

OS CAMINHOS DA CRIANÇA DA CRECHE AO JARDIM-DE-INFÂNCIA: UM MUNDO A (RE) DESCOBRIR...

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Diana Redondo da Paula

Trabalho realizado sob orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, setembro de 2016

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi longa. Na densa floresta que, por vezes, ofuscou o Sol, houve sempre um raio de luz emanado de um Amigo, de um Familiar, de uma Criança...

Ao ser transplantada, para Leiria, os receios foram muitos... Felizmente, houve também a mão amiga de um Professor, de uma Colega, a enquadrar-me nas Terras do Lis.

Quase a chegar ao fim desta etapa, com o vosso calor e carinho, sinto-me mais forte para enfrentar a difícil missão de ajudar a crescer Crianças e a crescer com Elas...

Às Educadoras Cooperantes e às Professoras Orientadoras Sónia Correia e Isabel Dias peço que continuem a abrir trilhos d' Esperança...

Aos meus Pais e Avós, raízes primeiras da minha existência...
OBRIGADA.

A todos os que comigo caminharam e nos momentos mais difíceis estiveram sempre ao meu lado, **o meu reconhecimento.**

RESUMO

Este relatório de Prática de Ensino Supervisionada abrange os contextos Creche e Jardim-de-Infância. Encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro e o segundo capítulos referem-se ao contexto creche. O terceiro e o quarto capítulos ao contexto Jardim-de-Infância.

No primeiro capítulo do relatório consta uma dimensão reflexiva de alguns momentos vividos na Prática Pedagógica, em contexto creche. O segundo capítulo revela o ensaio investigativo realizado com três crianças com idades compreendidas entre os 14 e os 20 meses que visou identificar e descrever as interações entre pares, no momento de brincadeira livre. Segundo uma metodologia qualitativa, este estudo revelou que as três crianças estabeleceram interações essencialmente através de interação não-verbal, mais concretamente através do olhar.

O terceiro capítulo deste relatório apresenta uma análise reflexiva de alguns momentos vividos na Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância.

Por fim, o quarto capítulo refere-se aos momentos vividos na realização do projeto: “As formigas”, desenvolvido de acordo com as etapas da metodologia de trabalho de projeto. Com este projeto, crianças e adultos descobriram que as formigas, que já existiam no tempo dos dinossauros, têm seis patas e que podem viver até dezoito anos.

Palavras – chave

Creche, Crianças, Brincadeira Livre, Formigas, Interação entre pares, Jardim – de – Infância.

ABSTRACT

This Supervising Teaching Practice report embraces both Nursery and Kindergarten. It's splitted into four chapters. The first and second chapters relating to Nursery, the third and four chapters to Kindergarten.

The first chapter contains a reflective dimension of some moments in Pedagogical Practice in Nursery context.

The second chapter reveals the investigative trial with three children aged between 14 and 20 months old aimed at describe and identify the peer interactions at free-play time. According to a qualitative methodology, this study revealed that the three children set interactions primarily through non-verbal interaction, specifically through the eyes.

Finally, the third chapter presents a reflexive analysis of some moments in Pedagogical Practice in Kindergarten context.

The fourth chapter reports the moments lived in the realization of the project: "Ants", developed according to the stages of project work methodology. With this project, children and adults found that ants already existed by dinosaurs age, they have six legs and can live up to eighteen years

Keywords

Nursery, Children, Free Play, Ants, Peer interaction, Kindergarten

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Índice Geral.....	IV
Índice de Anexos.....	VI
Índice de Fotografias.....	VII
Índice de Quadros.....	IX
Siglas.....	X
Introdução.....	1
Parte I – Descobertas e Aprendizagens em creche.....	3
Capítulo I – Dimensão reflexiva.....	3
1.1. Apresentação do contexto educativo.....	3
1.2. Desenvolvimento e aprendizagem nos primeiros dois anos de vida.....	6
1.3. O caminho percorrido em creche – das dificuldades às aprendizagens.....	8
1.3.1. Observar em creche – do contexto educativo às crianças.....	9
1.3.2. O tempo na creche – o papel da rotina.....	11
1.3.3. Planear e intervir – desafios em crescimento	13
1.3.4. Organizar o grupo de crianças – múltiplas opções	16
1.3.5. Documentação Pedagógica – um desafio a aperfeiçoar.....	19
1.3.6. Relações em creche – crianças, educadores e família	21
1.3.7. O papel do educador em creche – um mundo a (re) descobrir	22
1.4. Refletir em creche – dos processos vividos a um olhar global sobre o meu percurso.....	24
Capítulo II - Ensaio investigativo: Interações entre pares durante o momento da brincadeira livre.....	27
2.1 Contextualização do estudo.....	27
2.2 Interação entre pares no momento da brincadeira livre.....	28
2.2.1. Interação entre pares na 1ª infância.....	28
2.2.2. Brincadeira como parte integrante da rotina em creche	33
2.3 Metodologia	34
2.3.1. Contexto e participantes.....	35
2.3.2. Instrumentos de recolha e análise de dados.....	36

2.3.3. Procedimentos.....	37
2.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	39
2.4.1. Criança T.....	39
2.4.2. Criança M.....	41
2.4.3. Criança M.M.....	43
Parte II – Descobertas e Aprendizagens em jardim-de-infância.....	47
Capítulo III – Dimensão Reflexiva.....	47
3.1. Apresentação do contexto educativo.....	47
3.2. Desenvolvimento e aprendizagem entre os quatro e os seis anos de vida.....	49
3.3. O caminho percorrido em JI – das dificuldades às aprendizagens.....	50
3.3.1. Observar em contexto de JI – mudanças e continuidades.....	51
3.3.2. Planificar – o grande e contínuo desafio.....	52
3.3.3. O espaço exterior – descobertas e potencialidades	55
3.3.4. Organizar e gerir o grupo de crianças – os desafios vividos.....	58
3.3.5. Histórias para a infância – alargar as possibilidades de exploração.....	61
3.3.6. Avaliar em contexto JI	64
3.3.7. Ser educador em contexto de JI.....	66
Capítulo IV – Investigando com as crianças.....	69
4.1. Metodologia de Trabalho de projeto.....	69
4.2. Projeto as formigas.....	71
4.2.1. Querendo saber mais sobre as formigas.....	72
4.2.2. Fase I - Definição do problema.....	74
4.2.3. Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho.....	76
4.2.4. Fase III – Execução.....	78
4.2.4.1. Envolvimentos das famílias.....	85
4.2.5. Fase IV - Avaliação e divulgação do projeto.....	86
4.3. Reflexão sobre o projeto “as formigas”.....	91
Conclusão Geral	93
Referências Bibliográficas	95
Anexos	102

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Planificação relativa ao dia 27 de outubro em contexto creche.....	1
Anexo II – Planificação relativa ao dia 18 de novembro (contexto creche)	5
Anexo III – Reflexão relativa à semana 3 a 5 de novembro (contexto creche)	7
Anexo IV - Registo de uma atividade de expressão plástica (contexto creche)	9
Anexo V – Registo de avaliação acerca das luzes de natal (contexto creche)	10
Anexo VI - Pedido de autorização para captação de fotografias na instituição (contexto creche).....	11
Anexo VII – Registo de observações (contexto creche)	12
Anexo VIII – Categorização por criança (contexto creche).....	66
Anexo IX – Reflexão relativa à semana 6 a 8 de abril (contexto JI).....	78
Anexo X – Reflexão relativa à semana 18 a 20 de maio (contexto JI).....	80
Anexo XI – Reflexão relativa à semana 4 a 6 de maio (contexto JI).....	84
Anexo XII – 4ª semana de registos da avaliação da criança M.M. (contexto JI).....	87
Anexo XIII – Registo da criança V. (contexto JI).....	89
Anexo XIV – Notícia (contexto JI).....	90
Anexo XV – Alguns fotografias da divulgação do projeto (contexto JI).....	91

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Crianças D., B. e M.M. através do tato e da visão, a tatearem os vários adereços da dramatização “O Porquinho Cor-de-Rosa”.....	14
Fotografia 2 – Crianças M., M. M. e TO. a observarem e a tatearem os vários adereços da casa do Pai Natal.....	14
Fotografia 3 – Crianças CO. a tatear o adereço realizado para a dramatização “ O esquilo e os seus amigos”.....	14
Fotografia 4 – Criança D. a explorar o pincel com a mão, livremente.....	15
Fotografia 5 – Criança T. a observar o que pintou na sua mão.....	15
Fotografia 6 – Uma das caixas com imagens utilizadas durante o contexto PES.....	15
Fotografia 7 – Umas das caixas surpresa de papel utilizada durante o contexto PES.....	15
Fotografia 8 – Dramatização da lenda de S. Martinho, observada e ouvida pelas crianças, em grande grupo.....	17
Fotografia 9 – Criança B. a colocar as castanhas dentro do seu cartucho e por trás as crianças em grande grupo a observarem.....	17
Fotografia 10 – Organização em pequeno grupo - Nesta situação as crianças encontravam-se num insuflável enquanto decorriam outras atividades.....	17
Fotografia 11 – Criança M.M. a manusear e a pintar com o pincel o seu “baldinho”.....	18
Fotografia 12 – “A criança T. diz «Té té oiá» e aponta para a sua boca, olhando uma para a outra”.....	40
Fotografia 13 – “A criança T. olha para a criança J., coloca um dedo da mão na vertical e diz: «um? Té té »”.....	40
Fotografia 14 – “A criança T. larga rapidamente as mãos à M.M. e vai dançar com a MR.”.....	40
Fotografia 15 – “A criança M. volta a acenar e diz «Oiá»”.....	42
Fotografia 16 – A criança M. diz «D udu du» e impede a criança A. de abrir (...)”.....	42
Fotografia 17 – “A criança M., enquanto a criança A. grita, olha para a criança A. e a criança A. olha para a criança M”.....	42
Fotografia 18 – “A criança A. com a sua mão por de baixo da mão da criança M., vai olhando para esta, enquanto esta vai olhando para a criança A”.....	42
Fotografia 19 – A criança M.M. olha para a criança C. enquanto esta lhe retira da mão o “objeto”.....	44
Fotografia 20 – “(...)A criança M.M. olha e diz «Na Na Na» olhando para a criança C.”.....	44
Fotografia 21 – “A criança M.M. diz «Nhaão!» e «Aiaa», olhando para a criança CO.”.....	44
Fotografia 22 – Criança mais velha (M.M.) a ajudar a colega A.P. (criança) mais nova.....	53
Fotografia 23 – Criança A. a escalar para subir para o escorrega.....	56
Fotografia 24 – Criança A.P. e A.B. a brincarem com a corda que se encontra pendurada numa árvore.....	56
Fotografia 25 – Crianças a realizarem uma corrida de “carros de mão” e ao lado a jogarem à bola.....	56
Fotografia 26 – Crianças à procura de formigas para o seu formigueiro.....	57
Fotografia 27 – Leitura de uma história no exterior (debaixo da copa de uma árvore).....	57

Fotografia 28 – Jogo realizado no exterior onde se evidencia a capacidades de socialização e cooperação entre as crianças.....	57
Fotografia 29 – Criança M. a recontar a história através do flanelógrafo.....	62
Fotografia 30 – Crianças A., M. e A.P., no momento da brincadeira livre, a utilizarem o flanelógrafo.....	63
Fotografia 31 – Registo da criança VL.....	76
Fotografia 32 – Registo da criança MI.....	76
Fotografia 33 – As crianças a visualizarem o teatro das sombras chinesas.....	79
Fotografia 34 – Criança M.A., M., M.V. e S. a realizarem a ilustração da história que elaboraram com mais uma personagem.....	79
Fotografia 35 – Criança, D.L., ME. e A.B. a experimentarem o teatro de sombras chinesas.....	79
Fotografia 36 – Criança D. e V. a realizarem o registo pictórico das frutas que as formigas poderiam comer e as que não iriam comer.....	80
Fotografia 37 – Registo pictórico da Criança DU. acerca das frutas que as formigas poderiam comer.....	80
Fotografia 38 – Criança D, M e D.L., a observarem a olho nu as frutas comidas e não comidas pelas formigas.....	81
Fotografia 39 – Criança D. e R. a visualizarem com a lupa as frutas comidas e não comidas pelas formigas.....	81
Fotografia 40 – Registo sobre as frutas que as formigas comeram e as que não comeram.....	81
Fotografia 41 – Criança AL. a ajudar a criança MI.....	82
Fotografia 42 – Criança DU., M. e D. a ajudarem-se entre si.....	82
Fotografia 43 – Crianças a provarem o bolo.....	82
Fotografia 44 – Registo da receita.....	82
Fotografia 45 – Crianças D. e V. a realizarem o registo geográfico.....	83
Fotografia 46 – Crianças DL., A.B. e V. a colocarem a bordadura de estacas no exterior.....	83
Fotografia 47 – Identificação do formigueiro: “Família Formigueira”.....	83
Fotografia 48 – Identificação do formigueiro: “ Túnel”.....	83
Fotografia 49 – Identificação de um formigueiro com a respetiva placa realizada pelas crianças.....	84
Fotografia 50 – Identificação do formigueiro: "Minnie”.....	84
Fotografia 51 – Registo sobre a ida da mãe da M.M. à sala.....	85
Fotografia 52 – Registo da criança M.I. no início do projeto.....	88
Fotografia 53 – Registo da criança M.I. no final do ano, com a implementação do projeto.....	88
Fotografia 54 –Registo da criança T. sobre a canção da formiga e da cigarra, apresentada no final do ano.....	90

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Rotina diária da sala 1 ano, onde estava inserida.....	11
Quadro 2 – Observações.....	37
Quadro 3 – Subcategorias e sua descrição.....	38
Quadro 4 – Interação que a criança T. estabeleceu com os seus pares.....	39
Quadro 5 – Interação que a criança M. estabeleceu com os seus pares.....	41
Quadro 6 – Interação que a criança M.M. estabeleceu com os seus pares.....	43
Quadro 7 – Totais de interação que as crianças T., M. e M.M. estabeleceram.....	45
Quadro 8 – Ideias prévia das crianças sobre formigas.....	74
Quadro 9 – Questões levantadas pelas crianças sobre as formigas.....	75
Quadro 10 – Sugestões das crianças para as pesquisas.....	76
Quadro 11 – Sugestões de propostas educativas sugeridas pelas crianças para o desenrolar do projeto.....	77
Quadro 12 – Relatos das crianças relativamente às aprendizagens realizadas.....	86
Quadro 13 – Relatos das crianças relativamente às propostas educativas que mais gostaram de fazer.....	89
Quadro 14 – Relatos das crianças relativamente às propostas educativas que menos gostaram de executar.....	89

SIGLAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

JI – Jardim-de-Infância

ATL – Atividades de tempos livres

AAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

INTRODUÇÃO

Este relatório apresenta uma descrição de situações de aprendizagens/vivências, nos contextos Creche e jardim-de-infância (JI), bem como reflexões sobre o quotidiano vivido, no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, no ano letivo 2014/2015.

Estando dividido em quatro capítulos, o primeiro relata os dias vividos em contexto creche, o segundo revela o ensaio investigativo realizado em contexto creche, o terceiro relata a experiência em contexto de JI, e o quarto incide sobre o projeto desenvolvido com as crianças no âmbito da Metodologia do Trabalho de Projeto.

No primeiro capítulo apresenta-se uma análise reflexiva, referente às dificuldades, angústias e alegrias sentidas ao longo do processo que fui vivenciando.

No segundo capítulo dá-se a conhecer o estudo qualitativo realizado sobre interações entre pares, com idades compreendidas entre os 14 e os 20 meses.

No terceiro capítulo apresenta-se uma análise reflexiva referente às dificuldades sentidas, nos trilhos desta caminhada em JI, bem como alguns sucessos atingidos.

No quarto capítulo dá-se a conhecer o projeto “As formigas” e o muito que esse projeto contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os intervenientes.

No final, apresenta-se uma conclusão de todo o processo de aprendizagem, projetando as minhas perspetivas educativas.

PARTE I – DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS EM CRECHE

A primeira parte do relatório é referente ao contexto creche e encontra-se dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo encontra-se a dimensão reflexiva referente à Prática de Ensino Supervisionada em contexto creche. O segundo capítulo abrange o ensaio investigativo realizado em contexto creche acerca das interações entre crianças no momento da brincadeira livre.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Neste primeiro capítulo do relatório apresentarei as minhas principais aprendizagens realizadas em contexto de creche entre os meses de Setembro de 2014 a Janeiro de 2015.

Inicialmente faço uma breve caracterização do contexto educativo onde realizei a minha PES (caraterização da instituição, da sala e do grupo de crianças) e um breve aprofundamento sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem na faixa etária de um ano. Posteriormente, apresentarei o caminho que percorri ao longo da PES, realçando as minhas aprendizagens, os desafios vividos e as dificuldades sentidas.

1.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

No primeiro ponto desta reflexão farei uma breve caracterização acerca do contexto onde realizei a minha PES, de modo, que o leitor se enquadre no meu principal contexto de aprendizagem profissional. As informações apresentadas sustentam-se em dados recolhidos no início da PES (setembro e outubro de 2014).

A PES em contexto de creche decorreu numa instituição particular com as seguintes valências: Creche, JI e Atividades de Tempo Livre (ATL). A instituição localizava-se na periferia de Leiria, mais concretamente, na freguesia de Marrazes. Esta instituição foi criada em 2004 e tinha a capacidade para receber 186 crianças. Quanto às infraestruturas a instituição tinha 2780m² de área coberta e de espaço verde mais de 3000m². Quanto ao funcionamento da instituição, recebia as crianças de segunda à sexta-feira, no período das 8:00 às 20:00 horas. As crianças e as famílias eram recebidas por alguém da instituição, no início do dia, na sala de atividades e igualmente entregues por alguém da instituição aos seus familiares, quando estes as iam buscar.

O edifício era constituído por dois pisos, sendo que a valência creche (crianças dos quatro meses aos três anos) ocupava seis salas distribuídas por dois pisos: berçário, um ano e dois anos.

A valência de jardim-de-infância (crianças dos três aos seis anos) tinha disponível no edifício quatro salas: a sala dos três anos, a sala dos quatro anos e a sala dos cinco anos.

O ATL tinha capacidade para acolher 20 crianças da faixa etária dos seis aos doze anos, havendo, à data, um grupo misto.

Todo o edifício interior era servido por aquecimento central e ar condicionado. Quanto às infraestruturas exteriores, havia relvados, zonas lúdicas, uma piscina e uma horta Pedagógica.

Quanto ao número de funcionários no setor pedagógico, mais precisamente, em creche e JI, esta instituição dispunha de 8 (oito) educadoras de infância, 12 (doze) auxiliares de ação educativa e 1 (uma) coordenadora pedagógica. Ao nível do sector pedagógico do ATL, havia 1 (uma) professora de 1º ciclo, 1 (uma) professora de expressão plástica, 1 (uma) professora de educação física e 1 (uma) monitora.

A sala onde realizei a PES, a sala de 1 ano, localizava-se no rés-do-chão e era dividida em três zonas: sala de atividades/dormitório, fraldário e refeitório. A higiene era feita na zona do fraldário num espaço próprio, com janela para o exterior que permitia a ventilação. As refeições eram servidas no espaço refeitório, que tinha acesso direto à sala e acesso a um parque exterior. Este refeitório era uma continuidade da sala e apenas era usado pelas crianças daquele grupo.

A restante sala tinha aproximadamente 36m² e possuía diversas portas vidradas e janelas que davam acesso ao jardim interior do edifício da instituição. No lado oposto às portas vidradas encontravam-se armários em madeira de cor natural com gavetas. Estas gavetas estavam seguras de forma a que as crianças não as pudessem puxar para fora. Os armários eram utilizados para arrumar os diversos materiais (tesouras, canetas, agrafadores, colas, documentos...) A sala do lado esquerdo possuía uns cabides para os pais colocarem as mochilas das crianças. Perto dos cabides, a ocupar $\frac{3}{4}$ da parede encontrava-se um espelho não quebrável para as crianças se observarem. Suspenso no teto havia um mobile com dezasseis passarinhos amarelos, um para cada criança no seu dia de aniversário. Nesse dia, o passarinho, saía do mobile para o ninho que se encontrava afixado por cima do espelho, na parede, com as datas de aniversário das crianças.

Por cima do chão envernizado, no canto ao lado das janelas, existia a piscina de bolas. Encontrava-se outro espelho também por trás da piscina de bolas. Existiam, ainda, quatro

blocos esponjosos de diferentes formas, tamanhos, dimensões e cores para as crianças passarem por cima ou realizarem percursos. No chão encontrava-se um tapete esponjoso, onde era habitual acontecerem as atividades em grande grupo (como o momento da canção do bom dia, da brincadeira com puzzles ou com brinquedos). De referir que as crianças não tinham à sua disposição, permanentemente, todos os brinquedos mas tinham acesso, aos brinquedos que os educadores lhes proporcionavam em cada momento.

A usufruir desta sala estava um grupo de dezasseis crianças (oito do sexo feminino e oito do sexo masculino) todas nascidas no ano civil de dois mil e treze. A equipa educativa que trabalhava diretamente com este grupo de crianças era constituída por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa. Ao nível do domínio cognitivo as crianças estavam numa fase de descoberta dos sentidos, eram curiosas e bastante observadoras. Algumas crianças (sete) já tinham a permanência do objeto estabelecida. No início da PES apenas duas crianças imitavam algo, passando a fazer, posteriormente, (cinco crianças) imitação diferida. Quanto ao nível de linguagem, oito crianças do grupo articulavam palavras como “mamã”, “papá”, “popó”, “papa” e as restantes oito crianças balbuciavam sons. No final da PES já dez crianças articulavam palavras como “olá” e “dá”, estando na fase da holófrase, ou seja, numa única palavra expressava o seu pensamento completo.

Quanto à marcha, em setembro de 2015, quando demos início à nossa PES, sete crianças ainda não tinham adquirido a autonomia da marcha, uma ainda não “gatinhava” e oito crianças já possuíam plena autonomia a este nível. No final da PES, apenas duas ainda não caminhavam.

Quanto ao domínio social as crianças encontravam-se numa fase da descoberta do certo e do errado, as crianças brincavam a maior parte das vezes sozinhas ou com os seus pares.

Relativamente à alimentação, ao almoço, seis crianças ainda comiam fruta e sopa (de carne ou peixe) passadas. As restantes dez, faziam uma alimentação dita normal: sopa com legumes variados, segundo prato e fruta cortada em pedaços. No final da PES, já todas as crianças comiam a refeição normal. Quanto aos esfíncteres, nenhuma das crianças tinha autonomia, nem no início, nem no término da PES.

Ao longo do dia na instituição, as crianças vivenciavam vários momentos de rotina, tais como: acolhimento, lanche da manhã, experiências educativas orientadas, higiene, almoço, sesta, lanche da tarde e momentos de brincadeira livre.

1.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NOS PRIMEIROS DOIS ANOS DE VIDA

Dado que as crianças com que realizei a PES tinham idades compreendidas entre os oito meses e os dezoito meses foi-nos proposto procurar informações sobre as características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária. Assim, a nível cognitivo, segundo Piaget (Delmine & Velrmeulen, 2001) as crianças encontravam-se no estágio de desenvolvimento sensório motor. Segundo Post e Hohmann (2007, p. 23), “sensório refere-se ao modo com os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos sentidos” e “motor refere-se ao modo como aprendem através da acção física”.

Desde o nascimento até aos 2 anos, segundo os mesmos autores, as principais aquisições cognitivas são: permanência do objeto, representação mental e imitação. No que respeita à permanência do objeto por volta dos oito/nove meses, a criança já percebe e revela a capacidade de perceber que mesmo que um objeto não seja visível por ele, o objeto encontra-se lá e permanece onde foi deixado (Borrás, 2002). Entre os 6 e os 12 meses, a criança já é capaz de procurar o objeto escondido. Estas brincadeiras tornam-se entusiasmantes quando realizadas com pessoas significativas para as crianças. Segundo Brazelton (2013) o desenvolvimento da confiança está intimamente ligado ao domínio da noção de permanência de um objeto. Ao nível da representação as crianças passam de uma inteligência essencialmente prática para uma inteligência centrada nas representações mentais (*ibidem*). Quanto à imitação a criança passa a reproduzir situações passadas e a fazer imitação diferida, ou seja, imitação com ausência do modelo.

A nível da linguagem, as crianças, mais especificamente na faixa etária entre os 10 e 24 meses, começam a ter um rápido crescimento do número de palavras que, por sequência, leva a um “aumento do poder discriminatório de sons” (Sim-Sim, 1998, p. 86). Quanto aos marcos no desenvolvimento da discriminação da fala uma criança entre os 9 e 13 meses, compreende as sequências fonológicas em contexto e entre os 10 e os 22 meses já é capaz de associar sílabas sem significados a objetos. Quanto às produções essenciais, temos o palreio (nove meses) e a lalação (produção de vários sons, dos quais muitos associados ainda que não se encontrem presentes na comunidade linguística). Podemos ter como exemplo de lalação: “bababababa” ou “mamamama” (*Ibidem*). Durante esta etapa regista-se, também, a “ocorrência de sequência de sons com variações de acentuação e padrões de entoação diversificados”, isto é, são “estruturas a que obedecem as variações de intensidade, tom, duração, e ritmos” (Sim – sim, 1998, p. 93). Após este período, surgem

as primeiras palavras. As primeiras palavras reais, em média, surgem entre os nove e doze meses e dizem respeito a pessoas, objetos ou acontecimentos do mundo da criança e, por norma, são monossílabos ou reduplicação de sílabas já pronunciadas no período da lalação (por exemplo, “‘ó-ó, para cama”) (*Ibidem*). Nesta fase, as crianças compreendem mais do que aquilo que conseguem dizer, por exemplo compreendem os pedidos e ordem simples do adulto acompanhados por gestos e expressões faciais (Diekmeyer, 1998). No entanto, até aos 18 meses as crianças dizem poucas palavras que não pronunciam corretamente, mas que são compreensíveis pelo adulto (Borrás, 2002). Com um ano de idade, dão-se as frases de uma palavra, ou seja a “holófrase”, por exemplo, a criança aponta para uma bolacha e diz “dá”, recorrendo a uma única palavra para expressar o seu pensamento completo (Papalia, Olds & Feldman, 2001). À medida que o conhecimento telegráfico da criança aumenta, as palavras que inicialmente apareciam isoladas começam a surgir em forma de frases, de acordo com as regras sintéticas da língua. Este período de linguagem (15/24 meses) é denominado por telegráfico e caracteriza-se pelos usos de estruturas frásicas onde não existem artigos, proposições e verbos auxiliares. Contudo, a criança já usa uma ordem sequencial das palavras na frase. No domínio social, as crianças com 1/2 anos estão a aprender a relacionar-se umas com as outras e com os próprios adultos. Gostam de se observar, tocar e de imitar. A criança começa a ter consciência do seu contexto social. Segundo Delmine e Vermeulen (2001) as crianças são, por norma, ciumentas e disputam muitas vezes a atenção dos adultos, bem como os objetos com outras crianças. Como Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007, p. 49) referem “a criança começa a compreender (...) a existência de um lado positivo e outro menos positivo das coisas que a rodeiam”, ou seja, a criança começa a ter noção do certo e do errado. A criança até aos dezoito meses, também vai enriquecendo o sentimento de confiança nas pessoas que fazem parte do seu contexto social (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Ao nível motor, de acordo com os autores supra citados, uma criança com nove/ dez meses desloca-se sobre as mãos e os joelhos e com o tronco acima do chão. Já quanto a ficar de pé, a criança consegue permanecer de pé aos oito meses. A partir dos 12 meses, já consegue manter-se de pé sem apoio/auxílio ou caminhar segurando-se com uma ou duas mãos. Aos 18 meses, a criança corre e sobe as escadas com o apoio da mão de uma pessoa. Com esta idade as crianças empilham e usam as mãos para funções distintas (Diekmeyer, 1998), dado que começam a utilizar o polegar aos 9 meses. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) a criança de 18 meses atua por impulsos rápidos e passageiros, já conseguindo empurrar, esconder-se, subir e descer. A partir dos 15 meses começa a ter, uma escassa

percepção dos objetos distantes, isto é, tem fraco sentido de orientação podendo, por exemplo, ir contra os objetos que se encontram a uma longa distância, com alguma violência. Segundo os mesmos autores a criança, também tem pouca percepção de acontecimentos futuros. Contudo, é capaz de executar pedidos simples, dentro dos seus limites motores, tais como pude observar na PES: “Vai buscar o teu chapéu”, ou “É hora de pôr o babete, vamos arrumar!”.

Em simultâneo com este processo de desenvolvimento ocorrem aprendizagens. Segundo Post e Hohmann (2007), as crianças aprendem fazendo a exploração do objeto, de pessoas, utilizando as ferramentas que têm ao seu alcance: os seus olhos, boca, nariz, ouvidos, mãos e pés, construindo conhecimento através dos sentidos (Post & Hohmann, 2007; Piaget & Inhelder, 1997). Portanto, a criança recolhe informações através das suas várias ações, quer seja colocando o objeto na boca, ouvindo sons ou cheirando. Desta forma, as crianças aprendem de uma forma ativa, ou seja, fazendo, interagindo sobre os objetos e pessoas. A criança, enquanto ser ativo, experimenta através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. Como referem Dias e Correia (2012,p. 2) a criança enquanto ser ativo vai aprendendo

fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos. Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita... pessoas e/ou objetos que lhe despertem a atenção. É nesta constante interação com o mundo físico e social que se vai descobrindo e desvendando o seu mundo. Descobre como deslocar-se, como segurar e manipular objetos, como comunicar com as pessoas que a rodeiam, como responder a diferentes estímulos.

Ter este conhecimento acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nestas idades ajudou-me a estruturar as semanas de prática pedagógica.

1.3. O CAMINHO PERCORRIDO EM CRECHE – DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

De forma, a sintetizar o modo como decorreu a minha PES em creche, reli todas as reflexões, planificações e desafios que elaborei ao longo do primeiro semestre. Irei fazer uma reflexão acerca de todo este processo, procurando sempre evidenciar aspetos que captaram o meu interesse. Primeiramente, irei abordar a observação em creche, seguindo-se a importância da rotina em contexto creche e a temática da planificação e intervenção. Depois, falarei acerca da organização do grupo de crianças, documentação pedagógica, das

relações em creche e do papel do educador em creche. Por fim, irei refletir sobre os processos vividos e dar um olhar global sobre o meu processo.

1.3.1. ***OBSERVAR EM CRECHE – DO CONTEXTO EDUCATIVO ÀS CRIANÇAS***

As três primeiras semanas de PES foram de observação e recolha de dados relativamente ao contexto educativo em que estava inserida. Penso que este período de observação foi fundamental, pois observar “é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização” (Sarmiento, 2004 citado por Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012, p. 58).

Procurei de forma sistemática fazer uma observação participante de forma a ficar a conhecer as dinâmicas e organização da instituição, da sala e do grupo ficando, desta forma, com mais ferramentas para adequar a minha prática educativa aos recursos existentes e às características individuais de cada criança. Percebi rapidamente que observar é algo que devemos fazer sempre ao longo da PES, dado que a observação e a recolha de dados são essenciais para a conceção, planeamento e realização de propostas educativas. É através da observação permanente que ficamos a conhecer melhor as crianças. Na verdade como Parente (2012, p. 5) refere

observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Educadores de Infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança.

Quando cheguei à instituição, o que me chamou mais a atenção foi o espaço “sala” dado que a sala onde realizei a PES, não estava dividida por áreas. Tentei compreender este facto e percebi através da observação que este espaço necessitava de ser livre, dado que algumas crianças ainda não tinham autonomia de marcha e apenas gatinhavam, precisando de um espaço livre (sem obstáculos) para adquirir a marcha. Durante o período de observação (mas não só), tentei sempre recolher o máximo de informação constatando também que as crianças estavam em diversos níveis de desenvolvimento, quer a nível motor, quer a nível de linguagem e que isso influenciava a organização do espaço mas também a própria ação educativa.

Esta fase de três semanas dedicada à observação foi importante para o momento de intervenção. As crianças já estavam habituadas à minha presença sentindo-se mais seguras na exploração das propostas educativas comigo, assim como eu com elas. Porém, ao longo de todo o semestre e a partir do processo de observação fui sempre aprendendo mais sobre este contexto e as crianças que nele se encontravam, mudando particularmente a minha visão sobre quem é a criança neste período de vida.

Quando iniciei a minha PES tinha uma visão errada da criança. Para mim a criança era um ser passivo e pouco comunicativo. À medida que o tempo foi passando e ia observando e interagindo com as crianças, fui mudando o meu pensamento. Foram várias as situações que me proporcionaram essa mudança. Por exemplo, posso salientar, que havia crianças pelos gestos e expressões faciais que manifestavam não lhes agradar a sopa; deparei-me com crianças que disputavam o brinquedo e que mordiam para obter o que queriam; outras que “pediam” ajuda quando um brinquedo se encontrava preso dentro de algo. Percebi, desta forma, que as crianças são seres ativos e quer através do olhar, toque, sorriso ou choro comunicam, interagem com os adultos e os seus pares. Isto implicou observar a criança, escutá-la, deixá-la interagir, explorar e resolver os seus próprios problemas. O processo de observação foi essencial para conhecer as suas competências e para repensar a minha ação. Nestas situações, passei a apoiar mais as suas iniciativas, a aproveitar as situações de forma a deixar a criança superar-se a si mesma. Inicialmente, ao existir uma dificuldade na resolução de problemas ou conflito entre as crianças a minha tendência era imediatamente ajudar. Por exemplo, quando a criança tinha dificuldade em colocar uma peça no sítio, eu era a primeira a intervir, a resolver ou a ajudar. Contudo, com o tempo, com as observações e com as reuniões de reflexão, a minha visão alterou-se e passei a dar mais tempo à criança para as suas explorações sem intervir, estando mais no papel de observadora. Passei a promover mais a autonomia das crianças embora saiba que ainda posso vir a melhorar com a minha experiência ao longo do tempo.

Em jeito de síntese posso afirmar que passei a ver a criança como um ser ativo, interativo capaz de comunicar e tentar resolver os seus próprios problemas e não um ser exclusivamente passivo e frágil. Ser bom observador é uma das características que o educador deve ter, pois só assim conseguirá perceber se a criança está a desenvolver as suas competências e se já adquiriu uma nova aprendizagem. A observação permitiu-me, também, avaliar os processos de desenvolvimento e ajudar a criança na sua “caminhada” (como aprofundarei mais à frente).

1.3.2. *O TEMPO NA CRECHE – O PAPEL DA ROTINA*

Ao longo deste meu período de aprendizagem em contexto de creche, consegui perceber a importância que a organização do tempo tem no processo de desenvolvimento aprendizagem da criança.

