferecer às crianças da sala 1, tendo as crianças respondido “podemos fazer um desenho” (D. 3 anos), “podíamos fazer um coelho para eles brincarem” (C. 5 anos), “podíamos construir um coelho grande para eles brincarem” (J.C 5 anos). Então eu e a minha colega de prática, pegando nas ideias das crianças, sugerimos construir um fantoche para dar aos meninos da sala 1, tendo as crianças aceite de imediato a proposta. Seguidamente, dividimos o grande grupo de crianças em pequenos grupos, para que estas pudessem construir o convite e o fantoche (ver anexo 18). Durante a tarde dirigimo-nos em conjunto com as crianças à sala 1 para entregar o convite e o fantoche à educadora da sala e ao seu grupo de crianças.

No dia 28 de maio, em conversa de grande grupo, perguntámos às crianças como poderíamos fazer a apresentação do nosso projeto. As crianças sugeriram que podiam construir cartazes com a informação que tinham descoberto, assim como algumas das propostas que tinham realizado ao longo do projeto, tendo uma das crianças sugerido “podemos mostrar o que fizemos enquanto estamos a falar” (J.C, 5 anos).

De forma a colocar as ideias das crianças em prática para a apresentação do projeto, utilizámos cartolinas brancas e marcadores de variadas cores (escolhidas pelas crianças) lápis de cor. Nos locais indicados pelas crianças escrevemos as informações que tinham descoberto e algumas das propostas que realizaram ao longo do projeto.

A construção dos cartazes foi realizada no dia 28 de maio e para que todas as crianças pudessem participar na elaboração dos cartazes, eu e a minha colega dividimos, as crianças em pequenos grupos de trabalho, de modo a que as conseguíssemos apoiar, (ver figura, 30 e 31).



saltarmos muito alto” (F. 4 anos), “podíamos ter feito um coelho como o Pedrito, mas em pé como se estivesse a saltar” (J.C 5 anos)<sup>16</sup>, “podíamos ter ido procurar coelhos na floresta” (R. 5 anos).

Em grande grupo questionámos as crianças de como poderíamos fazer o registo da avaliação realizada, tendo elas sugerido construir um cartaz. As crianças decidiram o local onde queriam que escrevêssemos as informações bem como as cores que cada uma iria utilizar no seu registo, (ver figuras 32 e 33).

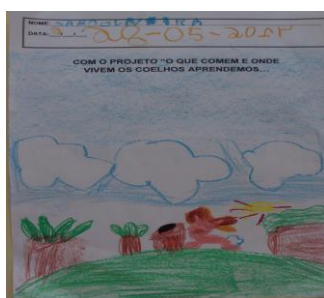


**Figura 32. Construção do cartaz, da avaliação do projeto.**



**Figura 33. Cartaz com os registos da avaliação do projeto realizado pelas crianças.**

Para além do cartaz que tinha sido sugerido pelas crianças, eu e a minha colega de prática, propusemos às crianças realizar um registo pictórico individual acerca do que tinham aprendido sobre os coelhos com a realização do projeto, (ver figuras 34 e 35).



**Figura 34. Registo pictórico das aprendizagens realizadas pelas crianças sobre os coelhos.**



**Figura 35. Registo pictórico das aprendizagens realizadas pelas crianças sobre os coelhos.**

<sup>16</sup> Pedrito foi o nome atribuído pelas crianças ao coelho construído por si em 3 dimensões.

Após concluírem os seus registos, em grande grupo, analisámos com as crianças os registos feitos antes da realização do projeto e depois do projeto, uma das crianças disse “antes desenhávamos os coelhos assim (apontando para os desenhos iniciais)<sup>17</sup>, “agora já sabemos que os coelhos têm quatro patas e que vivem numa toca ou nas coelheiras quando são dos senhores e não nas casas iguais às nossas” (J.C, 5 anos).

Com estes registos podemos inferir que as crianças realizaram novas aprendizagens acerca dos coelhos, tais como a forma como estes se deslocam, o local onde habitam e as suas características físicas.

No dia 4 de junho, o grupo de crianças da sala 1, dirigiu-se à sala 2 para assistir à divulgação do projeto. Como recursos a utilizar, as crianças decidiram-se pelo projetor multimédia, o computador, os cartazes (com as aprendizagens realizadas e algumas das propostas desenvolvidas), e o coelho feito em 3 dimensões de modo a familiarizar todo o público com o tema desenvolvido.

Para que as crianças pudessem apresentar o seu projeto (e como o espaço da sala não era muito) decidimos, em grande grupo, quais as crianças que iriam fazer a apresentação, combinando com o restante grupo que este poderia interferir e ajudar sempre que fosse necessário. Ficou então, decidido que seriam 7 crianças que iriam ficar responsáveis pela apresentação do projeto.

Durante a apresentação, as crianças, de forma aleatória, falaram sobre o decorrer de todo o projeto, revelando as propostas realizadas e as aprendizagens adquiridas. No final da apresentação as crianças ensinaram duas canções ao grupo de crianças da sala 1 que tinham construído no âmbito do projeto, (ver anexo 20).

No decorrer da apresentação, o restante grupo de crianças esteve todo junto e sentado tomando atenção à apresentação dos colegas. Importa lembrar que as crianças da sala 2 quiseram-se transformar em coelhos, colocando as orelhas de coelho durante a apresentação do projeto, (ver figuras 36 e 37).

---

<sup>17</sup> Consultar os registos prévios das crianças, página 50.



**Figura 36. Apresentação do projeto pelas crianças F,R, L, M, D, S, C e projeção das diferentes propostas realizadas por estas.**



**Figura 37. Apresentação de umas das propostas educativas realizadas pelas crianças.**

Depois de concluída a apresentação do projeto “O que comem e onde moram os coelhos”, as crianças da sala 2 propuseram às crianças da sala 1 explorar a toca construída por si, (ver figura 38).



**Figura 38. Casinha transformada em toca.**

Com a apresentação do projeto podemos inferir que as crianças se mostraram interessadas em ficar a conhecer mais acerca do que comiam e onde moravam os coelhos.

Com a realização deste projeto pudemos constatar que as crianças terão realizado diversas aprendizagens relacionadas com os processos da ciência, indo assim ao encontro do Projeto Curricular de Grupo (Experimento... Logo Aprendo). Destes processos da ciência salientamos: a observação (através dos diversos órgãos dos sentidos, as crianças puderam experienciar novos materiais e texturas, visualizaram 2 vídeos e um coelho verdadeiro – visão- e escutaram os colegas e adultos em grande e

pequeno – audição, a inferência, (demonstrando os seus conhecimentos prévios acerca dos coelhos, bem como as suas ideias); a classificação/categorização (as crianças formaram grupos para mimar a canção “eu sou um coelhinho” e também quando formaram conjuntos na reestruturação da casinha); a comunicação esteve também presente em todas as propostas educativas realizadas ao longo do projeto (as crianças comunicaram para argumentar, anunciar as suas ideias, os seus interesses e as suas dúvidas); a formulação de hipóteses, (por exemplo durante a reestruturação da casinha, as crianças tiveram a hipótese de escolher o que retiravam de dentro desta, e o local onde iriam colocar os restantes móveis que lá estavam).

Em síntese, com a realização do projeto “o que comem e onde moram os coelhos?”, aprendi a trabalhar através da metodologia de trabalho de projeto e a integrar o grupo de crianças e intervenientes de educativos na realização do projeto.

Hoje, e após a realização desta experiência, teria feito algumas coisas de forma diferente no que respeita à divulgação do mesmo. Teria sugerido a todo o grupo apresentar um pouco do que foi vivenciado por si, em vez de ter escolhido sete crianças.

No entanto, hoje sei que é através de situações como estas que vamos aprendendo e que vamos construindo o nosso caminho enquanto profissionais da educação.

Com esta experiência, pude refletir sobre a metodologia de trabalho de projeto, considerando que trabalhar de acordo com esta metodologia é importante para as crianças e para o educador de infância. As crianças tornam-se o centro da ação (realizando aprendizagens e ficando a conhecer o mundo que as rodeia), e o educador entende-se como um orientador na organização do projeto.

Com a realização deste projeto tive a oportunidade de aprender muitas coisas sobre os coelhos que desconhecia e de aprender planificar e avaliar com as crianças.

Aprendi que quando as crianças se interessam e motivam por um determinado tema, ficam empenhadas e motivadas, podendo realizar diversas propostas educativas para chegarem a respostas.

Através da metodologia de trabalho de projeto, o educador aprende a gerir o grupo de crianças, a englobar as aprendizagens das crianças nas diversas áreas de conteúdo

referidas nas OCEP (Ministério da Educação, 1997), promovendo o desenvolvimento harmonioso das crianças.

## CONCLUSÃO

Com a concretização do Mestrado em Educação Pré-Escolar adquiri novas aprendizagens que me permitirão vir a ser uma profissional da educação mais e atenta e responsiva com as crianças.

Com a realização das duas Práticas de Ensino Supervisionada tive a hipótese de ficar a conhecer duas realidades diferentes, a refletir e a superar as minhas angústias melhorando a minha postura enquanto profissional da educação.

Na realização deste relatório tive ainda a oportunidade de aprender a desenvolver o meu sentido de reflexão, considerando este um aspeto muito importante à prática do educador. Aprendi a avaliar as propostas educativas com as crianças o que me ajudou a adequá-las às suas necessidades interesses e motivações.

No que se refere à dimensão investigativa, considero-a fundamental para o meu percurso profissional. No que diz respeito ao ensaio investigativo, senti algumas dificuldades na sua realização, devido ao curto espaço de tempo para a recolha de dados. Penso que se o tempo para a recolha dos dados tivesse sido maior, poderia ter aprofundado mais fatores que influenciam as interações entre pares na primeira infância. Caso houvesse mais tempo, poderia ter um grupo de controlo que não dormisse a sesta para que pudesse comparar as interações antes e após a sesta entre grupos.

O facto de ter recolhido os dados ao mesmo tempo que estava a fazer a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche, também me trouxe algumas dificuldades (por vezes tornava-se difícil ter papéis diferentes ao mesmo tempo, o de investigadora e do estagiária).

Para além dos fatores acima mencionados, a inexperiência enquanto investigadora foi outra das dificuldades sentidas. No início senti dificuldades em definir objetivos do estudo, algo que se tornaria mais fácil se já tivesse alguma experiência enquanto investigadora.

No que diz respeito à metodologia de trabalho de projeto, depois desta experiência considero que é uma ferramenta utilizar para desenvolver em futuros contextos de jardim-de-infância, pois achei esta experiência muito gratificante e desafiante, quer para mim quer para as crianças.

No projeto que desenvolvemos com as crianças, posso inferir que o grupo de crianças sempre se demonstrou empenhado, interessado e motivado em realizar as diversas propostas educativas que foram sendo desenvolvidas.

Organizado por contexto educativo (Creche e Jardim-de-Infância), este relatório representa, assim o meu percurso de aprendizagens realizadas ao longo deste ano no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (1994). *O Trabalho de Projeto e a Relação dos Alunos com a Matemática*. APM. Lisboa.
- Amorim, K., Anjos, A. & Ferreira, M. (2012). *Psicologia: Reflexão Crítica. Processos Interativos de Bebês em Creche*. 25: 378-389.
- Bardin, L.(2004). *Análise de Conteúdo*. (3º ed). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Bicen, S.(1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Sparro, J. (2004). *O Método de Brazelton: A Criança e o Sono*. Barcarena: Editorial Presença.
- Bustamante, D., Domenicucci, T., Guarigilia, C., Hidalgo, J., López, H., Luduenã, M., Rodríguez, M. & Romeu, S. (2007). *Atlas Visual da Ciência – Mamíferos*. Barcelona: Editorial Sol.
- Circular n.º 17/2007, 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cordeiro, M. (2008). *O Grande Livro do Bebê*. 3ª edição. Lisboa: Esfera do Livro.
- Cordeiro, M. (2010). *Dormir Tranquilo*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Coutinho, C.(2011). *Metologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto- Lei, n.º 119/1983 25 de Fevereiro. *Diário da República n.º 46 – I Série*. Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais.
- Decreto- Lei, n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201- I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho normativo, n.º 99/89 de 27 de Outubro. *Diário da República n.º 248 – I Série*. Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais.

- Dias, I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Edwards, C. Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed. Porto Alegre.
- Estivill, E. & Béjar, S. (2000). *Dorme, Meu Menino*. Temas e Debates. Lisboa.
- Evaldo, T. (2013). *Filhotes de Coelhos*. Acedido a 1 de maio de 2014 em [www.youtube.pt](http://www.youtube.pt)
- Figueiredo, M. (2005). *Ideias para a Construção de Projetos*. Bola de Neve. Lisboa.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e a Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fortin, M. (2000). *O Processo de Investigação*. 2ª edição. Loures: Lusociência.
- Gomes, I. (1990). *Coelhos e Lebres*. Lisboa: Dinalivro.
- Gomes, M. (2013). *Paraíso dos Coelhos*. Acedido a 1 de maio de 2014 em [www.toutube.pt](http://www.toutube.pt)
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação*. 2ª ed. Porto Alegre: Artemed.
- Katz, L., Ruivo, J. Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projetos na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lézine, I. (1982). *Psicopedagogia da Primeira Infância*. 2ª edição. Publicações Dom Lisboa: Quixote.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R. Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-Em-Participação*. Porto. Porto Editora.

- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. 8ª edição. Porto Alegre: Artemed.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldmann, R.(2001). *O Mundo da Criança*. 8ª edição. Amadora: Mc Grawill.
- Parente, C. (2012).*Observar e Escutar na Creche, Para Aprender Sobre a Criança*. Porto: NIS
- Ponte, J. Brunheira, L. Abrantes, P. & Bastos, R. (1998). *Matemática Projetos Educativos. Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Para o Educador Que Queremos, Que Formação Assegurar. *Exdra*, 1, p. 9-23.
- Portugal, G. (2011). No Âmago da Educação em Creche – O Primado das Relações e a Importância dos Espaços. In: *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação, 47-60.
- Post, J. &Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R.&Campenhout, L.(2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, C. & M, M. (1996). *Núcleo de Divulgação Técnica e Documentação* . Lisboa: Direção Geral de Ação Social.
- Sá. E. (2013). *Dorme Bebé*. Alfragide: Dom Quixote.
- Sá-Chaves. I. (2004). *Portefólios Reflexivos: Estratégias de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schmitt, R. (2008). *Mas Eu não Falo a Língua Deles: As Relações Sociais de Bebês Num Contexto de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sonow, C. (1984). *A Criação Doméstica de Coelhos*. 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, M & Baptista, C.(2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha* .Lisboa: Porto Editora.
- Spencer, R. Duclos, K. &Kurdziel, L. (2013). Sleep Spindles in Midday Naps Enhance Learning in Preschool Children. *Proceedings of the National Academy of Ciencias of the United States Of America*, 110 (46), 1-6.
- Spoked, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. &Sprinthall, R. (1993).*Psicologia Educacional*. Lisboa: MC Graw Hill.
- Tavares, J, Pereira, A. Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Lisboa: Pactor Editora.
- Trindade, A. (2007). *Gestos de Cuidado, Gestos de amor: Orientações Sobre o Desenvolvimento do Bebê*. São Paulo: Summus.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho Por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens / Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vigotski, S. (2008). *A Formação Social da Mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind In Society*. Ma: Harvard University Press. Cambridge.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zapatero, J. (1977). *Coelhos Alojamento e Manejo*. Lisboa: Litexa.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. – Reflexão da 14ª Semana de Intervenção**

#### **Reflexão da Décima Quarta Semana de Prática Pedagógica, 10ª Semana de Intervenção De 6 a 8 de janeiro**

A presente semana, foi a semana de intervenção da minha colega de Prática de Ensino Supervisionado. Na segunda-feira esta propôs às crianças aprenderem uma canção alusiva ao dia de Reis. Ao questionar as crianças se estas queriam aprender uma nova canção, esta disseram de imediato que sim acenando com a sua cabeça.