Ao início não dei qualquer importância à organização do tempo, designada por rotina, nem entendia qual era a relação com o processo de desenvolvimento da criança e a sua importância. No contexto de creche em que estava inserida, a rotina das crianças era constituída por dois grandes momentos, o período da manhã e o período da tarde, cada um deles organizado de forma diferente de acordo com as necessidades da criança. Conforme podemos ver no quadro 1, o acolhimento das crianças era efetuado às 9h, de seguida, às 10h, dava-se um pequeno lanche às crianças e cantava-se a canção dos bons dias que durava cerca de 10 minutos. Seguia-se uma atividade orientada. Às 11h as crianças almoçavam e às 12h iniciava-se a higiene das crianças para, posteriormente, repousarem. No período da tarde, as crianças após acordarem, lanchavam, e seguidamente, às 16h era realizada a sua higiene. Por fim, as crianças exploravam o espaço sala de forma livre.

Período	Hora	Rotina
Manhã	9h00	Acolhimento
	10h00	Hora da “Bolachinha” e canção do “Bom Dia”
	10h10	Atividades Orientadas/ Exploração livre da sala /Espaço Exterior.
	11h00	Almoço
	12h00	Higiene (troca de fraldas, lavagem de mãos, cara...)
Tarde	12h15	Repouso
	15h15	Lanche
	16h00	Higiene (troca de fraldas, lavagem de mãos, cara...)
	16h30	Exploração livre da sala/ Espaço exterior.

Quadro 1 – Rotina diária da sala 1 ano, onde estava inserida.

Foi importante para mim, primeiramente, compreender o que é a rotina. Para Cordeiro (2012) a rotina é algo repetitivo que dá segurança à criança, pois ajuda-a a prever o que vai acontecer, tranquilizando-a. Esta sucessão espaço-temporal dos acontecimentos permite que as crianças conheçam a estrutura do seu dia (Zabalza, 1998).

Portanto, as rotinas são mais do que simples momentos que ocorrem ao longo do dia. Ao longo da minha prática, consegui adaptar-me facilmente às rotinas do grupo, pois fui interagindo com as crianças, auxiliando nas suas rotinas diárias, como o momento de higiene pessoal, de refeição ou no período de repouso. Ao longo do semestre fui percebendo que as rotinas são muito importantes para as crianças, pois tornam o ambiente

mais calmo, mais organizado, contribuindo para o desenvolvimento de várias competências. A rotina é bastante importante para impulsionar, por exemplo, a autonomia nas crianças, uma vez que as crianças ao reconhecerem o que vem antes ou depois, mais facilmente realizam uma tarefa autonomamente. Tal como defendem Hohmann e Weikart (2011, p. 224) “a rotina diária oferece às crianças uma sequência de acontecimentos que elas próprias podem seguir e compreender”. Por exemplo, na minha PES: quando eu começava a cantar a música do arrumar, as crianças sabiam que era para colocar os brinquedos no armário e rapidamente sentavam-se para comer a bolacha ou, por exemplo, quando referíamos, “é hora de comer”, as crianças localizavam-se a nível espacial, indo autonomamente (as crianças que já tinham adquirido a marcha) para o refeitório.

Nos primeiros dias de PES o momento de rotina ao qual dava maior ênfase era ao momento das experiências educativas que eram propostas por mim ou pela minha colega de PES. Contudo, o meu pensamento foi-se alterando e a minha perspetiva mudou, pois consegui ter uma visão diferente e mais global. Hoje, para mim, todos os momentos de rotina são fundamentais, inclusive momentos em que as crianças brincam “sem a imposição” do adulto, pois dá espaço às crianças para explorarem e desenvolver as suas competências (Post & Hohmann, 2011). Considero, assim, importante que cada momento da rotina seja planificado com intencionalidade educativa, incluindo o do sono e da alimentação, pois são momentos que vão “oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2012, p. 9) que favorecem a autoestima e o autoconceito da criança. Ao perceber que os momentos de rotina se podem tornar potenciadores de diversas aprendizagens desde que o educador esteja desperto para isso passei a planificá-los, como se pode ver na planificação de 27 de outubro (Anexo I - Planificação do dia 27 de outubro, p. 1). Se durante o momento da higiene, o adulto referir: “Agora vamos calçar a meia no pé”, cria-se um momento lúdico, no qual a criança vai tomando consciência onde fica o pé. Ou quando na hora da “bolachinha”, uma criança vai distribuir a bolacha pelos colegas e a educadora refere o nome do colega a quem dá a bolacha, permite à criança começar a conhecer os nomes dos colegas e para a criança que está à espera da bolacha, aprender a esperar pela sua vez. Em síntese, as rotinas devem ser pensadas de forma a promover a segurança e a confiança da criança e para isso é necessário serem pensadas, organizadas e refletidas pelo educador de forma a garantir a satisfação das necessidades básicas das crianças. Foi a partir da descoberta da importância da rotina que comecei a planificá-la com intencionalidade educativa.

1.3.3. *PLANEAR E INTERVIR – DESAFIOS EM CRESCIMENTO*

A primeira dificuldade em relação à tarefa de planejar foi encontrar uma estrutura, dado que não existe um modelo único. Queria encontrar um modelo que demonstrasse o trabalho que pretendíamos desenvolver e que fosse ao encontro e adequado às nossas características, pois a planificação é uma “ferramenta” pessoal. Como planificar para crianças dos oito aos dezoito meses e o que valorizar na ação educativa? Foi esta a principal questão que se atravessou ao longo do semestre nesta dimensão pedagógica.

Ao refletir com a equipa educativa¹ percebi que dava demasiado enfoque às propostas educativas planeadas, deixando de lado outros momentos que devem ser valorizados, como os tempos de refeição, de higiene ou a brincadeira livre. Segundo Portugal (2000, p. 88) “as crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes ‘escolarizados’, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais”.

Estas questões iniciais foram, gradualmente, ficando respondidas. Em conjunto com a equipa educativa, percebi que não era necessário complexificar as propostas em termos de materiais e de desafios, as propostas aparentemente simples (para nós adultos) podem acarretar desafios de aprendizagem interessante para as crianças.

Além de passar a valorizar a simplicidade das propostas para facilitar a aprendizagem das crianças, a utilização de diversos materiais e objetos concretos (objetos do dia-a-dia, cenários, livros), facilitou o envolvimento das crianças. Passou, também, a ser, importante relativamente aos livros, aprender a seleccioná-los para esta faixa etária. Aprendi que os livros devem reunir imagens reais e devem ser perceptíveis e de grande tamanho. O educador deverá destacar algumas onomatopeias. Ao longo da nossa PES, realizámos dramatizações recorrendo a adereços, que ajudaram as crianças a vivenciar o real, a explorar, iniciando o jogo simbólico, desenvolvendo a imaginação e promovendo aprendizagens diversas (Fotografia 1, 2, 3).

¹ Entende-se por equipa educativa – professora supervisora., educadora cooperante e colega de PES.



Fotografia 1 – Crianças D., B. e M.M. através do tato e da visão, a tatearem os vários adereços da dramatização “O Porquinho Cor-de-Rosa”.



Fotografia 2 – Crianças M., M. M. e TO. a observarem e a tatearem os vários adereços da casa do Pai Natal.



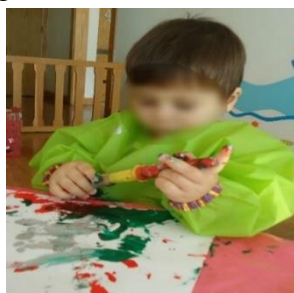
Fotografia 3 – Crianças CO. a tatear o adereço realizado para a dramatização “ O esquilo e os seus amigos”.

Foi importante para mim valorizar o processo de aprendizagem das crianças, enquanto um caminho de descoberta, não dando tanta importância ao produto final tal como fazia no início. Fazendo uma retrospectiva, sinto que, por vezes, no início, condicionei as crianças na forma como achava que deveria ser feita determinada atividade, valorizando apenas o produto final tal como, por exemplo, na planificação do dia 18 de novembro em que referia:

De seguida, a Diana exemplificaria o percurso. A criança passaria primeiro, por um túnel, (...), de seguida passariam pela toca da raposa (uma casa) aonde se encontravam vários amigos da raposa que poderiam explorar. Seguidamente, teriam que subir uma rampa (o bloco existente na sala) que daria acesso ao insuflável (Anexo II - Planificação do dia 18 de novembro, p. 5).

Neste caso, em que a proposta educativa consistia em as crianças executarem um percurso, passando por vários “obstáculos”, estava a condicionar a ação da criança, dado que eu exemplificava os percursos referindo por onde as crianças deveriam passar, não dando liberdade às crianças de o explorarem da maneira que pretendessem. Dado isto, tive que descentrar a valorização do produto final para passar a valorizar o processo e refletir isso no processo de planificação. Nesta proposta educativa, poderia ter dado “asas” às crianças para que estas pudessem explorar o percurso à sua maneira.

Após compreender isto procurei alterar a minha planificação e ação educativa, dando mais liberdade de escolha às crianças. Na proposta educativa do dia 1 de dezembro de 2015, as crianças poderiam pintar com tintas e um pincel uma folha branca para decorar os corredores da instituição. Assim, dei oportunidade às crianças de explorarem o pincel livremente e de tomarem a iniciativa para explorar, sem algo lhes ter sido imposto e escolherem de acordo com o seu ritmo, valorizando desta forma, o processo vivido pelas mesmas (Fotografia 4 e 5).



Fotografia 4 – Criança D.
a explorar o pincel com a
mão, livremente.



Fotografia 5 – Criança T.
a observar o que pintou na
sua mão.

Após as reuniões de reflexão com a equipa educativa, percebi que o item da “contextualização” deveria ser incluído na planificação para o educador poder orientar o seu trabalho tendo por base as necessidades e interesses demonstrados pelas crianças e, posteriormente, recorrer a esses dados refletindo sobre esse processo. Na contextualização das atividades percebi ser importante para estas crianças haver algo que seja novidade para que o objeto não surja do “nada”. A “caixa de surpresas” foi a solução na nossa PES. As crianças, com a introdução da “caixa das surpresas”, perceberam que iria surgir sempre algo novo a partir dali, ficando desta forma, motivadas e entusiasmadas. As caixas foram diversificadas - de madeira, para fazer som, com imagens (Fotografia 6) e de papel reciclado (Fotografia 7).



Fotografia 6 – Uma das caixas com imagens
utilizadas durante o contexto PES.



Fotografia 7 - Um das caixas surpresa de papel
utilizada durante o contexto PES.

A partilha entre grupo de pares sobre a formulação de planificações foi também importante para alterámos as ideias que tínhamos sobre o como planificar. Esta partilha permitiu

conhecer novas formas de organizar uma planificação. Inicialmente, as descrições eram feitas de forma superficial, o que fazia com que houvesse aspetos não pensados e hesitações na hora de intervir. Com o passar do tempo e com a nossa própria necessidade a descrição da experiência educativa com as crianças passou a ser mais completa. Desta forma,

planificar em creche é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses. Sendo elas o foco da nossa acção educativa, devemos variar as estratégias a utilizar de acordo com a individualidade de cada uma (Santos, Conceição & Dias, 2013, p. 473).

Esta nova visão trouxe mudanças ao nível da planificação e das experiências educativas, pois antes era evidenciado o papel do adulto e nas últimas planificações evidenciava-se o papel da criança. Esta mudança permitiu dar maior liberdade às crianças para explorarem materiais ou percursos de forma livre, centrando, a proposta educativa na criança, e não em mim.

1.3.4. ***ORGANIZAR O GRUPO DE CRIANÇAS – MÚLTIPLAS OPÇÕES***

No seguimento do desafio de planificar, outros dos assuntos que mereceu especial reflexão e preocupação da minha parte, foi a organização do grupo de crianças nas diferentes propostas educativas. Algumas vezes, ao planificar, não sabia qual seria a melhor forma de organizar o grupo.

Do meu ponto de vista, o educador pode escolher a forma como deseja trabalhar dependendo essa forma do tipo de propostas e de cada grupo. Contudo, deve ter sempre em atenção que deve proporcionar às crianças, ao longo do tempo, momentos em grande grupo, momentos em pequeno grupo e momentos de interação individual pois cada uma destas modalidades oferece diferentes potencialidades de aprendizagem às crianças (Post & Hohmann, 2007).

O trabalho em grande grupo, segundo Post e Hohmann (2007, p. 280), “ajuda as crianças a construírem um repertório de experiências partilhadas (...) pode (...) servir para as crianças verificarem que são apoiadas e apreciadas pelos outros”. Permite, ainda, ao educador observar a forma como interagem as crianças com os materiais e com os desafios que lhe são colocados. Na minha prática, optei várias vezes por trabalhar em grande grupo. Por exemplo, na proposta educativa do S. Martinho as crianças viram e ouviram a

dramatização da lenda de S. Martinho, protagonizadas por mim e pela educadora cooperante (Fotografia 8). De seguida, colocaram castanhas dentro dos cartuchos previamente feitos por elas, para as levarem para casa (Fotografia 9). As crianças estiveram sempre em grande grupo e mantiveram-se a aguardar pela sua vez para colocar as castanhas no seu cartucho.



Fotografia 8 – Dramatização da lenda de S. Martinho, observada e ouvida pelas crianças, em grande grupo.



Fotografia 9 - Criança B. a colocar as castanhas dentro do seu cartucho e por trás as crianças em grande grupo a observarem.

Organizei, ainda, o grupo em pequenos grupos, de modo a que as crianças não ficassem inquietas e para que diminuísse o tempo de espera. Numa das propostas, enquanto decorria uma atividade com um pequeno grupo, outro pequeno grupo, encontrava-se num insuflável, pois o insuflável era uma das maiores preferências das crianças (Fotografia 10).



Fotografia 10 - Organização em pequeno grupo - Nesta situação as crianças encontravam-se num insuflável enquanto decorriam outras atividades.

Já os momentos individuais são muito importantes, dado que reforçam a relação entre o educador-criança, fortalecendo a segurança da mesma e facilita o registo mais pormenorizado com dados sobre a criança que se está a observar. Desta forma, criam-se desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesse (Post & Hohmann, 2007). Na minha prática houve várias ocasiões onde optei por uma organização individual. Por exemplo, houve uma proposta educativa em que as crianças tiveram que pintar o seu balde para o Dia do Bolinho. Nesta atividade, as crianças tinham vários pincéis à sua disposição

e poderiam optar pela cor que se encontrava à sua frente, sem qualquer restrição. Dado que estas crianças estavam pouco habituadas a manusear o pincel e era um pouco difícil para as crianças agarrarem no pincel e no balde, optei por uma organização individual, de forma a sentirem-se mais à vontade e sentirem confiança naquele processo (Fotografia 11). As crianças que se sentiram pouco à vontade a pegar no pincel, pintaram o seu balde com os dedos.



Fotografia 11 – Criança M.M. a manusear e a pintar com o pincel o seu “baldinho”.

Ao longo desta prática pedagógica aprendi sobre a importância de cada uma destas formas de organização do grupo de crianças tentando por isso proporcionar momentos diferentes em que as crianças, pudessem ter momentos de exploração de novos materiais com tempo e com espaço. Senti dificuldades em manter o meu foco nas várias crianças em momentos de grande grupo. Ao conversar com a professora supervisora e educadora cooperante percebi que tinha de mudar a minha posição, tal como referi na reflexão da 7ª semana em Creche:

Após ter falado com a orientadora, apercebi-me que tenho de organizar-me mais e de “andar” mais pela sala para “chegar” a todas as crianças e não me focar apenas em alguns grupos, a fim de criar intencionalidades educativas e evitar a agitação na sala. Terei que organizar o grupo de forma a conseguir dar resposta a todas as crianças (Anexo III – Reflexão relativa à semana 3 a 5 de novembro - em contexto creche, p. 7)

Embora tenha sido difícil e seja um caminho a percorrer, considero que fui melhorando ao longo do semestre, pois tornei-me mais ativa na sala e sei que no futuro, quando estiver no mundo do trabalho, terei que continuar a estar atenta a todas as crianças.

O educador deve ter sempre em mente o que pretende que as crianças aprendam, pois a organização escolhida pode influenciar a forma como as crianças vão vivenciar os momentos e as competências que vão desenvolver.

1.3.5. *DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA - UM DESAFIO A APERFEIÇOAR*

A documentação pedagógica consiste nas diferentes formas de registos das observações das crianças, ou seja, “ é um instrumento de intercâmbio, de partilha de comunicação” além de ser um processo de registar a aprendizagem das crianças (Azevedo, 2009, p. 201). Ao longo deste semestre o exercício de documentação pedagógica passou por realizar algumas experiências de observação e registo de dados sobre as crianças para avaliar o seu processo e, ainda, apoiar a documentação da parede da sala. Ao falar com a educadora cooperante, percebi que esta realizava a avaliação colocando fotografias e descrições acerca do que foi feito, no placard da sala e no portefólio individual de cada criança.

Conforme, os autores supra citados, na documentação pedagógica podemos englobar os registos fotográficos, os registos escritos das observações das crianças, os vídeos e as criações das próprias crianças.

O educador deve ter bem definido os dados quer recolher, como os vai registar e o que pretende fazer com eles, pois a documentação pedagógica pode ter diferentes finalidades. O educador pode recolher dados para si próprio (para avaliar e perceber o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram para posteriormente fazer avaliação do processo), ou pode recolher dados sobre as crianças com o objetivo de dar a conhecer às famílias as atividades que realizou com as crianças e as aprendizagens das crianças. No final do dia, o educador deve analisar os registos que fez durante as atividades desenvolvidas, para melhor entender o que se passou e poder corrigir algumas situações que não correram como esperava.

O processo da avaliação alertou-me para a importância da relação entre os vários intervenientes, nomeadamente para a relação educadora/auxiliar de ação educativa. Hoje, considero que é importante que exista uma estreita relação entre todos, para que haja partilha de ideias e para que se possam ajudar mutuamente de forma ao educador poder registar as observações. Há situações importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança que são apenas observadas por um dos intervenientes e torna-se muito importante a troca de informação para o registo. As atitudes convergentes ajudam na realização de qualquer tarefa. Neste sentido, ao longo deste percurso, recorri à minha colega de PES, ajudando-nos mutuamente. Questionei-me, várias vezes, como fazer isto quando deixasse de ser educadora estagiária e passasse a ser educadora...

Inicialmente tentei observar e registrar dados de todas as crianças, mas logo percebi que era uma tarefa muito difícil e complexa de realizar. Aos poucos, vi que era preferível avaliar apenas duas crianças por atividade. No início da PES fizemos um registo de uma proposta educativa sobre a utilização do pincel, em que (dado não estar sensibilizada para a importância da recolha de dados) apenas registei através das fotografias alguns momentos que aconteceram, colocando uma breve descrição do que as crianças realizaram e as competências desenvolvidas (Anexo IV – Registo de uma atividade de expressão plástica, p. 9) ou seja, efetuei recolha de dados documentada. O meu objetivo era, dar conhecimentos aos familiares, das experiências vividas pelas crianças.

Segundo Parente (2012, p. 15)

documentar é mais do que realizar observações e registos das mesmas. (...) é uma forma de narrar as experiências e actividades que a criança realiza no quotidiano da creche que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem através de anotações, descrições, fotografias.

Com o decorrer do tempo fui percebendo que não bastava a documentação que efetuávamos, dado que não demonstrava de forma objetiva os momentos que as crianças tinham vivido. Percebi que através da observação das fotografias, os pais poderiam efetuar inferências do que se tinha passado. Para a documentação ficar mais completa, no registo seguinte, sobre uma proposta educativa com luzes de natal foi necessário anexar às fotografias uma breve nota explicando algumas reações e ações das crianças (Anexo V – Registo de avaliação acerca das luzes de natal, p. 10) uma vez que “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (Portugal & Laevers, 2011, p. 10).

Embora durante a PES tenha apenas usado o registo fotográfico para documentar aprendizagens feitas pelas crianças, tentei fazer a avaliação diária de uma criança. Contudo, esta foi a tarefa mais complexa em toda a PES e, possivelmente, a menos bem alcançada. Considero que a elaboração da documentação foi enriquecedora para o meu processo enquanto futura educadora e que aprendi bastante, ajudando-me a perceber o caminho que devo seguir e quão importante é saber avaliar. A avaliação condiciona as nossas decisões na prática educativa e como defende Cardona (2007, p.10) “é a avaliação que possibilita aos profissionais refletir e tomar decisões fundamentais sobre as suas práticas educativas” (Cardona, 2007, p. 10).

1.3.6. *RELAÇÃO EM CREHE – CRIANÇAS, EDUCADORES E FAMÍLIA*

É o educador que passa a maior parte do tempo com as crianças, logo é o educador que tem responsabilidade de criar situações que permitam desenvolver à criança a sua autonomia, a sua forma de estar com os outros e com o meio envolvente.

É importante que exista um clima de segurança afetiva e física, pois é na creche que as crianças passam a maior parte do dia. Ao longo da PES tentei sempre criar laços de afetividade com as crianças, proporcionando-lhes momentos de atenção e carinho, bem como ajudar as crianças a sentir que podiam confiar em mim.

Quando criei o vínculo com as crianças, tornou-se mais prazeroso e mais fácil o contacto com elas e, portanto, todo o processo de ensino-aprendizagem foi simplificado.

A título de exemplo posso destacar uma situação: antes da hora da sesta, as crianças iam até ao fraldário fazer o momento de higiene. Com o tempo de espera, as crianças ficavam, por vezes, inquietas. Nestas situações era necessário cantarmos canções, ou fazer algo com elas, de forma a não provocar agitação, pois, de seguida, iriam dormir. Era necessário manter as crianças num ambiente calmo e tranquilo. Inicialmente, em algumas tomadas de decisão, tal como a de cantar, sentia-me pouco segura, em virtude de não ter qualquer experiência em creche e desconhecer o que a bibliografia em determinadas situações referia. Contudo, com o passar do tempo e com a ajuda dos diferentes intervenientes, consegui ultrapassar esta dificuldade e as situações como a do cantar iam surgindo, de forma espontânea, criando um vínculo maior com as crianças. Noutras situações, recordo-me que por vezes, o lanche das crianças demorava mais um pouco a chegar. Deste modo, estando todas já sentadas à mesa e para que não ficassem inquietas, comecei a cantar algumas melodias, conseguindo que se mantivessem tranquilas e interessadas. Portanto, e dado que a criança passa muito tempo na creche, o carinho e os laços afetivos entre as crianças e os adultos, são fatores essenciais para um crescimento e desenvolvimento harmonioso.

Na mesma linha de pensamento e tendo em conta que a família é um elemento essencial na vida da criança, penso que também é importante que haja uma boa relação e colaboração, entre a família e os educadores, de forma a favorecer o processo evolutivo da criança e o bem-estar de todos os envolvidos. Penso que a família, educadores e pais deverão estar em constante contacto, para que exista uma partilha diária das observações pois tal como refere Post e Hohmann (2011, p. 329)

(...) ambos, pais e educadores, ganham mais segurança nos seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário, e pais e educadores com diferentes crenças sobre a educação infantil, os cuidados e as primeiras aprendizagens muitas vezes alargam a sua percepção do que é possível.

Na minha PES, a educadora cooperante recebia os pais de manhã, dialogava um pouco com eles, colocava-lhes algumas questões, tal como: “Como a criança passou a noite?”, Se os pais pretendessem, a educadora também mostrava os dossiês das crianças. Ao final do dia, a educadora voltava a falar com os familiares acerca do dia da criança.

Concluí, portanto, que os papéis da família e dos elementos que trabalham na creche, devem-se complementar. Julgo e acredito que as atitudes de ambos devem ser convergentes e nunca divergentes, pois podem criar, na criança, conflitos, conflitos esses que, nestas idades, poderão comprometer o desenvolvimento da criança.

1.3.7. O PAPEL DO EDUCADOR EM CRECHE – UM MUNDO A (RE) DESCOBRIR

Dado nunca ter contactado com o mundo da creche, uma das questões que sempre me inquietou, foi: “Qual será o papel do educador em creche?”. Para o senso comum ser educador é apenas “tomar conta das crianças”, “mudar fraldas” e “alimentá-las”. Esta ideia é apresentada por Portugal (2000, p. 86) da seguinte forma: “É do senso comum pensar que cuidar de crianças muito pequenas é algo que qualquer pessoa pode fazer já que apenas requer alimentar e assegurar a segurança das crianças”. No início da PES, eu própria considerava que a creche era um lugar em que as crianças se sentiam bem, acarinhadas e felizes. Seria um lugar promotor de estabilidade emocional das crianças. Contudo, ao longo da PES, percebi que esta ideia era um pouco restritiva. A creche era o que pensava, mas com um grau de exigência muito maior solicitando uma profunda entrega do educador, não só a nível pessoal, como profissional: planificação de atividades, a sua preparação (recursos, humanos e materiais necessários), a sua execução e avaliação. É necessário uma grande entrega para dar resposta às necessidades e interesses de todas as crianças.

Segundo o Manual de Processos – Chaves (Segurança Social, 2010) o contexto creche é o local preferencial das primeiras experiências da criança fora do seu contexto familiar.

Assim, surgiu-me a seguinte questão: Que papel e que preocupações deverá ter um educador em contexto de creche? Segundo Janssen-Vos (2003, citado por Portugal, 2009, p. 13) é papel do educador

- 1) Concepção e planeamento de atividades no prolongamento do atual desenvolvimento e motivação da criança.
- 2) Envolvimento das crianças na escolha dos temas e atividades e suporte às suas iniciativas e projectos.
- 3) Participação nas atividades de modo a, em interação com as crianças intervir de forma estimulante, promovendo aprendizagem e desenvolvimento.
- 4) Introdução de uma organização educativa que torne possível brincar e trabalhar com as crianças (...) de modo interativo.
- 5) observação, reflexão e avaliação das crianças de forma a que exista informação disponível para o planeamento.

Assim, relativamente ao ponto um, na minha prática procurei ter sempre em conta o grau de desenvolvimento em que a criança se encontrava. Numa das experiências educativas que proporcionei às crianças, realizei dois percursos motores, um para as crianças que já tinham adquirido a marcha, em que tinham de transpor obstáculos e outro para as que ainda se encontravam a adquirir a marcha, com pouco obstáculos e sensitivo, de forma a tentar promover o desenvolvimento motor das mesmas. Em relação ao ponto dois, na minha PES, apercebi-me que as crianças gostavam de animais. Para ir ao encontro dos interesses das crianças, realizei várias dramatizações que incluíam animais (objetos/peluches) tais como, esquilo, foca, lobo, porco, cão, cavalo e outros, conseguindo desta forma, despertar a atenção das crianças e envolvê-las nas atividades, indo ao encontro da intencionalidade educativa definida (adquiriram mais vocabulário). Relativamente ao ponto três, durante o momento de rotina, tal como o da refeição ou do momento da muda de fralda, tentava sempre promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Já, quanto ao ponto em que se refere que é possível brincar e “trabalhar” com as crianças, durante a PES, procurei sempre brincar e interagir com as crianças, de forma a criar laços afetivos com elas para que se sentissem seguras, pois só assim é possível brincar e em simultâneo promover o desenvolvimento das crianças. Posso salientar, por exemplo, numa proposta educativa, em que as crianças individualmente tinham de pintar com um pincel numa folha branca para colocar na parede da instituição, houve uma criança que tinha medo/receio de pegar no pincel. Era uma experiência nova e apercebi-me deste medo/insegurança, peguei num pincel e comecei a pintar a minha mão e a mão da criança. Esta sorriu, pegou no pincel que estava em cima da mesa e começou a pintar sem qualquer receio brincando e trabalhando ao mesmo tempo. Nesta proposta, enquanto a criança apontava para a cor que pretendia, eu referia o nome das cores, repetindo/imitando a criança de seguida o nome da cor.

Para terminar, no que respeita ao último ponto, para executar a planificação de uma atividade, deverá ser necessário observar e refletir acerca dos interesses das crianças e

sobre a minha intenção educativa, pois só assim é possível realizar uma planificação e desenvolver atividades direcionadas não só aos seus interesses, como ao seu nível de desenvolvimento. De seguida, é necessário avaliar as competências que foram adquiridas com a realização da atividade para que se possa compreender se aquela planificação foi adequada.

Por fim, é necessário uma “elaboração de um ciclo permanente de concepção e planeamento do currículo, ação, reflexão e avaliação” (Janssen-Vos, 2003, citado por Portugal, 2009, p. 13). Ao longo de todas as semanas planeei, refleti e realizei documentação pedagógica.

Na minha opinião, ser educador em contexto de creche, é ter conhecimentos teóricos no âmbito da psicologia, da saúde, da didática, da organização de contextos de ensino e aprendizagem, conhecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças desde os três meses aos três anos de idade, saber os cuidados a ter em conta no processo educativo, ter conhecimentos diversificados sobre o mundo e estar atento a todas as manifestações da criança. É saber proporcionar à criança experiências agradáveis e significativas que permitam desenvolver-se de forma harmoniosa e holística.

Segundo Portugal (2012, p. 13) trabalhar no contexto creche “requer ainda atitudes de respeito, compreensão e empatia, muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família, reflexão crítica e questionamento continuado e práticas, indispensáveis à inovação na resolução de problemas”.

Deste modo, aprendi que um educador, em contexto creche, deve ter sempre em mente e como objetivo, o bem-estar da criança, bem como o seu desenvolvimento e aprendizagem “assegurar a segurança e estabilidade emocional, alimentar a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolver o conhecimento social e promover a autonomia são prioridades no currículo da Creche” (Portugal, 2011, p. 52).

1.4. REFLETIR EM CRECHE – DOS PROCESSOS VIVIDOS A UM OLHAR GLOBAL SOBRE O PERCURSO REALIZADO

Após começar a realizar a reflexão para este relatório foram surgindo algumas ideias sobre a evolução que fiz. As evoluções mais significativas para mim, foram perceber o significado de ser educador em creche, a valorização das rotinas, a da planificação e a importância da documentação pedagógica em contexto creche.

Após esta Prática Pedagógica, percebi que as crianças, em contexto creche, conhecem o mundo através de experiências criadas por elas próprias, na interação com os adultos, com os materiais e também com os seus pares. Após esta consciência pretendo continuar a respeitar todas as crianças como seres individuais ajudando-as a ultrapassar “obstáculos” através das suas próprias experiências educativas.

Para mim foi, também, muito recompensador poder vivenciar as fases de desenvolvimento que o grupo me proporcionou. Inicialmente quando cheguei à sala oito crianças ainda não andavam e no final do meu percurso apenas duas ainda não o faziam. No início da minha caminhada as crianças comunicavam através de nenhuma ou pouca verbalização, fazendo comunicação essencialmente através de sorrisos, olhares, dedos que apontavam para o que desejavam e choros. Quando cheguei ao fim do percurso a ouvir algumas crianças a chamar pelo meu nome quando precisavam de ajuda, foi algo inesquecível. Relativamente à interação entre pares, fui observando também um crescimento, isto é, as crianças foram-se mostrando mais afetivas entre elas.

Foi muito gratificante, poder presenciar estas mudanças na evolução das crianças e o desenvolvimento de novas competências. Aprendi a importância de nos sabermos fundamentar enquanto educadoras e a necessidade de estar em constante formação ao longo da nossa prática. A reflexão escrita, de carácter obrigatório semanal, foi peça fundamental para uma boa prática profissional e para o meu desenvolvimento pessoal. Ao escrever conseguia clarificar algumas ideias, refletia não só sobre a minha ação educativa, mas também sobre os materiais utilizados, as estratégias, sobre as problemáticas que no ambiente da creche tivessem despertado o meu interesse, e ainda, os aspetos a melhorar em situações futuras. Tal como refere Dias (2009, p. 32), “a reflexão implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido do experimentado” e, por conseguinte, é uma ferramenta essencial para o educador de infância.

Para além destas reflexões escritas, também tive oportunidade de participar em reflexões orais, com a educadora cooperante e com a professora supervisora e as restantes colegas da PES que se encontravam naquela instituição. Estas reflexões orais foram muito enriquecedoras, a nível profissional e pessoal dado terem permitido a partilha de ideias, sugestões e experiências enriquecedoras e fundamentais para o meu aperfeiçoamento e desenvolvimento.

Diariamente, tanto oralmente como por escrito, refletia sobre o que tinha feito, apresentando o que tinha sido bem feito e o que era necessário melhorar. Fui refletindo sobre acontecimentos vivenciados, tendo em consideração os comentários da equipa

educativa. A reflexão revelou-se um elemento essencial enquanto futura educadora, uma vez que me levou a refletir sobre assuntos, a procurar novas ideias e novas informações, a ter que fundamentar as minhas conceções, tentando sempre melhorar a minha atuação, em prol das crianças.

Relativamente às intervenções que realizei ao longo da PES em contexto Creche, sinto que foram evoluindo ao longo do tempo, dado que inicialmente tinha algumas dificuldades em interagir com as crianças. Não conseguia demonstrar espontaneidade, devido à minha timidez e devido à minha falta de experiência. Penso que ao longo do tempo adquiri e consegui demonstrar a minha espontaneidade, ou seja, um olhar diferente, logo descontraído, pois fui-me libertando. No futuro, irei continuar a ter em consideração a minha postura perante um grupo de crianças, tentando sempre adotar uma postura descontraída, uma vez que é através do olhar, gestos, que conseguimos estabelecer uma comunicação com as crianças.

Embora, esteja ciente de que poderia ter chegado mais longe, considero que me empenhei e dei o meu melhor de forma a promover a segurança e o bem-estar das crianças, para que estas se pudessem desenvolver, evoluir e aprender, pois ser educadora em contexto creche é desempenhar diversos papéis, tendo sempre em conta o desenvolvimento holístico da criança. Tive oportunidade ainda de desenvolver as minhas competências investigativas, dado que realizei um ensaio investigativo com as crianças sobre “Interações entre pares durante o momento da brincadeira livre”, que será apresentado no próximo capítulo.

Tentei sempre aproveitar ao máximo todos os momentos de interação com as crianças, brincando e ajudando-as nos diversos momentos. Alguns erros foram cometidos e todos me ajudaram a desenvolver enquanto futura educadora. Para mim, ser educador é dar tudo de si e saber valorizar cada “passo” que a criança dá, sendo preciso estar em constante atenção às necessidades das crianças e bem fundamentado teoricamente. Para concluir, nunca esquecerei este grupo de crianças, pois foram as primeiras crianças com que experienciei ser educadora de infância.

Capítulo II - Ensaio investigativo: Interações entre pares durante o momento da brincadeira livre

No âmbito da PES em creche houve a possibilidade de desenvolver as minhas competências investigativas. Neste capítulo apresenta-se o ensaio investigativo realizado em contexto creche que aborda as questões da interação entre pares, no momento da brincadeira livre.

Inicialmente, irei contextualizar este estudo, seguidamente irei aprofundar um pouco a temática das interações entre pares e abordar o momento do brincar integrado na rotina das crianças em creche. Posteriormente, irei expor a metodologia utilizada e apresentar os dados e a sua discussão.

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este ensaio investigativo decorreu na sala onde se realizou, a Prática de Ensino Supervisionada em Contexto Creche. No início, dado que nunca tinha contactado com crianças de idades tão novas questionava como é que as crianças que não “falavam” poderiam interagir ou comunicar com os seus pares. Com o passar do tempo, fui-me apercebendo que as crianças iam interagindo umas com as outras, umas menos e outras mais. As crianças olhavam para os seus pares, sorriam, disputavam os objetos e vocalizavam alguns sons. Partindo destas observações surgiu o meu interesse em aprofundar conhecimentos sobre esta temática da interação entre pares. Depois de encontrada a problemática do meu ensaio investigativo, cheguei à pergunta de partida para a realização deste estudo: *“Qual o tipo de interações que as crianças M., M.M. e T., de idades compreendidas entre os 14 e os 20 meses estabelecem com os seus pares, no momento da brincadeira livre da tarde, na sala de 1 ano?”* Perante esta pergunta defini como objetivos para este estudo: i) Descrever e identificar as interações que as crianças estabelecem entre si no momento da brincadeira livre na sala de atividades e ii) Refletir sobre as interações entre pares no momento da brincadeira livre em contexto creche.

2.2. INTERAÇÃO ENTRE PARES NO MOMENTO DA BRINCADEIRA LIVRE

Neste ponto irei abordar a interação entre pares na primeira infância, bem como a brincadeira como parte integrante da rotina em creche.

2.2.1. INTERAÇÃO ENTRE PARES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Segundo Borràs (2002, p. 15) as interações são “relações que se caracterizam por constituir uma espécie de diálogo no qual as partes aguardam a sua vez e onde se aprendem modelos básicos de comportamentos numa situação social”. Por sua vez, de acordo com Arezes e Colaço (2014, p. 116) a interação “corresponde ao comportamento de um indivíduo e implica a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito”. Desta forma, podemos afirmar que interação é todo o tipo de ação/contacto que existe entre duas ou mais pessoas provocando uma reação por parte dos outros intervenientes.

Para Carvalho e Beraldo (1989, citado por Grana, 2011, p. 32) “o papel das interação entre as criança no desenvolvimento infantil começou a ser foco de pesquisas devido ao contexto social da época”. Dado a mulher ter entrado para o mundo de trabalho e conseqüentemente, levado à entrada da criança na creche, levou-a ao contacto com outras crianças (Anjos, Amorim, Vasconcelos & Ferreira, 2004).

De acordo com Lewis Rosenblum (1975, citado por Anjos *et al.*, 2004 p. 514) “não era óbvio que o “contato” pudesse significar interação propriamente dita, e nem mesmo era clara a função da relação dos pares”. Portanto, as crianças eram vistas como “incapazes de estabelecer interações” com outras crianças (Shaffer, 1984, citado por Oliveira & Ferreira 1993, p. 64). Contudo, mais tarde esta ideia mostrou-se falsa, vindo a reconhecer-se que as crianças de dez e doze meses já estabeleciam relações entre elas.

Segundo Eckerman, Whatley, e McGehee (1979, citado por Anjos, *et al.*, 2004, p. 514) “os bebês, antes de um ano de idade, são capazes de observar o outro, sorrir e vocalizar para o outro, oferecer e tomar brinquedos, imitar e fazer sons na busca de um contato social”.

Esta interação entre pares “constitui um importante elemento da vida social da criança” (Guralnick, 1997, citado por Souza & Batista, 2008, p. 384) sendo na interação com as pessoas do seu mundo que as crianças vão aprendendo a comunicar (Post & Hohmann,

2007). Segundo Carvalho e Beraldo (1989, p. 59, citados por Grana, 2011, p. 119) que a interação criança-criança é “um sistema socioafetivo relevante para o processo de desenvolvimento (...), constituindo-se um importante elemento da vida social da criança”.

Como referem Vygostky (1998,1986) e Wallon (1942, 1949, 1959, citados por Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993, p. 63)

a mente, o conhecimento, a linguagem e o Eu (self) do individuo são constituídos através das interações que ele estabelece, desde o nascimento, com outros indivíduos em ambientes sociais.

Segundo Vasconcelos, Amorim, Anjos e Ferreira (2003, p. 294) a criança com 2/3 meses de idade pode “manifestar já interesse por outras crianças”, interagindo através do olhar ou de sorrisos. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), a forma como a criança manifesta interesse por outra criança é muito idêntica à forma como está na presença da mãe, isto é uma interação dinâmica e recíproca. Segundo Matta (2001), à medida que as crianças vão crescendo as relações vão-se complexando.

Hay, Pederson e Nash (1982, citado por Anjos, *et al.*, 2004, p. 515) referem que no primeiro ano de vida “as capacidades de trocas recíprocas antecedem a locomoção, a fala e as habilidades cognitivas maduras, sendo que os bebês podem interagir entre si, ainda que com habilidades e recursos limitados”. Segundo Vasconcelos e colaboradores (2003) com o desenvolvimento da capacidade motora, a criança estabelece mais interações, pois a sua movimentação e destreza torna mais fácil o alcance de outras crianças, havendo desta forma, mais possibilidades de interação (Anjos, *et al.*, 2004).

Segundo Borges e Salomão (2003, p. 327), com o desenvolvimento do sistema sensorial, mais especificamente, a “visão e audição” a criança “alcança um nível lingüístico e cognitivo mais elevado”, alargando e auxiliando, as interações com os seus pares. Portanto, as crianças ao longo do primeiro ano de vida, começam a interessar-se pelos seus pares, interagindo através do olhar, de gestos, da postura corporal, do choro e de vocalizações (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012). Estas interações, nesta idade, são fluidas, breves e muitas vezes mediadas pelo adulto. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006) a criança por volta dos 12 meses começa a desinteressar-se por outra criança, aumentando o interesse por objetos. Contudo, este desinteresse é curto, pois entre os 18 meses e os 3 anos a criança volta a revelar, novamente, um grande interesse por outras crianças,

compreendendo como deve lidar com elas, dado que já ganhou consciência do Eu e do Outro.

As interações entre pares na primeira infância de acordo, com Schaffer (1999), Stern (1991) e Sim- Sim, Silva e Nunes (2008), podem ser agrupadas em interações verbais e não-verbais ou comunicação verbal e não-verbal. Para isso são necessários, pelo menos, dois intervenientes, dando origem a uma “relação dinâmica, recíproca e bidirecional, já que ambos trocam experiências e conhecimento” (Elmôr, 2009, p. 24). Para que exista interação não é necessário o uso da palavra e pode (ou não) ser mediada por um objeto.

Para Stern (1991) e Schaffer (1999) as primeiras interações que a criança manifesta são as comunicações não-verbais que se manifestam por volta dos 2/3 meses. Até aos 5/6 meses a criança interage socialmente, olhando, sorrindo, gesticulando, chorando... Portanto, são formas e comportamentos que não utilizam palavras. Segundo Schaffer (1999, p. 143) estes “meios não-verbais” transmitem “mensagens convencionais e universalmente conhecidas”.

Borges e Salomão (2003) apresentam como formas de comunicação não-verbal, o “olhar do bebê, gestos e expressões faciais”. Segundo Alexandre e Vieira (2004), as crianças entre os 12 e os 24 meses interagem mais frequentemente através do olhar, do toque, da disputa de objetos, da expressão facial, da imitação e dos gestos.

Segundo Gerbelli (2006) o **olhar** é umas das atividades do ser humano utilizada para comunicar. De acordo com Elmôr (2009, p.27), o olhar, “ é uma forma de se transmitir sinais socialmente relevantes (...) O olhar sustentado geralmente indica interação social e potencial ”. Portanto, o olhar é um dos elementos fundamentais para as primeiras interações. Esta ideia também é sustentada por Smith, Cowie e Blades (2011) quando afirmam que é através do contacto visual que se estabelecem as primeiras interações.

Na perspetiva de Amorim, Anjos e Rosseti – Ferreira (2012, p.380), “o olhar é uma atividade bastante ativa e promotora de aprendizagens e interações”. Este olhar pode desencadear

vocalizações, movimentos de aproximação ou afastamento do parceiro, emoções (expressão de alegria, susto ou apreensão ao se deparar com o outro a olhá-lo) ou ações semelhantes àquela que o outro realiza (como colocar ou tirar objetos de uma caixa) (*Ibidem*, p. 380).

No primeiro ano de vida a criança já sabe reconhecer que o olhar transmite informação. De acordo com Delmine e Vermeulen (2001, p. 41) entre os 3 os 10 meses, a criança utiliza o olhar para conquistar a reação de o adulto, sendo assim “o principal sinal do bebê para responder ao adulto”.

Aos 6 meses, a criança começa a girar a cabeça para seguir um estímulo visual, dando origem a uma interação social (Belini & Fernandes, 2007). Aos 18 meses começa a direcionar o olhar mais para as crianças do que para os adultos. A partir dos 3 anos de idade, o olhar acentua-se sendo duas vezes mais frequente para crianças do que para adultos (*Ibidem*).

Segundo Delmine e Vermeulen (2001, p. 37) as primeiras tentativas de falas são os “gestos”. A criança fala através do corpo. Durante o primeiro ano, as crianças incorporam nas interações entre pares, gestos como apontar ou segurar objetos para o outro (Hay, *et al.*, 2004, citados por Colaço & Arezes, 2014).

Segundo Gessel (1979), até ao final do primeiro ano de vida não é comum uma criança apontar para um brinquedo que está a uma determinada distância, contudo, aos 18 meses a criança já poderá fazer gestos e apontar para pedir alguma coisa, gritando ou referindo “Eh! Eh!”, exigindo que alguém lhe dê o brinquedo. Por norma, os gestos dão-se quando a criança estica os braços em direção a outra criança, por exemplo, para pedir algo (Alexandre & Viera, 2004). Através do movimento dos braços a criança é capaz de demonstrar as suas emoções revelando aquilo que sente e que quer. Este tipo de interação anda interligada com as expressões faciais, desde o nascimento.

Por volta do primeiro ano, quando se dá a posse por determinado objeto, é muito frequente as crianças **chorarem** (e/ou puxarem os cabelos uma à outra porque ainda não conseguem fazer uma avaliação dos seus atos) (Grana, 2011). Delmine e Vermeulen (2001, p. 78) afirmam que por volta dos 18 meses “a criança já não chora com o outro, mas tenta consolá-lo: sente compaixão, o desejo de ajudar e aliviar (...)”.

Aos 3 meses, a criança utiliza o **sorriso** como forma de reconhecimento (Delmine & Vermeulen, 2001) e, por volta dos 4 meses, a criança começa a sorrir como forma de resposta a estímulos (Bower, 1983). Aos 6 meses a criança ri-se como resposta a sons que, não conhece e, aos 8 meses, sorri de forma inesperada, por exemplo, durante a brincadeira. Este sorriso poderá indicar segundo Papalia, Olds e Feldman (2006) desenvolvimento ao nível cognitivo.

De acordo com Montagu (1988) o **tocar** é como o respirar, ou seja, é uma das necessidades comportamentais básicas. Este tipo de interação poderá ser realizada através do contato pele com pele, através de carícias (abraços ou beijos, contatos afetuosos) ou através de agressões entre as crianças, que causam dor física, como, por exemplo, puxar, morder, bater ou arranhar (Alexandre & Vieira, 2004; Piccinini, *et al.*, 2001). Segundo Alexandre e Vieira (2004) este tipo de contato físico poderá durar pouco ou muito tempo, dependendo da situação.

Segundo Delmine e Vermeulen (2001) aos seis meses o movimento transforma-se em expressão e **imitação**. Segundo o mesmo autor, a criança aos 9-10 meses imita sons produzidos por outros, mesmo não os compreendendo. Por exemplo, os gritos ou ações motoras. Risos e lançamento de objetos poderão, contagiar as crianças passando estas a imitar essas situações (Grana, 2011). Por volta do primeiro ano de idade, as crianças interessam-se por outras atividades, observam com curiosidade e poderão imitar a voz/comportamento umas das outras (*Ibidem*). Este tipo de interações revelam-se importantes no “desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição” (Moura & Ribas, 2002, p. 207). À medida que a criança imita os seus pares, vai aprendendo a comunicar, conhecendo o seu corpo e o corpo dos outros (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

Para além das interações não-verbais apresentadas anteriormente, a interação verbal através de vocalizações ou da linguagem oral também ocorre nesta etapa de vida da criança. As vocalizações dão-se por volta dos 12 meses quando as crianças realizam movimento com os lábios, expelindo ar (Alexandre & Vieira, 2004). Quando a criança adquire competências linguísticas, as vocalizações vão sendo substituídos pelas palavras. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2013, p. 193) as crianças por volta dos 13 meses quando conhecem as palavras e as compreendem, começam a utilizá-las para “ (...) representar objetos e acções”. As primeiras palavras que as crianças pronunciam são curtas e formadas por uma consoante e uma vogal como, por exemplo, “ma”, “pa”, “mama”.

De acordo com Assunção (2008) estas “palavras” muitas vezes são utilizadas para apontar algo que esteja a uma determinada distância.

2.2.2. BRINCADEIRA COMO PARTE INTEGRANTE DA ROTINA EM CRECHE

A rotina, em creche pode incluir: o momento de acolhimento (em que as crianças são recebidas por alguém da instituição), o momento da proposta da atividade orientada (em que as crianças realizam experiências educativas propostas pelo educador), o momento dos cuidados (a higiene da criança como, por exemplo, a troca da fralda) e o momento da brincadeira livre (onde a crianças exploram o espaço, interagem com os seus pares e com os adultos). O momento da brincadeira livre é o momento do dia da criança na creche em que as crianças brincam livremente pela sala e têm possibilidades de realizar variadas ações, de explorar diferentes áreas, diferentes materiais, interagindo com os seus pares e adultos (Post & Hohmann, 2007). Nestes momentos a criança pode colocar em prática ações como, por exemplo, encher/esvaziar, pôr/tirar, repetindo essas ações sempre que queira. As crianças, nestes momentos, têm oportunidade de fazer escolhas de acordo com os seus interesses pessoais (*Ibidem*).

O brincar é uma importante forma de comunicação. Segundo Ferland (2006, p. 58) “para que a criança brinque, precisa de tempo, tempo livre que possa usar como pretender, para decidir a que quer brincar, como quer fazê-lo”. Segundo Dallabona & Mendes (2004, p. 108). “a criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais”. Mas o que é brincar?

De acordo com Ferreira (2004, p. 202)

brincar é sinónimo de encontros sociais em que o indivíduo tem oportunidade de adquirir um sentido de si, assumindo as atitudes dos outros indivíduos em direção a si, num contexto social ou num contexto de experiência e comportamento, nos quais os dois estão envolvidos.

No mesmo sentido Proinfantil, (2005 citado por Teixeira e Volpini, 2014, p. 86) refere que “brincar implica troca com o outro, trata-se de uma aprendizagem social”. Já de acordo com Ferland (2006, p. 53) brincar é “uma atitude subjetiva em que prazer, sentido de humor e espontaneidade caminham lado a lado, que se traduz num comportamento escolhido livremente e da qual não se espera qualquer rendimento específico”.

Para Froebel (1912, citado em Caldeira, 2009, p. 38), “brincar é a fase mais importante da infância e do desenvolvimento humano”. Para Kishimoto (1997, citado por Prodócimo &

Navarro, 2008, p. 1), a brincadeira é “um mergulho no lúdico” aonde a criança “explora o mundo e suas possibilidades, e se insere nele, de maneira espontânea e divertida”. A brincadeira faz com que a criança desenvolva as suas “capacidades cognitivas, motoras e afetivas”. Solé (1922, citado por Almeida, 2005, p. 18) expõe a importância do brincar para o desenvolvimento da criança referindo que

ao brincar a criança aprende a conhecer o seu próprio corpo e suas possibilidades, desenvolve a personalidade e encontra um lugar na comunidade. Poder brincar, permite exteriorizar situações agradáveis e desagradáveis.

Segundo Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177) “ o brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda desenvolver relações de confiança consigo e com os outros”.

Portanto, as interações entre as crianças (seus pares) podem ocorrer também devido à utilização de objetos/brinquedos. Segundo Vygotsky (2007, citado por Prodócimo & Navarro, 2008, p. 3) “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo”.

Os educadores no momento da brincadeira livre da criança devem mostrar-se física e emocionalmente atentos e disponíveis para as crianças. Os educadores devem respeitar sempre a criança e o seu espaço, permitindo-lhe novas descobertas e incentivando a criança a conquistar novos degraus, no domínio das suas brincadeiras (Post & Hohmann, 2007). Segundo Kramer (2009, s.p.) o espaço “ creche representa um ótimo espaço para a socialização das crianças”. Na creche é importante ter em conta o ambiente que rodeia as crianças, pois este poderá ser facilitador ou inibidor de interações. Ladd e Coleman (2002, p. 144) referem que o espaço físico

(...) incluindo o desenho da sala de atividades e da escola propriamente dita, a organização dos espaços lúdicos e a provisão de materiais lúdicos, está relacionado com a qualidade das interações sociais das crianças e das primeiras relações entre pares.

2.3. METODOLOGIA

Procurando saber qual o tipo de interações que as três crianças com idades compreendidas entre os 14 e os 20 meses estabelecem com os seus pares, no momento da brincadeira livre da tarde, na sala de 1 ano, as opções metodológicas situam-se no paradigma qualitativo descritivo. Neste tipo de investigação o investigador “observa, descreve, interpreta e

aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Freixo, 2010, p. 146). As pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos e preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os factos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 180) “a descrição dos dados deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem (...) os registos de observações (...) fotografias e gravações de vídeo”.

2.3.1. CONTEXTO E PARTICIPANTES

Este estudo decorreu numa Instituição Privada nos arredores de Leiria (conforme se encontra descrito nas páginas 3-5, no ponto de apresentação do contexto educativo). A sala onde efetuei a recolha de dados para o ensaio investigativo era frequentada por dezasseis crianças todas nascidas no ano civil de dois mil e treze. A sala era constituída por refeitório, fraldário e área de atividades. Nesta sala, existiam variados brinquedos (como peças e jogos de encaixe, carros, bonecas, espelhos, uma de piscina de bolas...). As crianças não tinham à sua disposição, permanentemente, todos os brinquedos, porque estes se encontravam arrumados nos armários, contudo, tinham acesso aos brinquedos que os educadores lhes proporcionavam em cada momento.

Os participantes deste ensaio investigativo são três das dezasseis crianças que frequentavam esta sala de um ano – a criança T., a criança M. e a criança M.M.. A escolha destas crianças esteve relacionada com a hora de saída da instituição (várias crianças saíam com os seus familiares, antes do momento da brincadeira livre da tarde). Estas três crianças eram aquelas que ficavam no período após o lanche na sala de atividades. Por esta razão, a escolha dos participantes foi por conveniência (Carmo & Ferreira, 2008).

A criança T. aquando do início do período de observação tinha 20 meses, a criança M. 16 meses e a criança M.M. 14 meses. As três crianças já tinham frequentado o berçário da mesma instituição, com a mesma auxiliar de ação educativa, tendo apenas mudado a educadora. A criança T. e a criança M.M. não tinham irmãos e a criança M. tinha uma irmã mais velha.

Estas três crianças eram capazes de exprimir as suas emoções, quer fosse através de alegria (com um sorriso) e tristeza ou desagrado (através de choro). Aquando do início do ensaio investigativo a nível motor já tinham a marcha adquirida e deslocavam-se sem auxílio

(Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Quanto à linguagem, a criança T. ainda se encontrava no período de junção de palavras, sem significado. A criança M.M. já pronunciava algumas palavras, fazendo a junção de palavras como “bebé” e “Té té” e a criança M. já utilizava holófrases para expressar o que desejava.

Relativamente à cognição a permanência do objeto já se encontrava estabelecida e as três crianças já conseguiam fazer o encaixe de peças.

2.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Para a recolha de dados, socorri-me da observação direta participante (e não participante) com registo de notas de campo e da gravação de vídeos dos quais fiz recolha fotográfica.

Nesta investigação, a investigadora recorreu à observação direta não participante, uma vez que ao longo da recolha de dados a investigadora estava presente, mas não interferiu nas ações das crianças (Quivy & Campenhoudt, 1992; Sousa & Baptista, 2011). A investigadora foi apenas um espectador tendo a observação sido feita sem que houvesse interferências ou o envolvimento do observador na situação (Freixo, 2010). Embora, inicialmente, a estratégia do estudo fosse não interferir nas interações entre pares, houve necessidade uma ou outra vez, de intervir, uma vez que existiam conflitos e tal como Singer (2002, citado por Arezes & Colaço, 2014) refere é importante que o educador intervenha nos conflitos. O educador deve ajudar as crianças na resolução de problemas e garantir a continuidade da ação que decorre (*Ibidem*).

As gravações de vídeos foram utilizadas pela investigadora de forma a ajudar na descrição da informação obtida, dado que também permitiu uma descrição mais detalhada do acontecimento estando “íntimamente ligada à investigação qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

Segundo Sousa (2009, p. 200) a gravação de vídeos

Proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes e sem ser necessário terem estado no local onde sucederam os acontecimentos.

Ainda para recolher dados, utilizei notas de campo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 150) as notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê,

experiência e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Segundo os mesmos autores, as notas de campo têm como objetivo escrever o que aconteceu durante a observação, tirando notas interpretativas.

Para a análise dos dados recorri à técnica de análise de conteúdo, dado que é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática (...) tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, 1952 citado por Carmo & Ferreira, 2008, p. 269).

2.3.3. PROCEDIMENTO

Quando decidi investigar as interações entre crianças na primeira infância comecei por realizar uma pesquisa sobre esta temática. Esta pesquisa ajudou-me a definir a pergunta de partida e os objetivos do estudo. Na primeira semana de dezembro, comecei a elaboração do enquadramento teórico relativo à temática. De seguida, escolhi os participantes do estudo e solicitei autorização superior, de forma a que pudesse recolher imagens das crianças. Com o consentimento de todos (Anexo VI - Pedido de autorização para captação de fotografias na instituição, p. 11), defini os instrumentos de recolha de dados que iria utilizar. De seguida, estabeleci que a recolha de dados seria entre as 16h e as 17h, no momento da brincadeira livre da tarde. Recolhi os dados, na 1º, 2º e 3º semanas de dezembro (nos dias dois, oito, quinze e dezasseis de dezembro), e na 2º e 3º semanas de janeiro (nos dias cinco, seis, sete, doze, treze e catorze de janeiro) durante três dias (segunda, terça e quarta feira), fazendo um total de 5 semanas de recolha de dados. Ficou definido que o registo de observações contemplaria dados dos registos de vídeos, registos fotográficos e das notas de campo (anexo VII, registo de observações, p. 12). Estes registos foram numerados de I a XV².

Quadro 2 – Observações.

<i>Dias de observação:</i>	<i>Observações</i>
<i>2 de dezembro</i>	I
<i>8 de dezembro</i>	II
<i>15 de dezembro</i>	III, IV
<i>16 de dezembro</i>	V
<i>5 de janeiro</i>	VI
<i>6 de janeiro</i>	VII
<i>7 de janeiro</i>	VIII, IX, X e XI
<i>12 de janeiro</i>	XII
<i>13 de janeiro</i>	XIII, XIV
<i>14 de janeiro</i>	XV

² No dia de 15 de dezembro, 7 janeiro e 13 de janeiro houve mais do que um registo de observação, como é possível observar no Quadro 2.

Na fase seguinte, analisei os dados dos vídeos transcritos e as notas de campo.

Para esta análise foi necessário realizar uma caracterização dos dados de modo a permitir “reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Bardin, 2011; Esteves, 2006, citados por Coutinho, 2013, p. 221). Com base na revisão de literatura e nos dados emergentes, foram definidas duas categorias: Interação não-verbal (formas e comportamentos que não utilizam palavras) e interação verbal (ocorre quando as crianças realizam movimento com os lábios, expelindo ar). Para cada uma das categorias foram definidas subcategorias conforme se encontra no quadro 3. A categorização por criança encontra-se no anexo VIII (categorização por criança, p. 66).

Quadro 3 – Subcategorias e sua descrição.

Categoria	Subcategoria	Descrição
Interação não-verbal (formas e comportamentos que não utilizam palavras)	Através do olhar	Interação realizada quando há troca de olhares entre as crianças, sendo recíproca
	Através do toque	Interação realizada através do contato pele com pele, podendo envolver o corpo todo ou partes do corpo, por exemplo, quando uma criança cai e toca com o seu pé na outra criança ou quando se dá a disputa de objeto.
	Através do sorriso	Interação realizada quando a criança sorri ou ri para o seu par.
	Através do choro	Interação realizada quando a criança chora para o seu par.
	Através de gestos	Interação realizada quando a criança aponta para algo, ou movimenta os seus braços ou mãos para interagir com os seus pares.
	Através de imitação	Interação realizada quando a criança, copia movimentos ou expressões dos seus pares.
	Através da aproximação física	Interação realizada quando a criança se aproxima dos seus pares para comunicar com eles.
Interação Verbal (ocorre quando as crianças realizam movimento com os lábios, expelindo ar)	Através de vocalizações	Interação realizada quando a criança ao querer comunicar com os seus pares emite sons, recorrendo ao aparelho fonador.

Para compreender qual o tipo de interação que cada uma das crianças estabeleceu com os seus pares, organizei os dados em três quadros (organizadas por categoria, subcategorias e dias de observação) correspondendo cada quadro a cada uma das crianças. No ponto seguinte do relatório irei apresentar a discussão e os resultados obtidos.

2.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto do relatório, irei apresentar os dados gerais dos dez dias de observação por criança, fazendo uma leitura e análise dos mesmos.

Os dados encontram-se organizados em quatro quadros (Quadro 4, 5, 6, 7), três com os dados de cada criança e um com os dados totais das três crianças. A coluna sinalizada a cinzento nos quadros, corresponde aos dias em que a criança faltou e a coluna que se encontra sinalizada por uma X indica que nesse dia não se verificaram interações. As colunas a branco indicam que nesse dia não observei a criança, logo não houve documentação (registro de vídeos e notas de campo). Relativamente à criança T. não se registou documentação, na observação I, II, III, V, XII e XIV. Quanto à criança M. não se registou documentação na observação I, II, IV, X e XIV. Por fim, no que diz respeito à criança M.M. não se registou documentação na observação IV, VIII e IX.

2.4.1. CRIANÇA T

Quadro 4 – Interação que a criança T. estabeleceu com os seus pares.

Categorias		Obs. I – 2 dez.	Obs. II – 8 dez.	Obs. III – 15 dez.	Obs. IV – 15 dez.	Obs. V – 16 dez.	Obs. VI – 5 jan..	Obs. VII – 6 jan.	Obs. VIII – 7 jan.	Obs. IX – 7 jan.	Obs. X – 7 jan.	Obs. XI – 7 jan.	Obs. XII – 12 jan.	Obs. XIII – 13 jan.	Obs. XIV – 13 jan.	Obs. XV – 14 jan.	Total:	
		Interação entre pares não-verbal	Olhar								2	2	3	2				
Toque									2		1	6				1	10	
Sorriso												1					1	
Choro											2	1					3	
Gestos									1			4					5	
Imitação					2				1									3
Aproximação física					1				1			1				1		4
Total:					3				7	2	6	15				2	35	
Interação verbal	Vocalizações					2				6	2	2	14					
	Total:				2				6	2	2	14					26	

Relativamente à criança T. podemos verificar que a criança estabeleceu interações em 3 dos 10 dias de observação. No dia 6 de janeiro de 2015, a criança T. faltou. Ao observarmos os dados do Quadro 4 podemos verificar que a subcategoria com que a criança T.

maioritariamente estabeleceu interação com os seus pares foi através de vocalizações. No total das observações, a criança T. interagiu 26 vezes utilizando vocalizações. De seguida, a categoria que a criança T. estabeleceu mais contacto foi a interação não-verbal, sendo a subcategoria a interação através do toque que registou mais evidências (10 evidências). A subcategoria mais frequente, a seguir à interação através do toque, foi a interação através do olhar (9 evidências). As subcategorias onde se observou com menos frequência interações foram a da interação não-verbal através choro e da imitação, tendo-se registado 3 evidências em cada e a interação através do sorriso, com apenas 1 evidência. Embora Portugal (1998) refira que o choro é uma das formas que o bebé utiliza para interagir com o meio, a criança T. não sentiu necessidade de interagir dessa forma.

Estes dados vêm ao encontro do que Borges e Salomão (2003) referem, quando defendem que as vocalizações são uma das formas de interação que as crianças começam a utilizar desde muito cedo. Apesar destes autores mencionarem que o uso das palavras não é necessário para a existência de interação, a criança T. auxiliou-se deste tipo de interação para comunicar com os pares.

A Fotografia 12 evidencia uma das interações que a criança estabeleceu utilizando vocalizações, no dia 7 de janeiro quando brincava com o seu par. “ (...) A criança T. diz «Té té oiá» e aponta para a sua boca, olhando uma para a outra” (anexo VII, observação VIII, fotografia 12). Outra das evidências que se registou no mesmo dia: “ (...) a criança T. olha para a criança J., coloca um dedo da mão na vertical e diz: «um? Té té»” (anexo VII, observação VI, Fotografia 13)



Fotografia 12 – “A criança T. diz «Té té oiá» e aponta para a sua boca, olhando uma para a outra”.



Fotografia 13 – “A criança T. olha para a criança J., coloca um dedo da mão na vertical e diz: «um? Té té»”.

A Fotografia 14 demonstra umas das interações que a criança T. estabeleceu no dia 14 de janeiro de 2015 através do toque enquanto dançava. “(...)A criança T. larga rapidamente as mãos à M.M. e vai dançar com a MR.” (anexo VII, observação XV, Fotografia 14).



Fotografia 14 – “A criança T. larga rapidamente as mãos à M.M. e vai dançar com a MR.”.

2.4.2. CRIANÇA M.

Quadro 5 – Interação que a criança M. estabeleceu com os seus pares.

Categori as		Obs. I – 2 dez.	Obs. II – 8 dez	Obs. III – 15dez	Obs. IV – 15 dez.	Obs. V – 16 dez	Obs. VI – 5 jan.	Obs. VII – 6 jan.	Obs. VIII – 7 jan.	Obs. IX – 7 jan.	Obs. X – 7 jan.	Obs. XI – 7 jan.	Obs. XII – 12 jan.	Obs. XIII – 13 jan.	Obs. XIV – 13 jan.	Obs. XV – 14 jan.	Total:
		Interação entre pares não- verbal	Olhar			1		2	1		1					10	
Toque				1					2					4		1	8
Sorriso							1		2					3			6
Choro						1											1
Gestos						1		1	2	2				1			7
Imitação								1	2					1			4
Aproximaç ão física				1			2		3					1			7
Total:				3		4	4	2	12	2				20		1	48
Interação verbal	Vocaliza ções					2	1	1	2	3				7			
	Total:					2	1	1	2	3				7			16

Relativamente à criança M. podemos verificar que estabeleceu interação em 7 dos 10 dias de observação, tendo faltado no dia 12 de janeiro de 2015. A criança M. estabeleceu contacto com os seus pares através da interação verbal, ou seja, através de vocalizações (16 evidências), através do olhar (15 evidências), através do toque (8 evidências), através dos gestos e da proximidade física, ambas com 7 evidências, o que nos revelará que a criança teve que se deslocar, para ocorrer esta interação com os seus pares (Anjos, *et al.*, 2004).

As restantes subcategorias foram observadas entre seis e uma vez, durante todas as observações, dados corroborados por Borges e Salomão (2004) e Vasconcelos e colaboradores (2003) quando defendem que as crianças interagem através da troca de olhares intensos.

A Fotografia 15 evidência uma das interações que a criança M. estabeleceu no dia 7 de janeiro, utilizando vocalizações quando viu o seu par. “(...) A criança M. volta a acenar e diz «Oiá»” (anexo VII, observação IX, Fotografia 15). Outra das evidências que se verificou no mesmo dia: “(...)A criança M. diz: «D udu du» e impede a criança A. de abrir (...)” (anexo VII, observação XIII, Fotografia 16)



Fotografia 15 – “A criança M. volta a acenar e diz «Oiá»”.



Fotografia 16 – A criança M. diz «D udu du» e impede a criança A. de abrir (...)”.

A Fotografia 17 evidencia uma das interações que a criança M. estabeleceu olhando para o seu par enquanto brincava: “(...) a criança M., enquanto a criança A. grita, olha para a criança A. e a criança A. olha para a criança M” (anexo VII, observação XIII, Fotografia 17).



Fotografia 17 – “A criança M., enquanto a criança A. grita, olha para a criança A. e a criança A. olha para a criança M”.

A Fotografia 18 evidencia uma das interações em que a criança interagiu através do toque e do olhar: “(...) A criança A. com a sua mão por de baixo da mão da criança M., vai olhando para esta, enquanto esta vai olhando para a criança A.” (anexo VII, observação XIII, Fotografia 18).



Fotografia 18 – “A criança A. com a sua mão por de baixo da mão da criança M., vai olhando para esta, enquanto esta vai olhando para a criança A”.

2.4.3. CRIANÇA M.M.

Quadro 6 – Interação que a criança M.M. estabeleceu com os seus pares.

Categorias		Obs. I – 2 dez.	Obs. II – 8 dez.	Obs. III – 15dez.	Obs. IV – 15 dez.	Obs. V – 16 dez.	Obs. VI – 5 jan..	Obs. VII – 6 jan.	Obs. VIII – 7 jan.	Obs. IX – 7 jan..	Obs. X – 7 jan.	Obs. XI – 7 jan.	Obs. XII – 12 jan.	Obs. XIII – 13 jan.	Obs. XIV – 13 jan.	Obs. XV – 14 jan.	Total:	
		Interação entre pares não-verbal	Olhar	4	1	6							1	11		6	3	1
Toque	1			2								2				2	7	
Sorriso				1							1	3					5	
Choro			1	1							1	1		1			5	
Gestos																	-	
Imitação																		-
Aproximação física				1								1	2			1	5	
Total:	5		2	11							4	19		7	3	4	55	
Interação verbal	Vocalizações	1	1									7		2	1			
	Total:	1	1									7		2	1		12	

A criança M.M. estabeleceu interações em 6 dos 10 dias de observação tendo faltado em dois dias, nos dias 16 de dezembro e 6 de janeiro de 2015 e não evidenciando qualquer interação com os pares nos dias 5 de janeiro e 12 de janeiro. Ao observar os dados do Quadro 6 podemos verificar que a subcategoria com que a criança M.M. maioritariamente estabeleceu interação com os seus pares foi através do olhar, estabelecendo, contato ocular com as outras crianças (Alexandre & Vieira, 2004). No total das observações, a criança M.M. interagiu 33 vezes utilizando o olhar. De seguida, a criança interagiu com os pares, através das vocalizações (12 evidências). As interações através do sorriso, do choro e da aproximação física aparecem todas com cinco evidências. Não se verificou qualquer interação através de imitação, nem de gestos embora Basei (2008) refira que interação através dos gestos é a interação mais utilizada pelas crianças quando ainda não têm o vocabulário bem desenvolvido. Sendo o olhar a subcategoria com mais evidências, confirma-se que o olhar é um elemento essencial nas primeiras interações, podendo as crianças interagir entre si, sem que haja contacto físico (Alexandre & Vieira, 2004; Moura, *et al.*, 2004; Vasconcelos, *et al.*, 2003).