Com este tipo de proposta estamos a proporcionar às crianças a aquisição de novas palavras bem como a expansão do seu vocabulário.

Depois de concretizada a proposta de segunda-feira, se fosse hoje, teria sugerido à minha colega de Prática de Ensino Supervisionado, para dinamizarmos a canção, vestindo-nos de Reis, levando as oferendas nas nossas mãos para darmos ao menino Jesus que poderia ser um bebé de brincar. Sendo um dos pontos a melhorar numa futura intervenção.

Como regressámos esta semana de férias, muitas foram as mudanças observadas nas crianças, para além de estarem mais altas ao nível de desenvolvimento físico também algumas mudanças foram notórias ao nível do desenvolvimento cognitivo e motor nomeadamente a L (15 meses), que antes de irmos de férias ainda não comia sozinha, nem se tentava colocar de pé. Agora ao regressarmos a L (15 meses) já come sozinha sem necessitar de qualquer tipo de ajuda e já se coloca de pé agarrando-se aos objetos, às paredes e às nossas pernas.

Ao observar o rápido desenvolvimento da L (15 meses) à hora da refeição quis saber mais acerca de que modo é que este se processa, e ao refletir sobre o tema pude constatar que entre os doze e os vinte e quatro meses as crianças começam a adquirir a pinça, sendo-lhes por isso mais fácil começarem a comer de forma independente com o talher, devendo ser a colher o primeiro talher a ser introduzido, pois este origina menos entornas e quedas de comida, para além de não ser tão perigoso como o garfo. Já o garfo

só deve ser introduzido a partir dos vinte e quatro meses ou quando a criança já come comida sólida, podendo ser por isso introduzido antes (Cordeiro, 2008).

Outra mudança que foi também possível observar, foi a ida de novas crianças ao bacio, como é o caso do S (16 meses), que apesar de ainda não se manter muito tempo sentado neste, já vai mostrando satisfação, por se sentar no bacio, sorrindo para nós quando nós

o sentamos no bacio. Ao observar tal situação, fez-me questionar, qual seria a idade mais indicada para se fazer a introdução do bacio. Depois de me fundamentar acerca da questão, pude constatar que a introdução do bacio deve ser feita a partir dos doze meses até aos vinte e quatro meses, tendo em conta o desenvolvimento da criança. Devendo-se inicialmente colocar as crianças no bacio durante espaços curtos de tempo, e ir aumentando o tempo de forma gradual em concordância com o desenvolvimento maturacional das crianças (Galvão, 2010).

Na terça-feira a minha colega de Prática de Ensino Supervisionado propôs às crianças ouvirem uma história acerca do dia de Reis, as crianças predispuseram-se de imediato a escutar a história, estando atentas enquanto esta a contava, mantendo-se sentadas, com uma postura direita. Após a história terminada, a minha colega de Prática de Ensino Supervisionado, propôs às crianças colocarem as imagens dos Reis Magos na história, estas de forma aleatória foram colocando as imagens nos seus locais e sempre que o faziam de forma correta batiam palmas e sorriam, nomeadamente o A (22 meses), o P.O (19 meses) e o M (22 meses).

No momento seguinte a minha colega de Prática de Ensino Supervisionado propôs às crianças pintarem reis e rainhas, mostrando as imagens às crianças para que estas pudessem escolher a imagem que queriam pintar.

Esta proposta educativa permitiu às crianças alargar o seu léxico, bem como adquirirem novas palavras. Pois as histórias, tal como referem os autores Post e Hohmann, (2007), permitem às crianças a aquisição de novas palavras e também aumento o seu vocabulário.

Relativamente à pintura das imagens dos reis esta proporcionou às crianças o treino da sua pinça digital.

Ao refletir acerca da proposta de terça-feira, apesar de esta ter corrido bem, à aspetos que na minha opinião deviam ser melhorados. Se fosse hoje teria sugerido à minha colega, para deixar as crianças explorarem a história livremente e não as condicionar a

terem de colocar a imagem na história, com esta na sua mão, sendo este um dos aspectos a melhorar numa futura intervenção. Também o papel no qual imprimimos as imagens deveria ter sido mais grosso, para facilitar o seu manuseamento por parte das crianças, pois o que usámos amachucava-se muito facilmente, sendo também este um dos aspectos a melhorar numa proposta educativa futura.

Refletindo agora acerca do que observei durante o dia de terça-feira enquanto as crianças pintavam os seus desenhos, foi interessante observar a forma como as crianças evoluíram na sua pega do lápis, tendo já algumas delas a pinça digital em aquisição como é o caso do S (16 meses), e da Dia (20 meses).

Esta observação fez-me questionar acerca de como é que se processava o desenvolvimento da pega do lápis nas crianças e ao me fundamentar acerca do tema pude constatar, que o desenvolvimento da preensão durante primeiro ano de vida está associado, ao decréscimo no uso necessário da força, esta perda de força é acompanhada assim pelo ganho da precisão. À medida que as crianças vão crescendo, as suas estruturas individuais, vão-se alternando tal como aperfeiçoando das suas capacidades manipulativas, acabando por ganhar eficiência. Assim à medida que os sistemas sensoriais se desenvolvem, as características do envolvimento são melhor percebidas, a este processo dá-se o nome de aprendizagem preceptiva (Barreiros, 2004).

Como referem os autores Schneck e Henderson, (1990, citados em Prataquim; Barreiros e Gonçalves, 2007), podem existir dez pegas do lápis, atestando-se assim a ordem crescente da maturação da pega do lápis, admitindo assim que a capacidade de escrever tem uma ordem próximo-distal, pois os movimentos iniciais da pega são controlados ao nível do ombro e do braço, e mais tarde ao nível do cotovelo e por fim ao nível do pulso e dos dedos executando manipulações dinâmicas. A sequência referida anteriormente atribuiu às pegas três categorias: pegas primitivas, que são caracterizadas por movimentos desorganizados e estereótipos rítmicos; pegas de transição, caracterizadas por movimentos instáveis e padrões motores variados, onde é possível detetarem alguns movimentos ao nível do pulso, do antebraço, assumindo o polegar a pose, sendo a pega efetivada na metade inferior do lápis e por fim as pegas maduras, que são feitas com duas pegas que completam a progressão com avançadas habilidades motoras, acompanhando assim a exigência da tarefa, podendo-se assim comprovar a estabilidade do lápis contra o radical do terceiro dedo com a polpa do polegar e indicador na parte superior do bico do lápis.

Nas observações que fiz na terça-feira enquanto as crianças pintavam os seus desenhos dos reis e das rainhas, e em concordância com os autores acima citados, foi possível constatar que a grande maioria das crianças do grupo tem a pega primitiva adquirida, pois os movimentos feitos pelas crianças durante a pintura do seu desenho eram desorganizados e estereotipados rítmicos. Já duas crianças do grupo nomeadamente o S (16 meses) e a Dia de (20 meses), têm a pega de transição em aquisição, pois já foi possível observar nestas crianças a pega efetiva na parte inferior do lápis.

No último dia de intervenção da semana, quarta-feira, a minha colega de Prática de Ensino Supervisionado, propôs às crianças aprenderem uma nova canção acompanhada da visualização da sua coreografia. As crianças assistirão atentas ao videoclipe da canção mantendo-se em silêncio, sentados com uma postura direita olhando atentamente para o computador.

Apesar de a minha colega de prática ter incentivado as crianças a fazer a coreografia da canção, no momento em que a estavam a ver estas não fizeram qualquer tipo de movimento. Mas no decorrer do dia enquanto íamos cantando a canção, (na hora da refeição, na hora da higiene, nos momentos de brincadeira livre), as crianças iam-nos acompanhando fazendo os gestos pertencentes à coreografia da mesma.

Com esta proposta educativa proporcionamos às crianças uma aprendizagem de diferentes ritmos, acompanhados com diferentes gestos. Como referem os autores Post e Hohmann, (2007) “Cantar e fazer movimentos com as crianças no tempo de grupo dá-lhes a oportunidade de explorarem o movimento, construírem um repertório de canções e rimas em comum e de experimentarem batimentos ritmados”.

Depois de refletir acerca da proposta educativa, realizada com as crianças, penso que esta correu bem e que as crianças gostaram de ter participado nela, pois apesar de não terem feito de imediato a coreografia da música, ao longo do dia estas demonstraram que tinham memorizado a coreografia da mesma, pois quando a cantávamos as crianças iam fazendo os seus movimentos. Para além disso quando lhes perguntávamos o que vinha a seguir na sequência da música estas identificavam fazendo os gestos ou sons pertencentes à mesma.

No decorrer desta semana foi possível observar grandes evoluções no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Algumas das crianças que ainda não comiam sozinhas agora já o fazem de forma independente sem pedir qualquer tipo de ajuda.

No que diz respeito à higiene todo o grupo de crianças, já vai lavar as suas mãos e a cara à casa de banho, com o auxílio dos adultos. Algumas das crianças já começam a demonstrar interesse e capacidade em fazê-lo sozinhas como é o caso do A (23 meses), o Mi (23 meses) e o R (24 meses), esfregando as suas mãos uma na outra para as lavar, e passando com uma das mãos na sua boca para também a lavar.

Também ao nível do pintar foram notórias grandes evoluções atrasadamente antes de irmos de férias as crianças tinham dificuldade em agarrar no lápis para pintar, depois de voltarmos de férias, algumas crianças já agarram no lápis de forma correta como é o caso do S (16 meses) e da Di (20 meses). Outras crianças que atrasadamente batiam com o bico do lápis na folha para pintarem agora também já agarram no lápis com a mão fechada pintando sem bater com o bico do lápis na folha de papel como é o caso da Ma (16 meses).

É muito gratificante poder acompanhar o desenvolvimento das crianças ao longo da nossa prática e ter o privilégio de ter feito algo que contribuísse para que este acontecesse.

#### Referências Bibliográficas:

Barreiros, M. (2004). *A Pega Infantil*. Porto Alegre: Artemed.



Cordeiro, M. (2008). *O Livro da Criança do 1 aos 5 Anos*. Lisboa: Esfera dos Livros.

Galvão, M. (2010). *Informação Aos Pais Sobre o Controlo dos Esfíncteres*. (Acedido a 8 de janeiro de 2014). Disponível em [www.happymind.pt/controlodosesfincteres.pdf](http://www.happymind.pt/controlodosesfincteres.pdf).

Patraquim, M. Barreiros, J. Gonçalves, I. (2007). *A Variabilidade da Pega Infantil e o Constrangimento do diâmetro do Lápis*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Post, J. & Homann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## Anexo 2 – 1ª e 10ª Planificação

	<b>1ª Planificação</b> Prática Pedagógica em Creche Mestrado em Educação Pré-Escolar	
---	--	---

<b><u>Orientadora Cooperante:</u></b> Verónica Fonseca	<b><u>Contexto:</u></b> Creche  <b><u>Nº de Crianças:</u></b> 10
<b><u>Professora Supervisora:</u></b> Isabel Dias	<b><u>Idades:</u></b> entre os 12 e os 24 meses
<b><u>Grupo de Estágio:</u></b> Liliana Figueiredo  Sónia Pereira  <b><u>Atuante:</u></b> Liliana Figueiredo	<b><u>Data:</u></b> 21 de Outubro de 2013

<b>Período</b>	Manhã – 10h00
<b>Duração</b>	Cerca de 20 minutos
<b>Intencionalidade Educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver o sentido sensorial das crianças (Domínio Cognitivo);</li><li>• Aumentar o vocabulário das crianças (Domínio Cognitivo);</li><li>• Desenvolver a concentração nas crianças (Domínio Cognitivo);</li><li>• Promover a interação entre as crianças (Domínio</li></ul>

	Afetivo).
<b>Proposta Educativa</b>	<p>Estando nós sentados em grande grupo, escutamos a história “ A Rita e o Outono”. Enquanto ouvimos a história exploramos as texturas de alguns elementos da história que nos vão sendo dados pelas estagiárias.</p> <p>Poteriormente colocam-nos algumas questões acerca da história que ouvimos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde estão as folhas?</li> <li>- O que comia a Rita?</li> <li>- Com quem brincava a Rita?</li> </ul> <p>Depois de termos respondido às questões colocadas acerca da história, vamos explorar as várias texturas da história em conjunto com os outros amigos e com os restantes adultos da sala.</p>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro com várias texturas alusivas ao Outono;</li> <li>• Fantoche.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças exploram as várias texturas presentes no livro?</li> <li>• As crianças reparam nos diferentes sons que se produzem com objetos presentes no livro?</li> <li>• As crianças interagem umas com as outras durante a exploração do livro de texturas?</li> <li>• As crianças reconhecem alguns elementos da história?.</li> </ul>
<b>Referências Bibliográficas</b>	Figueiredo, L. (2013). <i>A Rita e o Outono</i>



<p><b><u>Orientadora Cooperante:</u></b> Verónica Fonseca</p>	<p><b><u>Contexto:</u></b> Creche</p> <p><b><u>Nº de Crianças:</u></b> 10</p>
<p><b><u>Professora Supervisora:</u></b> Isabel Dias</p>	<p><b><u>Idades:</u></b> entre os 12 e os 24 meses</p>
<p><b><u>Grupo de Estágio:</u></b> Liliana Figueiredo</p> <p>Sónia Pereira</p> <p><b><u>Atuante :</u></b> Liliana Figueiredo</p>	<p><b><u>Data:</u></b> 22 de Outubro de 2013</p>

<p><b>Período</b></p>	<p>Manhã – 10h00</p>
<p><b>Duração</b></p>	<p>Cerca de 20 minutos</p>
<p><b>Intencionalidade Educativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade óculo manual (Domínio Cognitivo);</li> <li>• Distinguir formas (Domínio Cognitivo);</li> <li>• Desenvolver a coordenação manual (Domínio Motor).</li> </ul>

<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Estando nós sentados em grande grupo, é colocado ao nosso dispor, vários frutos do outono, para que nós os possamos explorar.</p> <p>Posteriormente dão-nos uma caixa com aberturas que correspondem às formas dos frutos que exploramos anteriormente, e propõe-nos encaixar os frutos, nas ranhuras da caixa correspondentes ao formato dos frutos.</p>
<p><b>Recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frutos do outono: castanhas; marmelos; nozes; tangerinas.</li> <li>• Caixa com várias formas,</li> </ul>
<p><b>Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças distinguem as diferentes formas?</li> </ul>
<p><b>Referências Bibliográficas</b></p>	



<p><b><u>Orientadora Cooperante:</u></b> Verónica Fonseca</p>	<p><b><u>Contexto:</u></b> Creche</p> <p><b><u>Nº de Crianças:</u></b> 10</p>
<p><b><u>Professora Supervisora:</u></b> Isabel Dias</p>	<p><b><u>Idades:</u></b> entre os 12 e os 24 meses</p>
<p><b><u>Grupo de Estágio:</u></b> Liliana Figueiredo</p> <p>Sónia Pereira</p> <p><b><u>Atuante:</u></b> Liliana Figueiredo</p>	<p><b><u>Data:</u></b> 23 de Outubro de 2013</p>

<p><b>Período</b></p>	<p>Manhã – 10h00</p>
<p><b>Duração</b></p>	<p>Cerca de 45 minutos</p>
<p><b>Intencionalidade Educativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar a noção de vários tipos de ritmos, (Domínio Cognitivo);</li> <li>• Despertar o interesse pelas artes, (Domínio Cognitivo);</li> <li>• Desenvolver a capacidade de produzir música com o</li> </ul>

	<p>corpo; (Domínio Cognitivo)  Desenvolver a noção de que vários materiais produzem diferentes sons, (Domínio Cognitivo).</p>
<b>Proposta Educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No âmbito do programa “Jardim das Artes” da Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP) as crianças participam numa atividade extra curricular de música totalmente da responsabilidade dos professores destacados para a função.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os recursos são da responsabilidade da SAMP.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança está atenta aos vários sons que são produzidos?</li> <li>• A criança movimenta-se ao som de várias músicas?</li> <li>• A criança explora diferentes materiais (instrumentos musicais)?</li> <li>• A criança utiliza o corpo para produzir som (bate as palmas, bate os pés...) conforme proposta apresentada pelas professoras de música?</li> </ul>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<p>osta, A. (2009/2010). <i>Jardim das artes</i>. Obtido em 10 de outubro de 2013, de SAMP: Sociedade Artística Musical dos Pousos: <a href="http://www.samp.pt/portal/">http://www.samp.pt/portal/</a></p>

## 10ª Planificação

Prática Pedagógica em Creche

Mestrado em Educação Pré-Escolar



<b>Orientadora Cooperante:</b> Verónica Fonseca	<b>Contexto:</b> Creche <b>Nº de Crianças:</b> 11
<b>Professora Supervisora:</b> Isabel Dias	<b>Idades:</b> entre os 12 e os 24 meses
<b>Grupo de Estágio:</b> Liliana Figueiredo Sónia Pereira <b>Atuante:</b> Liliana Figueiredo	<b>Data:</b> 16 de Dezembro de 2013

Hora	Descrição da Rotina das Crianças
7h45 – 9h00	Somos recebidas na sala polivalente. Aqui podemos brincar com vários brinquedos disponíveis, entre eles um escorrega, uma piscina de bolas e legos.

9:15 – 9:30	Fazemos um lanche (comemos pão ou bolachas e bebemos água). Sentamo-nos todas no tapete que está na sala polivalente.
9h30 – 9h45	Somos encaminhadas para a nossa sala, a sala das “lagartas”.
9h45 – 10h00	Sentamo-nos no tapete e cantamos a canção do “Bom dia”.
10h00 – 10h30	Realizamos a proposta educativa planificada.
10h30 – 10h40	Brincamos livremente.
10h40 – 11h00	Arrumamos a sala e somos preparadas para o almoço (higiene).
11h00 – 12h00	Almoçamos.  (Quando todos terminando de almoçar, vamos para a nossa sala e somos preparadas para a sesta.)
12h30 – 15h00	Dormimos a sesta.
15h00 – 15h30	Somos preparadas para o lanche (higiene).
15h30 – 16h00	Lanchamos.
16h00 – 16h15	É feita a nossa higiene.
17h30 – 19h15	Brincamos livremente.

**Proposta Educativa**

<b>Período</b>	Manhã – 10h00
<b>Duração</b>	Cerca de 20 minutos

<p><b>Contextualização</b></p>	<p>Esta proposta educativa surgiu, porque estamos na quadra natalícia e porque observamos nas crianças interesse em escutar histórias bem como manifestar o seu carinho pelas outras crianças.</p>
<p><b>Intencionalidade Educativa</b></p>	<p>Com a elaboração da presente planificação, para o grupo da sala das lagartas constituído por onze crianças, na faixa etária dos doze/vinte e quatro meses, pretendo criar situações de aprendizagem que promovam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A concentração, escutando uma história, (Domínio Cognitivo);</li> <li>✓ A interação entre pares, (Domínio Sócio Afetivo);</li> <li>✓ Movimentar partes do corpo (virar a cabeça; dar a mão e balançar o corpo, (Domino Motor).</li> </ul>
<p><b>Proposta Educativa</b></p>	<p>Estando nós sentados no tapete, cantamos a canção do “Bom Dia” e seguidamente damos comida ao Laranjinha (o peixe).</p> <p>Posteriormente, ouvimos a história “Miminhos Miminhos” ao mesmo tempo que assistimos à dinamização da mesma, pelo fantoche “coelhinho”. Em seguida como a história nos fala que há miminhos que são como canções o “coelhinho” propõe-nos darmos todos as mãos e fazermos uma roda e cantarmos uma canção de Natal “À Volta do Pinheiro”, balançando o nosso corpo conforme vamos ouvindo e cantando a canção.</p> <p>No final da canção o coelhinho dá um abraço a cada um de nós e propõe-nos a nós darmos um abraço ou um beijinho ao amigo do lado.</p>

<b>Recursos</b>	<p>-Livro: “Miminhos Miminhos”</p> <p>-Livro “ Até ao Natal em 25 Canções”</p> <p>- Rádio;</p> <p>- CD;</p> <p>- Canção “À Volta do Pinheiro” (Anexo I)</p>
<b>Avaliação</b>	<p>As crianças avaliadas na presente semana, serão a B(16 meses) e o P (20 meses).</p> <p>- As crianças escutaram a história mostrando-se concentradas? De que forma?</p> <p>- As crianças interagiram entre pares durante a canção? De que modo?</p> <p>- As crianças movimentaram diferentes partes do corpo, durante a canção tais como virar a cabeça; balançar o corpo e dar a mão? De que forma?</p>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<p>Florian, S. &amp;Fagundez, F. (2013). <i>Miminhos Miminhos</i>. Queluz de Baixo: Editorial Presença.</p> <p>Gomes, F.( 2008). <i>Até ao Natal em 25 Canções</i>.Lisboa: Clube das Pautas.</p>



Prática Pedagógica em Creche

Mestrado em Educação Pré-Escolar



<b><u>Orientadora Cooperante:</u></b> Verónica Fonseca	<b><u>Contexto:</u></b> Creche <b><u>Nº de Crianças:</u></b> 11
<b><u>Professora Supervisora:</u></b> Isabel Dias	<b><u>Idades:</u></b> entre os 12 e os 24 meses
<b><u>Grupo de Estágio:</u></b> Liliana Figueiredo Sónia Pereira <b><u>Atuante:</u></b> Liliana Figueiredo	<b><u>Data:</u></b> 17 de Dezembro de 2013

<b>Hora</b>	<b>Descrição da Rotina das Crianças</b>
7h45 – 9h00	Somos recebidas na sala polivalente. Aqui podemos brincar com vários brinquedos disponíveis, entre eles um escorrega, uma piscina de bolas e legos.

9:15 – 9:30	Fazemos um lanche (comemos pão ou bolachas e bebemos água). Sentamo-nos todas no tapete que está na sala polivalente.
9h30 – 9h45	Somos encaminhadas para a nossa sala, a sala das “lagartas”.
9h45 – 10h00	Sentamo-nos no tapete e cantamos a canção do “Bom dia”.
10h00 – 10h30	Realizamos a proposta educativa planificada.
10h30 – 10h40	Brincamos livremente.
10h40 – 11h00	Arrumamos a sala e somos preparadas para o almoço (higiene).
11h00 – 12h00	Almoçamos.  (Quando todos terminando de almoçar, vamos para a nossa sala e somos preparadas para a sesta.)
12h30 – 15h00	Dormimos a sesta.
15h00 – 15h30	Somos preparadas para o lanche (higiene).
15h30 – 16h00	Lanchamos.
16h00 – 16h15	É feita a nossa higiene.
17h30 – 19h15	Brincamos livremente.

**Proposta Educativa**

<b>Período</b>	Manhã – 10h
<b>Duração</b>	Cerca de 20 minutos

<b>Contextualização</b>	Esta proposta educativa surgiu, devido a estarmos na quadra natalícia e termos observado por parte das crianças interesse em experienciar novos materiais.
<b>Intencionalidade Educativa</b>	<p>Com a elaboração da presente planificação, para o grupo da sala das lagartas constituído por onze crianças, na faixa etária dos doze/vinte e quatro meses, pretendo criar situações de aprendizagem que promovam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exploração de diferentes ingredientes, farinha, gelatina e água, (Domínio Cognitivo);</li> <li>✓ A motricidade grossa, mexendo e modelando “massa de moldar, (Domínio Cognitivo e Motor);</li> <li>✓ A motricidade fina, cortando e massa com formas de natal, (Domínio Cognitivo e Motor).</li> </ul>
<b>Proposta Educativa</b>	<p>Estando nós sentados no tapete, cantamos a canção do “Bom Dia” e seguidamente damos comida ao Laranjinha (o peixe).</p> <p>Posteriormente a Liliana propõe-nos ir até ao refeitório para modelarmos e mexermos em massa de moldar.</p> <p>Ao chegarmos ao refeitório, sentamo-nos e a Liliana prepara a massa, dando-nos a experienciar cada um dos ingredientes tais como farinha; a gelatina e a água. Após a massa estar confeccionada a Liliana dá-nos um pedaço a cada um de nós para que possamos mexer e modelá-la à nossa vontade.</p> <p>Seguidamente a Liliana coloca em cima da mesa várias formas de Natal e incentivamos a cortar a massa com estas para fazermos enfeites de Natal para levarmos para casa para colocarmos na nossa Árvore de Natal.</p>

<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Farinha;</li> <li>- Água;</li> <li>- Gelatina em pó;</li> <li>- Formas de queques natalícias.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<p>As crianças avaliadas na presente semana, serão a B(16 meses) e o P (20 meses).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De que forma exploraram as crianças os diferentes ingredientes: farinha, gelatina e água? (Anexo V).</li> <li>- De que forma é que as crianças modelaram a massa de modelar? (VI);</li> <li>- Como é que as crianças cortaram a massa com as formas? (Anexo VII).</li> </ul>
<b>Referências Bibliográficas</b>	



## Prática Pedagógica em Creche

Mestrado em Educação Pré-Escolar

<p><b><u>Orientadora Cooperante:</u></b> Verónica Fonseca</p>	<p><b><u>Contexto:</u></b> Creche</p> <p><b><u>Nº de Crianças:</u></b> 11</p>
<p><b><u>Professora Supervisora:</u></b> Isabel Dias</p>	<p><b><u>Idades:</u></b> entre os 12 e os 24 meses</p>
<p><b><u>Grupo de Estágio:</u></b> Liliana Figueiredo</p> <p>Sónia Pereira</p> <p><b><u>Atuante:</u></b> Liliana Figueiredo</p>	<p><b><u>Data:</u></b> 19 de Dezembro de 2013</p>

Hora	Descrição da Rotina das Crianças
7h45 – 9h00	Somos recebidas na sala polivalente. Aqui podemos brincar com vários brinquedos disponíveis, entre eles um escorrega, uma piscina

	de bolas e legos.
9:15 – 9:30	Fazemos um lanche (comemos pão ou bolachas e bebemos água). Sentamo-nos todas no tapete que está na sala polivalente.
9h30 – 9h45	Somos encaminhadas para a nossa sala, a sala das “lagartas”.
9h45 – 10h00	Sentamo-nos no tapete e cantamos a canção do “Bom dia”.
10h00 – 10h30	Realizamos a proposta educativa planificada.
10h30 – 10h40	Brincamos livremente.
10h40 – 11h00	Arrumamos a sala e somos preparadas para o almoço (higiene).
11h00 – 12h00	Almoçamos.  (Quando todos terminando de almoçar, vamos para a nossa sala e somos preparadas para a sesta.)
12h30 – 15h00	Dormimos a sesta.
15h00 – 15h30	Somos preparadas para o lanche (higiene).
15h30 – 16h00	Lanchamos.
16h00 – 16h15	É feita a nossa higiene.
17h30 – 19h15	Brincamos livremente.

### Proposta Educativa

<b>Período</b>	Tarde – 12h15
<b>Duração</b>	Cerca de 15 minutos

<b>Contextualização</b>	Esta proposta educativa surgiu, porque observámos nas crianças o gosto em ouvir uma história antes de adormecerem.
<b>Intencionalidade Educativa</b>	Com a elaboração da presente planificação, para o grupo da sala das lagartas constituído por onze crianças, na faixa etária dos doze/vinte e quatro meses, pretendo criar situações de aprendizagem que promovam:  ✓ O relaxamento das crianças, antes de dormir, (Domino Cognitivo);
<b>Proposta Educativa</b>	Estando nós todos deitados na nossa cama, a Liliana conta-nos uma história para adormecermos “ Os Sonhos Encantados”.
<b>Recursos</b>	- Livro “ Histórias Para Adormecer os Pequenitos”
<b>Avaliação</b>	As crianças avaliadas na presente semana, serão a B.(16 meses) e o P R. (20 meses).  - Como é que as crianças escutaram a história? ;  - As crianças adormeceram calmamente ao ouvirem a história?
<b>Referências Bibliográficas</b>	Santos, J &Górgia, P. (2013). <i>Histórias Para Adormecer os Pequenitos</i> . Porto: Porto Editora.

## **Anexo 3. – Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionado em Contexto de Creche**

### **Reflexão da Prática de Ensino Supervisionado em Contexto de Creche**

O percurso realizado durante a minha Prática de Ensino Supervisionado em Contexto de Creche foi um percurso de altos e baixos, com algumas dificuldades e muitas aprendizagens.

Uma das dificuldades foi a construção e elaboração da planificação das propostas pedagógicas, inicialmente foi muito difícil encontrar um modelo de planificação, mas depois de falar com a minha colega de prática e de pesquisarmos vários modelos de planificação encontramos um que era de fácil compreensão para as duas. Após estar concluído este processo outras dificuldades foram surgindo, como por exemplo perceber a importância de incluir a rotina das crianças na planificação, mas depois de começar a intervir e a observar as crianças pude compreender, que esta faz parte integrante do dia das crianças logo faz todo o sentido que esta faça parte integrante das nossas planificações.

Com o decorrer da minha prática, pude aprender o quanto são importantes as rotinas em contexto de creche, pois tal como referem os autores Post e Hohmann (2007), as rotinas permitem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento. Estas permitem também às crianças aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas que lhe vão surgindo.