A Fotografia 19, do dia 2 de dezembro, evidencia uma das situações em que a criança M.M. interagiu através do olhar: “A criança M.M. olha para a criança C. enquanto esta lhe retira da mão o “objeto” (anexo VII, observação I, Fotografia 19)



Fotografia 19 – A criança M.M. olha para a criança C. enquanto esta lhe retira da mão o “objeto”.

A Fotografia 20, do dia 2 de dezembro evidencia uma das situações em que a criança M.M. interagiu através das vocalizações: “(...)A criança M.M. olha e diz: «Na Na Na» olhando para a criança C.” (anexo VII, observação I, Fotografia 20). A Fotografia 21, do dia 13 de janeiro evidencia, também, a criança a interagir através do olhar e das vocalizações: “(...)A criança CO. toca num dos objetos e a criança MM. olha para a criança CO. (...) e a criança M.M. diz: «Nhaão!» e «Aiaa», olhando para a criança CO.” (anexo VII, observação XIV, Fotografia 21)



Fotografia 20 – “(...)A criança M.M. olha e diz «Na Na Na» olhando para a criança C.”.



Fotografia 21 – “A criança M.M. diz «Nhaão!» e «Aiaa», olhando para a criança CO.”.

Comparando os dados da criança T. e da criança M., podemos afirmar que as mesmas interagiram, na maior parte das vezes, através das vocalizações e do olhar, conforme se encontra no Quadro 7. Quanto à criança M.M. (a criança mais nova do estudo), interagiu maioritariamente através do olhar, seguindo-se a interação através das vocalizações. Comparando os dados das três crianças podemos verificar que a subcategoria com mais evidências (57 interações) foi a do olhar. Estes dados são corroborados por Mesquita (1997), uma vez que afirma que a interação através do olhar é uma das primeiras que a criança se serve, dado que a criança estabelece contato visual sem que seja necessário utilizar a comunicação oral. Apesar de Alexandre e Vieira (2004) defenderem que uma das interações menos utilizadas pela criança é a interação verbal (através das vocalizações), neste ensaio investigativo esta situação não se verificou, registando-se 54 evidências de interação verbal, a segunda categoria com mais evidências. Em terceiro lugar temos a interação não-verbal através do toque (25 evidências) e por fim, as subcategorias com

menos interações, foi a interação através do choro (9 evidências) e da imitação (7 evidências).

Quadro 7 – Totais de interação que as crianças T., M., e M.M. estabeleceram.

Categorias	Subcategorias	Totais
Interação entre pares não-verbal	Olhar	57
	Toque	25
	Sorriso	12
	Choro	9
	Gestos	12
	Imitação	7
	Aproximação física	16
Interação verbal	Vocalizações	54

Estes dados corroboram Stern (1991), Schaffer (1999), e Borges e Salomão (2004) quando defendem que a interação entre pares não-verbal é evidente nos primeiros anos de vida.

Em síntese, este estudo permitiu-me identificar, descrever e refletir sobre o tipo de interações que a criança M.,M.M. e T. (com idades compreendidas entre os 14 e os 20 meses) estabeleceram com os seus pares, no momento da brincadeira livre. Os dados revelaram que estas crianças interagiram com os pares predominantemente, através da interação não-verbal (olhar).

A posição da câmara (quando coloquei a câmara perto do chão, as crianças nas primeiras “filmagens” achavam curioso e corriam para observar o objeto) e a inexperiência da estudante/investigadora limitou este estudo. Hoje, teria levado a câmara mais cedo para a sala, para que as crianças se habituassem à sua presença e não suscitasse tanta curiosidade no início do estudo.

PARTE II – DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

A segunda parte do relatório é referente ao contexto jardim-de-infância e encontra-se dividida em dois capítulos. Na primeiro capítulo apresento a dimensão reflexiva referente à minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto jardim-de-infância. O segundo capítulo abrange a metodologia de trabalho de projeto.

CAPÍTULO III – DIMENSÃO REFLEXIVA

Neste terceiro capítulo do relatório apresentarei uma meta reflexão onde constam as minhas principais aprendizagens realizadas em contexto JI, entre os meses de Fevereiro de 2015 a Junho de 2015.

Inicialmente, faço uma breve caracterização do contexto educativo onde realizei a minha PES (instituição, da sala e grupo e do grupo crianças) e apresento uma breve pesquisa sobre o desenvolvimento e aprendizagem da faixa etária entre os quatro e os seis anos. Posteriormente reflito sobre o caminho que percorri ao longo da PES, realçando as minhas aprendizagens, os desafios vividos e as dificuldades sentidas.

3.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

De modo a poder enquadrar o leitor na minha experiência de aprendizagem em JI, farei uma breve caracterização do contexto educativo onde realizei a minha PES. As informações apresentadas sustentam-se em dados recolhidos no início da PES essenciais para a caracterização do contexto educativo.

Realizei a minha PES do 2º semestre em JI, entre os meses de fevereiro a junho de 2015, numa instituição de cariz público, situada na Gândara dos Olivais e pertencente ao Agrupamento de Escolas de Marrazes. A componente letiva decorria das 9 às 12h e das 13h30 às 15h30. Findo este horário letivo, as crianças, ou iam embora da instituição com os familiares, ou então ficavam na Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que se prolongava até às 19h.

Quanto ao Jardim de Infância, este era constituído por três salas, um hall de entrada onde se encontravam os cabides das crianças e bancos, uma cantina/refeitório, uma cozinha, três casas de banho para as crianças, um gabinete de docentes (onde se encontram cabides, uma

casa de banho para adultos, livros para a infância, livros de consulta, documentos de apoio, um computador para as educadoras e duas secretárias). Para além disso a instituição tinha ainda um edifício pré-fabricado destinado à AAAF e um espaço exterior (parque, espaço verde e com areia, brinquedos, casinhas e uma área coberta). Toda a instituição era cercada por um muro com vedação. A porta de entrada tinha um mecanismo que não possibilitava a abertura por parte das crianças.

O nome atribuído à sala onde me encontrava era “Sala um”. Ao contrário do que aconteceu, no contexto creche, a sala de atividades em que tive oportunidade de intervir no jardim-de-infância, encontrava-se organizada por áreas. Nesta sala existia: (i) a área da expressão plástica (para realizar desenhos, modelação de plasticina), (ii) a área do jogo simbólico (onde as crianças podiam brincar ao faz - de conta), (iii) área da multimédia (encontrava-se neste espaço um computador), (iv) a área “Cantinho das Ciências (onde as crianças podiam manipular e explorar vários objetos como um globo terrestre, lupas, uma representação de vulcão, ímanes, rochas, fósseis e um modelo do sistema solar), (v) a área dos jogos e das construções (com diferentes peças e jogos de encaixe), (vi) a área da biblioteca (onde as crianças tinham à disposição vários livros) e (vii) a área da comunicação, planeamento e discussão (realizada no tapete).

Durante quinze semanas, intervimos na “Sala um” com 25 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e seis anos. O grupo era constituído por doze crianças do sexo feminino e treze do sexo masculino. Não existia nenhuma criança com necessidades educativas especiais. Quanto à nacionalidade das crianças, todas eram portuguesas, exceto uma que possuía nacionalidade estrangeira, ucraniana. Contudo, a nacionalidade dos pais era diversa, por exemplo, havia uma criança filha de pais marroquinos, outra criança descendente de pai espanhol e a mãe portuguesa e outra criança filha de pais ucranianos. Existiam ainda, duas crianças de etnia cigana. Nem todas as crianças viviam com os dois pais. Quanto ao nível de escolaridade dos pais a maior parte possuía o ensino secundário. Ao nível de pessoal docente e não docente, o JI era constituído por três educadoras de infância e três assistentes operacionais. O projeto educativo tinha como tema: “Brincar com a Magia das histórias”.

3.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM ENTRE OS QUATRO E OS SEIS ANOS DE VIDA

Segundo Piaget (Papalia, Olds & Feldman, 2001) as crianças entre os quatro e os seis encontram-se no estágio pré-operatório. Nesta fase, o desenvolvimento ocorre a partir da representação sensorio-motora para as soluções de problemas e segue para o pensamento pré-lógico. Para Wallon (1953, citado por Tavares, Gomes, Pereira & Gomes, 2007) o estágio, que vai até os seis anos de idade, é muito importante para a formação da personalidade. Este estágio caracteriza-se também pelo egocentrismo, isto é a criança não é capaz compreender o ponto de vista do outro e pela irreversibilidade, ou seja, a criança preocupa-se porque fez uma ferida e não compreende que a ferida vai cicatrizar, não tem a capacidade de perceber que uma operação se pode fazer nos dois sentidos (Tavares, Gomes, Pereira & Gomes, 2007).

A criança de quatro anos tem tendência a ter várias atividades mentais, dado que normalmente as crianças desta faixa etária encontram-se com uma intensa energia, fazendo com que a criação de imagens mentais seja volátil. Por exemplo, quando as crianças se encontram na área do faz de conta, conseguem mudar de papéis muito facilmente, por exemplo, num momento são as “mães” e passado um pouco já se tornam as “filhas” (*Ibidem*).

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) ao nível da linguagem, a criança nesta idade costuma construir frases, com quatro ou cinco palavras e usa preposições, embora em alguns casos a compreensão de algumas seja imatura. Nesta faixa etária, é natural que ao descobrirem uma regra, tenham tendência a generaliza-la, por exemplo: eu “fazi” em vez de eu “fiz” (*Ibidem*, p. 322). As crianças com cinco anos, também já são capazes de contar uma história sem grandes exageros, utilizando conjunções quando descrevem alguma situação. Por volta dos cinco anos usam frases (mais) complexas e longas e usam (mais) conjunções, preposições e artigos.

Os autores supra citados relativamente à motricidade fina referem que a criança pega corretamente no lápis, controla o movimento e a velocidade e o olho já conduz a mão. Por volta dos quatro e os seis anos já são capazes de dizer aquilo que irão desenhar e reconhecer o que desenharam. Quanto à pintura, a criança é capaz de trabalhar com precisão. Ao nível da motricidade grossa a criança aos quatro anos é expansiva, isto é, corre, anda ao pé-coxinho, salta cerca de 90cm de altura, 30cm em comprimento e pula (*Ibidem*). Segundo ainda os mesmos autores, estas competências só se desenvolvem quando lhe são dadas

oportunidades para serem ativas na brincadeira. A lateralidade da criança e a preferência por uma das mãos fica geralmente bem definida aos cinco anos. Quando a criança efetua construções dos blocos serve-se alternadamente das duas mãos, mas com mais frequência da mão dominante, acontecendo o mesmo quando aponta para algo, por exemplo, para a figura de um livro.

Quanto à atividade corporal, a criança de cinco anos é equilibrada e domina-se bem. Ao jogar à bola as crianças com cinco anos já são capazes de atirar a bola com uma mão e dar-lhe um pontapé, em simultâneo. É capaz de saltar alternadamente, sobre um e o outro pé. As crianças mostram-se bem orientadas em relação às direções perpendiculares e já conseguem andar com perícia no triciclo. A criança nesta idade “serve-se das posturas do corpo, de gestos e de palavras para dar expressão às ideias e emoções que se vão formando dentro dela” (*Ibidem*).

No que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial no período pré-escolar, de acordo com Erikson (1950, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001), as crianças encontram-se no estágio *Iniciativa versus Culpa*. Este estágio caracteriza-se pela necessidade que a criança tem por optar realizar os seus desejos ou não, face aos condicionamentos que estão implícitos na sua decisão. É importante que as crianças saibam lidar com as consequências das suas decisões, desenvolvendo a virtude. Torna-se necessário o adulto dar oportunidade às crianças para realizarem os seus desejos de forma autónoma, mas tendo sempre orientação do adulto e os limites estabelecidos, pois caso contrário as crianças podem tornar-se adultos exigentes consigo, o que poderá levar à intolerância.

Conforme referem os autores anteriormente citados, ao nível socio afetivo, as brincadeiras nesta faixa etária, por norma, são um pouco “violentas”, isto é, as crianças gostam de brincar a “lutar”.

3.3. O CAMINHO PERCORRIDO EM JI – DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

De forma, a sintetizar o modo como decorreu a minha PES em JI, reli todas as reflexões, planificações e desafios que elaborei ao longo do segundo semestre. Irei fazer uma reflexão acerca de todo este processo, procurando sempre evidenciar aspetos que captaram o meu interesse. Inicialmente, irei abordar o processo de observação em contexto JI, falando de seguida, sobre a planificação, acerca do espaço exterior e das suas potencialidades, da organização e gestão do grupo de crianças, das possibilidades de exploração das histórias

para a infância, da avaliação em contexto JI e por fim do que é ser educadora em contexto de JI.

3.3.1. OBSERVAR EM CONTEXTO JI – MUDANÇAS E CONTINUIDADES

À semelhança com o que aconteceu no contexto de creche, a observação em contexto de jardim-de-infância foi bastante importante, pois é através da observação que o educador de infância conhece o grupo de crianças. As três primeiras semanas de PES em contexto JI, foram dedicadas à observação. Durante essas semanas de observação, tive acesso às rotinas das crianças, pude familiarizar-me melhor com o ambiente educativo, com os materiais, as potencialidades dos mesmos e com as potencialidades criativas das próprias crianças. Por exemplo, através da observação, percebi que a rotina diária do JI difere bastante, da rotina da creche. No jardim-de-infância as rotinas são mais flexíveis e podem-se ajustar de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Como já sabia desde o contexto creche a observação é essencial para o trabalho do educador de infância. Assim, de acordo com o Ministério da Educação (1997)

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

Tal como aconteceu no contexto creche, é importante referir que a necessidade de observar e escutar as crianças foi para além, do período de observação, pois no decorrer da PES fui observando as reações e comportamentos das crianças em diversas situações. Deste modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (ME, 1997) referem que se

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

Esta aprendizagem permitiu-me chegar mais perto das crianças, observá-las foi determinante para mim, para as conhecer melhor e assim adequar os momentos educativos (desde a planificação à intervenção).

3.3.2. PLANIFICAR – O GRANDE E CONTÍNUO DESAFIO

Ao invés do contexto creche, o contexto JI não era totalmente desconhecido para mim. Já tinha algumas ideias acerca do trabalho realizado neste tipo de contexto, das suas características, mas, no entanto, estava totalmente disponível para novos desafios e aprendizagens, como era o caso do exercício de planificação em que me sentia menos segura.

Após a fase inicial da descoberta do novo contexto e dos trabalhos iniciais das caracterizações do grupo de crianças e do JI, gradualmente fui tentando planificar propostas educativas tendo em conta os interesses das crianças, os seus conhecimentos, tentando alargar e otimizar os seus saberes.

Talvez, pela minha falta de experiência em planificar para JI e o facto de o grupo ser grande (25 crianças), trouxe, muitas vezes, dificuldades acrescidas no momento de planificar. Sabia que “planear não é uma promessa de fazer uma coisa aceitável...é uma oportunidade excitante de construir um modelo mental que guie a atividade futura” (Berry & Silva, 1987, p. 34, citado por Hohmann & Weikart 2011, p. 262) mas nem sempre foi fácil. Tornou-se complexo para mim planificar atividades mais desafiantes e estimulantes, tanto para as crianças mais velhas como para as mais novas. Esta preocupação foi referida 5º reflexão (Anexo IX):

Para iniciar, penso que a intencionalidade educativa deverá ser analisada cuidadosamente e repensada, pois existiram atividades que não estavam de acordo com a idade, como por exemplo, a atividade em que as crianças tinham que seguir a sequência dos números até vinte, formando uma flor (Anexo IX – Reflexão relativa à semana 6 a 8 de abril- em contexto JI, p.78).

Depois de refletir e constatar esta situação, começamos a planificar tendo em atenção o nível de complexidade de cada atividade e pensando: “quais serão as atividades apropriadas para as crianças mais velhas e para as crianças mais novas?”. Por exemplo, num dos jogos que realizei na PES, as crianças tinham que atirar dois dados ao ar e contar o número de círculos de dois dados, ou somar o número de círculos dos dois dados. Assim, enquanto umas contavam os círculos dos dois dados para saber o resultado, outras, contavam os círculos de um dado e do outro dizendo de imediato o resultado da soma. Posteriormente, a partir do resultado preenchiam o tabuleiro do jogo. Nesta proposta educativa, as crianças mais novas (quatro anos) apenas contavam o número de círculos de um dado, enquanto, as mais velhas somavam os círculos dos dois dados. As crianças

também gostavam de desafiar-se a elas mesmas. Às vezes, propúnhamos algumas atividades para as crianças mais velhas e as mais novas, ao observarem pediam, também (a nós estagiárias) para as realizar. Para mim, este envolvimento era importante, pois as crianças mais velhas a observarem que as crianças mais novas queriam realizar as mesmas propostas, ajudavam as mais novas, mesmo que estas demorassem um pouco de mais tempo a realizá-las (fotografia 22). De parte a parte as crianças sentiam e demonstravam bastante felicidade e entusiasmo, quando terminavam a atividade, e o colega feliz por ter conseguido ajudar, vinha ter connosco (estagiárias) várias vezes demonstrar o que realizaram.



Fotografia 22 – Criança mais velha (M.M.) a ajudar a colega A.P. (criança) mais nova.

Penso que ser um grupo heterogéneo também é importante, pois as crianças em grupos heterogéneos têm

comportamentos socialmente positivos como a entreaajuda, partilha, maior responsabilidade social e sensibilidade face aos outros (...) as crianças mais novas tornam-se capazes de participar em atividades mais complexas do que aquelas que seriam capazes de iniciar por si mesmas. As crianças mostram melhoria ao nível da auto-estima, aumento das condutas prósociais ao nível de cuidar, tolerância, paciência, e entreaajuda, atitude positiva em relação à escola, relações interpessoais, responsabilidade (...) (Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana & Guimarães, 2011, p.60)

Apesar de ter procurado planificar e adequar as propostas às idades e individualmente a cada criança, sei que no início da prática, nem sempre o consegui fazer, uma vez que “a diferenciação pedagógica supõe também (...) [que] sejam propostas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 90). É necessário o educador realizar diferenciação pedagógica de modo a permitir a evolução das crianças e “de forma a que

[as crianças] não fiquem três anos a realizar atividades com o mesmo nível de dificuldade e exigências” (*Ibidem*, p. 87).

Ao longo do tempo fui também descobrindo com as crianças que a planificação não poderia ser tão rígida, no sentido em que, nem sempre o que está planificado tem e pode ser cumprido totalmente. Percebi, que não é necessário seguir sempre a ordem da planificação, pois o grupo poderá não se mostrar interessado, tendo de ter a capacidade de no momento conseguir dar resposta aos interesses manifestados pelas crianças, captando de novo a sua atenção, sem perder, contudo o rumo dos objetivos definidos. Portanto, a planificação deverá “flexível, sequencial e transversal” (Mesquita-Pires, 2007, p.178).

Ultrapassada a dificuldade da planificação “rígida”, comecei a tentar que a planificação fosse ainda mais baseada nos interesses e vivências das crianças e que estas fossem desafiantes e estimulantes, de forma, a ajudá-las a desenvolver as suas capacidades. Para isso, contribuiu o conhecimento que fui adquirindo sobre o grupo de crianças e ainda a uma maior segurança que fui adquirindo no dia-a-dia.

Ao início, considero que foi uma tarefa um pouco complicada, pois estava ainda muito absorvida pelo trabalho desenvolvido no contexto creche, em que tinha desenvolvido atividades com um grupo de crianças de 1 ano. À medida que as semanas passaram tornou-se cada vez mais importante valorizar os interesses das crianças, ou seja, seguir as pistas dadas pelo grupo para realizar a planificação.

Para proceder à planificação tive em consideração as diferentes áreas de conteúdo. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 48) “ as diferentes áreas e conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques serem abordados separadamente”. Desta maneira, tentámos interligar as diferentes áreas de conteúdo, promovendo o desenvolvimento holístico da criança.

Compreendi também, que não deve ser prioridade do educador ter como foco que as crianças reconheçam todas as letras e os números, mas sim garantir (dado que a maior parte das crianças, iriam transitar para o 1º ciclo) três tipos de condições, que irei citar de seguida, “(...) as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com as atitudes” (Ministério da Educação, 1997, p. 90). Contudo, é sempre necessário ter em conta o ritmo individual de cada criança.

Apesar de todas estas reflexões e desafios considero que houve evolução da minha parte na forma de pensar, pois comecei a centrar-me e a colocar o meu foco primeiramente na intencionalidade educativa, bem como nas competências que as crianças poderiam desenvolver, descentrando-me da proposta educativa como ponto de partida. Inicialmente, fazia o processo de forma inversa, ou seja, de forma errada, pensava primeiro na atividade que pretendia realizar e só depois na intencionalidade educativa e nas competências a desenvolver. Contudo, depois compreendi melhor o processo e percebi que a intencionalidade implica e exige

que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

Enquanto futura educadora, procurarei desenvolver a minha ação educativa partindo do espírito criativo e curioso das crianças, para que a sua aprendizagem e desenvolvimento sejam harmoniosas e adotando estratégias que fomentem o desejo de saber tal como referi na 5º reflexão

(...) tudo farei para que este processo de aprendizagem se vá concretizando, pois a minha vontade é evoluir ao longo da prática pedagógica enquanto estagiária, de modo a responder, agora e no futuro, às necessidades e interesses das crianças” (Anexo IX – Reflexão relativa à semana 6 a 8 de abril- em contexto JI, p. 78).

3.3.3. O ESPAÇO EXTERIOR - DESCOBERTAS E POTENCIALIDADES

Nesta prática pedagógica tive oportunidade, também, de verificar como o espaço exterior pode ser um contexto enriquecedor e potenciador de aprendizagens e experiências para as crianças, pelas oportunidades educativas que pode oferecer tal como vamos ver ao longo deste tópico. No meu ponto de vista, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior, por isso faz sentido para mim refletir sobre este espaço.

O jardim-de-infância onde realizei a PES tinha à disposição um espaço exterior espaçoso que considero uma mais-valia e um privilégio tanto para as crianças como para os educadores e estagiárias, pois tinham várias zonas diferenciada: Zonas com areia, zona de terra batida, zona de relva, zona de baloiços e alguns recursos materiais como pneus para

as crianças efetuarem percursos, zona de árvores de fruto e zona de hortas. Segundo Leandro (2003, p. 6) o espaço exterior para estimular a aprendizagem da criança, deverá ter “árvores, canteiros cultivados e, se possível, alguns animais que deverão ser tratados pelas crianças”. Para o autor, estas atividades desenvolvem o contacto com a natureza e sensibilizam as crianças a ganhar respeito pelos seres vivos. As árvores de frutos e a horta, que se encontravam no espaço exterior eram maioritariamente tratadas pelas crianças e adultos.

As crianças dado os recursos e o espaço disponível podiam realizar uma variedade de atividades/brincadeiras (Fotografia 23, 24, 25) nós, como futura educadoras, podermos explorar todas as potencialidades do mesmo de forma a fomentar o desenvolvimento harmonioso e holístico das crianças. Tal como refere o Ministério da Educação (1997, p. 39) considero que o espaço exterior desta Instituição era um lugar “privilegiado onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis”.



Fotografia 23 – Criança A. a escalar para subir para o escorrega e a criança D. a sair do escorregada. Ao lado encontram-se duas crianças a andar de triciclo.



Fotografia 24 – Criança A.P. e A.B. a brincarem com a corda que se encontrava pendurada numa árvore.



Fotografia 25 - Crianças a realizarem uma corrida de “carros de mão” e ao lado a jogarem à bola.

O espaço exterior que se encontrava na instituição possibilitava às crianças desenvolver várias competências tais como: as sociais, as de negociação, as de descoberta e de observação do mundo que as rodeia (Vale, 2013). As crianças poderiam usufruir do espaço exterior das 10h30 ao 12h durante a componente letiva. Ao observar o espaço e as crianças a usufruir do mesmo, apercebi-me das potencialidades do espaço exterior, refletindo com a colega de PES acerca desse assunto. Dado isto, no espaço exterior tivemos oportunidade de realizar algumas atividades com intencionalidade educativa diferenciada. Explorámos o espaço exterior à procura de formigas (Fotografia 26), realizámos algumas experiências para descobrir qual a alimentação das formigas e lemos histórias debaixo da copa das

árvores (Fotografia 27), realizámos ainda jogos relacionados com o nosso projeto que promoveram o desenvolvimento social e motor (Fotografia 28), dançámos e cantámos músicas relacionadas com o projeto e identificámos alguns formigueiros.



Fotografia 26 – Crianças à procura de formigas para o seu formigueiro.



Figura 27 – Leitura de uma história no exterior (debaixo da copa de uma árvore).



Fotografia 28 – Jogo realizado no exterior onde se evidencia a capacidades de socialização e cooperação entre as crianças.

Em conjunto com as outras colegas da PES que se encontravam na instituição, utilizámos o espaço exterior para celebrar o Dia Mundial da Criança, realizando um conjunto de atividades para as crianças das três salas. O espaço escolhido para a realização das atividades foi o exterior, pois o número de crianças era elevado e tal como referi, anteriormente, é um espaço amplo que possibilita a exploração e a realização de várias atividades que as crianças podiam usufruir da melhor forma.

Ao realizar estas atividades as crianças puderam também socializar mais um pouco com as crianças das outras salas porque as crianças foram divididas por grupos heterógenos, isto é, cada educadora estagiária, ficou com um pequeno grupo de crianças constituído com elementos das 3 salas. Penso que contribuiu para que as crianças se desenvolvessem a nível da sociabilidade e afetividade, pois tiveram que formar um grupo unido para vencer, por exemplo, no jogo da corda, dado cada equipa teve que puxar a corda para o seu lado, ganhando a equipa em que o “nó” foi mais para o seu lado. Penso que foram atividades prazerosas e com significado para as crianças, pois aprenderam de forma lúdica e estiveram tão envolvidas que não sentiram a necessidade de recorrer aos habituais equipamentos e brincadeiras do exterior.

Com estas experiências percebi que o educador deve pensar no espaço exterior e dar-lhe mais atenção, pois as crianças podem beneficiar e desenvolver competências nível físico, emocional, mental e espiritual (Wilson, 2012) dado que é no exterior que esta encontram “mais opções e oportunidades, por exemplo, de saltar por cima de troncos, trepar árvores, correr e explorar distâncias maiores” (Erickson & Ernest, 2011 citado por Rosa, A, 2013). Outro aspeto considero fundamental é que as crianças ao brincarem no espaço exterior

promovem o amor e o respeito pela natureza, pois envolvem-se enquanto cuidadores e preservam o meio ambiente. Portanto, o espaço exterior pode se tornar um espaço rico para atividades construtivas (Ramalho, 1997 citado por Rosa, A., 2013).

Esta reflexão sobre o espaço exterior fez-me mudar o olhar sobre o mesmo. Numa futura prática profissional pretendo fazer do espaço exterior (caso este recurso esteja à disposição) um promotor de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, fazendo deste “um prolongamento do espaço interior”, dado que “as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre” permitem uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

3.3.4. ORGANIZAR E GERIR O GRUPO DE CRIANÇAS – OS DESAFIOS VIVIDOS

Este item revelou-se um desafio diário na minha PES, pois planificávamos as propostas educativas com o intuito de todas as crianças as realizarem ao mesmo tempo. Algumas atividades eram realizáveis facilmente com o grupo todo. Outras foram realizadas, em pequenos grupos, de forma a haver um acompanhamento mais individualizado. Mas nem sempre foi fácil saber como fazer.

Penso que a minha maior dificuldade a este respeito foi mesmo pensar que todas as crianças deveriam ter acesso e vivenciar todas as experiências educativas. Pensar desta forma, tornou-se uma tarefa complexa para mim. Experimentei diferentes estratégias com a minha colega de PES, realizando atividades em pequeno grupo, com metade do grupo de cada vez e em grande grupo. Percebi, desta forma, que em grande grupo as crianças dispersavam e distraiam-se mais facilmente e gerava mais confusão, tornando-se as atividades pouco significativas, pois um grupo de crianças não pode ser visto como uma “categoria universal, natural, homogénea e de significado óbvio” (Pinto, 1997, p. 63), logo optei por dividir o grupo em dois ou em três, para que o acompanhamento fosse mais focalizado e mais vantajoso.

A nível de gestão de pequeno grupo inicialmente sentia alguma dificuldade, pois focava-me apenas num grupo, dedicando menos atenção aos outros. Para isso recorri a pontos estratégicos na mesa de forma a poder ajudar as crianças. Assim, com as crianças, antes de dar início às propostas, sugeríamos a alguns grupos já pré-determinados, feitos por nós, ou decididos naquele momento, que realizassem esta ou aquela experiência. Estes grupos

eram organizados, tendo em conta, as suas dificuldades, género, gostos e necessidades, formando grupos heterogéneos, pois esta heterogeneidade abre espaço à “interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, e é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (Ministério da Educação., 1997, p. 35). Este tipo de organização “obrigava-nos” a refletir: “O que é que as outras crianças que não estavam neste grupo irão fazer?”. Embora, só o tivéssemos feito a meio da PES tivemos sempre a preocupação de planificar outras experiências, em paralelo, que não exigissem um acompanhamento tão específico do adulto.

No final do dia e se as crianças assim o pretendessem, havia em grande grupo, um momento de partilha, descobertas e reflexão, no tapete. As crianças mostravam ao grupo os trabalhos realizados e falavam sobre o que aprenderam e viveram. Demonstraram sempre interesse em partilhar com os colegas em grande grupo os trabalhos que realizaram, comentando também os trabalhos dos colegas. Tal como referi na 11ª reflexão:

No final do dia, as crianças em grande grupo apresentaram os seus trabalhos aos colegas, penso que este momento foi bastante enriquecedor para as crianças, pois todas iam fazendo comentários mais e menos positivos e as crianças mostraram-se sempre entusiasmadas e felizes ao mostrar os seus trabalhos. Desta forma, tentarei continuar a fazer este tipo de propostas (Anexo X – Reflexão relativa à semana 18 a 20 de maio em contexto JI, p. 80).

Cheguei à conclusão que as crianças não precisam de passar todas pelas mesmas experiências, nem realizarem todas ao mesmo tempo a mesma atividade, pois têm diferentes interesses e motivações. Assim, enquanto um pequeno grupo de crianças poderá estar interessado em desenvolver um projeto com a orientação do educador de infância, demonstrando interesse nessa participação, os restantes colegas poderão estar distribuídos pelas áreas que escolheram para brincar. À medida que este pequeno grupo for apresentando ao grande grupo o trabalho efetuado e as conclusões a que chegaram, todas acabam por aprender, pois como Niza (1996, citado por Folque, 1999, p. 6) afirma “Todos ensinam e todos aprendem”.

Outro dos desafios que encontrei ao longo da caminhada foi o da dificuldade em gerir o tempo. As crianças permaneciam mais tempo do que deviam, sentadas no tapete, tornando-se difícil envolver e motivar o grupo. As crianças ficavam inquietas o que levava à dispersão e “perda do grupo”. Este facto deveu-se maioritariamente a uma má gestão do tempo e, portanto, foi necessário reajustar a minha prática, reduzindo o tempo que as crianças permaneciam sentadas. Contudo, a segunda-feira era sempre o dia mais

complicado, pois as crianças, pela rotina implementada já pela educadora, contavam o que faziam ao fim-de-semana. Esta rotina embora fosse demorada e fizesse com que algumas crianças perdessem a concentração, considerava-a de extrema importância, dado que fazia a ligação entre a escola e a família. Além disso, a criança fazia uma retrospectiva e refletia sobre o que fez e as suas aventuras, o que é bastante enriquecedor.

Comecei, a ter um olhar mais atento às necessidades e aos sinais que indicavam que o tempo em grande grupo tinha terminado. Esta questão levou-me a refletir “o que poderei eu fazer para cativar e envolver as crianças novamente?”. Sentia dificuldades em voltar a acalmar o grupo quando este dispersava ou quando havia um momento de transição, por exemplo do intervalo para o tapete, do tapete da para outra atividade, do exterior para o interior... Confesso que estes momentos foram os mais difíceis e “dolorosos” e no qual me debati mais. Esta dificuldade foi relatada em diferentes reflexões, onde referia que:

Penso, que terei ainda de melhorar a nível do trabalho em grande grupo, pois por vezes, não consigo captar atenção de todas as crianças, dado dar tempo no tapete para conversa. Penso que terei de evoluir a esse nível, dando menos tempo no tapete entre a conversa e a explicação de uma determinada atividade (Anexo X – Reflexão relativa à semana 18 a 20 de maio em contexto JI, p. 80).

Sabia e tinha consciência que tinha que arranjar uma estratégia de forma a não perder o meu foco e o interesse das crianças. Teria que controlar melhor a gestão do tempo/diálogo. Nem sempre foi fácil enfrentar o desafio, pois por vezes tornava-se difícil conciliar a teoria e a prática.

Após várias reflexões com os diferentes intervenientes, “arranjámos” estratégias de forma a motivar as crianças. Em alguns momentos quando a atenção e a motivação diminuam, como já foi anteriormente referido, passamos a recorrer ao fantoche de mão, tal como referi na 11ª reflexão “que eu e a minha colega iremos fazer para captar e manter o interesse das crianças, será construir uma formiga de mão” (Anexo X – Reflexão relativa à semana 18 a 20 de maio em contexto JI, p. 80).

Nas últimas semanas recorri também a alguns jogos relacionados com o nosso projeto da formiga, tais como: as crianças orientadas por adulto dramatizarem sentimentos, a formiga está triste, contente, zangada. Quando sentia que as crianças precisavam de se movimentar recorria a jogos de expressão motora, como por exemplo, o jogo da formiga vai ao ginásio, ou o andarem como as formigas e, ainda, cantando canções. Estas estratégias evitaram comportamentos “excessivos” por parte das crianças (como por exemplo, o desrespeitar as

regras) e, também, a “chamada de atenção” por parte dos adultos. Ainda assim, quando algum grupo de crianças falava mais alto, sentia, a necessidade de me deslocar até junto delas, dizendo-lhes que tinha a certeza que eram capazes de falar mais baixo para todas se conseguirem ouvir. Estas estratégias resultaram com a maioria das crianças que passaram a assumir esse comportamento.

Para mim tornou-se mais fácil todo o processo, pois o esforço para cativar e envolver as crianças era muito menor. Considero que às vezes, colocamos instintivamente as “culpas” nas crianças quando estas começam a ter comportamentos menos próprios. As crianças necessitam, e apercebi-me ao longo da PES, de se sentir constantemente desafiadas a nível cognitivo, social, motor, e afetivo.

Se neste momento voltasse ao jardim-de-infância teria dado mais atenção a este aspeto e mais cedo implementado estas estratégias, pois só mais no final da PES é que consegui implementar estratégias que considero adequadas. Portanto, ao longo da PES compreendi que o dito “mau” comportamento” das crianças, reflete muitas vezes as estratégias pouco adequadas e ponderadas por parte do adulto, que leva conseqüentemente a criança a ficar aborrecida e desinteressada.