As rotinas permitem às crianças estabelecer noções espaço-temporais, uma vez que ajuda a ter noção do tempo e do espaço em que estão inseridas, tornando-as mais independentes e menos dependentes dos adultos.

Relativamente à relação com a educadora e a auxiliar da sala, esta sempre foi muito boa, tendo aprendido muito com ambas. Com a educadora aprendi a escutar as crianças e registar todas as observações que ia realizando ao longo do dia. Inicialmente não percebi muito bem porque seria tão importante o registo destas observações, mas com o decorrer da minha prática pude perceber, que estas são muito importantes, pois fazem parte da documentação pedagógica do educador, dando-lhe a possibilidade de registar e

perceber como se desenrola todo o desenvolvimento das crianças. Para além disso o facto de o educador documentar experiências, torna-se ainda um elemento essencial para este pensar e refletir sobre a sua prática, num contexto de construção de uma proposta pedagógica para crianças pequenas. Deste modo documentar experiências significa apropriar-se de fazer uma relação com a teoria em processo de formação contínua (Edwards, Gandini&Forman, 1999).

Com esta aprendi também como é que se construíam os portefólios das crianças algo que desconhecia, e qual a sua importância. Sendo estes importantes para documentar todo o desenvolvimento das crianças, dando-o a conhecer aos pais das mesmas. Como refere Sá-Chaves (2004) o portefólio é um instrumento que tem como foco a narração dos percursos de aprendizagem das crianças e adultos.

Também com a auxiliar da sala, tive a oportunidade de experienciar várias aprendizagens, sendo uma delas, relativa à muda da fralda. Apesar de já ter trabalhado como auxiliar, desconhecia que era importante colocarmos as fitas autocolantes da fralda ao mesmo nível, pois quando estão desniveladas, pode ser interpretado pelos pais das crianças, que não nos preocupamos com a sua higiene. Tendo esta sido uma aprendizagem que nunca mais vou esquecer.

Desde o início da minha Prática de Ensino Supervisionado, tanto a minha relação com o grupo de crianças como a da minha colega da prática sempre foi boa. As crianças desde o início aceitaram-nos como nós já fizéssemos parte integrante da sala. Inicialmente tinha alguma dificuldade em controlar o grupo, pois o seu foco de atenção também era reduzido, e não se aguentavam sentadas muito tempo no mesmo sítio. Com o decorrer da prática, fui encontrando estratégias que resultaram das observações, dos registos diários e das reflexões das propostas educativas, que foram ao encontro dos interesses e motivações das crianças e que contribuíram para que o seu foco de atenção fosse aumentando.

Ao ir interagindo com as crianças fui-me apercebendo o quanto as interações adulto-criança são importantes para que estas se sintam confiantes e seguras. À luz dos autores Post e Hohmann (2007: 61)

“... as crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e profundo respeito. Só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social e amigável.”

Outro dos desafios com o qual me deparei no decorrer deste percurso foi com a reflexão, pois no que diz respeito à escrita sempre tive algumas dificuldades em fazê-lo, tendo sido este um processo de altos e baixos, mas que espero superar.

No que diz respeito às reflexões semanais com a educadora e com a professora supervisora estas foram muito importantes para mim, durante este percurso, pois ajudaram-me a adequar as minhas propostas educativas às necessidades, interesses e ritmos das crianças e ajudaram-me também a compreender o quanto é importante refletirmos sobre a nossa prática. Pois só ao refletirmos acerca desta é que podemos compreender o que correu menos bem e o que temos que mudar para que as nossas propostas educativas se adequem mais aos interesses e necessidades de cada criança.

A reflexão é assim um processo anterior à ação e é também uma reflexão pró-ativa. Isto é, pressupõe de um planeamento interativo, que leva o educador a pensar no que vai fazer, enquanto faz, acompanhando toda ação no sentido de adaptar e responder às diversas situações que vão surgindo (Dias, 2009).

A avaliação das crianças foi também um grande desafio para mim no decorrer da minha prática, pois inicialmente, apesar de saber que era importante avaliar as crianças não compreendia porquê. Quando me foi pedido pela minha professora supervisora que fizesse a avaliação das crianças, eu pensava que as podia avaliar todas, mas ao longo das várias reflexões semanais que fui tendo com ela acerca da prática pedagógica, percebi que não era possível avaliar todas as crianças ao mesmo tempo, pois apenas conseguia responder a perguntas fechadas e quando tentava fazer perguntas abertas as minhas respostas eram muito vagas e não conseguia perceber o que realmente as crianças tinham conseguido fazer. Então passei a avaliar duas crianças por semana, e comecei a perceber o quanto a avaliação era importante para perceber se as minhas propostas tinham sido ou não adequadas aquele grupo de crianças, e também para perceber como se desenrolou o seu desenvolvimento.

De acordo com Dias, (2009) a avaliação tem como finalidade fornecer ao educador informações acerca da aceitação e do impacto que situações vividas nas propostas educativas tiveram nas crianças, quer individualmente quer em grupo. Esta fornece também informações acerca da assimilação de competências trabalhadas ao longo do programa.

Foi um percurso muito gratificante e motivador, pois foi muito rico em aprendizagens e muito importante na minha formação enquanto futura educadora.

Referências Bibliográficas:

Dias, I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Edwards, C. Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem De ReggioEmilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Post, J &Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá-Chaves. I. (2004). *Portefólios Reflexivos: Estratégias de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

## Anexo 4. – Desafio Semanal, 16 a 18 de dezembro

<p><b>Proposta da Liliana</b></p> <p>Incentivar o P. O. (18 meses), a estar sentado no bacio.</p>	<p><b>Proposta da Sónia</b></p> <p>Incentivar o P. R. (20 meses) a levantar-se sozinho do chão e das cadeiras.</p>
<p><b><u>Autoavaliação</u></b></p> <p><u>Momentos de Autoavaliação</u></p> <p>Durante os momentos de higiene, das 11:45 às 12:00 e das 15:45 às 16:00h</p> <p><u>O Que Fiz</u></p> <p>Durante a segunda-feira; a terça-feira e a quarta-feira incentivei o Pedro a estar sentado no bacio.</p> <p><u>A Minha Interação Com o Rodrigo</u></p> <p>Na segunda-feira, durante a higiene do período antes da sesta, sentei-me junto do Pedro, incentivando-o a estar sentado no bacio dizendo-lhe: “faz força na barriguita para o chichi sair assim, depois já podes ir pôr a fralda para ir para cama”.</p>	<p><b><u>Heteroavaliação</u></b></p> <p><u>Momentos de Heteroavaliação</u></p> <p>Durante os momentos de transição da sala para o refeitório e do refeitório para a sala, durante o período da manhã às 11:00h e às 11:45h e durante o período da tarde das 15:10h e às 15:45h</p> <p><u>O Que Fez a Sónia</u></p> <p>Na terça-feira, no período da tarde e na quarta-feira no período da manhã e no período da tarde, durante os momentos de transição da sala para o refeitório e do refeitório para a sala incentivou o Pedro a levantar-se sozinho.</p> <p><u>A Sua Interação Com o Pedro</u></p>

<p>Durante a higiene, no período da tarde, apesar de não ter estado sentada ao pé deste fui lhe dando algumas palavras de incentivo “senta no bacio Pedro, e tá sossegadinho para o chichi depois ficar dentro do bacio”.</p> <p>Já na terça-feira, durante a higiene antes da sesta, incentivei o Pedro dizendo-lhe “senta no bacio Pedro, para o xixi, ficar todo aí dentro e não fugir para o chão”. Já durante a higiene da tarde, enquanto o Pedro estava sentado no bacio fui falando com este e dizendo-lhe” boa Pedro, vês assim sentado o chichi já não vai para o chão e fica todo dentro do bacio” (Mas mesmo assim alguns momentos depois o Pedro levantou-se e o chichi foi para o chão). Tendo eu dito a este “oh Pedro vês, assim o chichi foi para o chão, tens que estar sentado para ele ficar todo dentro do bacio”.</p> <p>Na quarta-feira, durante a higiene antes da sesta, sentei-me perto do Pedro, dizendo-lhe” agora vamos ficar os dois sentados, eu fico aqui ao teu lado e tu ficas sentadinho no bacio para o chichi, não vir para o chão”. Já no decorrer da higiene da tarde, como não tive oportunidade de me sentar ao pé do Pedro, pois estava a fazer a higiene a outras crianças, fui falando com este</p>	<p>Durante a tarde de terça-feira, na transição da sala para o refeitório, a Sónia, falou com o Pedro dizendo-lhe “vamos Pedro, levanta-te do chão para irmos lanchar, tu já és capaz de te levantar sozinho, vá força nas pernas”.</p> <p>Já no momento de transição do refeitório para a sala a Sónia incentivou o Pedro a levantar-se sozinho da cadeira dizendo-lhe “vamos para o comboio Pedro, levanta-te e arruma a cadeira, para irmos ter com os amigos ao comboio para irmos para a sala”.</p> <p>Na quarta-feira, durante a transição no período da manhã do refeitório para a sala, a Sónia incentivou o Pedro dizendo-lhe “vamos Pedro levanta-te e arruma a tua cadeira para irmos para a sala”.</p> <p>Durante os restantes momentos de transição já não foi preciso a Sónia dizer nada ao Pedro, este por sua iniciativa própria, começou-se a levantar sozinho quer do chão, quer da cadeira do refeitório dirigindo-se para o comboio.</p> <p><u>O Que Aprendi Com a Interação da Sónia</u></p>
---	---

<p>“senta no bacio Pedro se não o chichi depois vai para o chão”. “ Boa Pedro, vê o chichi ficou todo dentro do bacio”.</p>	
<p><u>O Que Eu Apreendi Com Esta Interação</u></p>	
<p>Com esta interação aprendi, que nesta faixa etária as crianças ainda têm muita dificuldade em estar muito tempo sentadas no mesmo local, inclusive no bacio, tendo tendência a querer-se levantar, acabando deste modo por fazer chichi para o chão ou por entornar o bacio para o chão.</p>	<p>Com a interação da Sónia percebi que ao darmos palavras de incentivo às crianças, estas começam a inteirar-se das rotinas, fazendo as coisas de sua livre vontade. Apesar de a Sónia só ter começado o seu desafio na terça-feira à tarde visto que não esteve presente na segunda-feira, na minha opinião o seu desafio foi superado, pois na quarta-feira à tarde o Pedro já se levantava por sua iniciativa própria.</p>
<p>Mas apesar de tudo pude constatar que se incentivarmos as crianças, se formos falando com elas durante a higiene e se nos sentarmos junto delas enquanto estas estão no bacio, estas ficam mais calmas, acabando por ser capazes de estar sentadas no bacio durante algum tempo.</p>	

## Anexo 5. – Grelha de Avaliação de 14 de novembro

### Grelha de avaliação, planificação dia 4 de novembro, reconhecimento dos diferentes animais da quinta

<b>Reconhece Diferentes Animais</b>	<b>Cabra</b>	<b>Pato</b>	<b>Vaca</b>	<b>Carneiro</b>	<b>Galinha</b>	<b>De que modo?</b>
<b>Di</b>		<b>x</b>		<b>x</b>	<b>x</b>	Apontando, reproduzindo os seus sons e pronunciando alguns dos nomes dos animais: “mémé” (ovelha); “pipiu” (galinha).
<b>L</b>	A criança ainda não se encontrava na escola					
<b>B</b>	A criança ainda não se encontrava na escola					
<b>M</b>		<b>x</b>	<b>x</b>		<b>x</b>	Apontando, reproduzindo os seus sons e pronunciando o nome de um dos animais “mémé” (ovelha)
<b>D</b>	A criança ainda não se encontrava na escola					

<b>A</b>		<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	Apontando e reproduzindo os seus sons.
<b>R</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	Apontando, reproduzindo os seus sons e pronunciando o nome de um dos animais “pato”.
<b>S</b>						
<b>Ma</b>	<b>x</b>	<b>x</b>		<b>x</b>	<b>x</b>	Apontando e tocando nas imagens
<b>P</b>		<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	Apontando, tocando nas imagens, e produzindo os seus sons.

## Anexo 6.- Grelha de Avaliação de 2 de dezembro

### Grelha de Observação, planificação dia 2 de dezembro, demonstração de afetos com as outras crianças

<b>Crianças</b>	<b>De que forma é que demonstraram os seus afetos para com as outras crianças?</b>
<b>Mi (22 meses)</b>	Abraçou e deu beijinhos à Verónica, à Sónia, à Liliana, tendo também abraçado estas. Abraçou também a Leonor sorrindo, tendo ainda tentado dar um beijo ao R, mas este não foi retribuído, pois a criança não deixou que o Mi, o beijasse.
<b>S ( 15 meses)</b>	O S. manteve-se imparcial, não saindo do seu lugar e rejeitando todos os abraços por parte das outras crianças e também adultos, colocando o seu braço à frente e balbuciando “huuuuuummmmmmmmmmmmm”.

## **Anexo 7. Reflexão da Segunda Semana de Observação**

A segunda semana de observação da prática pedagógica, iniciou-se na segunda-feira dia trinta de Setembro, com acolhimento das crianças na sala polivalente da instituição, onde as crianças brincaram livremente umas com as outras, comigo e com a minha colega da prática pedagógica. Cerca das nove e um quarto a educadora pediu às crianças que começassem a arrumar, para irem comer a bolacha e beber água, (fazendo este momento parte da sua rotina). Após terem comido a bolacha e bebida água as crianças continuaram a brincar livremente até irem para a sala.

Cerca das nove e meia as crianças dirigiram-se para a sala, em comboio, cantando a canção “o comboio dos amigos” em conjunto com as duas estagiárias e a educadora. Ao chegarem à sala as crianças sentaram-se no tapete para cantarem a canção do “Bom Dia”, onde nós estagiárias também acabámos por participar e cantar com elas, depois de terminada a canção a educadora sugeriu que cantássemos algumas canções em conjunto com e com as crianças, e foi muito interessante ver que as crianças apesar da tenra idade que têm, já acompanham algumas das músicas batendo palmas e até fazendo alguns dos gestos das mesmas, indo esta situação ao encontro daquilo que defendem os autores Post e Hohmann, (2007), que referem que ao explorarem a música com o seu corpo e a sua voz, as crianças expandem a sua consciência sensorial do som e do ritmo.

Durante a manhã foi possível observar algumas evoluções no desenvolvimento das crianças, nomeadamente no desenvolvimento motor, pois na semana anterior, uma das crianças que não andavam apenas gatinhavam, nenhuma delas ainda se tentava pôr em pé, nesta semana uma dessas crianças já se começou a agarrar a objetos e até às nossas pernas para se conseguir pôr de pé, e como refere, Diekmeyer, (1998), este processo é um dos marcos do desenvolvimento motor, pois de acordo com o autor anteriormente referido, as crianças entre os onze e os quinze meses agarram-se a objetos para se colocar de pé.

Como ainda estamos perante o início do ano letivo, a educadora da sala estava a preparar os materiais para colocar no placard da sala, bem como o mapa dos aniversários da sala; a identificação da sala, e propôs-nos se a gostaríamos de ajudar na construção dos mesmo, nós disponibilizamo-nos de imediato pois é sempre uma forma de adquirirmos novas aprendizagens e também de trabalhar de fora cooperativa.

O dia foi muito rico em novas aprendizagens e também em observações importantes pois com elas podemos acompanhar o desenvolvimento das crianças e ver o nosso contributo para o seu desenvolvimento e evolução.

O dia de terça-feira iniciou-se de igual modo ao dia anterior pois a rotina do início da manhã é sempre a mesma. Ao chegarmos à sala a educadora teve que se ausentar um pouco da sala, e nós cantámos algumas canções com as crianças, tendo estas interagindo connosco, tendo cantado, batendo palmas e imitado alguns dos gestos que íamos fazendo ao longo desta. Foi um momento importante, pois estávamos sozinhas com elas e foi bom poder ter a iniciativa de fazer algo com elas e elas terem interagido e colaborado connosco.

No decorrer da manhã fui brincando com as crianças e interagindo e das observações que tenho feito foi possível constatar que as crianças gostam de fazer construções, com legos e também com materiais de encaixe, e sempre que me sentava e lhes propunha fazer uma construção estas vinham de imediato e começavam a construir as suas torres, umas vezes com o meu auxílio outras das vezes sozinhas. Já no final da manhã a educadora propôs às crianças, fazerem digitinta para pintarem uma folha do Outono, algumas das crianças ainda hesitaram um pouco, mas após terem começado a explorar aperceberam-se o quanto divertido era, pois as crianças aprendem com todo o seu corpo e com todos os sentidos, e as crianças mais novas aprendem fazendo porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a ação (Post e Hohmann, 2007). Após a digitinta terminada a educadora, propôs às crianças pintarem uma lagarta cada uma, uma vez que a sua sala é a sala das “lagartas”, e como as crianças ainda são muito pequenas ela utilizou os seus dedos para fazer as várias bolas da lagarta, foi gratificante observar, como crianças pequenas já estão predispostas para fazer pinturas, sendo elas próprias e tomar iniciativa para colocar os seus dedos na tinta. Como a educadora precisou de se ausentar da sala perguntou-nos se não queríamos ser nós a terminar as lagartas dos crianças que faltavam, e nós disponibilizámo-nos de imitado e foi uma experiência boa porque pudemos experienciar como é fazer aquele tipo de trabalho com as crianças, pondo assim um pouco a observação de parte, para passar à ação.

Todos os dias antes de irem almoçar a educadora canta a canção “vamos arrumar”, e é fascinante apercebermo-nos, através da observação das crianças que estas já sabem

arrumar os seus brinquedos nos locais corretos apesar de por vezes termos que ajudar a colocar algum objeto que está alto de mais e elas não chegam.

Tem sido uma semana muito gratificante tanto ao nível das interações, como também de novas aprendizagens, pois durante a sesta tentei embalar uma das crianças que tinha acordado e a educadora da sala explicou-me que se as deixássemos adormecer sozinhas as crianças começavam a habituar-se a estar sem a presença do adulto e deste modo começavam a tornar-se mais independentes.

O último dia da segunda semana de intervenção, teve início com a rotina da manhã já anteriormente referida, eu encontrava-me bastante entusiasmada, pois algumas da criança iam ter atividade extracurricular de música, e como nunca tinha assistido a nenhuma estava bastante entusiasmada e curiosa. Ao chegarem à sala como já é habitual as crianças sentaram-se na manta para cantarem a canção do “Bom Dia”, e depois foram preparadas para ir para a música as que tinham esta atividade extracurricular. Após todas as crianças preparadas dirigimo-nos então para a sala polivalente onde decorreu a aula de música para bebés e para as crianças de doze e vinte e quatro meses e também de vinte e quatro e trinta e seis meses dinamizada por duas professoras que dinamizaram várias músicas com as crianças, interagindo com estas com materiais diversos, nomeadamente lenços e bolas. Foi uma experiência muito enriquecedora, pois foi possível constatar que apesar de muito pequenas, as crianças não desviavam a sua atenção das professoras nem da música indo sempre interagindo com elas.

Foi uma semana muito enriquecedora em aprendizagens e novos conhecimentos bem como nas interações com as crianças. Nesta semana adquiriram-se novas aprendizagens, nomeadamente com uma situação muito particular que ocorreu durante a sesta, quando uma das crianças acordou, e eu tentei embalá-la para a adormecer e a educadora explicou-me que não a embalasse, pois assim ela aprendia a adormecer sem a presença do adulto e deste modo aprenderia a tornar-se mais independente.

Referências Bibliográficas:

Diekmeyer, U. Mertin, B. Júdice, M. (1998). *O Desenvolvimento da Criança: 2 anos*. Lisboa: Presença.

Post. J. &Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **Anexo 8. – Reflexão da 8ª Semana de Intervenção**

### **Reflexão da oitava semana de prática pedagógica, 4º Semana de Intervenção (Intervenção da Colega de Prática Pedagógica), de 11 a 13 de Novembro**

A presente semana foi a quarta semana de intervenção individual (foi a vez da minha colega de estágio intervir individualmente). Na segunda-feira, a minha colega de prática pedagógica propôs às crianças explorarem as diferentes partes do corpo humano, utilizando para isso, um boneco (bebê) da sala, já conhecido pelas crianças. Inicialmente esta começou por apontar para as várias partes do corpo do boneco perguntando às crianças como se chamavam, tendo estas respondido: “mão” (R); “pé” (A); olo (olho) (M), “cabexa” (A); “boca” (D).

Quando as crianças não conseguiam responder às perguntas acerca das várias partes do corpo do boneco colocadas pela minha colega de prática pedagógica, estas apontavam para o local como forma de responder à questão, e esta dizia o nome da parte do corpo, como foi o caso de” perna” em que estas não foram capazes de dizer a palavra, mas identificaram-na apontando para o local do corpo do boneco onde esta se situava para dar a resposta.

Posteriormente a minha colega de prática pedagógica perguntou individualmente a cada criança onde estava a sua cabeça; a mão; os olhos; a boca; o pé; o nariz e estas responderam apontando para cada uma das partes do seu corpo para dar a resposta dizendo “aqui”.

No momento final da atividade esta propôs às crianças cantarem a canção “eu mexo um dedo digidi”, e as crianças, foram cantando e balbuciando imitando os diferentes gestos da canção que esta ia fazendo.

Durante a intervenção da minha colega de prática pedagógica, surgiu-me uma questão: - qual seria a importância de explorar as diferentes partes do corpo humano com crianças nesta faixa etária? Ao investigar acerca da questão pude constatar que ao se propor atividades lúdicas às crianças que incorporem movimentar e identificar as várias partes do seu corpo, estamos a contribuir para que estas compreendam a forma que este ocupa no espaço, bem como o peso que este possui. Aperfeiçoando assim a movimentação

intencional de todo o seu corpo na exploração e conhecimento dele próprio e de todo o ambiente, (Rizzo, 2003).

Na terça-feira a minha colega de prática profissional propôs às crianças cantarem e fazerem os gestos da canção “mexendo o corpo todo”. A criança R, a criança A, e a criança M, imitaram alguns dos gestos que esta ia fazendo, mas as restantes crianças apenas sorriam e batiam palmas. Ao refletir em conjunto com a professora orientadora, sobre a proposta feita às crianças, a coreografia da música deveria ter sido feita com as crianças de pé, mas por receio de perdermos o controlo do grupo, a minha colega de prática profissional, optou por fazer a coreografia sentada com as crianças, e no momento em que era para rodar e não sair do lugar, esta optou apenas por rodar a mão no ar, e foi visível que as crianças não compreenderam o porquê de rodar e não sair do lugar, pois elas não se levantaram nem saíram do lugar apenas viram os nossos braços no ar a rodar. Para que este movimento fosse perceptível para elas, deveríamos ter optado por lhes propor fazer a coreografia de pé, por muito que depois pudéssemos perder o controlo do grupo. Numa próxima proposta educativa, já iremos ter isso em consideração e tentar controlar o grupo de modo a este não dispersar. Outro aspeto que surgiu também com a reflexão da proposta foi num dos momentos da música, em que era “o narizinho à frente o narizinho atrás”, ao refletir sobre este momento não faz sentido para a aprendizagem das crianças, pois o nariz não vai para traz das costas ele está sempre no centro da face. Durante a dinamização da música deveríamos ter optado apenas por as partes do corpo que as crianças conseguiam levar à frente e atrás das costas, pois mais uma vez estas não conseguiram compreender como poderiam colocar o nariz para traz. Sendo estes aspetos a melhorar nas futuras propostas educativas.

Após a dinamização da canção em contexto de brincadeira livre ambas fomos perguntando de forma aleatória a diferentes crianças, onde se situavam diferentes partes do corpo e estas identificavam-nas, umas apontando para elas, como foi o caso das crianças B, M e L, outras já tentavam balbuciar e dizer o nome da parte do corpo questionada, como foi o caso das crianças (R) “cabexa” (cabeça); “boca” (A); (D) “pé”; “naiz” (nariz) (P). Tendo sido notório que estas adquiriram algumas aprendizagens acerca da localização das várias partes do seu corpo.

Durante a tarde do dia anterior, uma das crianças que frequenta o jardim-de-infância, veio à nossa sala de prática profissional, oferecer um novo brinquedo para esta, mas

como já foi ao final da tarde, as crianças já não tiveram oportunidade de o explorar. Na terça-feira, durante o momento de brincadeira livre, as crianças exploraram-no dando a este toda a sua atenção, mexendo tocando para ver quais os sons é que este produzia e quais eram as suas finalidades. Ao observar tal situação pude constatar que as crianças nesta faixa etária gostam de explorar novos objetos, que sejam fáceis de agarrar, que se movimentem e produzam som e para os quais possam trepar, tal como referem os autores Post e Hohmann, (2007). Pois o brinquedo oferecido para a sala possuía todas estas características anteriormente referidas e as crianças não se cansaram de o explorar ao longo de todo o dia.

No último dia de intervenção da presente semana, quarta-feira, a minha colega de prática profissional propôs às crianças identificarem várias partes do seu corpo: cabeça; mão; pé; braço; boca; nariz; perna braço utilizando instrumentos musicais nomeadamente maracas. Esta distribuiu uma maraca por cada criança, e no momento inicial explorou o som que estas faziam com as crianças, e estas agitaram as maracas para cima e para baixo para ver o som que estas produziam. Posteriormente foi propondo às crianças que estas batessem devagar com a maraca nas partes do corpo anteriormente referidas, e as crianças identificaram todas as partes do seu corpo batendo com as maracas na parte do corpo que a minha colega de prática profissional lhe ia propondo. Depois de refletir acerca desta proposta, poderíamos ter também proposto às crianças cantar uma canção, utilizando as maracas e mais instrumentos musicais, pois após estas terem explorado as diferentes partes do corpo, estas foram brincar livremente. E agora ao refletir fazia sentido termos proposto mais alguma coisa como uma canção explorando outros instrumentos musicais como já referi anteriormente.

A semana correu bem, as crianças interagiram em todas as proposta que lhe foram feitas, demonstrando sempre interesse em participar nelas, pois tentavam sempre identificar o que lhe era perguntado, e identificar outras partes do corpo espontaneamente sem que lhes perguntássemos nada. Foi notório que contribuímos com novas aprendizagens para estas, pois no último dia elas próprias em momentos de brincadeira livre já apontavam para partes do corpo de outras crianças e identificavam-nas, como foi o caso da criança (D), que agarrou na mão da criança (B) e disse “mão não”.

Neste caminho que me encontro a percorrer vejo o quanto o processo de reflexão das nossas propostas educativas é importante pois é através deste conseguimos ver o que temos de melhorar, no sentido de adequar as nossas propostas educativas às diversas situações que vão surgindo e também ao interesse e necessidade das crianças, (Dias, 2009).

#### Referências Bibliográficas:

Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés Em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rizzo, G. (2003). *Creche- Organização, Currículo Montagem e Funcionamento*. Rio de Janeiro: MEC.

## **Anexo 9. 1ª Reflexão da Prática De Ensino Supervisionada Em Jardim-de-Infância**

### **1ª Reflexão da Prática Pedagógica em Jardim de Infância**

#### **1ª Semana de Observação**

Depois de ter terminado a Prática de Ensino Supervisionado em Creche, chegou o momento de iniciar a Prática de Ensino Supervisionado em contexto de Jardim-de-Infância. As expectativas que tenho acerca desta incidem sobretudo na relação que irei ter com o grupo de crianças e com a educadora, como é que serão as rotinas num Jardim-de-Infância público, (pois os horários de funcionamento destas instituições são totalmente diferentes das instituições privadas), bem como o funcionamento de uma sala de atividades com crianças de idades heterogéneas.

Os meus receios relativos a este segundo momento de Prática de Ensino Supervisionado recaem sobretudo na gestão do grupo, pois é algo que me deixa um pouco ansiosa, porque é um grupo de crianças mais vasto e com idades diferenciadas. Outro dos meus grandes receios é trabalhar com as crianças através da metodologia de trabalho de projeto. Porque apesar de na minha opinião ser uma metodologia muito rica em aprendizagens para as crianças, tenho medo de não conseguir colocar em prática corretamente.

No primeiro dia de Prática de Ensino Supervisionado em contexto de Jardim-de-Infância, eu e a minha colega de prática fomos bem recebidas na sala 2, do Jardim-de-Infância dos Pinheiros, pela educadora de infância, pela assistente operacional e pelas crianças. A educadora mostrou-nos as instalações da instituição e deixou-nos completamente à vontade para nos esclarecer qualquer tipo de dúvidas que nos fossem surgindo.

As crianças receberam-nos como se já fizessemos parte integrante da sala, interagindo connosco ao longo do dia, chamando-nos para vermos alguns dos trabalhos que elas iam realizando, (sobretudo desenhos que retratavam uma história que tinham ouvido a semana passada contada por uma animadora que se desloca à instituição para contar histórias, no âmbito do projeto que a biblioteca tem em parceria com o jardim-de-infância “Histórias... Porque Sim!” e também palhaços que estas estavam a colorir e a

decorar com bolinhas de papel de diversas cores enrolado por si), perguntando-nos se estavam bem. Também nas suas diversas brincadeiras nas diferentes áreas da sala, quando nós interagíamos com estas, elas brincavam e interagiam connosco como sempre lá estivéssemos estado.

No segundo e terceiro dia de observação, terça-feira e quarta-feira, continuamos a observar e a recolher dados para que pudéssemos ficar a conhecer melhor o contexto onde estávamos inseridas. Fomos observando de forma participante, as rotinas das crianças, o funcionamento da sala e a disposição da mesma, a interação existente entre a educadora de infância e o grupo das crianças, a gestão do grupo por parte da mesma durante a realização das propostas educativas e as interações entre o grupo de crianças.

Como defendem os autores Sousa e Batista (2011), a observação consiste numa técnica de recolha de dados onde o docente/investigador se encontra no local e recolhe dados conforme os vai observando. Na observação participante, o investigador tem a oportunidade de interagir com as pessoas e ao mesmo tempo vivenciar as mesmas situações. Assim sendo, a observação participante tem como objetivo principal a recolha de dados que ajudarão o investigador a compreender determinado acontecimento.