3.3.5. HISTÓRIAS PARA A INFÂNCIA – ALARGAR AS POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO

Ao longo do tempo em JI, fui tentando, tal como fui referindo, colocar-me no lugar da criança. Ao fazer isso, percebi que estava a tornar-se uma “monotonia” ler histórias para crianças. Portanto, tive a necessidade de arranjar variadas formas de contar histórias. Penso é que muito importante para qualquer criança ouvir várias histórias, pois “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (Abramovich, 1991, citado por Silva, 2009, p. 141). Portanto, apercebendo-me da predisposição daquele grupo de crianças para os livros infantis, tentei diversificar e contar histórias às crianças em todas as semanas da PES.

Para mim, o mais comum era contar história com o livro virado para as crianças e nunca tinha utilizado outro tipo de técnica. Contudo, queria diversificar as formas de contar, pois esta era uma prática muito comum e poderíamos (e deveríamos), tal como a educadora

cooperante referiu, dar “asas” à nossa imaginação e criatividade para envolver ainda mais as crianças.

Na 9ª reflexão em jardim-de-infância refleti sobre isto:

Esta semana, decidi em conjunto com a minha colega valorizar outras formas de contar histórias e/ou Fábulas, pois a educadora considerou que poderíamos diversificar, recontando através da dramatização (sombras chinesas) (Anexo XI – Reflexão relativa à semana 4 a 6 de maio em contexto JI, p. 84).

Pesquisei as diversas formas de contar histórias em conjunto com a educadora cooperante e com a minha colega de PES, decidimos apostar em duas formas diferentes de contar histórias: sombras chinesas e flanelógrafo. Empenhei-me bastante e tive ainda mais atenção na preparação dos materiais para poder cativar a atenção e motivação do grupo de crianças dado que estas gostavam de ouvir histórias. Segundo Abramovich (2013, citado por Otte & Kovács, s.d)

ler histórias para as crianças sempre é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar muitas ideias para solucionar questões, é estimular para desenhar, para musicar, teatralizar, brincar, afinal tudo pode nascer de um texto.

A reflexão que fiz na altura fez-me considerar que tanto o teatro de sombras como o momento do flanelógrafo foi muito positiva pois a motivação das crianças aumentou e ficaram ainda mais entusiasmadas tal como refleti na 9ª reflexão:

As crianças mantiveram-se atentas e motivadas com o decorrer da história, mantendo-se em silêncio (...) De seguida, propus às crianças experimentarem esta técnica de contar histórias através do flanelógrafo, ficando, todas entusiasmadas e pedindo-me para experimentarem de imediato. Um grupo de crianças experimentou e ao contarem uma história relacionada com a do urso papa-formigas, ou a contada por mim, no final referiam: “Uauuu”, isto é mesmo engraçado!”, “Nunca tinha visto isto!” (Anexo X – Reflexão relativa à semana 18 a 20 de maio em contexto JI, p. 80) (Fotografia 29).



Fotografia 29 – Criança M. a recontar a história através do flanelógrafo.

Era notório ainda o gosto pelo flanelógrafo, dado que as crianças, no momento da brincadeira livre, iam sempre busca-lo (Fotografia 30).



Fotografia 30 – Crianças A., M. e A.P., no momento da brincadeira livre, a utilizarem o flanelógrafo.

Quanto às sombras chinesas tal como refleti na 9ª reflexão:

Penso que esta atividade teve êxito, pois foi-me possível constatar o interesse e motivação por parte das crianças, dado terem-me pedido que repetíssemos a dramatização. Ao fazer questões sobre a Fábula, as crianças responderam corretamente e deste modo, cheguei à conclusão que as crianças perceberam o conteúdo da fábula contada (...) Penso que esta atividade não teria tanto êxito se fosse apenas contada, como normalmente é, pois as crianças não estariam tão entusiasmadas e tão atentas, por isso penso que foi importante arriscar e tentar, esperando continuar a progredir. (Anexo XI – Reflexão relativa à semana 4 a 6 de maio em contexto JI, p. 84).

Enquanto futura educadora é essencial tornar o momento de contar histórias, num momento lúdico, pois “o livro é aquele brinquedo, por incrível que pareça que, entre um mistério e um segredo põe ideias na cabeça” (Maria Dinorah citado por Otte & Kovács, s.d.). Considero que as crianças ao gostarem de ouvir histórias “desenvolvem a sensibilidade estética” pois o livro promove experiências enriquecedoras ao nível da cor e da forma. As crianças adquirem o desejo de “aprender a ler”, descobrindo o fascinante mundo do irreal que lhes permite desenvolver o sonho e a imaginação. (Ministério da Educação, 1997, p. 70). Ao ouvirem histórias dão-se “outras aprendizagens fundamentais (...), desde os conhecimentos acerca do mundo até as dimensões inerentes à própria vida” (Albuquerque, 2010, p. 10).

3.3.6. AVALIAR EM CONTEXTO DE JI

Após a experiência de avaliação em contexto de creche torna-se importante refletir sobre a avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar, uma vez que foi nesta temática onde me deparei com maiores dificuldades. Assim, desafiei-me a mim própria, a investigar para conhecer melhor este assunto, a fim de ultrapassar essas mesmas dificuldades. Nesta nova etapa era importante perceber o que é a avaliação neste contexto. Segundo Vasconcelos (1997, s.p)

a avaliação deve-se fundamentar na observação e registo: Observação da criança fundamentada no conhecimento de suas etapas de desenvolvimento. Oportunização de novos desafios com base na observação e reflexão teórica. (...) aspectos significativos de seu desenvolvimento.

Neste sentido aprendi que a avaliação é fundamental em educação pré-escolar, devendo-se basear na observação e respetivos registos. Existe uma diversa tipologia de registos, que deverão ser realizados, analisados e refletidos pelo educador de infância para a ajudar a conhecer as crianças respeitando as suas especificidades, quer ao nível do seu desenvolvimento, bem como, dos seus interesses.

Antes de proceder à planificação das experiências educativas, em articulação com a minha colega de PES, refletíamos sobre o que pretendíamos avaliar e a melhor forma de recolher os dados necessários.

Ao longo da PES em JI experimentei várias formas de registo, tais como: através de registos fotográficos e de registos de incidentes críticos narrativos.

Procurei documentar os acontecimentos de forma mais objetiva possível e perceber o que e como avaliar. Inicialmente, foi aqui que senti algumas dificuldades. Contudo, com a prática da observação e documentação/registo este exercício tornou-se mais simples de efetuar.

Ao realizarmos a avaliação apercebíamos-nos que a maior parte das perguntas era fechada, pois a resposta só poderia ser: “ Sim” ou “Não. Esta situação verificou-se pois, inicialmente, o meu principal objetivo era verificar se a proposta educativa tinha sido realizada com sucesso, pensando apenas, no produto final e não no processo. Por exemplo, na planificação 4 a 6 de Maio, quando coloco na avaliação e questiono, “se a criança M.V. soube isolar uma letra, sem necessitar da ajuda do adulto”, a única resposta possível seria “sim ou não”. Contudo, na avaliação relativa à planificação 1 a 3 de junho quando

questiono: “Como a criança D. irá propor apanhar as formigas?”, ” ou “De que forma é que a criança T. efetuará as operações matemáticas?”, a pergunta já é de caráter aberto, ou seja, não se poderá limitar simplesmente a uma resposta: sim ou não. É necessário explicar o que foi acontecendo, as etapas percorridas pela criança, o seu processo de desenvolvimento, onde revelou maiores e menos dificuldades, os patamares alcançados. Tal como refere Dias (2009, p. 30) “a avaliação é um processo contínuo (...) que se preocupa mais com os processos do que com os resultados”.

A avaliação não se cingia apenas aos momentos planeados, mas também aqueles em que as crianças brincavam, pois estes momentos são importantes e ricos em aprendizagem para as mesmas. No momento da brincadeira livre, tive, por exemplo, oportunidade de avaliar as crianças ao nível da Área Pessoal e Social, nomeadamente, ao nível da autonomia e da interação social (partilha de brinquedos, respeito pela opinião dos outros). Um outro desafio da avaliação das crianças consistiu na elaboração de um diário com o intuito de acompanhar e compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança. Os primeiros registos a ser efetuados foram os de incidente crítico narrativo, ou seja fazia uma breve narrativa após os acontecimentos. Estes registos foram organizados nas primeiras semanas da seguinte forma: Contextualização; Notas de Campo de Observação e Interpretação (da situação vivida). Após variadas leituras e consulta de autores sobre a avaliação considerei importante colocar nos meus registos: a Data; Hora e Local, pois compreendi ser importante, que os registos estivessem sempre datados, para que as interpretações feitas revissem o processo da criança e fossem plausíveis. Optei ainda por colocar também uma fotografia a acompanhar o registo, dado considerar que coloca o observado: “dentro da situação”, embora esta seja sempre descrita, tal como se pode observar no Diário de bordo da M.M. da 4ª semana (Anexo XII – 4ª semana de registos da avaliação da criança M.M., p. 87). Relativamente ao processo de documentação, foi possível aprender também, que os educadores: “têm de analisar, interpretar e construir uma compreensão reflexiva sobre os diversos registos realizados” (Parente, 2012, p.15). Na última semana realizei um outro registo denominado registo fotográfico narrativo, em que acrescentei uma pequena reflexão sobre a observação realizada, bem como o domínio em que se inseria a observação efetuada (Anexo XIII – Registo de avaliação da criança V., p. 89).

Dado a avaliação ser essencial, também realizámos a avaliação em conjunto com as crianças. Como refere o Ministério da Educação, este tipo de atividade educativa constitui:” também uma base de avaliação para o educador. (...) Possibilita-lhe também

estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). No final do dia levámos as crianças a refletir oralmente, sobre o que mais e menos tinham gostado de realizar, justificando a criança as suas preferências. Na sua rotina diária, também procediam ao preenchimento do quadro dos comportamentos, o que as levava a fazer uma avaliação sobre o seu comportamento e dos outros. Considero que é muito importante dar voz às crianças, pois tal, como refere Oliveira Formosinho e Gambôa (2011, p. 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.

Para concluir, considero que a avaliação é um elemento fundamental para qualquer educador, pois é necessário documentar as aprendizagens das crianças. No meu ponto de vista, o processo é complexo, mas tenho a plena noção da sua importância para a ação educativa.

Como futura educadora terei sempre presente o que aprendi, com a consciência de que ao longo da minha caminhada terei sempre muito para investir e aprender. Tenho consciência, que novos desafios ser-me-ão colocados, sentindo que com esta experiência estarei mais preparada para os enfrentar.

3.3.7.SER EDUCADOR EM CONTEXTO DE JI

Dado que desenvolvemos uma PES em JI é necessário saber o que é ser educador/a em contexto JI, quais as propostas mais adequadas para um certo grupo de crianças, quais os recursos e estratégias a utilizar, quais os momentos que o educador deve passar a observador atento, dando o principal papel à criança, para que a mesma possa desenvolver a sua criatividade, autonomia e responsabilidade.

Aprendi que este contexto educativo o educador/a deve promover o desenvolvimento de aprendizagem de cada criança variando os estímulos, atendendo que um determinado estímulo pode ser muito útil para uma criança e não o ser tanto para outra. Como não há duas crianças iguais o educador deve estar atento a estes aspetos e disponível para utilizar todos os seus conhecimentos, energias e afetos para a realização das tarefas que visam desenvolver de forma holística um ser que está em crescimento dado que

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

A sociedade depende muito do que formos capazes de fazer em prol da criança. O educador é um agente responsável pela formação de uma sociedade mais justa, mais fraterna, mais humana, onde a inclusão seja um valor a desenvolver a par da liberdade e da responsabilidade.

No jardim-de-infância senti uma grande diferença a nível do desempenho de funções de um educador de infância. No contexto creche, as crianças necessitavam do adulto, para todos os momentos do dia, desempenhando o educador um papel mais ativo. No contexto jardim-de-infância, penso que o educador tem um papel mais de mediador e orientador, uma vez que as crianças já são muito mais autónomas na realização de propostas educativas. Contudo, o educador, seja qual for o contexto, deve continuar a ser um profissional reflexivo, deve estar em constante aperfeiçoamento das suas habilidades, deve ser capaz de se interrogar sobre a sua prática, questionar-se e procurar respostas, sustentando-se teoricamente (Oliveira & Serrazina, 2002). Para mim, um educador reflexivo, deverá ser uma pessoa que acredita ter sempre muito para aprender, que procura respostas para justificar todas as ações e que se questiona sobre tudo o que rodeia e faz: “Por que é que eu fiz aquilo e não isto?”, “Por que utilizei este material?”. Considero que os educadores não devem ficar acomodados apenas com o que sabem, devem ser aprendizes constantes, em constante processo reflexivo, de forma sempre fundamentada atualizando os seus conhecimentos, dado que a sociedade não é estática, pois está em permanente mudança. O educador deverá ser um profissional sempre reflexivo (Herdeiro & Silva, 2008). Ao longo da PES, fui tentando perceber e realizar o papel do educador dado que é o

educador de infância [que] concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto de Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

CAPÍTULO IV - INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS

Nesta parte do relatório, apresenta-se o projeto realizado com as crianças, no jardim-de-infância, onde me encontrava inserida. Inicialmente encontra-se uma breve revisão de literatura acerca desta metodologia e da problemática abordada; posteriormente, está exposto o projeto desenvolvido com as crianças, como este surgiu e por último uma reflexão sobre o projeto.

4.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Segundo Serra (2004) a metodologia do trabalho de projeto surgiu primeiramente, em 1918, nos Estados Unidos com crianças do 1º ciclo. Posteriormente, por ligação ao movimento da Escola Moderna e já na década de 60 surgiu na Europa, no Reino Unido. Pretendia centrar a educação nas crianças e uma maior articulação entre as diferentes áreas do saber. Em Portugal, foi divulgada no século XX, pelos fundadores da Escola Nova (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012).

De acordo com Vasconcelos (2006) esta metodologia, caracteriza-se por ser flexível e aberta, podendo os projetos estender-se por poucos dias, meses ou semanas (dependendo da idade das crianças e do assunto).

Esta metodologia enfoca a participação ativa das crianças nos seus próprios estudos dado que em conjunto com a educadora, as crianças planificam ações para tentarem dar respostas aos problemas levantados. É uma metodologia que implica trabalho de grupo a participação ativa dos participantes, uma planificação conjunta obtenção de respostas aos problemas encontrados. (Leite, Malpique e Santos, 1989, citado por Vasconcelos, *et al*, 2012). É importante salientar, que segundo Serra (2004, p. 51) o trabalho de projeto deverá “[partir] da vontade expressa pelas crianças em aprender algo mais sobre determinado assunto”, podendo surgir de forma inesperada.

Dado a metodologia do trabalho de projeto implicar trabalho de grupo fomenta a cooperação e a discussão de opiniões, o que permite segundo Katz e Chard (1997, p. 19) a estimulação e valorização “do desenvolvimento intelectual e social das crianças”.

Dado que esta metodologia implica a pesquisa e o tratamento de dados por parte da criança, e de acordo com Katz e Chard (1997) fomenta desde cedo o espírito da descoberta, e o sentido crítico em relação à informação que encontra.

Segundo Silva (1997), quando se dá início a um projeto com as crianças, não é obrigatório e necessário que todos os dias as atividades planejadas estejam relacionadas com a problemática. Contudo, “os saberes e aprendizagens adquiridos deverão ser transmitidos e partilhados para o restante grupo, de forma a contribuírem para o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo” (Vasconcelos, *et al.*, 2012, p. 104).

Conforme refere Silva (1997) para o educador definir o essencial do projeto deve ter em conta as propostas e ideias das crianças tendo, contudo, o educador um papel fundamental no projeto fornecendo pistas e propostas às crianças.

A investigação realizada deverá ser registada de forma a permitir que as crianças avaliem o que aprenderam e “explicitando o que gostariam de saber mais” (Vasconcelos, *et al.*, 2012, p. 103).

Esta metodologia segundo Cardoso (2010, p. 6) “encara a criança como criadora ativa dos seus próprios saberes e tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variadas formas”. O educador torna-se um co-constutor das descobertas das aprendizagens das crianças, tendo que refletir acerca das razões que o levam a apoiar e a desenvolver determinado projeto, devendo sempre tentar distinguir os interesses reais das curiosidades momentâneas. Esta maneira de trabalhar implica ainda oficinas de criação, de forma a tornar a sala de atividades “num grande laboratório de pesquisa e reflexão” (*ibidem*, p. 16).

Os projetos devem ser considerados como processos que vão evoluindo e se vão desenvolvendo ao longo do tempo passando por um conjunto de fases, que podem variar consoante a teoria dos autores. De acordo com Vasconcelos e colaboradores (2012) esta metodologia é constituída por quatro fases: Fase I – Definição de problema; Fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III – Execução e Fase IV – Avaliação/Divulgação. Estas etapas ou fases não são estanques, logo não têm uma ordem linear, sendo flexíveis, isto é “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistemática” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p.17), permitindo voltar a qualquer fase quando é necessário.

A Fase I é intitulada: “Definição do Problema”. Nesta fase é formulado o problema ou as questões a investigar. As crianças e o educador partilham os saberes que possuem. O educador pode ajudar as crianças a construir uma “teia inicial” onde se partilha o que já se

sabe bem como, as questões que se pretendem ver resolvidas. Segundo Vasconcelos (1998) esta partilha de ideias, pode ser também feita através do diálogo, de desenhos ou de textos produzidos com a ajuda do educador.

A Fase II reporta-se à “planificação e desenvolvimento do trabalho”. De acordo com Vasconcelos e colaboradores (2012, p.15) educador e crianças decidem “por onde se começa, como se vai fazer”, distribuem-se tarefas e faz-se a calendarização.

A Fase III corresponde à “Execução” do projeto. As crianças partem à pesquisa de informação que permita dar resposta às questões levantadas, através de visitas de estudo, entrevistas, pesquisas... De seguida, as crianças organizam, selecionam e registam a informação. É importante, que as informações sejam partilhadas em grupo. Devem ser feitos “pontos de situação” para comparar o que as crianças sabiam antes e o que sabem agora. Estes pontos de situação vão permitir, se necessário, fazer nova planificação de modo a dar melhor resposta à problemática inicial. Nesta fase as crianças têm ainda oportunidade, de pintar, desenhar, dramatizar, construir objetos em grande dimensão, cantar e tirar fotografias relacionadas com o projeto (*ibidem*).

A última fase, a fase IV, diz respeito à “avaliação/divulgação” do projeto e a mesma autora menciona-a como a “fase da socialização do saber”. As crianças vão confrontar o que sabem com o que sabiam e vão dar a conhecer à comunidade as suas descobertas utilizando os meios que já conhecem (cartazes, dramatizações, vídeos...) e melhor atinjam a população alvo (Vasconcelos, 1998). Segundo Vasconcelos e colaboradores (2012) podem ainda dar a opinião acerca do que mais gostaram de fazer e daquilo que poderiam ter feito.

4.2. PROJETO: “AS FORMIGAS”

Durante a minha PES, em contexto JI tentei sempre estar atenta a possíveis situações, que pudessem despoletar um interesse coletivo do nosso grupo de crianças para proceder ao desenvolvimento de um projeto. No dia 13 de Abril, com metade do grupo de cada vez após a leitura da história “Árvore Generosa” realizada no espaço exterior da instituição, recreio, mais precisamente debaixo da copa de uma árvore as crianças observaram a árvore e descobriram que por lá andavam dezenas de formigas. A criança V. (5 anos) perguntou imediatamente: “O que andam aqui as formigas a fazer? São tantas...”. Outra criança M.I. (5 anos) respondeu, rapidamente: “Cá para mim andam à procura de comida”. Posteriormente, as crianças pediram-nos para irem observar melhor as formigas com as

lupas e assim foi... Já, no interior da sala, uma criança referiu: “ - O M.V. anda a matar as formigas com o pé!”. Após esta afirmação, levantámos algumas questões (eu e a minha colega de PES), junto das crianças tais como: “ - Será que devemos matar as formigas?”, “ - O que estariam a fazer naquela árvore?”, “Aonde é que estas viverão?”. As questões foram ficando por responder com a possibilidade de se saber e descobrir mais acerca deste assunto.

Nos dias seguintes, as crianças demonstraram não se terem esquecido do assunto das “formigas”, pois as crianças iam-nos chamando para observar as formigas. Na sala de atividades em grande grupo, questionámos as crianças se continuavam interessadas em saber mais sobre as formigas e se era ou não importante procurar informações sobre as mesmas. As crianças demonstraram interesse e entusiasmo e dado terem ficado anteriormente perguntas por responder, a partir do dia 15 de abril, ficou definido com as crianças que iríamos tentar descobrir mais acerca das formigas, identificando assim a problemática do nosso projeto, as formigas. Foi um projeto como início a 15 de abril e término a 17 de junho.

Para realizar este projeto foi necessário dedicar tempo à pesquisa sobre o assunto, para aprofundar os meus conhecimentos, dado que eu própria pouco sabia sobre as formigas e só com a pesquisa poderia ajudar as crianças nas suas descobertas. Dado isto, de seguida, irei apresentar uma breve revisão de literatura acerca das formigas.

4.2.1. QUERENDO SABER MAIS ACERCA DAS FORMIGA E O SEU MUNDO

As formigas pertencem ao *Filo Artrópoda* e à ordem *Hymenoptera*. As formigas pertencem à família das abelhas e das Vespas. O corpo das formigas é dividido em três partes: cabeça, tórax e abdómen. As formigas têm uma cintura que se separa o tórax do abdómen e têm 6 patas. As formigas distinguem-se das abelhas através da sua cintura que não é tão delgada. Existem formigas de várias cores. A maioria são pretas ou vermelhas. Contudo, também existem formigas verdes ou azul metálico. Podem viver até 18 anos e passam pelo mesmo ciclo que uma borboleta. O ciclo tem quatro fases: o ovo, a larva, a pupa e adulta (Marus Editores, 1992).

As formigas têm uma visão “fraca” e as antenas desempenham a função da visão. As antenas servem para comunicarem com outras formigas, identificar outras formigas e para

procurar alimentos. Estas antenas permitem às formigas cheirar as coisas, conseguindo desta forma “distinguir um alimento bom de um mau”. Quanto à alimentação, esta depende do tipo de espécie. A maior parte são omnívoras, ou seja alimentam-se a partir de animais e plantas. Contudo, há formigas carnívoras e há ainda formigas que preferem sementes ricas em proteínas e outras, seiva açucarada. A formiga preta, por exemplo, só come frutas e ervas. As formigas quando encontram um alimento, depositam certas substâncias químicas, ficando o “caminho” facilitado para outras formigas, dado que basta seguirem o rasto químico (*Ibidem*).

As formigas vivem no formigueiro. Estes formigueiros têm várias interligações e compartimentos. Em cada formigueiro existe a formiga rainha e várias formigas obreiras. Cada formigueiro tem a “sua essência de perfume”. Este “perfume” permite às formigas distinguir as formigas intrusas de uma irmã. Este “perfume” permite também às formigas perceber se há alguma em apuros, dado que estas libertam uma feromona de alarme. “É também com linguagem perfumada que a rainha manda no formigueiro, ditando a atividade das obreiras da sua colónia” (Gaspar, s/d, p. 77).

A formiga rainha, quanto ao tamanho é a maior e pode pôr milhares de ovos por dia, há ovos especiais e desses ovos nascem formigas com asas cuja a missão é reproduzir-se. A seguir às primeiras chuvas, as formigas com asas, ou seja as reprodutoras voam desprotegidas à procura de um macho da mesma espécie, de outro formigueiro. Isto acontece uma vez por ano. Quando a formiga reprodutora encontra um macho acasala e o macho morre após a fecundação. O macho nunca entra no formigueiro. A formiga fecundada constrói um novo ciclo, e começa a sua “própria colónia” ou seja um formigueiro, tornando-se rainha (Maurus Editores, 1992). Quando se encontra no formigueiro “corta as asas”. A formiga alimenta as suas filhas com as suas próprias reservas e estas tornam-se obreiras. Há ainda formigas soldados que têm a função de guardar e defender o formigueiro e são a que possuem a cabeça maior (*Ibidem*).

Existem 117 tipos de espécies de formigas em Portugal e um dos principais inimigos da formiga é o papa-formigas, dado que este consegue comer por dia 500 formigas.

Com estes novos saberes senti-me mais preparada para avançar para o projeto com as crianças e que o irei apresentar nas suas diferentes fases.

4.2.2. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A fase I teve início no dia 20 de Abril. Nesta semana partilhei em grande grupo com as crianças uma notícia inventada por mim acerca de uma invasão de formigas (Anexo XIV - Notícia., p. 90). Após a leitura da notícia verifiquei que a curiosidade das crianças em saber mais sobre as formigas se tinha mantido. Foi-lhes proposto, de seguida, que partilhassem o que sabiam sobre essa problemática. No Quadro 8 transcrevo as informações obtidas acerca das concepções iniciais das crianças sobre as formigas.

Quadro 8 - Ideias prévia das crianças sobre formigas.

O QUE SABEMOS SOBRE AS FORMIGAS	
“As formigas põem ovos” (D. - 5anos)	“Algumas formigas protegem as outras” (M- 5 anos)
“As formigas são muito fortes” (M. -5 anos)	“As formigas têm muitas patas” (M. – 5 anos)
“As formigas comem açúcar” (A.B. – 6 anos)	“Os guardas das formigas, têm espadas para proteger (outras formigas)” (D. – 5 ano)
“As formigas são tão fortes que conseguem agarrar numa árvore” (DU. – 6 anos)	“As formigas têm duas antenas” (V. – 5 anos)
“As formigas são todas pequenas” (ME. – 5 anos)	“As formigas comem tudo” (T.- 5 anos)
“Algumas formigas mordem” (V. – 5 anos)	“As formigas comem alface e as frutas todas” (M. – 5 anos)
“As formigas fazem túneis” (D. – 5 anos)	“As formigas andam rápido” (M.I. – 5 anos)
“As formigas conseguem fazer túneis do tamanho desta escola” (D. - 5 anos)	“As formigas trabalham muito” (M- 5 anos)

Os dados do quadro evidenciam que perante a questão “o que sabemos sobre formigas?”, as crianças demonstraram ter alguns conhecimentos sobre o assunto. Analisando as ideias das crianças, é possível verificar que as crianças conhecem algumas características das formigas, como por exemplo: “as formigas fazem túneis” (D. – 5 anos). Outras crianças evidenciaram ter conhecimento sobre as características físicas da formiga, como é possível verificar nos seguintes exemplos: “As formigas têm muitas patas” (V. – 5 anos), “As formigas são todas pequenas” (ME. – 5 anos) e “As formigas têm duas antenas” (V. – 5 anos). Os dados parecem apontar que uma criança observou uma formiga a locomover-se, pois referiu “As formigas andam rápido” (M.I. – 5 anos)” e outras crianças evidenciam ter conhecimento relativamente à alimentação das formigas, como é possível ver nos seguintes exemplos: “As formigas comem tudo” (T.- 5 anos), “As formigas comem alface e as frutas todas” (M. – 5 anos) e “As formigas comem açúcar” (A.B, - 6 anos). Os dados também

parecem mostrar que as crianças têm alguns conhecimentos sobre a reprodução das formigas, como podemos inferir da frase “As formigas põem ovos” (D. – 5anos); também a frase “Os guardas das formigas, têm espadas para proteger (outras formigas) ” (D. – 5 anos) parece revelar que a criança conhece que há diferenciação entre as formigas, dado que até intitula “guarda com espadas”. A criança ao referir “As formigas trabalham muito” (M- 5 anos) parece indiciar conhecimentos sobre a capacidade de trabalho das formigas. Ainda no mesmo momento questionámos o grupo acerca de: “O que queremos saber sobre formigas?”. Os dados recolhidos encontram-se no Quadro 9. Estes foram registados numa cartolina e afixados, por cima do quadro da sala, num dos lugares livres da sala.

Quadro 9- Questões levantadas pelas crianças sobre as formigas.

O QUE QUEREMOS SABER SOBRE AS FORMIGAS?	
“Por que é que as formigas andam seguidas? ” (D. - 5anos)	“As formigas largam baba?” (D.- 5 anos)
“Será que as formigas andam sempre a trabalhar ou hibernam?” (A. – 6 anos)	“ O que é que as formigas comem?” (V. – 5 anos)
“Onde é a casa das formigas?” (D.L. – 4anos)	“Que frutas é que as formigas comem?” (A, D. e V- 5 anos)
“As formigas vão para a água?” (M-5 anos)	“As formigas ralham (entre elas)?” (MA. – 5 anos)
“As formigas nadam?” (L. – 6 anos)	“Será que há formigas rainhas?” (M.I. – 5 anos)
“As formigas têm picos?” (L. – 6 anos)	“Para que servem aqueles tipo “paus” (antenas) das formigas? (R. – 4 anos)
“ Será que as formigas conseguem levar (transportar) muita coisa?” (M.M. – 5 anos)	“Será que as formigas também têm como as abelhas, a formiga operária e o zangão?” (D. – 5 anos)
“Quantas patas tem a formiga?” (T. – 5 anos)	“Quais são os inimigos das formigas?” (V. – 5 anos)

Os dados do Quadro 9 parecem demonstrar a curiosidade das crianças sobre a problemática, que elas próprias sugeriram.

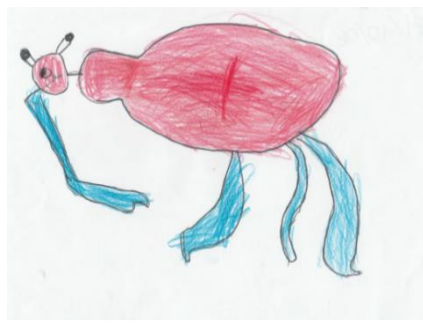
As crianças parecem evidenciar querer saber mais sobre *i)* O “Ciclo de vida da formigas”, ao referir “Será que as formigas andam sempre a trabalhar ou hibernam?” (A. – 6 anos), *ii)* a alimentação das formigas, ao questionarem: “ O que é que as formigas comem?” (V. – 5 anos) e “Que frutas é que as formigas comem?” (A, D. e V- 5 anos), *iii)* o meio em que vivem, ao questionarem: “As formigas vão para a água? (M-5 anos) “As formigas nadam?” (L. – 6 anos) e “Onde é a casa das formigas?” (D.L. – 4anos), *iv)* as suas características físicas, ao questionarem: “As formigas têm picos?” (L. – 6 anos), “ Será que as formigas conseguem levar (transportar) muita coisa?” (M.M. – 5 anos) e “Quantas patas têm a formiga?” (T. – 5 anos) e “As formigas largam baba?” (D.- 5 anos) *v)* a sua

diferenciação/função, a questionarem: “Será que há formigas rainhas?” (M.I. – 5 anos) e “Será que as formigas também têm como as abelhas, a formiga operária e o zangão?”, vi) a sua defesa, ao questionarem: “Quais são os inimigos das formigas?” (V. – 5 anos), vii) o modo de vida das formigas, ao questionarem: ““Por que é que as formigas andam seguidas?” (D. - 5anos), “As formigas ralham (entre elas)?” (MA. – 5 anos) e “Para que servem aqueles tipo “paus” (antenas) das formigas? (R. – 4 anos).

Dado o interesse e motivação das crianças, relativamente à problemática foi-lhes proposto que nesta fase realizassem um registo pictórico com as suas ideias iniciais sobre formigas. Era nossa intenção podermos comparar os conhecimentos que possuía no início do projeto, com os adquiridos ao longo e no final do projeto. Apresento na Fotografia 31 e 32 dois dos desenhos feitos, um pela criança VL. e outro pela criança MI. Neles é possível constatar que as crianças desconhecem ainda algumas das características físicas das formigas, nomeadamente no que se refere ao número de patas e à divisão do corpo.



Fotografia 31 – Registo da criança VL.



Fotografia 32 – Registo da criança MI.

4.2.3. FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

O interesse e o entusiasmo das crianças em querer saber mais sobre as formigas, levou-nos em grande grupo, a discutir o que é que poderíamos fazer, para descobrir novas informações relativas às nossas dúvidas. As crianças sugeriram várias respostas, tal como demonstra o Quadro 10.

Quadro 10 – Sugestões das crianças para as pesquisas

ONDE PODEMOS ENCONTRAR AS RESPOSTAS ÀS NOSSAS DÚVIDAS?	
“Nos livros” (T. – 5 anos)	“Pedir ajuda aos pais/família” (V. – 5anos)
“No tablet” (M. – 5 anos)	“Perguntar às pessoas que sabem, por exemplo, tipo a um veterinário de formigas” (L. – 6 anos)

Os dados do quadro, parecem revelar que as sugestões partilhadas das crianças, essencialmente incidiriam na pesquisa, em livros e no tablet e por outro lado em perguntar a diversas pessoas, como aos familiares e a alguém que soubesse sobre formigas.

Partindo destas ideias, e de forma a dar continuidade ao projeto, conversámos com as crianças que durante a realização do projeto poderíamos realizar diversas propostas educativas para descobrir informações sobre as formigas; pedimos também às crianças para que as crianças pensassem em algumas.

Dado que uma das sugestões tinha sido “pedir ajuda aos pais” para recolha de novas informações sobre formigas, decidimos pedir às crianças para descobrir novas informações acerca das formigas, quer fosse com os avós, pais, irmãos, na internet, entre outros, mostrando-se as crianças entusiasmadas. De acordo com Formosinho e Costa (2011, p. 97) “quando as famílias são incluídas no projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família” e reduz-se a distância entre o jardim-de-infância e os familiares.

Algumas crianças trouxeram informações sobre a problemática e foram mostradas e apresentadas em grande grupo. Houve ainda uma criança (que ia todos os dias almoçar a casa) que, num dos períodos da tarde, trouxe uma formiga um pouco maior que as encontradas no jardim da instituição, dentro de um recipiente de plástico para mostrar ao restante grupo. Foi-nos dito ainda pela avó da criança que a neta teria andado na hora de almoço, no quintal, à procura de formigas, de forma a colaborar no projeto. A criança D.G. mostrou em grande grupo a formiga e passou por todos os colegas, o recipiente. Ficou combinado, em grande grupo, que após a observação da formiga, a criança que a trouxe iria libertá-la na natureza.

Depois de conversarmos com as crianças sobre o que poderíamos fazer para descobrir novas informações sobre formigas, as crianças deram algumas ideias de propostas de atividades. As mesmas foram registadas num bloco de notas e apresentam-se no Quadro 11.

Quadro 11 – Sugestões de propostas educativas sugeridas pelas crianças para o desenrolar do projeto.

SUGESTÕES DAS CRIANÇAS PARA PROPOSTAS DE ATIVIDADES:	
“Podemos fazer um teatro”	“Podíamos fazer desenhos” (A.P. – 4 anos)
“Era giro fazer muitas formigas para a sala” (T. 5 anos)	“Podemos fazer jogos com formigas” (M.I. – 5 anos)
“Também podemos fazer uma formiga muito grande” (V. – 5 anos)	“Cantarmos canções com formigas” (MA. – 5 anos)

Através das sugestões verificámos que as crianças demonstraram ter maior interesse pela área das Expressões, mais concretamente, Expressão Plástica e Dramática.

4.2.4. FASE III – EXECUÇÃO

No dia 20 (vinte) de Abril de 2015, demos início à fase da execução do projeto. Ao longo das semanas seguintes, tentámos (eu e a minha colega de PES) proporcionar às crianças atividades que permitissem a descoberta e o esclarecimento das questões levantadas. De todas as propostas educativas realizadas com as crianças, vou apenas apresentar e analisar aqui aquelas que, no momento da avaliação do projeto, as crianças referiram ter gostado mais: i) Sombras chinesas, ii) Alimentação das formigas, iii) Bolo formigueiro e iv) Identificação dos formigueiros.

i) Sombras chinesas

Na semana de quatro a seis de maio, em grande grupo, perguntei às crianças se ainda se lembravam do que tinham proposto fazer nessa semana. As crianças lembravam-se e referiram que era ouvir a “Fábula da Formiga e da Cigarra” através de sombras chinesas. Após a o teatro de sombras (Fotografia 33) e dado este texto referir que havia uma formiga rainha, uma criança questionou se também há formigas rainhas como nas abelhas e o porquê da formiga rainha não ter uma coroa. Após o interesse e o diálogo com as crianças, decidimos que uma criança iria desenhar uma coroa para colocar na formiga rainha. Outro grupo iria pesquisar acerca da formiga rainha, em livros, para no final partilhar com as restantes crianças. Questionei ainda as crianças, caso entrasse outro animal para a nossa história como iria decorrer a história. Um grupo de crianças foi ainda criar uma história onde estava a nova personagem e outro grupo, ilustrar a história ouvida (Fotografia 34). Dado o entusiasmo das crianças, no final da proposta da atividade, em grupo as crianças foram experimentar a técnica de contar histórias através das sombras chinesas, dialogando com as personagens (Fotografia 35).

Com esta proposta educativa, as crianças aprenderam também a canção da “Cigarra e da Formiga”.



Fotografia 33 – As crianças a visualizarem o teatro das sombras chinesas.



Fotografia 34 – Criança M.A., M., M.V. e S. a realizarem a ilustração da história que elaboraram com mais uma personagem.



Fotografia 35 – Criança, D.L., ME. e A.B. a experimentarem o teatro de sombras chinesas.

Através da realização desta proposta educativa, as crianças desenvolveram várias competências. Na área da Formação Pessoal e Social, as crianças cooperaram entre si, desenvolvendo a partilha entre pares, partilharam materiais, esperaram pela sua vez para experimentarem as sombras chinesas. Ouviram e respeitaram as opiniões dos colegas sobre se se deveria colocar ou não, a coroa na formiga rainha.

Na área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças, expressaram as suas ideias, ao decidirem se deveriam ou não colocar a coroa na formiga rainha; reorganizaram o seu pensamento ao desenharem o que observaram e desenvolveram a comunicação ao partilharem ideias sobre as várias tarefas das formigas. No domínio da abordagem à escrita, as crianças contactaram com o código escrito, ao pesquisarem informações nos livros e ao escreverem o seu nome na folha onde realizaram o desenho, identificando-o. No domínio da matemática, as crianças desenvolveram a noção espacial ao realizarem o desenho, e ao nível do domínio da expressão motora, as crianças desenvolveram a sua motricidade fina ao representarem o que ouviram e observaram através do desenho.

Ainda na área da Expressão e Comunicação – domínio da expressão dramática, as crianças envolveram-se no jogo simbólico ao representarem com as sombras chinesas. Por sua vez, na área do Conhecimento do Mundo, as crianças descobriram as características da formiga rainha, bem como, das obreiras e das reprodutoras.

Esta proposta educativa foi uma mais-valia para as crianças, dado que estas visualizaram outras formas de ouvir histórias e obtiveram novos conhecimentos sobre as formigas.

ii) A alimentação das formigas

Ao longo das semanas, as crianças foram trazendo formigas, do espaço exterior para a sala. As crianças decidiram colocar para as alimentar migalhas de pão e cada vez iam aparecendo mais formigas na sala. Indo ao encontro da sugestão proposta por uma criança: “ O que é que as formigas comem?” e de outra criança “Que frutas é que as formigas comem?”, uma outra criança referiu que podíamos levar “coisas” para ver se as formigas as iam comer. Após abordar que “coisas” poderiam ser, ficou decidido que seria fruta. No quadro, escrevi os nomes dos frutos. Os frutos escolhidos foram: Maçã, Laranja, Morangos, Uvas, Nêspera, Pêra, Cereja e Melancia.

Ficou planeado que na segunda-feira levaríamos frutos. E na semana seguinte, após a leitura da história, uma criança referiu “ Então trouxeste as frutas?”. Tal como combinado tinha levado as frutas que as crianças tinham proposto. Inicialmente, as crianças no papel realizaram um registo pictórico das frutas que as formigas poderiam comer e as que não iriam comer (Fotografia 36 e 37). As ideias das crianças foram registadas no verso da folha.



Fotografia 36 – Criança D. e V. a realizarem o registo pictórico das frutas que as formigas poderiam comer e as que não iriam comer.



Fotografia 37 – Registo pictórico da Criança DU. acerca das frutas que as formigas poderiam comer.

Após o registo, cada grupo de crianças, colocou no exterior, “pedaços” de dois frutos, para posteriormente, observar o que acontecia. Falei dos cuidados que devíamos ter em grande grupo, quando fossemos observar as frutas, como por exemplo o de não pisar.

À tarde, as crianças, novamente em grupo, foram observar se os seus pedaços de frutos, tinham sido comidas ou se mantinham intactas. Inicialmente, as crianças fizeram esta observação a olho nu e, posteriormente, sugerido por uma criança, fizeram observação com lupas que se encontravam na sala (Fotografia 38 e 39).



Fotografia 38 - Criança D, M e D.L., a observarem a olho nu as frutas comidas e não comidas pelas formigas.



Fotografia 39 - Criança D. e R. a visualizarem com a lupa as frutas comidas e não comidas pelas formigas.

Após todos os grupos terem visto as suas frutas, em grande grupo criámos um registo. Ao longo da elaboração do registo, fui colocando algumas questões, como por exemplo: “Será que as formigas não gostam de laranjas?” Algumas crianças referiram: “ Não gostam porque se não tinham comido...” mas, a criança V. referiu: “Ela podia não estar com fome” ou a criança M. “...Ou não lhe apetecer. Hoje ao almoço também não me apetecia comer a fruta”. Portanto, após estas conclusões referi: “Então acham que todas as formigas não gostam de laranja?”. A criança V. referiu: “Não, só vimos as nossas formigas, não vimos as dos outros sítios”. Foi feito um registo, inicialmente à mão e posteriormente, para ficar mais perceptível foram colocadas as frases ou palavras escritas a computador (Fotografia 40).



Fotografia 40 - Registo sobre as frutas que as formigas comeram e as que não comeram.

Considero que com esta proposta de atividade, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver várias competências. Na área da Formação Pessoal e Social, as crianças respeitaram as opiniões dos colegas ao dialogarem, desenvolveram a sua autonomia ao realizarem o registo pictórico individual, praticaram o trabalho em grupo ao colocarem os frutos no exterior e ao partilharem as lupas, aguardando pela sua vez e partilharam ainda as suas descobertas.

Na área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças expressaram as suas ideias. Reorganizaram o seu pensamento, ao explicarem o seu registo pictórico de modo a eu poder registar as suas ideias, no verso da folha. Quanto ao domínio da abordagem à escrita, as crianças escreveram o seu nome no registo. Contactaram com o código escrito, pois eu ao realizar o registo ia escrevendo as suas ideias. Ainda no domínio da matemática, as crianças desenvolveram a noção espacial ao realizarem o desenho e desenvolveram a noção temporal, ao colocarem a data nos registos. Por sua vez no domínio da expressão motora, as crianças desenvolveram a sua motricidade fina, ao desenharem, ao registarem o seu nome e a data. Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças descobriram alguns frutos que as formigas comeram.

iii) Bolo formigueiro

As crianças questionavam se as formigas comiam bolos. Resolvi na semana seguinte levar uma fotografia de um bolo denominado “bolo formigueiro”. Em conjunto com as crianças decidimos fazer o bolo. Primeiramente, lemos e explorámos a receita, vimos os ingredientes que eram necessários e a sua quantidade. Distribuímos tarefas, por exemplo, a criança AP. colocou a farinha no recipiente e a criança A. ajudou a criança M. a segurar na taça enquanto estava com a batedeira (Fotografia 41 e 42). Cada criança desempenhou a sua tarefa. No final as criança observaram o bolo já confeccionando e iam referindo: “Parece mesmo o bolo das formigas”. Depois de todas as crianças provarem o bolo (Fotografia 43) colocamos alguns pedacinhos de bolo no exterior da sala. Quando voltamos do exterior efetuamos um registo (Fotografia 44). No final do dia observámos que as formigas levavam os pedacinhos de bolo para os formigueiros.



Fotografia 41 – Criança AL. a ajudar a criança MI.



Fotografia 42 – Criança DU., M. e D. a ajudarem-se entre si.



Fotografia 43 – Crianças a provarem o bolo.



Fotografia 44 – Registo da receita.

Na área da Formação Pessoal e Social, as crianças trabalharam em grupo, souberam esperar pela sua vez e partilharam utensílios, cooperando no desenrolar da atividade. Na área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças reorganizaram o seu pensamento, ao fazerem o registo da receita do bolo. Quanto ao domínio da abordagem à escrita, as crianças reconheceram algumas palavras escrita como, por exemplo, bolo. Ainda no domínio da matemática, as crianças desenvolveram a noção de capacidade e quantidade, a noção de número. Realizaram um registo pictórico (desenhando as caneca, os pacotes de farinha, açúcar), simbólico e iconográfico, substituindo os algarismos por traços e bolas. As crianças compararam as quantidades que se encontravam nos copos. A nível da expressão motora as crianças desenvolveram a sua motricidade fina ao pegar nos utensílios. Na área do conhecimento do Mundo, desenvolveram os sentidos, ao provarem o bolo.

iv) Vamos identificar e proteger os formigueiros

A partir do livro: “ A grande festa das formigas rabigas” decidi referir em grande grupo, que era a festa das formigas e que alguma formigas desconheciam onde se localizava a festa. Para isso fomos para o “recreio”, em pequenos grupos, identificar alguns formigueiros. Uma vez identificados, as crianças fizeram no interior da sala o seu registo pictórico (Fotografia 45). De seguida, em grande grupo decidimos colocar placas de madeira e uma bordadura.

Depois colocaram placas de madeira, para identificação de cada formigueiro (Fotografia 46). O nome foi escrito pelas crianças. Para proteger os formigueiros colocaram uma bordadura de estacas. A pintura da bordadura foi feita por elas (Fotografia 47, 48, 49, 50).



Fotografia 45 – Crianças D. e V. a realizarem o registo geográfico.



Fotografia 46 – Crianças DL., A.B. e V. a colocarem a bordadura de estacas no exterior.



Fotografia 47 – Identificação do formigueiro: “ Família Formigueira”



Fotografia 48 – Identificação do formigueiro: “Túnel”.



Fotografia 49 – Identificação de um formigueiro com a respetiva placa realizada pelas crianças.



Fotografia 50 – Identificação do formigueiro: “Minnie”

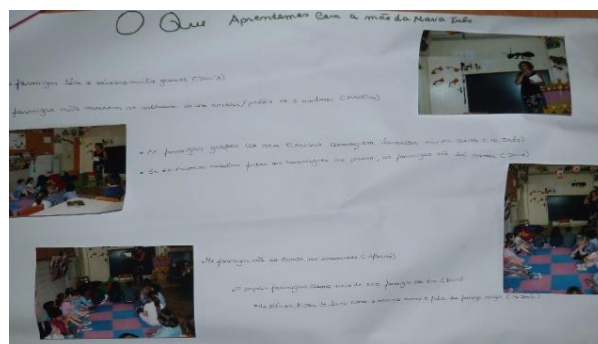
Analisando o trabalho colaborativo realizado, este parece demonstrar que as crianças foram realizando múltiplas aprendizagens, nas diferentes áreas de conteúdo.

Na área da Formação Pessoal e Social, as crianças dialogaram entre si para decidir e tomar decisões sobre o nome a colocar no formigueiro; trabalharam em grupo, desenvolveram o espírito de interajuda, ouviram e respeitaram as opiniões dos colegas; aguardaram pela sua vez, pois cada criança escreveu uma letra do nome do seu formigueiro, interagiram entre pares e desenvolveram a sua autonomia. Na área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral, as crianças, expressaram oralmente as suas ideias. No domínio da abordagem à escrita, as crianças contactaram com o código escrito ao escreverem o nome dos formigueiros. Quanto ao domínio da matemática, as crianças desenvolveram a noção espacial ao realizarem o registo pictórico geográfico. Por sua vez no domínio da expressão motora, as crianças desenvolveram a pinça digital no momento de pintarem a bordadura de estacas. Ao colocar o placar na areia desenvolveram também da sua motricidade. Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças aprenderam e descobriram as características de um formigueiro e a importância de preservar os formigueiros.

Refletindo e analisando a implementação desta proposta educativa, considero que foi uma mais-valia, pois foi uma atividade em que puderam contactar com o exterior e a interligar a teoria com a prática. Na teoria pesquisaram como identificar os formigueiros e, na prática, descobriram-nos, ajudando a preservá-los.

4.2.4.1. ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

Durante a fase de execução do projeto, a interação existente com os familiares tornou-se um fator essencial. A título de exemplo, posso ressaltar, que a mãe da criança M.I. (5 anos) foi ao jardim-de-infância partilhar com as crianças os seus conhecimentos sobre o modo de vida das formigas. Após a sua presença, eu e a minha colega de PES, com a participação das crianças realizamos o registo da atividade (Fotografia 51). Nesta atividade, as crianças transmitiram à mãe da MI. os conhecimentos que já possuíam e puderem consolidar e adquirir muitos outros. Também, a avó da criança D.L. (4 anos) levou para o jardim-de-infância formigas de vários tamanhos para as crianças observarem. Para fazer as placas de identificação dos formigueiros, o pai da criança V. (5 anos), ofereceu-se para levar a madeira. Com este projeto fortaleceu-se a relação escola-família, através da participação e do envolvimento das famílias, tal como o Ministério da Educação (1997, p. 45) refere “ a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”. Penso que o envolvimento das famílias é importante, pois é uma forma de as famílias se sentirem envolvidas e reconhecidas por aquilo que sabem e que têm para oferecer às crianças, ajudando as crianças e educadores. Tudo se tornou mais harmonioso, uma vez que ao haver saberes partilhados, as famílias ficaram mais sensibilizadas e integradas, nos trabalhos desenvolvido, no JI. Para além dos saberes partilhados, a partilha de emoções e de laços afetivos com o JI, são no meu entender, elementos fundamentais no mundo da criança. A metodologia do Trabalho de Projeto foi para mim um elo de ligação aos familiares das crianças e uma forma de pais, avós e restantes familiares entenderem melhor o trabalho desenvolvido com as crianças.



Fotografia 51 – Registo sobre a ida da mãe da M.M. à sala.

4.2.5. FASE IV - AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO

Nesta fase de avaliação, a última do projeto, dá-se oportunidade às crianças de fazer avaliação do projeto. A avaliação do projeto “As formigas” foi realizada com as crianças com base em três questões: i) “O que aprendemos sobre formigas” ii) “O que mais gostámos de fazer” e iii) “O que menos gostámos de fazer”.

Primeiramente, em grande grupo, relembrámos que propostas educativas foram realizadas, no âmbito do projeto. De seguida, as crianças partilharam os conhecimentos adquiridos, disseram do que mais e menos gostaram realizar e posteriormente, o que poderiam ter feito e não foi realizado e as suas opiniões foram registadas. À medida que as propostas iam sendo realizadas, era feita uma reflexão com as crianças acerca das suas aprendizagens.

Assim sendo, as contribuições das crianças foram organizadas do seguinte modo: “O que aprendemos” (Quadro 12), “O que mais gostámos de fazer...” (Quadro 13) “O que menos gostámos de fazer...” (Quadro 14) e ainda “o que gostaríamos de ter feito...”.

Quadro 12 – Relatos das crianças relativamente às aprendizagens realizadas.

O QUE APRENDEMOS SOBRE AS FORMIGAS...	
“As formigas são insetos”. (D.L. – 4 anos)	“As formigas já são muito antigas, do tempo dos dinossauros”. (L. – 6 anos)
“As formigas são pequenas, medem entre 4mm e 4 cm”. (L.-6 anos)	” As formigas fogem da água”. (M. – 5 anos)
“As formigas andam rápido e seguidas para se ajudarem”. (D. – 5 anos)	“As formigas largam um produto que dá comichão”. (D.L. – 4 anos)
“As formigas têm 6 patas”. (T. – 5 anos)	“As formigas comem cerejas, uvas, maçãs e nêspers.” (M.I. - 5 anos)
“As formigas comunicam através das antenas”. (R. – 4 anos)	“As formigas gostam de açúcar.” (D.L. – 4 anos)
“As formigas não gostam e barulho”. (B.O. – 5 anos)	“Eu pensava que elas (as formigas) comiam tudo e afinal, não gostaram morango, nem de laranjas.” (T. – 5 anos)
“As formigas graças ao seu cérebro conseguem levantar muita coisa”. (T. – 5 anos)	“Eu não sabia o que era O papa-formigas e agora já sei. (O que é?) É um animal inimigo das formigas porque as come”. (D.L. – 4 anos)
“As formigas moram nos formigueiros e fazem formigueiros ao pé das casas”. (M – 5 anos)	“O papa-formigas come mais de 500 formigas por dia”. (V. – 5 anos)
“Os machos morrem depois do “casamento” com a formiga fêmea”. (A.B. – 5 anos)	“Há formigas rainhas, formigas soldados e obreiras”. (D. – 5 anos)
“A formiga rainha pode pôr muitos ovos”. (V. – 5 anos)	“Caem as asas às formigas rainha depois de estarem a namorar com o macho” (M.I. – 5 anos)
“As formigas obreiras fazem a limpeza do formigueiro e dão comida à rainha”. (M. – 5 anos)	

Os relatos das crianças relativamente às aprendizagens realizadas com a implementação do projeto “ As formigas”, parecem mostrar a motivação e o entusiasmo das crianças relativamente à problemática. A maioria das respostas relacionadas com a questão “o que aprendemos sobre as formigas” parecem evidenciar algumas aprendizagens e conhecimentos relativos às características físicas das formigas, como podemos observar: “As formigas têm 6 patas” (T. – 5 anos) e “As formigas comunicam através das antenas”. (R. – 4 anos)

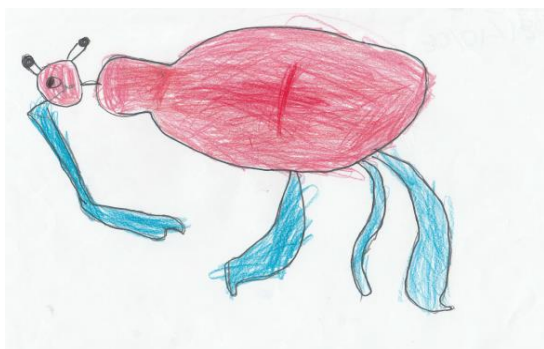
Relativamente à alimentação, as crianças referiram, “As formigas comem cerejas, uvas, maçãs e nêspersas.” (M.I. - 5 anos), “As formigas gostam de açúcar.” (D.L. – 4 anos) e “Eu pensava que elas (as formigas) comiam tudo e afinal, não gostaram morango, nem de laranjas.” (T. – 5 anos), parecendo evidenciar uma clarificação de ideias quanto à alimentação, pois no início do projeto a criança referia que as formigas comiam tudo.

No respeitante à classificação das formigas, estas revelaram conhecimentos, ao referir “Os machos morrem depois do “casamento” com a formiga fêmea”. (A.B. – 5 anos) e “Há formigas rainhas, formigas soldados e obreiras”. (D. – 5 anos). E algumas características: “A formiga rainha pode pôr muitos ovos” (V. – 5 anos), “Caem as asas às formigas rainha depois de estarem a namorar com o macho” (M.I. – 5 anos) e “As formigas obreiras fazem a limpeza do formigueiro e dão comida à rainha” (M. – 5 anos).

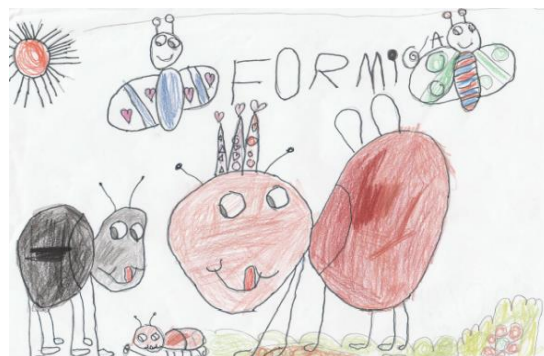
As crianças ao revelarem “O papa-formigas come mais de 500 formigas por dia” (V. – 5 anos) e “Eu não sabia o que era o papa-formigas e agora já sei. É um animal inimigo das formigas porque as come”. (D.L. – 4 anos), parecem demonstrar que houve uma aquisição de novo vocabulário, a palavra “papa-formigas”, e demonstram ter adquirido conhecimentos sobre este animal.

Perante estes dados, considero que a implementação deste projeto foi promotor de aprendizagens para as crianças e que foram respondidas as questões iniciais, levando-me a inferir que se tornou significativo para elas.

Os registos pictóricos das crianças revelaram evolução ao nível da aprendizagem. Foi proposto às crianças que realizassem novamente um registo pictórico sobre a “formiga”, verificando-se algumas evoluções. A título de exemplo apresento a representação pictórica da criança M.I. (5 anos), escolhida aleatoriamente, antes e depois da implementação do projeto “As formigas” (Fotografia 52 e 53).



Fotografia 52 – Registo da criança M.I. no início do projeto.



Fotografia 53 – Registo da criança M.I. no final do ano, com a implementação do projeto.

Os dados registados na fotografia aquando do início do projeto parecem que mostrar que o desenho da formiga está incompleto. A criança desenhou uma formiga com quatro patas, numa posição horizontal, sem meio envolvente. Quando lhe foi pedido que indicasse o que desenhou, referiu: “Desenhei uma formiga engraçada”. No final do ano e, após a implementação do projeto, os dados registados na fotografia parecem evidenciar uma formiga com uma forma diferente, com seis “patas” e o corpo dividido em três partes. Desenhou um campo verde com manchas castanhas, parecendo evidenciar um formigueiro. Quando foi pedido que a criança indicasse o que registou, respondeu: “Desenhei o formigueiro, onde a formiga rainha mora. A formiga soldado a tomar conta do formigueiro, para ver se não entram inimigos. Esta (aponta para a formiga mais pequena) está a limpar o formigueiro e a formiga preta, estava à procura de comida fora do formigueiro para dar à rainha”.

Comparando, os dois registos, parece haver evolução do desenho do corpo da formiga, tendo também no segundo registo destacado a cor e as propriedades físicas do corpo da formiga, bem como as funções e organização das formigas.

Para além disto, conforme o Quadro 13, as crianças ainda referiram o que mais gostaram de fazer.

Quadro 13 – Relatos das crianças relativamente às propostas educativas que mais gostaram de fazer.

O QUE MAIS GOSTAMOS DE FAZER...	
“Eu não gostei, eu adorei vêr e experimentar o teatro de sombras, porque não tinha visto e é muito engraçado” (4 evidências)	“ (Gostei) de fazer o cantinho da natureza” (2 evidências)
“Gostei de fazer e comer o bolo formigueiro” (2 evidências)	“ (Gosteis) de pintar e escrever nas placas lá para fora para identificar os formigueiros, porque assim as pessoas sabem onde ficam e não os calcam, nem as magoam” (4 evidências)
“Gostei muito de fazer a pintura com o cotonete porque nunca tinha feito” (2 evidências)	“ (Gostei) de aprender canções novas”. (2 evidências)
“ (Gostei) de fazer as pesquisas nos livros porque é bom saber mais” (2 evidências)	“Gostei de pôr as frutas lá fora para ver quais elas comiam” (2 evidências)
“ (Gostei) de ouvir as histórias sobre as formigas” (1 evidência)	“Gostei muito de construir o formigueiro na nossa sala” (1 evidência)

As respostas das crianças parecem mostrar que no decorrer do projeto, as crianças gostaram de realizar propostas das diferentes áreas de conteúdo. Contudo, destaca-se a área da expressão plástica – domínio da expressão dramática, uma vez que houve 4 evidências no teatro de sombras e destaca-se o domínio da expressão plástica, bem como o da Área de conhecimento do Mundo ao referirem: “De pintar e escrever nas placas lá para fora para identificar os formigueiros, porque assim as pessoas sabem onde ficam e não os calcam, nem as magoam”.

De seguida, os dados do Quadro 14, mostram as propostas educativas que as crianças menos gostaram de realizar.

Quadro 14 – Relatos das crianças relativamente às propostas educativas que menos gostaram de executar.

O QUE MENOS GOSTAMOS DE FAZER...	
“ O que menos gostei de fazer foram os desenhos porque eu não gosto de desenhar” (R. – 4 anos)	“ O que menos gostei de fazer foi a formiga com aquilo castanho (em barro) porque era muito pegajoso e ficava nas mãos” (D. – 5 anos)
“ O que menos gostei, foi de ver o documentário porque tinha palavras complicadas e era muito rápido” (4 evidências)	“ O que menos gostei de fazer foi recortar as formigas para a sala porque não gosto de recortar” (A.P. – 5 anos)
Nota: A maioria parte das crianças referiram: “Gostei de fazer tudo” (5 evidências) e “Não há nada que não tenha gostado” (4 evidências)	

Ao analisar os relatos das crianças, estes parecem evidenciar que as mesmas não gostaram de visualizar o documentário, por ser rápido.

Relativamente ao que as crianças gostariam mais de ter feito, a maior parte referiu “Fizemos tudo. Não há mais nada para fazer”. Contudo, houve ainda uma criança que referiu: “Podíamos ter feito um mapa de presenças com formigas”; outra criança referiu: “(Gostava) De ouvir mais histórias sobre formigas” e ainda houve outra que não especificou referindo: “Gostava de ainda aprender mais sobre formigas, de saber tudo mesmo sobre elas!”

Para a divulgação do projeto, eu e a minha colega de PES questionámos as crianças, acerca do que estas gostariam de realizar para a festa final do ano, no exterior, no âmbito do projeto. Estas sugeriram: “ Cantar a música da Cigarra e da Formiga”. “Fazer um teatro das sombras chinesas” e “Mascararmo-nos de formigas”. Conversámos (eu e a minha colega de PES) e ficou decidido que iríamos cantar a canção escolhida. Portanto, passei a letra da canção a computador e cada criança fez um desenho ilustrativo da canção, para poder levar para casa (para mais tarde recordarem) (Fotografia 54).



Fotografia 54 – Registo da criança T. sobre a canção da formiga e da cigarra, apresentada no final do ano.

No dia da Festa de Final de ano, a nossa sala esteve acessível/aberta a toda a comunidade educativa para que todos pudessem observar alguns trabalhos desenvolvidos com as crianças. No início da sala foram afixados os registos relativamente às questões; “ O que sabemos sobre formigas”, “o que queremos saber” e “como vamos descobrir” bem como, como o projeto começou. Ao longo da sala foram afixados os registos de informações recolhidos no jardim-de-infância e ainda algumas fotografias dos momentos da realização

das propostas, bem como pinturas, realizadas pelas crianças. No centro da sala, foi colocada a formiga gigante, feita pelas crianças, bem como as formiguinhas miniatura de barro realizadas pelas crianças.

No dia 17 de junho, por ser o dia da festa de final de ano, os familiares deslocaram-se até ao jardim-de-infância e foi apresentada à comunidade envolvente a canção escolhida pelas crianças para cantar. No final da festa, a comunidade educativa dirigiu-se à sala para observar livremente o trabalho desenvolvido ao longo do ano pelas crianças. Cada criança, foi mostrando, orgulhosa, aos seus familiares a exposição, explicando os registos nos quais participou, e o que aprendeu e as atividades apresentadas nas fotografias, espelhando o culminar do projeto. No hall de entrada colocámos também formigas espalhadas pelo chão com algumas lengalengas e provérbios relacionados com o projeto (As fotografias deste momento encontram-se no anexo XV, p. 91).

4.3. REFLEXÃO SOBRE O PROJETO “AS FORMIGAS”

Chegado a este ponto do relatório, vou refletir e analisar sobre os caminhos percorridos, com a Metodologia do Trabalho de Projeto. Julgo, ter aberto os meus horizontes, quer como pessoa, quer como futura educadora.

Aprendi a não centrar tudo em mim, pois não posso nem devo ser o centro das aprendizagens das crianças. Aprendi a escutar os outros para melhor criar momentos de aprendizagem. As crianças devem ser ao mesmo tempo operárias e arquitetas dos seus próprios saberes. Para isso, tentei dar-lhes liberdade para observarem o mundo à sua volta, dialogarem, partilharem os seus pontos de vista, tirarem conclusões e realizarem propostas educativas, também, por elas planificadas. Aprendi a deixar que as crianças sejam parte ativa do seu desenvolvimento.

A metodologia de Trabalho de Projeto, “As formigas”, como já referi, surgiu do interesse das crianças sobre o mundo das formigas. Assim, fomos ao encontro da sua curiosidade e dos seus interesses. Na planificação demos-lhes tempo para investigarem, dialogarem, interpretarem o que iam observando e tirarem as suas conclusões. Significa isto que a aprendizagem foi centrada nas crianças, seguindo elas os seus caminhos na procura de soluções, sendo desta forma sujeitos ativos da sua aprendizagem e da construção dos seus saberes. Um dos maiores desafios foi o de planificar com as crianças. Tentei planificar de acordo com os interesses das crianças mas não estava a planificar com as crianças, isto é,

não eram elas que definiam o que queriam fazer e como o fazer. Percebi que planificar implica primeiro ouvir as crianças, as suas sugestões, os seus interesses, os passos a seguir e só depois colocar em prática o que pensámos. Ao planificar com as crianças, estas têm um papel ativo na construção do conhecimento, pois participam no momento de planificar, têm oportunidade de expressar as suas ideias e desta forma, desenvolvem competências sociais, ao saberem escutar e ouvir as opiniões dos outros.

Este projeto assentou nas vantagens da metodologia de Trabalho de Projeto, tendo fortalecido os laços entre todas as crianças, melhorando a relação entre elas. Com entreajuda foram conseguindo dar resposta aos problemas e desenvolveram várias competências (algumas referidas ao longo do relatório). Com este projeto, desenvolveram a solidariedade, a responsabilidade individual e até o espírito crítico, para além de começarem a dar passos nas etapas do “método científico”: observação, recolha de dados, deteção de problemas, levantamento de hipóteses, nova recolha e interpretação de dados e resposta ao problema. A metodologia de Trabalho Projeto cativou-me. As crianças foram ganhando autonomia. Eu também. Com uma observação participante fui uma colaboradora atenta, uma mediadora do processo. Tendo sido a primeira vez que trabalhei num JI com um projeto desta natureza senti, naturalmente, alguma dificuldade, tal como a de planificar com as crianças. Espero, sobretudo, corrigir a dinâmica de tempo, nos tempos futuros. O projeto contribuiu para o desenvolvimento holístico da criança e para o meu próprio desenvolvimento como futura educadora.

CONCLUSÃO:

“Eu vim de longe, de muito longe...

O que eu andei prá aqui chegar!”

(Branco, citado por Lápara 2007, p. 21)

“Chegámos. Não ao fim. Nada pode ter fim.

É necessário algo a percorrer.

Não há poente. Há poentes.

Hoje é passado. O amanhã é já Agora”.

Mulemba (1992, p. 41)

Os pensamentos de Branco e Mulemba, sintetizam a minha maneira de olhar a Vida. Esta não é apenas a que se passa, nos espaços físicos, mas limitados das salas, do meu Mestrado em Educação Pré-Escolar, mas antes todos os momentos vividos nesse mesmo Mestrado, para cumprir um SONHO...

Também “vim de longe, de muito longe...” embora a distância percorrida não se possa avaliar só em quilómetros.

Cheguei sem conhecer ninguém. Só sabia que queria realizar um sonho que acalento desde criança: ser Educadora.

E por esse sonho, tudo valia a pena. Por esse sonho quase a ser cumprido, tudo valeu a pena. As noites em branco tendo por companhia os meus livros, os meus apontamentos, as minhas reflexões, os dias na biblioteca, a refeição sôfrega para não perder tempo, ganhando assim mais espaço para me enriquecer.

As conversas com as colegas que mal conhecia, mas que me ajudaram na integração a esta nova realidade. As críticas e os conselhos da minha orientadora e da educadora que fui utilizando para caminhar melhor. Cheguei não ao fim, mas antes estou no início de uma nova caminhada, aquela em que as crianças “chutando sóis nos trazem o primeiro raio de luz” (Mulemba, 1992, p. 41). É a alvorada, em que as crianças vão ser a motivação maior, para prosseguir o meu percurso, agarrando os seus sorrisos, as suas “birrinhas” os tais “sóis”, no dizer do poeta Mulemba.

Fazendo uma breve retrospectiva reconheço que as “planificações” que nunca tinha feito na Licenciatura me ajudaram a entender melhor todo o processo educativo. Para as delinear tive que observar e registar tudo o que se passava à minha volta.

Apreendi, também, a valorizar as pistas oferecidas pelas crianças, centrando nelas o desenvolvimento das atividades, valorizando os processos e pondo a tónica na aprendizagem. As crianças passaram a ser, as “arquitetas e operárias” dos seus “saberes” o que se tornou evidente aquando do trabalho de projeto, “As formigas”.

Baseado na observação aprendi o que era avaliar: avaliar o quê? Avaliar para quê? Avaliar como? E, sobretudo, aprendi a avaliar-me, para melhor avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Também os vários registos que efetuei, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças foram feitos com base em evidências da PES, em contexto Creche e de JI. O que à primeira vista parecia ser uma sobrecarga de trabalho passou a ser de uma utilidade gritante. Julgo ter dito algumas coisas do muito que aprendi e do que me ensinaram, tendo em consideração o meu “ponto de partida”.

Sinto que estou perto de alcançar um sonho, o sonho de ser educadora, o sonho de levar as crianças, também a sonhar. Como Freire (1992, p.79) afirma: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

“Eu vim de longe, de muito longe...” e eu quero ir longe, muito longe...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Albuquerque, C. M (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Alexandre, D.T., & Vieira, M.L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, V.9., N.º2, 207-217.
- Almeida, T. (2005) *Revisão da Literatura - A Criança e e Família: Ontem e Hoje*. Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3958/4/3RevisãoLiteratura>.
- Amorim, K. S., Anjos, A.M., & Rosseti-Ferreira, M. C. (2012). Processos Interativos de Bebês em Creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 378-379. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722012000200020&script=sci_arttext
- Anjos, A., Amorim, K., Vasconcelos, C. & Rossetti-Ferreira, M. (2004). Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia*. 9 (3), 513-522. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a14v09n3.pdf>
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Revista Interações*, nº 30, 110-137
- Assunção, V. (2008). *A aquisição das consoantes oclusivas, no português europeu em crianças dos 24 aos 36 meses*. Pós Graduação em Educação Especial. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança não publicada. Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10985>.
- Basei, A. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, V.47, N.º 3, 1-12.
- Belini, E. & Fernandes, F. (2007). Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12 (3), n.165-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n3/a03v12n3.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). Aquisição a Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 327-336. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>
- Borrás, L. (2002). *Manual da Educação Infantil*. Lisboa: Marina Editores.
- Bower, T. (1983). *Uma introdução ao desenvolvimento da primeira infância*. Lisboa: Moraes.