Para que pudéssemos recolher mais algumas informações acerca da instituição, da sala e do grupo de crianças, foi no facultado pela educadora de infância da sala o projeto curricular de turma, e também outros projetos que a instituição tem em parceria com outro jardim-de-infância, nomeadamente o jardim-de-infância dos Marrazes, e com a biblioteca.

De acordo com Monti (2001), o projeto curricular de sala é também ele, um elemento de documentação pedagógica, pois documentar implica selecionar um foco partindo de objetivos e intenções explicitados pelo grupo de educadores ou por um educador individualmente. A construção deste implica decisões acerca do que se vai documentar: por que, para quem e como fazer, implicando assim uma coleta de dados, seleção de informações, organização de uma estrutura narrativa/descritiva, de forma a construir um sentido à experiência acessível ao leitor.

Além da recolha de dados fomos também interagindo com as crianças, colaborando com estas nas suas brincadeiras e auxiliando-as na concretização de alguns trabalhos relacionados com o Carnaval. Para além disso, colaboramos também com a educadora

de infância e com a assistente operacional de educação nos acabamentos dos fatos de Carnaval.

No decorrer destes dois dias da semana tivemos também a oportunidade de cantar canções com as crianças e de as ouvir tocar instrumentos ao ritmo das músicas. As crianças mostravam-se sempre muito entusiasmadas quando chegava o momento de cantarem canções; ao observar tal facto questionei-me: - qual será a importância da música no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar? Ao me fundamentar acerca da questão pude constatar que a música não só contribui para o desenvolvimento auditivo da criança, como também para o seu desenvolvimento integral (Sousa, 2003).

Apesar de já ter conhecimento da Prática em Ensino Supervisionado em Creche, que as canções que ensinamos às crianças não devem de ser muito longas, pois o seu nível de concentração não é muito elevado e começam a dispersar; ao chegar à Prática de Ensino Supervisionado em Jardim-de-Infância, pude também constatar que as canções que as crianças cantam e conhecem são também elas curtas. Ao me aperceber de tal situação surgiu-me uma nova questão: - qual será o tipo de canção mais adequado para ensinarmos às crianças em idade pré-escolar? Depois de refletir e de me fundamentar acerca do tema, compreendi que devemos ensinar às crianças canções curtas e cantos rítmicos com repetição e sequências musicais, pois é importante manter o centro de interesse das crianças na música para que estas a possam compreender e apreender (Gordon, 2008).

Na quarta-feira, já no final do dia tivemos a oportunidade de participar num jogo de movimento, no exterior, com as crianças “ a linda falua”. Foi muito interessante observar como as crianças respeitavam as regras e se respeitavam umas às outras. No decorrer desta observação e ao refletir sobre esta questionei-me: - qual será a importância dos jogos de grupo no desenvolvimento da criança? Depois de investigar acerca da questão, pude constatar que através dos jogos de grupo as crianças desenvolvem as suas capacidades de cooperação. Para além disso as crianças começam também a descobrir que

”... as outras crianças pensam de maneira diferente da sua, que aprende a procurar compreender as ideias dos outros, e a expressar as suas ideias de modo a fazer-se compreender pelos outros, passando a querer impor as suas ideias para aceitação e apoio das ideias dos outros, mesmo

quando não concordam com as suas, o que corresponde ao início do desenvolvimento das capacidades de cooperação, que poderão chegar ao altruísmo.” (Sousa, 2003:78).

No decorrer da primeira semana de observação em contexto de jardim-de-infância, foi possível adquirir novos conhecimentos, exemplo disso são algumas canções de Carnaval que fomos aprendendo com a educadora de infância e com o grupo de crianças.

Foi também possível ficar a compreender melhor como está organizada uma sala de jardim-de-infância e perceber assim que as diferentes áreas que fazem parte integrante desta organização não são estanques, podendo a sua localização ser mudada ao longo do ano letivo.

### **Referências Bibliográficas**

Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. 3ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Monti, I. (2001). *La documentazione oltre la scuola*. Junior. Ranica.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Música e artes plásticas*. 3ª edição. Instituto Piaget. Lisboa.

Sousa, M. & Batista, C. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha*. Porto Editora. Lisboa.

## **Anexo 10. Planificação Em Jardim-de-Infância**

**Orientadora Cooperante:** Alice Silva  
**Professora Supervisora:** Isabel Dias  
**Grupo de Estágio:** Liliana Figueiredo (atuante)  
Sónia Pereira

**Contexto:** Jardim-de-infância  
**Idades:** entre os 3 e os 5 anos  
**Nº de Crianças:** 24  
**Data:** 19 de maio de 2014

## Segunda-feira

Intencionalidade educativa	Competências	Proposta educativa	Hora e duração	Recursos	Avaliação
Pretende-se criar situações que promovam o desenvolvimento cognitivo.	As crianças em grande grupo	<p>Chegamos à sala de atividades e dirigimo-nos para a área do acolhimento onde marcamos a presença e nos sentamos com as pernas à chinês. O chefe e o subchefe ajudam-nos a marcar as presenças. Depois com a Liliana verificamos e assinalamos quem está a faltar e o estado do tempo. Cantamos a canção dos bons dias na língua que o chefe decidir (português, francês, inglês ou espanhol). Posteriormente, conversamos acerca do que vamos fazer ao longo do dia.</p> <p>No momento seguinte a Liliana, diz-nos que um amigo seu, o Pedrito</p>	9:00 às 10:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carta;</li> <li>- Cartões com imagens;</li> </ul>	<p>Serão avaliadas as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D. (4 anos);</li> <li>- F. (4anos);</li> </ul>

	<p>elaboram uma história, tendo como referentes as imagens enviadas pelo Pedrito (área da expressão e comunicação-domínio da linguagem oral abordagem à escrita).</p>	<p>Coelho nos enviou outra carta para nós (Anexo II). Na carta o Pedrito diz-nos que soube que queríamos construir uma história sobre coelhos e para nos ajudar mandou-nos algumas imagens do local onde vive, dos seus vizinhos, dos seus irmão e também daquilo que gosta de comer (Anexo III).</p> <p>No momento seguinte a Liliana propõe-nos, construirmos uma história em grande grupo, onde todos possamos participar na sua construção.</p>			<p>-E. (4 anos);</p> <p>- T. (5 anos).</p> <p>- Quais as ideias sugeridas pelas crianças na elaboração da história?</p>
<b>Lanche da Manhã</b>					
<p>Pretende-se criar situações que</p>	<p>As crianças em grande grupo cantam uma canção</p>	<p>Quando voltamos do lanche sentamo-nos no tapete e a Liliana pergunta-nos se queremos cantar a canção do coelhinho (Anexo IV) ao mesmo tempo que vamos tocando diferentes instrumentos. Primeiramente esta sugere-nos que cantemos a canção normalmente utilizando todos os instrumentos, depois sugere-nos que</p>	<p>10:45 às 11:45</p>		<p>- Quais as estratégias utilizadas pelas crianças para</p>

<p>promovam desenvolvimento cognitivo</p>	<p>utilizando para isso diferentes instrumentos musicais e também diferentes tons e ritmos (área da expressão e da comunicação – domínio da expressão musical).</p> <p>As crianças em grande grupo aguardam pela sua vez</p>	<p>cantemos a canção num tom agudo e num tom grave e por fim a Liliana sugere-nos que cantemos a canção sem som.</p> <p>Antes de irmos almoçar a Liliana sugere-nos que cantemos a canção, apenas a tocar as maracas, depois as clavas, depois os ferrinhos.</p>		<p>tocarem os diferentes instrumentos?</p> <p>- De que forma é que as crianças aguardam pela sua vez para participarem na canção?</p>
---	--	--	--	---

	de participar na canção tocando o seu instrumento (área da formação pessoal e social)			
<b>Almoço</b>				
Pretende-se criar situações que promovam desenvolvimento motor	As crianças em pequeno grupo fazem um registo pictórico da história que foi construída por si em grande grupo durante a manhã (área	Depois de almoçarmos, chegamos à sala e sentamo-nos no tapete e em grande grupo relembramos o que estivemos a fazer durante a manhã.  Em seguida a Liliana propõe-nos fazer a ilustração da história que foi construída por nós durante a manhã.	13:30 às 15:00	- Quais foram os elementos da história representados pelas crianças?

	da expressão e da comunicação domínio da expressão plástica)				(Anexo I)
<b>Fundamentação Teórica</b>		<p>As histórias levam as crianças à criação de um mundo imaginário e repleto de fantasia. Ao ouvirem histórias as crianças desenvolvem a sua imaginação, enriquecem o vocabulário e desenvolvem a sua criatividade (Oliveira, 1998).</p> <p>Mas mais importante do que o contar uma história é o educador envolver as crianças na história, pois por exemplo se a história falar de animais é importante para as crianças, o educador deixar que estas se pronunciem acerca dos animais que conhecem, que têm em casa ou que viram durante algum passeio que fizeram (Lessing, 1996). Este deve também dar a palavra às crianças sempre que estas se identifiquem com alguns momentos da história, pois deste modo contribuirá para que as crianças ouçam a história muito mais motivadas.</p> <p>Cabe também ao educador fazer a interdisciplinaridade entre a história e as diferentes áreas de conteúdo que está a trabalhar ou até mesmo liga-la a um projeto que esteja a ser trabalhado com as crianças (Ibidem).</p>			

	<p>Apesar de ser importante as crianças escutarem histórias, é também de valorizar a construção das histórias recriadas e contadas por si, pois de acordo com Abromovich (1993), ao criarem histórias as crianças exercitam a sua imaginação, dão asas á sua criatividade, expressão sentimentos, desenvolvem a comunicação, alargam o seu vocabulário e o seu campo lexical. Deste modo é importante que o educador estimule o seu grupo de crianças de modo a que este recrie histórias e as apresente aos restantes amigos do jardim-de-infância.</p> <p>Tal como as histórias são importantes, também a música é muito importante na 2ª infância, pois insere as crianças na sua própria cultura, faz com que estas transmitam emoções e com que se desinibam (Hohmann &amp; Weikart, 2009). Ao cantarem canções as crianças alargam o seu vocabulário, bem como o seu reportório de ritmos diferenciados.</p> <p>Assim sendo a musicalização torna-se num processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (Bréscia, 2003).</p>			
--	--	--	--	--

	<p>Deste modo cabe ao educador, proporcionar momentos onde as crianças descubram, analisem e compreendam os ritmos do mundo, através da observação e do contato com instrumentos musicais e com a dança. Este deve estar atento e valorizar todas as formas de expressão escolhidas pelas crianças, pois as mesmas comunicam-se principalmente através do corpo e é através desta observação que o educador conseguirá compreender os interesses de cada criança (Rosa, 1990).</p>			
<p><b>Bibliografia</b></p>	<p>Abramoviche, F. (1993). <i>Literatura Infantil: gostosuras e bobices</i>. São Paulo: Scipione.</p> <p>Bréscia, P. (2003). <i>Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva</i>. São Paulo: Átmo.</p> <p>Lessing, J. (1996). <i>Literatura e prazer: integração participativa da criança com a literatura infantil na escola</i>. 2ª edição. São Paulo: Paulinas.</p> <p>Ministério da Educação. (1997). <i>Orientações curriculares param a educação pré-escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.</p> <p>Oliveira, A. (1998). <i>Dinâmicas em literatura infantil</i>. 7ª edição. São Paulo: Paulinas.</p>			

Prata, I. (2000). *Os animais*. Lisboa: Edições Convite à Música.

Rosa, S. (1990). *Educação musical para o pré-escolar*. São Paulo: Ática.



## Prática Pedagógica Em Jardim-de-Infância



### Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Orientadora Cooperante:** Alice Silva

**Professora Supervisora:** Isabel Dias

**Grupo de Estágio:** Liliana Figueiredo (atuante)

Sónia Pereira

**Contexto:** Jardim-de-infância

**Idades:** entre os 3 e os 5 anos

**Nº de Crianças:** 24

**Data:** 20 de maio de 2014

## Terça-feira

Intencionalidade educativa	Competências	Proposta educativa	Hora e duração	Recursos	Avaliação
Pretende-se		Chegamos à sala de atividades e dirigimo-nos para a área do	9:00 às	-História”	Serão avaliadas as

<p>criar situações que promovam desenvolvimento cognitivo.</p>	<p>As crianças em grande grupo participam na realização de uma experiência, proposta por uma das mães de uma das crianças do grupo (área do conhecimento do mundo).</p>	<p>acolhimento onde marcamos a presença e nos sentamos com as pernas à chinês. O chefe e o subchefe ajudam-nos a marcar as presenças. Depois com a Liliana verificamos e assinalamos quem está a faltar e o estado do tempo. Cantamos a canção dos bons dias na língua que o chefe decidir (português, francês, inglês ou espanhol). Posteriormente conversamos acerca do que vamos fazer ao longo do dia.</p> <p>No momento seguinte a Liliana, explica-nos que hoje vem cá a mãe do W. fazer uma experiência connosco e que para isso temos que estar muito atentos para percebermos o que é para fazermos e para a podermos ajudar durante a realização da mesma.</p>	<p>10:00</p>	<p>Tita, a coelhinha diferente”</p>	<p>crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D. (4 anos);</li> <li>- F. (4anos);</li> <li>-E. (4 anos);</li> <li>- T. (5 anos).</li> </ul> <p>- Quais as estratégias utilizadas pelas crianças durante a realização da experiência?</p>
--	---	--	--------------	-------------------------------------	--

<b>Lanche da Manhã</b>					
Pretende-se criar situações que promovam desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo.	As crianças em grande grupo ouvem a história e identificam as diferenças existentes entre os diferentes animais da mesma (área da expressão e da	Quando voltamos do lanche sentamo-nos no tapete e em grande grupo relembramos o que estivemos a fazer antes de irmos lanchar. No momento seguinte a Liliana, propõe-nos ouvirmos uma história acerca de uma coelhinha que era diferente de todos os outros coelhinhos.  Após a história terminada a Liliana coloca-nos algumas questões acerca da mesma:	10:45 às 11:45	-- História” Tita, a coelhinha diferente”  -	- Quais as diferenças identificadas pelas crianças nas diferentes personagens da história?

	<p>comunicação- domínio da linguagem oral abordagem à escrita, área da formação pessoal e social).</p> <p>Em grande grupo as crianças discutem as diferenças observadas em todo o grupo de crianças e também nos adultos presentes na sala (área da expressão e da comunicação-</p>	<p>-Porque é que a Tita tinha vergonha de sair da toca?</p> <p>- O que é que a Tita gostava de ter para ser igual aos outros coelhinhos?</p> <p>- Porque é que a coelhinha se escondeu das formigas?</p> <p>- O que é que a formiga também tinha de diferente das outras formigas?</p> <p>- O que aconteceu à Tita depois de falar com as outras formigas?</p> <p>- Como se chamava o coelhinho que também era diferente?</p> <p>- O que aconteceu ao Kiko e á Tita?</p> <p>No momento seguinte a Liliana pergunta-nos “e nós será que somos todos iguais?”. Então em grande grupo vamos analisar quais as diferenças existentes entre todos nós.</p> <p>Posteriormente a Liliana propõe-nos fazer um jogo de rimas relacionado com a história que ouvimos anteriormente. No momento seguinte a Liliana, propõe-nos ouvirmos uma história acerca de uma coelhinha que era diferente de todos os outros coelhinhos.</p>		<p>Flanelógr afo;</p> <p>- Imagens</p>	<p>- Quais as diferenças identificadas pelas crianças entre si e o restante grupo de crianças?</p> <p>- Quais as estratégias utilizadas pelas crianças para identificarem as palavras que rimam?</p> <p>- Quais as rimas</p>
--	---	--	--	--	--

	<p>domínio da linguagem oral á abordagem escrita, área da formação pessoal e social).</p> <p>As crianças em grande grupo descrevem identificam diferentes imagens, cujas as suas palavras rimam umas com as outras (área da expressão e</p>	<p>Então a Liliana coloca uma caixa com diferentes imagens (Anexo V) no centro do tapete e coloca quatro imagens no fanelógrafo e de forma aleatória vai-nos pedindo que retiremos uma imagem da caixa que achemos que rima com as imagens que estão colocadas no flanelógrafo.</p>			<p>identificadas pelas crianças?</p>
--	---	---	--	--	--------------------------------------

	comunicação – domínio da linguagem oral abordagem á escrita).				
<b>Almoço</b>					
Pretende-se criar situações que promovam desenvolvimento cognitivo e social.	As crianças em grande grupo dão sugestões sobre o modo como podem reestruturar a casinha (área da expressão e da comunicação - linguagem oral abordagem à escrita).	<p>Durante o acolhimento da tarde em conjunto com a Liliana relembramos o que estivemos a fazer durante a manhã. E em seguida esta relembramos que no âmbito do projeto que estamos a desenvolver, tínhamos sugerido reestruturar a casinha e transformá-la numa toca de coelhos. Deste modo a Liliana perguntamos o que poderemos fazer para transformarmos casinha numa toca de coelho.</p> <p>Após darmos todas as nossas sugestões damos início à reestruturação</p>	13:30 às 15:00		<p>- Quais as ideias sugeridas pelas crianças para reestruturar a casinha?</p> <p>- Qual o seu contributo</p>

	<p>As crianças em pequenos grupos procedem à reestruturação da casinha (área do conhecimento do mundo, área da expressão e da comunicação-domínio da expressão plástica)</p> <p>As crianças colaboram em pequenos grupos na reestruturação da casinha, ajudando as crianças que tenham mais</p>				<p>na reestruturação da casinha?</p> <p>- Quais as estratégias utilizadas pelas crianças, para ajudarem as crianças que tinham mais dificuldade e na reestrutura</p>
--	---	--	--	--	--

	dificuldades (área da formação pessoal e social)				ção da casinha?  (Anexo I)
<b>Bibliografia</b>		<p>Freitas, M., Alves, D. &amp; Costa, T. (2007). <i>O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica</i>. Lisboa: Ministério da Educação, Direção - Geral de Inovação e De Desenvolvimento Curricular.</p> <p>Ministério da Educação. (1997). <i>Orientações curriculares para a educação pré-escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.</p> <p>Sousa, M. (2010). <i>Tita, a coelhinha diferente</i>. Consultado a 7 de maio de 2014 em <a href="http://www.prehistorias.pt">www.prehistorias.pt</a></p>			

**Orientadora Cooperante:** Alice Silva

**Professora Supervisora:** Isabel Dias

**Grupo de Estágio:** Liliana Figueiredo (atuante)

Sónia Pereira

**Contexto:** Jardim-de-  
infância

**Idades:** entre os 3 e os  
5 anos

**Nº de Crianças:** 24

**Data:** 21 de maio de  
2014

### Quarta-feira

Intencionalidade educativa	Competências	Proposta educativa	Hora e duração	Recursos	Avaliação
Pretende-se criar situações que		Chegamos à sala de atividades e dirigimo-nos para a área do acolhimento onde marcamos a presença e nos sentamos	9:00 às	- Flanelógr	Serão avaliadas as

<p>promovam desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo.</p>	<p>As crianças em grande grupo, constroem padrões (área da expressão e da comunicação – domínio da matemática).</p> <p>As crianças em grande grupo ajudam as crianças que têm mais dificuldades a construir os padrões, esperando pela sua vez de prestarem ajuda (formação pessoal e social).</p>	<p>com as pernas à chinês. O chefe e o subchefe ajudam-nos a marcar as presenças. Depois com a Liliana verificamos e assinalamos quem está a faltar e o estado do tempo. Cantamos a canção dos bons dias na língua que o chefe decidir (português, francês, inglês ou espanhol). Posteriormente conversamos acerca do que vamos fazer ao longo do dia.</p> <p>No momento seguinte a Liliana, pergunta-nos: vocês sabem o que é um padrão?” e para que nós possamos perceber ela exemplifica, fazendo um padrão com o auxílio do flanelógrafo, mesas em cartolina e pequenos coelhos em cartão (Anexo VI).</p> <p>No momento seguinte de forma aleatória a Liliana pedenos que sejam nós a construir um padrão.</p> <p>Posteriormente esta sugere-nos que façamos um padrão, colocando os coelhos em cima, em baixo e ao lado.</p>	<p>10:00</p>	<p>afo;</p> <p>- Imagens de coelhos;</p> <p>- Mesas em cartolina.</p>	<p>crianças:</p> <p>- D. (4 anos);</p> <p>- F. (4anos);</p> <p>-E. (4 anos);</p> <p>- T. (5 anos).</p> <p>-Quais as estratégias utilizadas pelas crianças para construir</p>
--	--	---	--------------	---	--

					os padrões?  - De que forma é que as crianças ajudaram as crianças com mais dificuldades na construção dos padrões?
<b>Lanche da Manhã</b>					
Pretende-se criar situações que promovam desenvolvimento cognitivo	As crianças em pequenos grupos participam na reestruturação da	Depois de lancharmos sentamo-nos no tapete e relembramos o que estivemos a fazer antes do lanche. Em seguida recapitulámos em grande grupo o que já fizemos na reestruturação da casinha e revemos o que ainda nos falta fazer, para que esta fique transformada numa toca.  No momento seguinte damos continuidade à reestruturação da casinha, para isso		10:45 às 11:45	- Qual a estratégia utilizada pelas

	casinha e constroem os adornos da mesma (área da expressão e da comunicação – área da expressão plástica).	dividimo-nos em grupos e enquanto um grupo participa na reestruturação da mesma outro grupo constrói alguns dos elementos que fazem parte das tocas dos coelhos e que queremos ter na nossa casinha.		crianças para fazerem os diferentes adornos da casinha?  - Quais os adornos construídos pelas crianças?
<b>Almoço</b>				
Pretende-se criar situações que promovam desenvolvimento cognitivo e	As crianças em pequenos realizam diferentes movimentos corporais (área da	Durante o acolhimento da tarde em conjunto com a Liliana, recapitulamos as atividades que realizamos durante a manhã.  Seguidamente a Liliana propõe-nos fazer um jogo do movimento na rua, intitulado “salta e anda como o coelho”. A Liliana explica-nos as regras e diz-nos que vamos nos dividir em seis grupo se quatro elementos e que teremos que realizar um	13:30 às 15:00	-Quais as dificuldades sentidas pelas crianças na

<p>motor.</p>	<p>expressão e da comunicação-domínio da expressão motora).</p> <p>As crianças em pequenos grupos realizam diferentes circuitos (área da expressão e da comunicação – domínio da expressão motora).</p>	<p>percurso, onde temos que executar diferentes movimentos em torno dos arcos espalhados pelo chão: saltar a pés juntos com a bola para dentro do arco, correr à volta do arco, andar ao pé chochinho à volta do arco, andar em passinhos muito pequeninos à volta do arco, saltar a pés juntos para fora e para dentro do arco, colocar um pé e uma mão dentro do mesmo arco.</p> <p>Para que possamos perceber melhor a Liliana exemplifica todos os movimentos antes de darmos início ao jogo.</p>		<p>realização dos diferentes movimentos corporais?</p> <p>- Quais as estratégias adotadas pelas crianças para a realização do percurso?</p> <p>(Anexo I)</p>
<p><b>Bibliografia</b></p>		<p>Mendes, M. &amp; Delgado, C. (2008). <i>Geometria. Textos de apoio para educadores de infância</i>. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.</p> <p>Ministério da Educação. (1997). <i>Orientações curriculares para a educação pré-escolar</i>. Lisboa:</p>		

Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.

Sanchis, S. (2007). *Actividades de expressão motora na pré-escola*. Lisboa: Papa-Letras.

## **Anexo 11. Fundamentação da Metodologia de Trabalho de Projeto**

### **Metodologia de Trabalho de Projeto**

“O Trabalho de Projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o *mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje.” (Oliveira- Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011:49).

A metodologia de projeto defende que a aprendizagem se desenvolve a partir da experiência pessoal das crianças e do seu desenvolvimento nas atividades que realizam com os outros, apropriando-se da resolução de problemas, da autonomia da e responsabilidade (Dewey (1952 citado em Abrantes, 1994).

De acordo com Katz e Chard (1989 citdos em Figueiredo, 2005), o educador, ao aplicar a metodologia de projeto favorece a aquisição de saberes, (as crianças apreendem novas informações acerca de objetos e pessoas, novos conceitos, novos significados, alargando os seus horizontes culturais e humanos e estabelecem relações de causa efeito), e desenvolvimento, (sobretudo competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, com os pares aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho de equipa, a descobrir formas de liderança, a descobrir as suas potencialidades, o seu valor pessoal, a afirmar-se positivamente e a serem assertivas).

Trabalhando por projeto as crianças apropriam-se da capacidade de imaginar, de prever, explicar, de pesquisar, e de inquirir. Aprendem a ser persistentes, reflexivas, abertas a novas ideias, a saberes desconhecidos e a gostar de aprender, o trabalho de projeto reforça a aceitação positiva de si mesmas levando-as a estabelecer objetivos realistas e a lidar com o sucesso e o insucesso.

O trabalho de projeto pode ser visto sob diferentes prismas mas todos com um conjunto de caraterísticas que lhe são comuns: 1 um projeto é uma atividade intencional, 2 a sua realização pressupõe um objetivo formulado pelos autores executores do projeto (ou apropriado por eles), que dá unidade e sentido às várias atividades, 3 está associado a um produto final que pode assumir formas muito variadas mas que procura sempre responder ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado, 4 este pressupõe uma

margem considerável de iniciativa e autonomia daqueles que o realizam, os quais se tornam corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo das sucessivas fases do seu desenvolvimento. Geralmente, na metodologia de projeto há um grupo de pessoas envolvidas na realização do projeto, assumindo a cooperação um papel de relevo (mas podem coexistir projetos individuais) o que se pretende fazer constitui um problema genuíno para quem o faz e envolve alguma originalidade (não se chama projeto à mera reprodução de um trabalho já feito por outros ou a um trabalho de natureza livresca).

A complexidade e a incerteza fazem, também parte desta forma de trabalho, as tarefas são normalmente complexas e problemáticas e precisam de ser “projetadas”. Num projeto com um carácter prolongado e faseado. Pela sua própria natureza, um projeto corresponde a um trabalho que se estende ao longo de um período de tempo mais ou menos prolongado e percorre várias fases, desde a formulação do objetivo central até à apresentação dos resultados, passando pelo planeamento e execução (Ponte, Brunheira, Abrantes & Bastos, 1998).

Os mesmos autores, defende m que um projeto não é apenas uma intenção ou um objetivo, mas também não se pode reduzir a uma metodologia. Num projeto este dois aspetos surgem em simultâneo e influenciam-se mutuamente (talvez o que mais fortemente distingue o projeto de outras metodologias de trabalho é a integração de conceção ou execução, isto é, o fato de não haver separação entre os que pensam e os que fazem).

Existem vários parâmetros que são inerentes à metodologia de projeto, como a “negociação” (dimensão essencial de uma pedagogia que se apresenta como aberta, estimulando a motivação e a imaginação de todos os interessados, permitindo-lhes apropriar-se da situação da qual são autores) e a apropriação (sem a apropriação, dificilmente se pode falar de projeto e para que um projeto possa existir, é preciso articular os projetos dos vários atores incluídos que na verdade são diferentes uns dos outros).

Outra consideração importante é que os objetivos formulados e negociados devem ser realizáveis, pois um projeto não é uma mera declaração de boas intenções, a sua função é concretizar e realizar as intenções. Por esta razão é fundamental ter em conta o tempo,

os meios possíveis de concretização, os obstáculos a ultrapassar e pensar qual o horizonte temporal do projeto adequado à situação.

De acordo com Katz, Silva e Vasconcelos (1998) trabalho de projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas ou um estudo em profundidade sobre determinado tema ou trabalho de projeto é também uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados.

De acordo com Sartre (1960, citado em Vasconcelos, 2012) o projeto é uma afirmação do ser humano pela ação, o que implica que as crianças ao estarem envolvidas num projeto são simultaneamente “autoras de si próprias”.

Os processos de negociação e consenso tornam-se imprescindíveis à persecução da metodologia de trabalho de projeto com os mais pequenos. O projeto pode e deve se trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança permitindo trocas e transações elaboradas, capazes de uma ação mútua emergente. Daqui se pode concluir que através do trabalho de projeto a criança move-se adiante do seu próprio desenvolvimento (Vigotsky, 1978).

O trabalho de projeto pode-se dividir em várias fases, para Vasconcelos (2012) a primeira fase diz respeito à definição do problema. Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar: “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Vasconcelos 2012: 14).

Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, e escrevem com o apoio do adulto, identificando o que já sabem sobre o assunto em estudo. Pode fazer-se uma “teia inicial” com as crianças e o educador faz também a sua própria teia (ou contribui para a teia das crianças, ampliando-a).

A segunda fase diz respeito à planificação e ao desenvolvimento do trabalho. Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011) defendem que se considerarmos a palavra planear na sua raiz etimológica, chegamos à noção de plano que, enquanto

adjetivo é o designativo da superfície sobre a qual se pode assentar completamente uma reta em todas as direções. A raiz da palavra planear, aponta-nos assim para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a uni direccionalidade de uma planificação tradicional e linear. Numa planificação não-linear, após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – diagnóstico esse que não é estático, mas dinâmico porque se vai reformulando mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas –, faz-se uma previsão do (s) possível (eis) desenvolvimento (s) do projeto em função de metas específicas (algumas delas podendo ser globalmente definidas como metas a atingir durante os anos pré-escolares (Vasconcelos, 2012).

A fase de execução diz respeito à terceira fase do trabalho de projeto. Nesta fase, as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que querem saber. Organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos e fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (as teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo).

As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas, constroem objetos em grandes dimensões, fazem pontos de situação diariamente e avaliando o processo para relançar e planificar o que vem a seguir; surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala.

Esta forma de trabalhar implica uma sala de atividades não organizada em “cantinhos” estáticos, estereotipados e redutores, mas em “oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2009 citado em Vasconcelos 2012), promovendo uma análise crítica e rigorosa dos espaços, do equipamento e dos materiais que introduzimos, tornando-se a sala de atividades e o próprio jardim-de-infância num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005; Vasconcelos, 2009, em Vasconcelos, 2012: 11).