- Brazelton, T. B. (2013). *O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. (8ªed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Caldeira, M. F. (2009). Aprender a Matemática de uma Forma Lúdica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes da sala também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 81, 10-15.
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 91, 6-7.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Disponível em: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, Brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, Nº1,107-112.
- Decreto de Lei N.º5/97. (10 de Fevereiro de 1997). *Diário da República*, N.º34, - I- Série - A. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto de Lei nº241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* nº201 – A.Lisboa: Ministério da Educação
- Delmine, R. & Vermeulen, S. (2001). *O desenvolvimento psicológico da criança*. (2ªed.). Rio Tinto. Edições Asa.
- Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60/1, 1-10.
- Dias, M. I. S. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA- Instituto de Investigação Desenvolvimento e Estudos Avançados. Instituto Politécnico de Leiria.
- Diekmeyr, U. (1998). *O Desenvolvimento da criança – 1 ano*. Lisboa: Editorial Presença.
- Elmôr, L. (2009). *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de São Paulo.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? – Na infância e ao longo de toda a vida.*, Lisboa: Editores Climepsi.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Porto: Edições Afrontamento.

- Folque, M.A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*.5 (5), 5- 12.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. Disponível em: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Pedagogia_da_Esperanca.pdf
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaspar, R. (s/d) Ler, ver, aprender: À descoberta dos bichos. *Revista Pais e Filhos*.
- Gessell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Grana, K. M. (2011). *Um estudo exploratório: Interação Socioafetiva entre bebês*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *ANAIS do IV Colóquio Luso – Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*,1-17.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Caslouste Gulbenkian.
- Kramer, S. (2009). *Retratos de um desafio. Crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). *As relações entre pares na infância: Formas, características e funções*. In Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lápara, A. (2007). *Uma ilha no nome: Pequena Crónica dos dias líquidos*. Lisboa. S.E.
- Leandro, E. (2003). *Cadernos de Apoio à Prática Pedagógica. 1 - Organização do Espaço e dos Materiais no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Apoio à Prática Pedagógica, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Marus Editores (1992). *A Minha Primeira Biblioteca- O mundo dos Insetos*: (S.I).
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. N°6. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Mesquita, R. M. (1997). Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. *Revista Paulista Educação Física*, V.11, N.º 2, 155-163.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Montagu, A. (1988). *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus Editorial.
- Moura, M. L., & Ribas, A. (2002) Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, V.7, N.º2, 207-215.
- Moura, M., Ribas, A. F., Seabra, K. d., Pessôa, L. F., Junior, R. d., & Nogueira, S. E. (2004). Interações Iniciais Mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V.17, N.º3, pp. 295-302.
- Mulemba, J. (1992). *Poentes*. Aveiro: Estante editora.
- Oliveira, Z. d., & Ferreira, M. C. (1993). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n° 87, pp. 62-70.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. GTI (Ed.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Otte, M. & Kóvacs, A.(s.d.). *A magia de de contar histórias*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>
- Papalia, D.E., Olds, S. W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança – da infância à adolescência* (11ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.ª ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto:
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Edições Asa.
- Piccinini, C., Moura, M., Ribas, A., Bosa, C., Oliveira, E., Pinto, E., Shermann, L. & Chalon, V. (2001). Diferentes Perspectivas na Análise da Interação Pais-Bebê/Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V. 14, N.º3, 469-485.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1998) *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche - Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista do GEDEI Infância e Educação - Investigação e Práticas*, N.º1, pp. 85-106.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>

- Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. Conselho Nacional de Educação, Educação da Criança dos 0 aos 3 anos, pp 47-60. Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Disponível em: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf
- Portugal, G., & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiros Aprendizagens*. (4.ª Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prodócimo, E., & Navarro, M.S. (2008). Reflexões sobre o brincar: Uma visita a um parque público em São Paulo. *Revista Iberoamericana de Educación*, V.7 N°47, 1-10.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 2, 176-180.
- Rosa, A. (2013). A importância de brincar no exterior: níveis de envolvimento de crianças em pré-escolar. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25510/1/Tese%20Ana%20Rita%20Rosa.pdf>
- Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. (2013). Planificar em creche...que sentido? Atas da II Conferência Internacional. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, pp.472-473. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/935>
- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Segurança Social. *Manual de Processos-Chave – Creche*. Segurança Social. Disponível em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2009). Trajetória da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao carácter pedagógico na atualidade. *Revista Eletrónica de Graduação do UNIVEM*. 2(2), 135-149. Disponível em: <http://revista.univem.edu.br/index.php/REGRAD/article/viewFile/234/239>.

- Silva, M. (1997). *Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha* (2.^a ed.). Lisboa: PACTOR.
- Souza, C. M., & Batista, C. G. (2008). Interação entre Crianças com Necessidades Especiais em Contexto Lúdico: Possibilidades de Desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V.2, n.º 3, 383-391.
- Stern, D. (1991). *Diário de um bebé: o que o seu filho sente, imagina, deseja*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. E., Monteiro, M. S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (1.^a ed.), V.1. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento. *Acta Pediátrica Portuguesa* (pp. 57-60). Porto: Sociedade Portuguesa de Pediatria.
- Vale, M.J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*. 98,11-13.
- Vasconcelos, C. R., Amorim, K. D., Anjos, A. M. & Ferreira, M. C. (2003). A incompletude como virtude: Interação de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 293-301.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa. In: *Qualidade de Projeto em Educação Pré-Escolar* (125-159). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In: *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo* (pp.41-48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil – Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wilson, R. (2012). *Nature and Young Children: Encouraging creative play and Learning in natural environments* (2ª ed.) Nova Iorque: Routledge.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ANEXOS

Anexo I – Planificação relativa ao dia 27 de outubro (contexto creche).

Período	Hora	Rotina	Descrição	Intencionalidade educativa	Recursos utilizados	Avaliação
Manhã	9h00	Acolhimento.	Acolher crianças e família.	Criar ambiente acolhedor para “aceitação” da criança e da família, da rotina acolhimento. Desenvolver laços de confiança com a criança e a família. Dar à criança afeto. Promover na criança confiança e segurança no adulto.	Colo. Sorrisos. Voz. Janela.	Observação direta. Identificação das necessidades da criança.
	10h00	Hora da “Bolachinha” e canção do “Bom Dia”.	Com as crianças sentadas, no tapete cor-de-rosa e azul, de frente para os educadores, também sentados, pergunto – querem uma bolacha? Hoje, quem quer ajudar a Eugénia a dar a bolacha? A criança que se voluntariar vai para junto da Eugénia. A distribuição das bolachas, da esquerda para a direita, é feita nomeando o nome das crianças sequencialmente, e a criança voluntariada entrega a bolacha à criança nomeada. Após todas as crianças terem sido nomeadas e terem recebido a bolacha, dou o tempo necessário para comerem. De seguida os educadores iniciam canção do “Bom dia” . Volto a nomear o nome de cada criança guardando que esta responda ao estímulo.	Aquisição da rotina diária. Proporcionar momentos de prazer e de interação criança-criança, criança-adulto e criança-bolacha. Desenvolver a compreensão da linguagem. Desenvolver o gosto pelo ritmo e pela canção. Promover momentos de partilha. Dar segurança à criança.	Tapete. Bolacha. Adultos. Crianças	Observação direta e registo dos sentidos, da interação com pares e com adultos. Compreensão da linguagem, do autoconceito e das capacidades motoras finas.

10h10	Atividade Orientada – carimbagem ou pintura de um recipiente para o dia do bolinho.	<p>A atividade orientada, carimbagem ou pintura) começa comigo a cantar a canção da caixa das surpresas.</p> <p>Abro a caixa. Mostro as tintas de cor amarelo, bordô, laranja e castanho. Mostro os pincéis e o recipiente que vamos carimbar ou pintar. Terminada a descrição, uma das oito crianças, que irá fazer individualmente a atividade orientada, vai acompanhada pela Eugénia para o refeitório onde estão duas mesas: uma de trabalho e outra de apoio.</p>	<p><u>Geral</u></p> <p>Manter viva a tradição da lenda do S. Martinho</p> <p><u>Específica</u></p> <p>Promover a ativação dos sentidos</p> <p>Proporcionar a manipulação e exploração dos materiais;</p> <p>Estimular o gosto pela descoberta;</p> <p>Promover o interesse em aprender novas aprendizagens.</p> <p>Desenvolver e estimular a destreza manual, a criatividade e a motricidade fina.</p>	<p>Duas mesas.</p> <p>Rádio leitor de CD.</p> <p>CD.</p> <p>Candeeiro de sal</p> <p>Caixa das surpresas.</p> <p>Ráfia colorida (roxa, bege, laranja e verde)</p> <p>Recipiente para pintar ou carimbar</p> <p>Tintas.</p> <p>Pratos de plástico.</p> <p>Pincéis.</p> <p>Bibe de plástico para as crianças.</p> <p>Mesa.</p> <p>Cadeira.</p> <p>Prato.</p> <p>Copo.</p> <p>Talheres.</p> <p>Alimentos.</p> <p>Crianças.</p> <p>Adultos.</p>	<p>Observação direta. Registo dos sentidos, da interação com o adulto orientador da atividade, da compreensão da linguagem, do autoconceito e das capacidades motoras finas.</p> <p>Registo do grau de satisfação dado pelas expressões faciais: sorriso, prazer, do olhar.</p> <p>Registo da destreza motora manual demonstrada na execução da atividade e do prazer do contacto com os materiais.</p>
-------	---	---	--	--	---

	11h00	Almoço.	Participação e colaboração.	Estimular os sentidos: visão, paladar, olfato, tato e audição. Promover a autonomia e gosto pelos alimentos. Sociabilização da criança. Promover o prazer pela rotina almoço. Proporcionar novas experiências alimentares.		Observação direta do comportamento da criança face aos alimentos fornecidos, da inter-relação com pares e adultos. Destreza motora. Prazer da rotina. Comportamento dos adultos.
	12h00	Higiene (troca de fraldas, lavagem de mãos, cara....).	Participação e colaboração na troca das fraldas. Participação e colaboração na rotina higiene.	Criar hábitos de higiene.	Água. Pano individual. Fralda. Pomada. Pano individual. Criança. Adulto.	Observação direta do prazer da rotina: sorriso, choro e reação ao toque. Comportamento da criança: compreensão da linguagem. Interação com o adulto.
Tarde	12h15	Repouso.	Participação e colaboração.	Criar hábitos de relaxamento.	Catres. Lençóis. Radio com leitor de CD. CD com música relaxante. Fralda ou boneco da criança (meio casa).	Observação direta do comportamento das crianças e dos adultos.
	15h15	Lanche.	Participação e colaboração.	Criar hábitos saudáveis de alimentação.	Seguir a planificação da ementa: pão, iogurte.	Observação direta do comportamento das crianças e adultos.

	16h00	Higiene (troca de fraldas, lavagem de mãos, cara...).	Participação e colaboração na troca das fraldas. Participação e colaboração na rotina higiene.	Criar hábitos saudáveis de higiene.	Água. Toalhas. Fralda. Pomada. Criança. Adulto. Voz. Panos e fraldas dados pela instituição.	Observação direta do comportamento das crianças e dos adultos.
	16h30	Exploração livre da sala/ Espaço exterior.	Participação e colaboração.	Criar momentos de desenvolvimento/aprendizagem com prazer e alegria. Interação com objetos, pares, adultos e meio envolvente.	Crianças. Adultos. Brinquedos. Livros. Espaço.	Observação direta do comportamento das crianças e dos adultos.

Anexo II – Planificação relativa ao dia 18 de novembro (contexto creche).

18 de Novembro de 2014

Dado as rotinas serem as mesmas, apenas vou referir a contextualização, a intencionalidade, a descrição, os materiais utilizados e a avaliação.

Contextualização:	Intencionalidade:	Descrição da atividade:	Materiais:	Avaliação:
Dado no dia anterior ter abordado o Outono, através da raposa e do esquilo e as atividades de expressão motora serem muito importantes, pensei em realizar um percurso motor.	<p>- Desenvolvimento da motricidade fina e grossa através habilidades</p> <p>Motoras:</p> <p>- Posturais</p> <p>- Locomoção</p> <p>- Desenvolvimento das habilidades motoras, através do caminhar, baixar, levantar, deitar, gatinhar,</p>	<p>No início da atividade, questionaria as crianças. Querem ajudar de novo a raposa? , De seguida as crianças ouviriam a raposa está com muito muito frio e quer encontrar a sua toca que está muito quentinha. Questionaria vamos levar a raposa até à sua toca?</p>	<p>- Túnel;</p> <p>- Toca da raposa;</p> <p>- Vários animais, tais como: raposa, esquilo, coelho, galinha, coelhos..</p> <p>- Bloco em forma de rampa;</p> <p>- Insuflável</p> <p>- Balão modelado;</p>	<p>Amostra: 2 crianças</p> <p>- De que forma as crianças irão interagir com o túnel ?</p> <p>- qual obstáculo será mais difícil de ultrapassar ?</p> <p>- que tipo de interação entre pares surgirão dentro do insuflável?</p>
	<p>levantar, saltar, caminhar;</p> <p>Desenvolvimento da memória, pois as crianças terão que se relembrar o que realizaram no dia anterior;</p> <p>A prenda tem como intencionalidade as crianças ficarem como uma recordação e levarem para a casa algo que os faça lembrar da raposa e do esquilo;</p>	<p>Após as respostas diria, então hoje vamos ajudar outra vez a raposa mas temos uma surpresa mas têm que ficar quietinho para eu ir buscar! De seguida iria busca os elementos que fazem parte do percurso e montaria com a ajuda da Eugénia ia dizendo “temos que passar estes obstáculos todos para ajudar a nossa amiga raposa !”</p> <p>De seguida, a Diana exemplificaria o percurso. As crianças passariam primeiro, por um túnel, caso alguma crianças</p>		
		<p>tivesse medo teria algumas estratégias, como por exemplo colocar algo que chamasse a atenção no meio do túnel, de seguida passariam pela toca da raposa (uma casa) aonde se encontravam vários amigos da raposa que poderiam explorar. Seguidamente, teriam que subir uma rampa (o bloco existente na sala) que daria acesso ao insuflável.</p> <p>As crianças poderiam explorar livremente a sala e todo o material,</p>		

		Após todos terminarem chamaria todas as crianças para o tapete e diria que a raposa ficou muito contente e que ofereceu uma prenda a todos os meninos.		
--	--	--	--	--

Anexo III – Reflexão relativa à semana 3 a 5 de novembro (contexto creche).

Reflexão:

Esta reflexão refere-se à sétima semana de intervenção no “Jardim do Fraldinhas”. O meu principal foco de reflexão desta semana é a minha intervenção e os aspetos a melhorar.

Penso que nesta semana, a nossa planificação escrita foi cumprida. Contudo, a gestão do tempo não foi gerida da melhor forma, pois a atividade tornou-se longa para as crianças que se encontravam à espera, algo que sei que tenho que melhorar. A gestão do tempo é algo que me levanta algumas inquietações, pois, por vezes, não sei como lidar com essa preocupação quando a atividade tem que ser realizada com todas as crianças, mas com uma de cada vez. Com a ajuda da orientadora e da educadora cooperante, compreendi que tenho de proporcionar outras experiências de aprendizagem para o restante grupo, enquanto realizo de forma individualizada a atividade planificada, a fim de evitar a dispersão das crianças pela sala. Para evitar esta situação, como estratégia e antes de termos falado com a educadora sobre este assunto, arranámos ovos que emitiam sons para que as crianças os explorassem, enquanto esperavam que os colegas terminassem a atividade. Contudo, pelo fato do grupo de crianças ser grande, o recurso aos ovos não resultou com todas as crianças, que rapidamente dispersaram. Penso que para melhorar esta situação deveria ter arranjado outro jogo, ou brincadeira complementar ou paralela que envolvesse galinhas e ovos.

Gostei de realizar a atividade, pois nunca tinha realizado uma atividade com esta dimensão para crianças com cerca de um ano, ao nível da expressão motora, estando algo receosa, pois há crianças na sala que ainda não adquiriram a marcha. Contudo, até as mais pequenas realizaram o percurso a gatinhar. Penso que trabalhar a expressão motora na creche é importante para a criança, pois ajuda a desenvolver as suas competências físicas, o gosto pelo movimento, a interação coletiva, os laços afetivos e sociais.

Considero, que as crianças gostaram de realizar esta atividade, pois queriam continuar sempre a atividade durante mais tempo. Por exemplo, a maior parte das crianças chegou ao fim do percurso e quiseram voltar logo após uns minutos para o início com intenção de o repetir, tendo que explicar calmamente às crianças, que havia amigos que não tinham realizado ainda o jogo e assim ficariam tristes. No final se houvesse tempo voltaria a repeti-lo com as crianças.

Após ter refletido com a educadora, compreendi também, que tenho de começar a planificar como se existissem apenas, dois elementos na sala e não quatro, o que desconhecia, mas que considero bastante importante e pertinente, pois no futuro também só irão existir duas pessoas a trabalhar com um grupo de crianças.

Após ter falado com a orientadora, apercebi-me que tenho de organizar-me mais e de “andar” mais pela sala para “chegar” a todas as crianças e não me focar apenas em alguns grupos, a fim de criar intencionalidades educativas e evitar a agitação na sala. Terei que organizar o grupo de forma a conseguir dar resposta a todas as crianças. Contudo, penso que relativamente ao tipo de linguagem que devo usar em cada momento, é um dos aspetos que tenho vindo a melhorar.

Anexo IV – Registo de uma atividade de expressão plástica (contexto creche).

-**Maria Leonor** – Agarrou corretamente no pincel, tendo já bem desenvolvida a sua motricidade fina. A sua lateralidade também se encontra definida. Encontrou-se sempre sorridente no decorrer das atividades, querendo efetivamente continuar minutos depois de ter acabado, a atividade.

- **Constança** – Ainda não tem a lateralidade bem definida, quis pegar no pincel e colocar na sua cara, querendo explorar com as mãos. Encontrou-se sempre bem-disposta mas o seu poder de concentração foi reduzido. Sorriu cada vez que efetuou uma pintura.

- **Madalena** – Agarrou o pincel de forma correta e a sua lateralidade encontra-se definida. Pintou sempre a sua folha da direita para a esquerda. Encontrou-se sorridente e com vontade de continuar.

- **Teresa** – Agarrou o pincel de forma correta e a sua lateralidade encontra-se definida. Agarrou o frasquinho das purpurinas corretamente. Este sempre concentrado no decorrer da atividade.

- **Diogo J.** – Não pegou imediatamente, no pincel mas após eu lhe ter colocado o pincel na mão, pintou de seguida. Pintou a folha de forma livre e diversa, querendo explorar com a mão.

- **Diogo D.** – Começou por pintar a folha pelo meio. Por vezes, demonstrou falta de concentração e agarrou corretamente no pincel e no frasco de purpurinas.

- **João M.** – Pintou rabiscos na diagonal e a sua motricidade fina encontra-se desenvolvida. Quanto à lateralidade esta já se encontra definida. Esteve com um ar surpreendido cada vez que realizava um “risco” com o pincel.

Maria Miguel – No início não agarrou corretamente o pincel mas posteriormente, com ajuda agarrou corretamente, A sua lateralidade encontra-se definida.

Anexo V – Registo de avaliação acerca das luzes de natal (contexto creche).

João Maria - Quando as luzes apareceram corri sem hesitar, peguei na mangueira das luzes e, como explorador que sou até me olhei ao espelho, falando com todo o meu corpo. Depois colocava a mangueira no meu corpo e entrelaçada para ver o que acontecia às luzinhas de natal.

Guilherme - Quando vi as luzes concentrei-me a explorar a mangueira e fiquei muito atento. Com o piscar de luzes da minha mão tentei agarrá-las, mas elas fugiam... porque elas acendiam e apagavam.

Constança - Quando vi as luzes, todo o meu corpo se balançou... depois concentrada com as minhas duas mãos agarrei e manipulei a mangueira e o seu piscar das luzes.

Teresa - Quando vi as luzes agarrei e coloquei imediatamente, na boca a mangueira de luzes para sentir e explorar melhor... Quando me cansei de ter a mangueira na boca, juntei a mangueira em forma de arcos e agarrei firmemente para ela não me fugir das mãos...e assim desta forma, ver ao pormenor o brilho das cores.

Afonso - Quando vi as luzes fiquei maravilhado, falei, agarrei, manipulei e voltar a admirar, Levantei a mangueira até ao máximo e depois atirei-a ao chão para ver se acontecia alguma coisa. Até experimentei andar a correr para tentar agarrar as luzes. Sou um grande explorador!

Diogo Jorge - Quando as luzes apareceram fiquei muito surpreendido e vacilei, só depois de observar os meus amigos a brincarem com a mangueira de luzes explorei mas a seguir, não me cansava de manipular com curiosidade e alegria. Para ver como aquilo funcionava, bati algumas vezes com a mangueira no chão, levantei-a e continuei a minha exploração.

David - Quando as luzes apareceram hesitei e fiquei com um pouco de medo do que aquilo a piscar seria... mas com ajuda do adulto fui-me aventurando e descobri que afinal eram apenas umas luzes que piscavam. Logo de seguida, explorei e manipulei muito divertido e a sorrir a mangueira com as luzinhas, até coloquei na boca para ver se aquilo era bom para comer.

**Anexo VI - Pedido de autorização para captação de fotografias na instituição
(contexto creche).**



"Jardim do Freidinhos"

ANO LETIVO 2014-2015

Somos alunas do Mestrado de Educação Pré-Escolar, do Instituto Politécnico de Leiria, e vimos por este meio pedir a V.Ex.^a, autorização para que nos seja possível realizar registos fotográficos e de áudio do seu educando. Estes registos serão apenas realizados no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica para alguns trabalhos a desenvolver. Por questões de confidencialidade será sempre salvaguardada a identidade da(s) criança(s).

Obrigada pela sua colaboração

Anexo VII – Registo de observações (contexto creche).

Data da(s) observação(ões): 2 de dezembro 2014

OBSERVAÇÃO I – Vídeo 1

Hora de observação: 16h40m **Duração:** cerca de 3 minutos

Local: Sala

Intervenientes: M.M., D., M.L. e C.

A M.M. estava a caminhar pela sala, quando de repente encontra, no chão, um bocado de cartão. Corre até ao lugar, e os colegas aproximam-se para ver o que seria (Fotografia 1). A M.M. olha para o D. e para a M.L. Baixam-se todos, para observar mais de perto o que se encontrava no chão (Fotografia 2). A criança D. tenta “agarrar” um pedaço de cartão, empurrando a criança M.M., dando-se a disputa do objeto. A criança M.M. “grita” Ahhh!» e o adulto por trás refere: «D. não empurres a M.M.», a criança M.M. agarra o “objeto” (fotografia 3). Entretanto quando a criança M.M. toca e agarra com a mão o “objeto”, aparece a criança “C” que estende a mão para o mesmo “objeto” (Fotografia 4). A criança M.M. olha para a criança C. enquanto esta lhe retira da mão o “objeto” (Fotografia 5). A criança C. retira-lhe da mão o objeto e coloca-o na boca. A criança M.M. olha e diz «Na Na Na» olhando para a criança C. (Fotografia 6). De repente, a criança M.M. levanta-se e vai-se embora.



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4



Fotografia 5



Fotografia 6

Data da(s) observação(ões): 8 de dezembro 2014

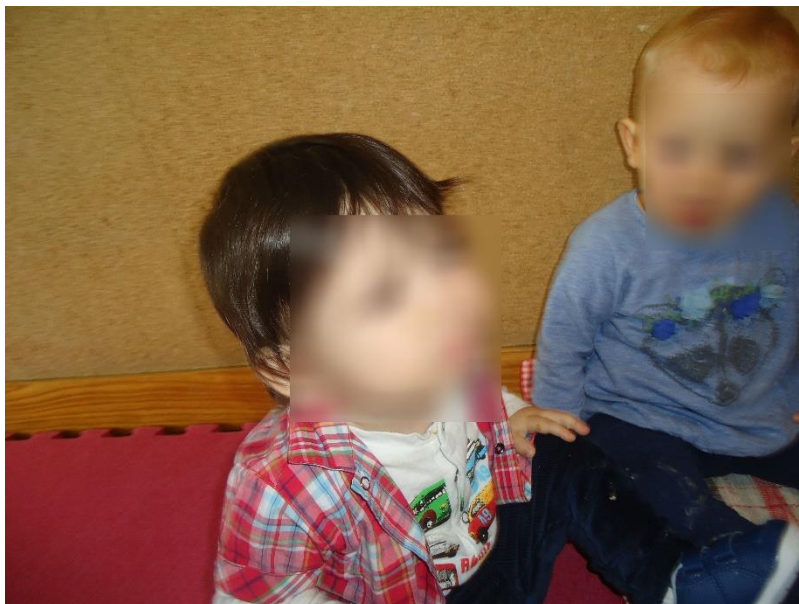
Observação II - Nota de campo I

Hora de observação: 16h25m **Duração:** cerca de 1 minutos

Local: Sala

Intervenientes: M.M. e MA.

O MA. estava a brincar com um brinquedo no chão, quando a M.M. aparece, senta-se e lhe retira o brinquedo. O MA. começa a chorar, e a M.M. começa também a chorar. O adulto aproxima-se e a criança M.M. coloca o brinquedo no chão e diz «Ooooh» olhando para a criança MA. (Fotografia 1). A criança M.M. sem o adulto pedir, faz uma festa na cara ao MA. e a criança M.A. volta a ficar com o brinquedo, pois retira-o do chão. Afastando-se de seguida, espontaneamente a criança M.M..



Fotografia 1

Data da(s) observação(ões): 15 de dezembro 2014

OBSERVAÇÃO III – Vídeo 2

Hora de observação: 16:14 **Duração:** cerca de 4 minutos

Local: Sala

Intervenientes: G., M.M., M.L. e M.

No leitor de cd's ouvia-se uma canção. A criança G. vai buscar a M.M. para dançar. A criança M.M. agarra e dança com a criança G. olhando-se (fotografia1). A criança M.M. para de dançar com a criança G., largando as mãos da criança G. e foge a correr (fotografia2). A criança G., coloca a mão na cabeça e solta um «ai ai ai ai» (fotografia 3). A criança M.M. vai para a piscina de bolas e olha pelo espelho para a criança G. e a criança G. para a criança M.M. (fotografia 4).



Fotografia 1



Fotografia 2

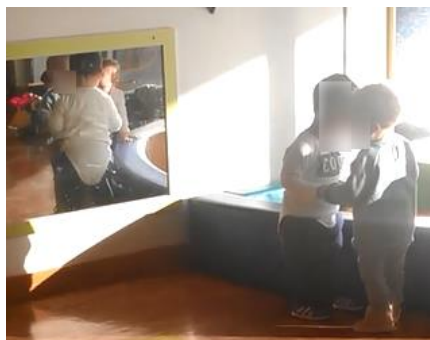


Fotografia 3



Fotografia 4

A criança G. corre até à criança M.M. e agarra-a para dançar, olhando-se, enquanto dançam (fotografia5). Quando passa a criança M.L. a correr perto da criança M.M. esta olhe e corre atrás da criança M.L. (fotografia6). Quando a criança M.M. e M.L. estão prestes a chegar à porta, a criança G. volta a correr atrás da criança M.M., olhando uma para a outra (fotografia 7).



Fotografia 5



Fotografia 6



Fotografia 7

A criança M.L. afasta-se. A criança M.M. sorri para a criança G. enquanto agarra um cordão de uma mochila pendurada no cabide ao lado da porta, olha para a M.L e esta para M.M. (fotografia 8).. A criança G. começa a mexer na orelha da criança M.M. esta reage com choro e encolhe-se (fotografia 9), afastando-se por completo a criança M.L. (Por trás ouve-se a voz do adulto a dizer: «G. não puxes a orelha à M.M.»). A criança G. para de puxar a orelha à criança M.M., sorri e foge do local (fotografia 10). Quando foge do local, a criança G. agarra outra criança para dançar, a criança M. (fotografia 11). Enquanto a música toca, a criança M. e a criança G. olham-se ao espelho (fotografia 12). Quando a música termina largam-se e cada um vai para o seu lado.



Fotografia 8



Fotografia 9



Fotografia 10



Fotografia 11



Fotografia 12

Data da(s) observação(ões): 15 de dezembro 2015

OBSERVAÇÃO IV – VIDEO 3

Hora de observação: 16:55 **Duração:** cerca de 4 minutos

Local: Sala

Intervenientes: TO. e T.

A criança T. encontrava-se a olhar para o espelho sozinha, sorrindo e cantando dizendo «oh, oh!» e «oin». (Fotografia 1). De repente aparece a criança TO. com dois objetos na mão (fotografia 2). A criança TO. baixa-se e a criança T. através do espelho olha para a criança TO. (Fotografia 3). A criança TO. diz “Olá”. A criança T. não responde, mas olham uma para a outra e a criança T. desvia o olhar para os objetos que estavam na mão da criança TO. (fotografia 4). A criança TO. põe os objetos, e a criança T. fica com um deles. A criança TO. levanta-se com o copo na mão e a criança T. imita a criança TO., olhando para a criança TO. (fotografia 5). A criança TO. vai dizendo «bá,bá,bá» e para de bater com o copo no chão. A criança T. olhando para a criança TO. (fotografia 6) com o objeto no chão mas na sua mão, dirige-se até perto da criança TO. (fotografia 7)., dizendo “olá, olá” e a criança T. diz «lá, lá, lá». A criança TO. bate com objeto no chão de forma a fazer barulho e a criança T. imita-o olhando pelo espelho (fotografia 7). A criança TO. vai-se embora com o objeto na mão e a criança T. observa-o através do espelho, dizendo «Tété chuuuu» (fotografia 8).



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4



Fotografia 5



Fotografia 6



Fotografia 7



Fotografia 8

Data da(s) observação(ões): 16 de dezembro 2014

OBSERVAÇÃO V – Video 4

Hora de observação: 17:05 **Duração:** cerca de 2 minutos

Local: Sala

Intervenientes: M. e A..

A criança M. encontrava-se a brincar no chão com um objeto intitulado a “casinha”, quando aparece a criança A. para brincar. A criança A. senta-se. A criança A. tenta puxar o brinquedo para si, mas a M. olha para a criança A. e responde “Naa” e puxa o objeto para mais perto de si (fotografia 1). A criança A. arrasta o corpo mais para a frente (fotografia2). A criança M. abre e fecha a porta da casinha com que estava a brincar e a criança A. tenta tocar na “casinha” para voltar a abrir a porta. Contudo, a criança M. chorando tenta retirar a mão da criança A. de cima do objeto (fotografia3). Quando a criança A. vai a tirar a mão, a criança M. diz «aee não» apontando com o dedo para a porta da “ casinha” e olhando para a criança A. (fotografia 4). De seguida, a criança A. levanta-se e vai-embora.



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4

Data da(s) observação(ões): 5 de janeiro 2015

Observação VI – Vídeo 5

Hora de observação: 16h 45m **Duração:** cerca de 4 minutos

Local: Sala

Intervenientes: M., T., D. e M.M..

A criança M. observa pelo espelho e vê a criança T. a tentar calçar o sapato (fotografia 1). A criança M. aproxima-se do espelho, senta-se e vê que está um sapato “perdido”, agarrando-o, enquanto olha pelo espelho para ver o que a criança T. estava a fazer (fotografia 2). A criança M.M. aproxima-se do espelho e senta-se enquanto a criança D. se aproxima e se senta no “puf” ao lado (fotografia 3). A criança M.M. levanta-se e sorri ao espelho (fotografia 4) e sai rapidamente a correr.



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4

A criança D. senta-se no chão e a criança M., olhando para o pé da criança D. tenta calçar-lhe o sapato dizendo «Di i pe pe pe» (fotografia 5). A criança M. não consegue calçar o sapato à criança D. e a criança D. sai do local e tenta subir para o “puff” que se encontrava ao lado, enquanto a criança M. vai olhando para o sapato (fotografia 6). A criança D. sobe para cima do puff e a criança M. apercebe-se, levanta-se e olha para a criança D. (fotografia 7).



Fotografia 5



Fotografia 6



Fotografia 7

A criança D. tira o outro sapato do pé. A criança M. tenta dar um beijinho na criança D. enquanto a criança D. sai do puf (fotografia 8). A criança D. levanta-se e a criança M. levanta-se também com o sapato na mão, sorrindo e dando um beijinho na cara da criança D. (fotografia 9). A criança M. volta a baixar-se e a criança D. aproxima-se novamente (fotografia 10), o adulto aparece e calça o sapato à criança D..



Fotografia 8



Fotografia 9



Fotografia 10

Nota: A criança D. ainda não tinha a marcha adquirida.

Data da(s) observação(ões): 6 de janeiro 2015

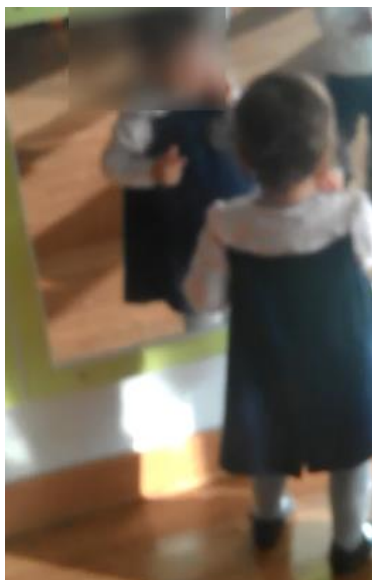
Observação VII – Vídeo 6

Hora de observação: 16h 50m **Duração:** cerca de 2 minutos

Local: Sala

Intervenientes: M. e M.L.

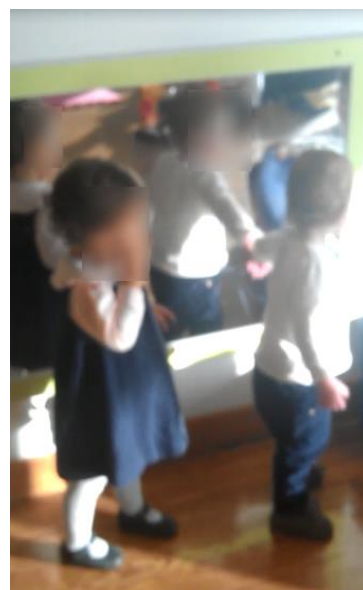
A M. estava a dançar ao som da música, observando-se no espelho (fotografia1), quando se aproxima a M.L. para se observar ao espelho. A criança M para de dançar, olha para a M.L. enquanto esta se aproxima (fotografia 2). A criança M.L. aproxima-se do espelho, e a criança M. imita-a quando esta toca no espelho. Quando a música termina, a criança M.L. olha a criança M. e esta diz «Ooh» saindo do local a correr e a bater palmas (fotografia 4).