Finalmente, a última fase do trabalho de projeto diz respeito aos resultados e produtos/ avaliação e divulgação. De acordo com Oliveira- Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011), esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao

lado, o jardim-de-infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente. Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, e divulga-se o projeto, é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto.

Como defendem Edwards, Gandini e Forman (1999), depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente nascem novos projetos e ideias que serão posteriormente explorados.

O educador tem um papel fundamental no projeto, pois está pessoalmente implicado no mesmo. O seu papel não incide apenas nos conteúdos mas também na dinâmica social, pelo que este deve estar atento às necessidades do grupo, estando sempre disponível e atento (Figueiredo, 2005), interrogando-se acerca de como partilha o seu poder com as crianças e a forma como cria um clima democrático de participação em grupo. Deve, também, refletir sobre a diferença de um tratamento globalizante e o desenvolvimento de um projeto que tem sentido por se situar num determinado contexto e por mobilizar os interesses das crianças que participam na construção do processo, dando ideias, planeando, avaliando e comunicando o que fizeram e aprenderam (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).“ O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças.

Assim, as intervenções devem de ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer: É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme” (Edwards, Gandini & Forman 1999: 205).

#### Referências Bibliográficas:

Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projeto e a relação dos alunos com a Matemática*. APM. Lisboa.

- Edwards, C. Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed. Porto Alegre.
- Figueiredo, M. (2005). *Ideias para a construção de projetos*. Bola de Neve. Lisboa.
- Katz, L., Ruivo, J. Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projetos na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R. Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto. Porto Editora.
- Ponte, J. Brunheira, L. Abrantes, P. & Bastos, R. (1998). *Matemática projetos educativos. Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens / integrar metodologias*. MEC, DGIDC. Lisboa.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Ma: Harvard University Press. Cambridge.

## **ANEXO 12. Ideias Prévias das crianças acerca dos coelhos**

- “Os coelhos comem cenouras” (C. 5 anos);
- “Comem cascas” (D. 3 anos);
- “Podem comer tomates (J.C. 5 anos);
- “ E também comem alfaces e couves” (M.C. 5 anos);
- “ Eles vivem no pinhal com a mãe” (J.C. 5 anos);
- “Eles estão num buraco dentro da terra” (S. 5 anos);
- “ E também há coelhos que fazem buracos e ficam dentro das árvores” (F. anos);
- “ E sabes, eles também vivem todos juntos na floresta” (T. 5 anos);
- “Podem ser às bolinhas, com cores” (M.4anos).

## **Anexo 13. Curiosidades das crianças acerca dos coelhos**

- “ Gostava de saber se os coelhos comem flores” (S. 5anos);
- “ Gostava de saber se os coelhos falam” (T. 4 anos);
- “ De onde veem os coelhos” (M.B. 5 anos);
- “ Gostava de saber de onde nascem os coelhos” (F. 4 anos);
- “ Gostava de saber onde é que os coelhos moram” (T. 5 anos);
- “ Será que o coelhinho da Páscoa existe?” (J.C. 5 anos);
- “ Será que os coelhos também podem ser cor-de-rosa?” (S. 5 anos);
- “ Será que também podem ter pintinhas castanhas?” (R. 4 anos).

## **Anexo 14. Onde Podemos Procurar Informações**

- “ Podemos ver filmes sobre os coelhos” (D. 4 anos);

- “Na internet” (S. 5 anos);
- “ Em casa perguntar ao pai e há mãe” (T. 4 anos);
- “ Podemos procurar na rua” (M.B. 5 anos);
- “ Jogar jogos de vídeo dos coelhos” (L. 4 anos);
- “ Podemos procurar nos livros sobre animais” (M.C. 5 anos);
- “ Nos livros sobre coelhos” (S. 5 anos).

### **Anexo 15. O Que Queremos Desenvolver ao Longo Do Projeto**

- “ Transformar a casinha numa toca dos coelhos” (C. 5 anos);
- “ Fazer um coelho grande” (F. 4 anos);
- “ Fazer coelhos em barro e depois pintar” (S. 5 anos);
- “ Coelhos em cartolina” (M. 4 anos);
- “ Fazer dois coelhos para dar à sala da Teresa” (S. 5 anos);
- “ Podemos fazer uma casa para os coelhos” (D. 3 anos),
- “ Convidar a mãe do M. para nos mostrar um coelho” (J.C. 5 anos).

## **Anexo 16. Pedido de pesquisa conjunta aos pais com os seus filhos acerca do tema do projeto.**



Mestrado em Educação Pré-Escolar  
2013/2014

### **Assunto:** Pedido aos Pais

Exmo. Encarregado de Educação,

Somos alunas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e encontramos-nos neste momento a tirar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Em cumprimento do plano curricular do curso, estamos a efetuar Prática Pedagógica em Jardim de Infância no JI dos Pinheiros, pelo período de 15 semanas e sob orientação da Professora Doutora Isabel Dias.

Em conjunto com o grupo de crianças, decidimos elaborar um projeto para sabermos mais acerca dos coelhos. Assim, vimos solicitar a vossa colaboração no sentido de pesquisar com os vossos educandos informações sobre este animal.

Agradecemos desde já a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Sónia Pereira e Liliana Figueiredo

## **Anexo 17. Proposta Educativa: Canção Mimada “Eu Sou o Coelhoinho”**

Outra proposta educativa sugerida pelas crianças, foi mimar a canção “ Eu sou o coelho”, momento inicial, perguntámos às crianças o que achavam se dividíssemos o grande grupo em vários grupos para que cada grupo tocasse um instrumento diferente, as crianças concordaram e eu sugerimos-lhes serem elas a dizer o número de elementos que deveria ser composto cada grupo, tendo estas sugerido: “podiam ser de 5 meninos cada um” (J.C 5 anos), “de dois” (B. 3 anos), “também podiam ser 6 meninos em cada grupo” (F. 4 anos). Enquanto as crianças iam dando ideias acerca de quantos meninos poderiam ficar em cada grupo, perguntámos-lhes: “ então se tivermos um grupo de 6 meninos (mostrando os dedos das mão) e se juntarmos mais seis com quantos é que ficamos?” Tendo F. (4 anos respondido) “é fácil, ficamos com 12”. “Então e se tivéssemos 5 meninos e juntássemos mais 5 meninos com quantos meninos é que eu ficamos?” Tendo a S. (5 anos) “essa ainda é mais fácil, ficamos com 10”. Depois das crianças discutirem em grande grupo por quantos meninos é que deviam ser construídos os grupos, decidiram que cada grupo de meninos iria ter 6 elementos. Após os grupos formados perguntámos, às crianças” olhem mas será que todos os grupos têm 5 elementos? Contem lá!” E as crianças responderam “são dois de 5 e dois de 6, porque os meninos não estão todos cá e não chegam para serem todos grupos de 6” (C. 5 anos).

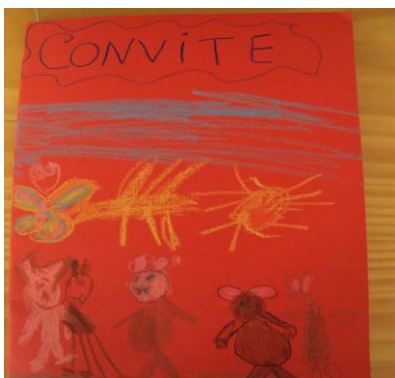
Em seguida demos então início à mimação da canção, onde nós sugerimos às crianças que a dramatizassem de acordo com a sua letra. Após termos realizado esta uma vez as crianças pediram para que repetíssemos. Depois de repetirmos a canção perguntámos às crianças “ então já sabemos que os coelhos dão saltos muito altos, que comem cenouras, mas também descobrimos mais coisas, sobre os coelhos não foi?” Tendo as crianças respondido “ Sim que mexem muito rápido o nariz, quando querem descobrir alguma coisa” (C. 5 anos), “que têm olhos de muitas cores” (D. 4 anos), “que os pelos também podem ser cinzentos (L.A. 3 anos), “ que comem couves” (D. 3 anos), e mexem as orelhas para cima quando querem escutar algo com mais atenção” (R. 4 anos). Então propusemos às crianças inventarmos uma outra letra para a canção com as outras coisas que também tínhamos descoberto sobre os coelhos, as crianças aceitaram de imediato a ideia e em grande grupo surgiu uma nova canção “de olhos pretinhos, de pelo cinzento eu sou um coelho que mexo o nariz muito rápido, comi uma couve com muitas folhinhas, ela era assim tão grande que eu fiquei um barrigudo, mexo as orelhas para

baixo, mexo as orelhas para cima, eu sou um coelhinho que de tudo sou capaz” (grande grupo de crianças). Antes de cantarmos a nova canção feita pelas crianças, uma delas sugeriu que também tínhamos que fazer os movimentos iguais aos da nova canção (M.C. 5 anos) e assim o fizemos.

Após a mimação da canção, em grande grupo sentamo-nos no tapete, (estando as crianças organizadas em pequenos grupos) e decidimos que inicialmente tocariam todos os instrumentos e que depois cada grupo tocaria o seu instrumento e os outros grupos teriam que prestar muita atenção para saberem quando é que era a sua vez de tocar. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas durante a realização de toda a proposta educativa, esperando e respeitando sempre os seus colegas até chegar ao seu momento de intervir.

Com esta proposta educativa, foi possível trabalhar diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente a área da expressão e comunicação o domínio da expressão oral abordagem à escrita, (quando as crianças deram as suas ideias sobre quantos elementos é que poderiam fazer parte de cada grupo, quando partilharam as suas ideias acerca dos seus conhecimentos acerca dos coelhos e quando recriaram uma nova letra da música do coelhinho), domínio da matemática (ao sugerirem o número de crianças que poderia compor cada grupo, ao fazerem a contagem de quantas crianças é que estavam em cada grupo e ao calcularem qual era o número total de crianças ao juntarem dois grupos de 5 e dois grupos de 6 crianças), a área das expressões – domínio da expressão motora (quando as crianças dramatizaram os diferentes momentos da canção), domínio da expressão musical (ao cantarem a canção e ao tocarem instrumentos para a acompanhar), área do conhecimento do mundo (quando as crianças enunciaram diferentes conhecimentos acerca dos coelhos), área da formação pessoal e social (quando as crianças tiveram que se respeitar umas às outras para partilhar as suas ideias, aguardando pela sua vez fazendo silêncio e também aguardando pela sua vez para tocarem os seus instrumentos).

**Anexo 18. Convite e fantoche criado pelas crianças, para oferecerem á sala 1.**




**Convite realizado pelas crianças**



**Fantoche realizado pelas crianças**


# Anexo 19. Apresentação Em Power Point Realizada Com Em Conjunto Com As Crianças Para a Apresentação Do Projeto

O que comem e onde vivem os coelhos?



Como surgiu o projeto?

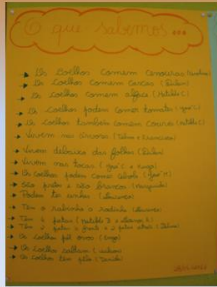
- O projeto surgiu antes das férias da Páscoa, quando nós quisemos saber se o Coelho da Páscoa existia ou não.



1º Slide

O que sabíamos sobre os coelhos?

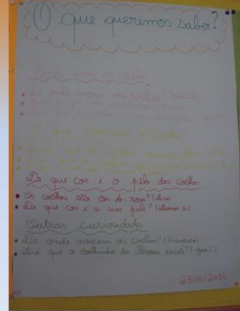
- Fizemos um levantamento para vermos o que já sabíamos sobre os coelhos e registámos num cartaz.



2º Slide

O que queríamos saber?


- Depois de vermos o que já sabíamos, fizemos um levantamento das questões do que queríamos saber acerca dos coelhos e também registámos num cartaz.



3º Slide

Onde procurar a informação?

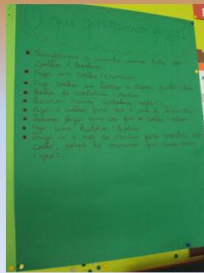
- Depois de definirmos o que queríamos saber, decidimos onde íamos procurar a informação.



4º Slide

O que queríamos fazer?

- Tomadas as decisões, combinámos em grande grupo o que iríamos fazer no âmbito do projeto.



5º Slide

6º Slide

Placard com as informações iniciais do projeto



7º Slide

Planificámos semanalmente e em conjunto



8º Slide

Ideias prévias



9º Slide

Cartaz realizado a partir das pesquisas feitas com a ajuda dos nossos pais.



10º Slide

Jogámos "O Coelho e as Tocas"

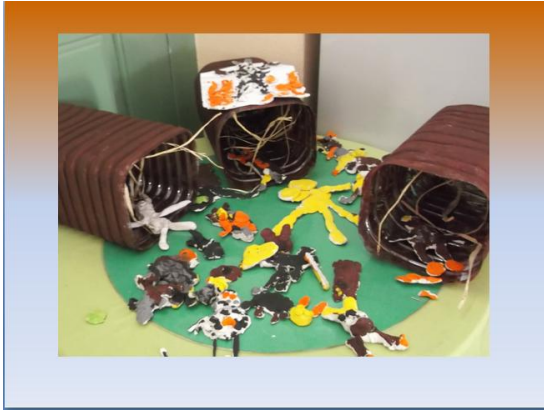


11º Slide

Modelámos coelhos e construímos tocas



12º Slide



13° Slide



14° Slide



15° Slide



16° Slide



18° Slide



19° Slide

Transformámos os bebés em coelhos



20º Slide

Gostámos muito destes coelhos!



21º Slide

Fizemos um fantoche para oferecer aos meninos da sala 1



22º Slide

Com este projeto aprendemos muitas coisas e no final fizemos um desenho de registo!



23º Slide

Placard com a avaliação e os desenhos sobre o que aprendemos com o projeto



24º Slide

## **Anexo 20. Canções Transformadas Pelas Crianças**

### **“Eu Sou Um Coelhoinho”**

De olhos pretinhos  
De pelo cinzento  
Dou saltos bem altos  
Eu sou um coelhoinho

Comi uma couve  
Com muitas folhinhas  
Ai que ela era tão grande  
Que eu fiquei barrigudo

Mexo o nariz muito depressa  
Ponho as orelhas para traz  
Ponho as orelhas para a frente  
Eu sou um coelhoinho que de tudo sou capaz

Paz Paz

### **“ Sou Coelhoinho e Capaz de Uma Fazenda”**

Sou coelhoinho e capataz de uma fazenda iaou

Nas horas vagas também toco violão

E a minha cenoura já está ensinada iaou

A levar cartas à coelha do patrão

Ai ando lérroléroléro lichi iaouu

Ai ando lérroléroléro lichi iaouu

Ai ando lérroléroléro lichi iaouu

Ai ando lérroléroléro lichi iaouu

Quando monto a minha cenoura

Jogo o laço iaou

Jogo o laço, jogo o laço ao coração

Sou coelhinho, mas também gosto de um abraço iaou

Mãos ao ar, não vais dizer que não.

Ai ando lérroléroléro lichi iaou

Ai ando lérroléroléro lichi iaou

Ai ando lérroléroléro lichi iaou

Ai ando lérroléroléro lichi iaou