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4

Data da(s) observação(ões): 7 de janeiro 2015

OBSERVAÇÃO VIII – Vídeo 7

Hora de observação: 16h 00 **Duração:** cerca de 18 minutos

Local: Sala

Intervenientes: M., T., TO., MU. e B.

A educadora colocou algumas fotografias, no placard da sala. A M. e a T. vão até lá ver as fotografias (fotografia 1). O TO. passa por trás com um carro na mão e diz “ Brum brum oiá” (fotografia 2). A criança M. e a criança T. não respondem. A criança T. aponta para uma fotografia dizendo «Di di oia baba bi tá **» (fotografia3). A criança M. afasta-se um pouco para trás e a criança T. olha para a criança M. (fotografia 4).



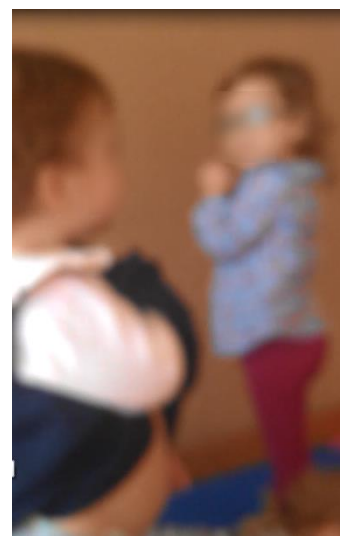
Fotografia 1



Fotografia 2



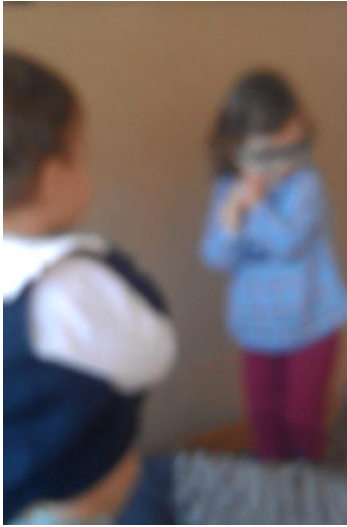
Fotografia 3



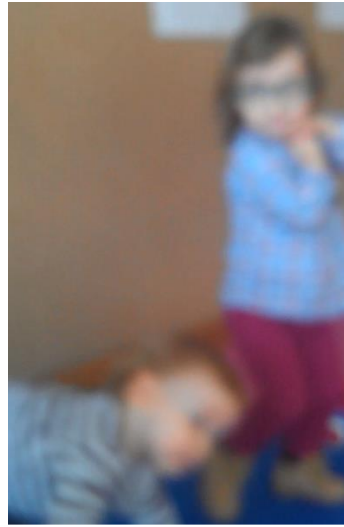
Fotografia 4

A criança TO. volta a passar, mas com o carro pelo chão. A criança T. olha para a criança TO, enquanto a criança M. olha para a criança T. (fotografia 5).

A criança T. passa ao lado da criança TO. e corre (fotografia 6). Contudo, a criança TO. senta-se a brincar com o carro (fotografia 7). A criança T. volta para trás, vai ter com a criança TO. e olha para as fotografias que se encontravam no placard dizendo «hã há há» (fotografia 8).



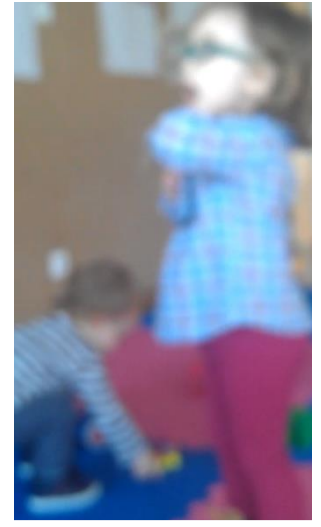
Fotografia 5



Fotografia 6



Fotografia 7



Fotografia 8

De seguida, a criança T. corre até aos blocos esponjosos e senta-se. A criança T. olha para a criança B. que já lá se encontrava e diz «oiá oiá olá » (fotografia 9). A criança M. olha e vê que a criança T. está nos blocos. A criança M vai ter com a criança T. e senta-se num dos blocos, com um carro na mão, ouvindo o som que fazia quando o abana (fotografia 10).



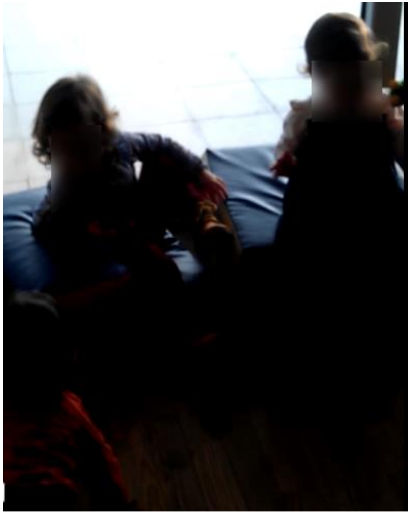
Fotografia 9



Fotografia 10

Entretanto, chega o MU. e a criança T. olha para a criança MU. e vice-versa (fotografia 11). O MU. tenta colocar a mão no bloco esponjoso em que a criança T. estava sentada e a criança T. deita-se (fotografia 12), .

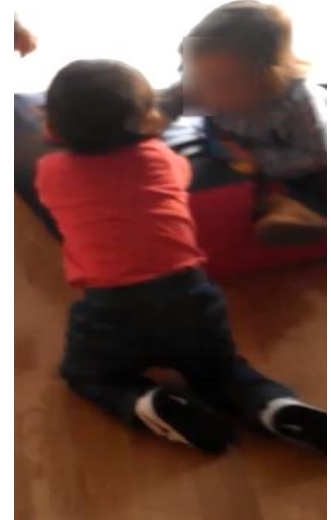
A criança T. levanta-se. Quando a criança T. se levanta olha para o MU. e diz «oió, oió, ma ma» (fotografia 13).



Fotografia 11



Fotografia 12



Fotografia 13

A criança T. agarra num objeto que se encontrava no bloco esponjoso e diz «Olá» olhando para o objeto (fotografia 14). De seguida, a criança M olha para a criança T. enquanto a criança T. coloca o objeto na boca (fotografia 15). A criança M. pousa o objeto com que estava a brincar no bloco esponjoso e empurra-o para o colo da criança T., e a criança M. solta um «Aiiê» enquanto sorri (fotografia 16).



Fotografia 14



Fotografia 15



Fotografia 16

A criança T. agarra o objeto que está no seu colo, enquanto a criança M. procura onde se encontra o objeto que atirou. (fotografia 17). A criança M. tenta retirar o objeto da mão da criança T. dando-se a disputa do objeto (fotografia 18).



Fotografia 17



Fotografia 18

A criança T. atira o objeto com que brincava, com a mão direita, agarrando o objeto com que a criança M. estava a brincar, com a mão esquerda. Tentando sempre a criança M. tirar o objeto (fotografia 19). O objeto faz barulho ao cair no chão e as crianças observam o objeto atirado (fotografia 20). A criança T. olha para a criança M. e de seguida aponta para o objeto que atirou dizendo «áli oia», enquanto a criança M. continua a tentar retirar-lhe o objeto (fotografia 21).



Fotografia 19



Fotografia 20



Fotografia 21

A criança M. larga o objeto pretendido (fotografia 22). A criança M. levanta-se e tropeça no pé da criança T.. Ainda no chão agarra no objeto, sob o olhar da criança T. e levanta-se com o objeto na mão (fotografia 23). A criança M. levanta-se com o objeto na mão e diz «oioio» olhando para a criança T. e para o objeto que esta tinha. A criança T. diz «Não» e agarra firmemente no seu objeto (fotografia 24).



Fotografia 22



Fotografia 23



Fotografia 24

A criança T. continua a brincar com o seu objeto e a criança M. volta a sentar-se, no mesmo sítio, com o objeto que agarrou sob o olhar da criança T. (fotografia 25). A criança MU. encontrava-se a tentar passar por trás dos blocos esponjosos. A criança T. e a criança M. olham-se agarrando firmemente os seus objetos (fotografia 26). A criança T. diz «Té té oiá» e aponta para a sua boca, olhando uma para a outra. A criança M. abana a cabeça como sinal de «Não» e sorri. (fotografia 27).



Fotografia 25



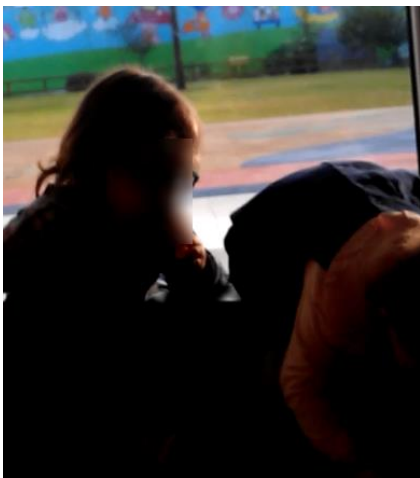
Fotografia 26



Fotografia 27

A criança M. deixa cair o objeto no chão. A criança T. diz «cucu» olhando para o chão (fotografia 28). A criança M. volta a agarrá-lo sob o olhar da criança T. (fotografia 29). O adulto passa em frente à criança T. esta imita o que o adulto estava a fazer, repetindo os mesmos sons e rindo-se.

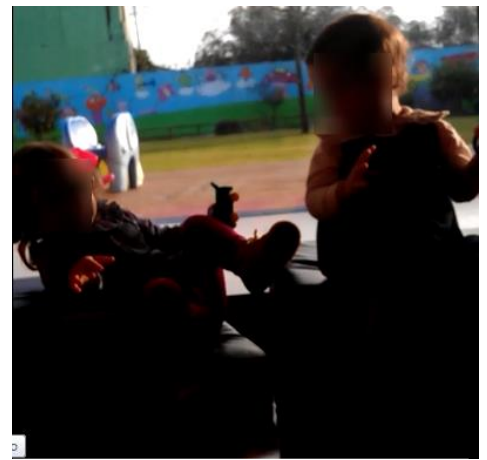
A criança T. volta-se a deitar no bloco com o objeto e volta a imitar o adulto dizendo «oia lá la» A criança M. olha para a criança T. batendo palmas, enquanto a criança T. imita o adulto (fotografia 30). A criança M., com o objeto na boca, volta a olhar para a criança T. A criança T. levanta-se e imita a criança M. colocando também o objeto na boca (fotografia 31). A criança M. abana o corpo, com o objeto na boca, fazendo som, e a criança T. vai fazendo movimentos sentada, olhando para a criança M..



Fotografia 28



Fotografia 29

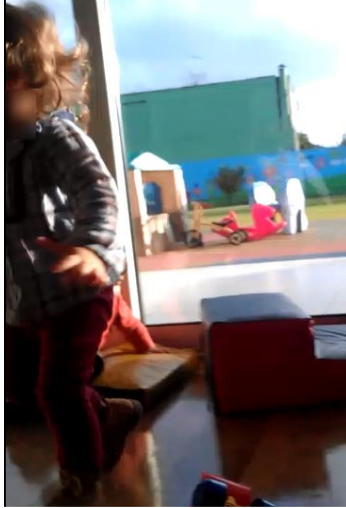


Fotografia 30



Fotografia 31

A criança T. levanta-se e corre até ao espelho com o objeto na mão (fotografia 32). A criança M. fica a olhar para a criança T.. A criança T. já sentada ao pé do espelho, diz olhando para a M. «Aiaia» (fotografia 33). A M. vai ter com a criança T. e imita a criança T..



Fotografia 32



Fotografia 33

Voltando a criança T. a sair do local e a correr pela sala (fotografia 34). A criança M. olhando para a criança T vai ao seu encontro, enquanto a criança T. corre pela sala (fotografia 35). A criança M. vai brincar para outro local da sala.



Fotografia 34



Fotografia 35

A criança T. volta ao mesmo local onde estava anteriormente, ou seja, aos blocos esponjosos, olhando para a criança MU. e empurrando-a do bloco (fotografia 36). A M. aproxima-se para ver o que se estava a passar entre a criança T e MU. (fotografia 37).



Fotografia 36



Fotografia 37

A criança M. começa a fazer “barulho” colocando o objeto na boca e abanando-o. A criança T., MU., e B (que se encontravam no lado oposto ao da M.), olham para a criança M. (fotografia 38). A criança MU. sai do local a gatinhar e a B. continua nos blocos esponjosos; A criança T. acaba por sair do local.

Nota: A criança MU. ainda não tinha a aquisição de marcha adquirida.



Fotografia 38



Fotografia 39

Nota: «**» Som do vídeo não perceptível

Data da(s) observação(ões): 7 de janeiro de 2015

Observação IX – Vídeo 8

Hora de observação: 16h 08m **Duração:** cerca de 3 minutos

Local: Sala

Intervenientes: M. e T.

A M. estava deitada no chão quando aparece a criança T. A criança T. baixa-se a olhar para a criança M.. A criança M. faz um aceno com a mão olhando para a criança T. e diz «Tá tá», sorrindo. A criança T. olhando para a criança M. de seguida diz «Não!» (fotografia 1). A criança M. volta a acenar e diz «Oiá» e a criança T. olhando solta um «Oió», «Oió» levantando-se ao mesmo tempo (fotografia 2). A criança M. olha e levanta-se também (fotografia 3) e corre atrás da criança T. empurrando a criança T. quando esta se baixa para agarrar um objeto, dando origem a choro por parte da criança T. (fotografia 4).



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4

Data da(s) observação(ões): 7 de Janeiro de 2015

Observação X – Vídeo 9

Hora de observação: 16h 21m **Duração:** cerca de 7 minutos

Local: Sala e sala de higiene

Intervenientes: D., J., T. e G. e M.M.

A criança D, J, e T. encontravam-se em pé com peças de encaixe na mão, a olhar umas para as outras. A criança D. atira a sua peça para o chão (fotografia 1) e a criança T. coloca a sua peça na boca (fotografia 2). A criança J. apanha a peça que a criança D. atirou e balancei-a dizendo “uaua” (fotografia 3). A criança T. afasta-se do local a correr com a sua peça na mão A criança T. para e olha para a criança D. e para a criança J, colocando a peça novamente na boca, enquanto a criança J. solta um «ahahah» (fotografia 4).



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4

A criança D. vê a criança T. a olhar e corre atrás da criança T. largando a peça que estava na mão, indo para o fraldário (fotografia 5). O adulto que se encontrava, no fraldário diz: “ Vão brincar para a sala”. As crianças correm até à sala! (fotografia 6). A criança D. para de correr e a criança T. olha para a criança D. e continua a correr até à piscina de bolas, ficando a criança D. a brincar noutra local (fotografia 7).



Fotografia 5



Fotografia 6



Fotografia 7

Quando chega perto da piscina de bolas, a criança T. olha para a criança DI. que se encontrava no local a brincar (fotografia 8). De seguida, a criança T. que estava perto da piscina de bolas volta a colocar a peça na boca. Aproxima-se a criança G. da criança T., a criança T. olhando para a criança G., tira a peça da boca e corre para outro local da sala (fotografia 9).



Fotografia 8



Fotografia 9

A criança T. larga a peça e agarra noutro objeto voltando para a piscina de bolas. Na piscina de bolas já se encontrava a criança D.. A criança T. desloca-se até perto do espelho, e a criança D. tira-lhe o objeto sorrindo, reagindo a criança T. com um «Hã hã» choroso e olhando para a criança D. (fotografia 10). A criança T. disputa o objeto com a criança D (fotografia 11). No final a criança D. bate com objeto na cabeça da criança T.. (fotografia12).



Fotografia 10



Fotografia 11



Fotografia 12

(Ao fundo ouve-se a voz do adulto a referir: “Ai ai D. não magoes a T.”). A criança T. diz “Dói dói” e começa a chorar olhando para a criança D. e vice-versa (fotografia 13).



Fotografia 13

A criança M.M. observa (de fora da piscina de bolas) o que estava a acontecer (fotografia 14). A criança T. sai do local com a mão na cabeça e a choramingar. A criança M.M. vê a criança T. a sair da piscina de bolas e sorri olhando para a criança T. (fotografia 15). De seguida, a criança M.M. olha para a criança D. e aproxima-se, olhando a criança D. pelo espelho para a criança M.M. (fotografia 16). A criança D. levanta-se e morde a criança M.M., ficando esta a chorar. A criança M.M. sai do local a correr (fotografia 17).



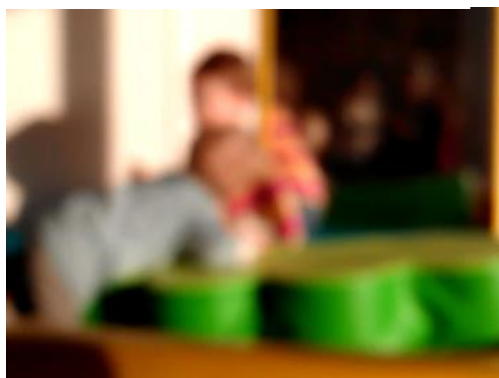
Fotografia 14



Fotografia 15



Fotografia 16



Fotografia 17

Data da(s) observação(ões): 7 de janeiro de 2015

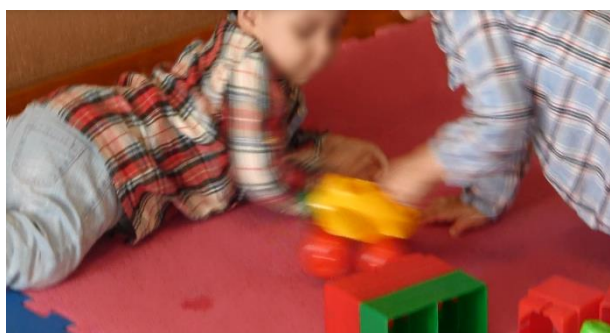
OBSERVAÇÃO XI – Vídeo 10

Hora de observação: 16:53 **Duração:** cerca de 20 minutos

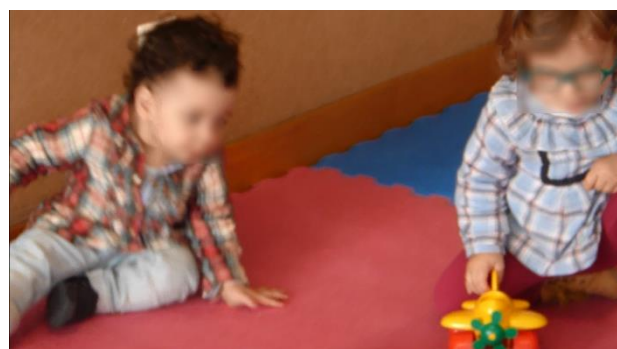
Local: Sala

Intervenientes: T., B., M., G., DI., J., M.M., TO. e S.

A criança T. encontrava-se a brincar com um objeto, intitulado “avião”. A criança T. andava com o “avião” pelo chão, enquanto a criança B., se encontrava deitada ao lado a olhar. A criança T. fazia «Brum brum», enquanto andava com o “avião” pelo chão (fotografia 1). A criança T. senta-se e a criança B. também. A criança T. solta «Oh oh, pó pó » (fotografia 2).



Fotografia 1



Fotografia 2

A criança T. larga o “avião” e agarra nos blocos que se encontravam ao lado. Enquanto isto, a criança B. olha para o objeto deixado no chão, o “avião” (fotografia 3). A criança T. começa a empilhar os blocos e a criança B. aproxima-se do “avião” (fotografia 4).



Fotografia 3



Fotografia 4

A criança B. agarra no “avião” (fotografia 5). Enquanto a criança B. empurra o “avião” para um lado e para o outro, a criança T., com os blocos na mão, olha para a criança B. (fotografia 6).



Fotografia 5



Fotografia 6

A criança B. senta-se a brincar com o “avião” enquanto a criança T. vai empilhando os blocos (fotografia 7). A criança T. tenta empilhar e encaixar o bloco de cor vermelha, tentando-o de várias formas mas não consegue (fotografia 8). Pousa o bloco de cor vermelha, no chão e tenta colocar o bloco de cor verde, não o conseguindo (fotografia 9).



Fotografia 7



Fotografia 8



Fotografia 9

A criança T. inverte a torre dos “blocos” e tenta colocar outros blocos (fotografia 10). Entretanto, ouve-se uma criança a chorar e a criança T. olha para o que se passa (fotografia 11).



Fotografia 10

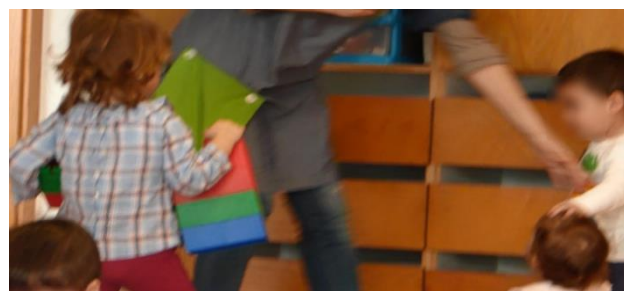


Fotografia 11

A criança T. levanta-se, leva os blocos consigo e vai até ao local onde a criança M. chora (fotografia 12). A criança M. encontrava-se a tentar morder à criança G.. O adulto, que se encontrava por perto, diz: «Ai ai M. não morde» e a criança G. começa a bater à criança M., ficando a criança T. com os blocos na mão, a olhar para as duas crianças. A criança M. continua a tentar morder e a criança G. começa a puxar o cabelo à criança M., reagindo esta com choro. O adulto impediu que a criança G. continuasse a puxar o cabelo à criança M.. A criança T. aproxima-se das duas crianças (fotografia13).



Fotografia 12



Fotografia 13

A criança G. sai do local onde se encontrava. A criança T. volta para o tapete e a criança D. olha para a criança T. (fotografia 14). A criança D. continua a olhar para o que a criança T. se encontra a fazer e a criança T. senta-se (fotografia 15). Ao mesmo tempo a criança M. observa o que o adulto faz.



Fotografia 14



Fotografia 15

No local, já se encontrava a criança DI a brincar com outros blocos. A criança G. volta a ir ter com a criança M. enquanto a criança M. observa a criança G. (fotografia 16)



Fotografia 16

A criança J. passa a brincar no tapete, com os seus blocos e a criança T. olha para ela (fotografia 17). A criança T. volta a desviar o olhar para os seus blocos. A criança J. para e tenta dar um dos seus blocos à criança T. Contudo, a criança T. olha, abana a cabeça e diz «Nião» e volta a olhar para os seus blocos (fotografia 18).



Fotografia 17



Fotografia 18

De seguida, a criança T. olha para a criança J. e tenta retirar-lhe o mesmo bloco, que a criança J. antes lhe estava a oferecer (fotografia 19). A criança J. começa a gritar e a chorar e a criança T. continua a olhar para a criança J., tentando sempre retirar-lhe o bloco da mão (fotografia 20).



Fotografia 19



Fotografia 20

A criança T. consegue tirar o bloco da mão da criança J.. A criança J. fica a olhar para o seu bloco e a criança T. tenta encaixá-lo por cima dos outros blocos (fotografia 21).

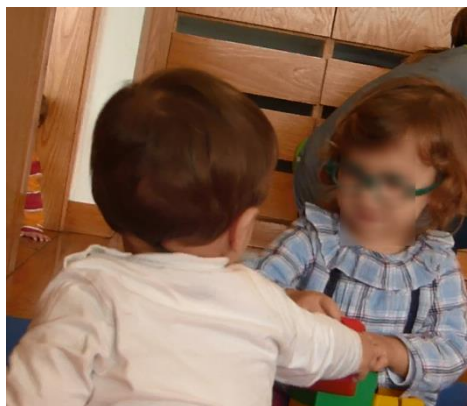


Fotografia 21

A criança T. encaixa o bloco. A criança T. olha para a criança J. e diz: «Dá dá» pedindo também com gestos outro bloco (fotografia22). A criança J. dá o seu bloco à criança T., esta olhando para a criança J. agarra o bloco e sorrindo diz: «É é » (fotografia 23).



Fotografia 22



Fotografia 23

A criança T. soltando um grito diz: «Biaoo» olhando para a criança J. (fotografia 24). A criança T. encaixa o bloco, ao lado do outro bloco, já colocado (fotografia 25).



Fotografia 24



Fotografia 25

A criança J. coloca a mão por cima dos blocos e tenta puxar para si os blocos, mas a criança T. tenta também puxar os blocos para ela (fotografia 26). A criança T. grita e consegue puxar para si os blocos. A criança J. tenta voltar a puxar para si os blocos (fotografia 27).



Fotografia 26



Fotografia 27

A criança T. diz: «Não!» e volta a puxar os blocos para perto de si, ficando a criança J. a olhar para a criança T. (fotografia 28). A criança T., enquanto a criança J. olha para ela, diz: «Paê paê Di i». A criança J. tenta voltar a puxar os blocos para si, enquanto a criança T. vai colocando os seus blocos (fotografia 29).



Fotografia 28



Fotografia 29

A criança J. consegue puxar alguns blocos da criança T. e estes caem para o chão, ficando a criança T. a olhar para o sucedido (fotografia 30). A criança T. agarra os blocos caídos e volta a tentar encaixá-los (fotografia 31).



Fotografia 30



Fotografia 31

A criança J. tenta voltar a tirar os blocos à criança T. mas não consegue tirá-los, enquanto a criança T. tenta encaixar os blocos. (fotografia 32).



Fotografia 32

A criança T. acaba por conseguir encaixar os blocos (fotografia 33). A criança J. empurra os blocos para o chão, e a criança T. grita «Aaah!» (fotografia 34).



Fotografia 33



Fotografia 34

A criança T. tenta encaixar de novo os blocos, mas a criança J. volta a tentar empurrá-los, mas a criança T. tenta agarrar os blocos imediatamente (fotografia 35). A criança T. vê a criança J. a olhar para ela e puxa os blocos para si, agarrando-os e dizendo: «É da Té té té» (fotografia 36).



Fotografia 35



Fotografia 36

A criança T. coloca a boca nos blocos, ficando a criança J. a olhar para ela (fotografia 37).



Fotografia 37

A criança T. olha para a criança J. e diz: «Um, dôs, té té» e toca na cabeça da criança J. com um dos blocos (fotografia 38). De seguida, a criança T. continua a olhar para a criança J. enquanto diz algo «**» e a criança J. olha para a criança T.(fotografia 39).



Fotografia 38



Fotografia 39

A criança T. tenta encaixar os blocos e a criança J. diz olhando para a criança T: «Aiao!» (fotografia 40). De seguida, a criança T. olha para a criança J., coloca um dedo da mão na vertical e diz: «um? Té té » (fotografia 41).



Fotografia 40

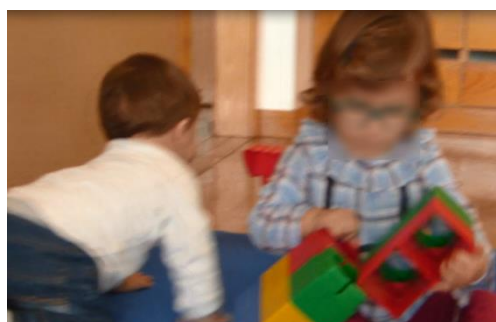


Fotografia 41

A criança T. consegue encaixar os blocos e a criança J. bate palmas e diz: «Bá bá bá» (fotografia 42). A criança T. encaixa e desencaixa os blocos três vezes, e a criança J. vai dizendo; «Dá dá dé», olhando para a criança T. A criança J. sai do local, a gatinhar (fotografia 43). Ao fundo ouve-se a voz da criança M.M. a dizer: «Té té oia oia».



Fotografia 42



Fotografia 43

A criança M.M. vai ter com a criança T. com dois blocos na mão (fotografia 44). A criança T. olha para a criança M.M. e agarra os blocos, ficando a M.M. a sorrir e a dizer «É da té té», enquanto a T. agarra os blocos (fotografia 45).



Fotografia 44



Fotografia 44

A criança M.M. sai do local onde estava. A criança D. passa por de trás da criança T. e esta fica a olhar para a criança D. (fotografia 45). Entretanto, a criança D. vai-se embora e a criança T. continua a encaixar os blocos (fotografia 46).



Fotografia 45



Fotografia 46

A “torre dos blocos” continua a aumentar e a criança T. olha para a criança M.M., enquanto a criança M.M. volta a repetir «Té té oia» (agarrando um bloco com a mão). A criança T. responde «aia aia» (fotografia 47).



Fotografia 47

A criança M.M. corre até à criança T. com dois blocos, um em cada da mão e tenta encaixar um dos blocos na “torre dos blocos” (fotografia 48). A criança M.M. quer ser ela sozinha a encaixar o bloco e a criança T. tenta, também ao mesmo tempo, colocar o bloco. A criança T. tenta agarrar o bloco da criança M.M. Dá-se a disputa pelo objeto, dizendo a criança M.M. repetidamente «Nãoo», olhando a criança M.M. para a T. e esta para a M.M. (fotografia 49).



Fotografia 48



Fotografia 49

A criança T. consegue agarrar o bloco da criança M.M. (fotografia 50). A criança TO. aparece também para ver o que se estava a passar. Enquanto a criança T. tenta colocar o bloco, a criança TO. tenta também retirar blocos. Enquanto isto, a M.M. olha para a criança T. A criança T. diz: «Não !» olha para a criança TO. e agarra na sua “torre de blocos” e no seu “bloco”(fotografia 51).



Fotografia 50



Fotografia 51

A criança TO. retira quatro blocos e a criança M.M. tenta também retirar alguns blocos (fotografia 52). A criança M.M. retira metade dos blocos da torre (fotografia 53).



Fotografia 52



Fotografia 53

A criança TO. tenta também retirar os blocos à criança M.M., esta olha para a criança TO. (fotografia 54). A criança M.M. vai recuando enquanto olha para a criança TO. (fotografia 55).



Fotografia 54



Fotografia 55

A criança M.M. corre com os blocos na mão (fotografia 56). A criança M.M. coloca-se ao lado da criança S. enquanto olha para a criança TO. (fotografia 57). A criança S. já se encontrava no local ao lado da criança TO..



Fotografia 56



Fotografia 57

A criança M.M. diz: «Olá» olhando para a criança T. e a criança T., olha para a criança M.M. (fotografia 58). A criança T. começa a chorar e a dizer: «Dá dá» pedindo os blocos através dos gestos e olhando para a criança M.M.. A criança TO. vai-se embora com os blocos na mão olhando para criança T. (fotografia 59).



Fotografia 58



Fotografia 59

A criança T. para de chorar, mas continua a olhar para a criança M.M. (fotografia 60). A criança M.M. sorri, olhando para a criança T. A criança T. volta a pedir através de gestos, os blocos à criança M.M. e diz-lhe: «Dá dá», olhando-se mutuamente (fotografia 61).



Fotografia 60



Fotografia 61

A criança M.M. olha para os blocos que tem na sua mão e a criança T. começa a abanar os braços e a gritar olhando para a criança M.M. (fotografia 62). Enquanto a criança T. grita, pedindo os blocos através de gestos, a criança M.M. olha para a criança T. e sorri (fotografia 63). A criança S. que se encontrava entre as duas crianças a brincar, olha para a criança T..



Fotografia 62



Fotografia 63

A criança S. pede também um bloco à criança T. através de gestos (fotografia 64). A criança T. olha para a criança M.M. e puxa o seu bloco para si. Enquanto isto, a criança M.M. senta-se e a criança T. olhando para a criança M.M. atira o bloco de cor azul pelo ar. A criança S. não faz qualquer gesto e olha para a criança T. a atirar o bloco (fotografia 65).



Fotografia 64



Fotografia 65

A criança M.M. olha para a criança T. e a criança T. continua a atirar outros blocos pelo ar (fotografia 66). A criança M.M. puxa o corpo e vai até ao bloco atirado (fotografia 67). A criança S. volta a brincar com o seu objeto.



Fotografia 66



Fotografia 67

A criança M.M. agarra o bloco e puxa-o para si (fotografia 68). A criança T. olha e vê que a criança M.M. agarrou o bloco que ela atirou e volta a atirar novamente outro bloco, o bloco de cor verde, olhando para a criança M.M.. Enquanto isto, criança T. fica com o bloco de cor amarela, na outra mão (fotografia 69).



Fotografia 68



Fotografia 69

A criança M.M. não reage e a criança T. volta a atirar outro bloco, o de cor amarela que se encontrava na outra mão (fotografia 70). Posteriormente, a criança T. acaba por atirar o seu último bloco, o de cor vermelha (fotografia 71).



Fotografia 70



Fotografia 71

Enquanto isto acontece, a criança M.M. brinca com os seus blocos, no mesmo lugar, sem olhar para a criança T.. A criança G. aparece e olha para o chão, tentando ir buscar os blocos atirados, mas a criança T. grita (fotografia 72). Dá-se a disputa pelos blocos mas a criança T. consegue puxar os blocos para si, ficando com eles. A criança M.M. olha para a criança T. (fotografia 73).



Fotografia 72



Fotografia 73

Entretanto, a criança T. sai do local com os seus blocos na mão. De seguida, a criança G. tenta tirar os blocos à criança M.M. (fotografia 74). A criança M.M. começa a puxar o bloco para si e a criança G. para ela, começando a criança M.M. a gritar, dando-se a disputa pelo objeto (fotografia 75).



Fotografia 74



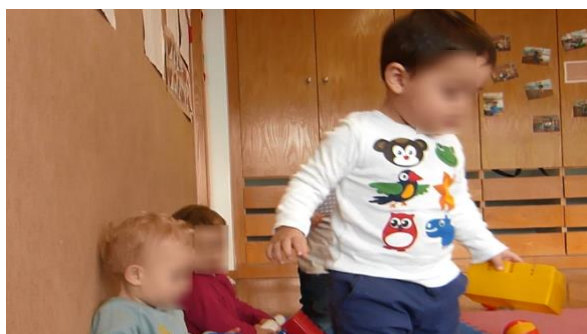
Fotografia 75

A criança M.M. vai gritando «Aaahhhh». A criança G. deixa de tentar tirar os blocos à criança M.M. e agarra outro, que se encontrava no chão (fotografia 76).



Fotografia 76

A criança G. agarra o objeto e sai do local (fotografia 77). A criança M.M. fica a brincar sozinha no local onde já estava (fotografia 78).



Fotografia 77



Fotografia 78

A criança DI. olha e vê a criança M.M. a brincar com os blocos e vai ter com ela (fotografia 79). A criança D. tenta retirar os blocos à criança M.M. e as duas crianças começam a gritar olhando-se (fotografia 80).



Fotografia 79



Fotografia 80

A criança DI. continua a puxar os blocos e a criança M.M. começa a chorar. A criança DI. larga de repente o bloco. A criança DI. afasta-se um pouco e fica a olhar para o que a M.M. está a fazer (fotografia 81). Enquanto a criança M.M. está a brincar com os blocos de cima a criança DI. aproxima-se e tenta retirar-lhe os blocos que se encontravam por baixo mas não o conseguiu (fotografia 82).



Fotografia 81



Fotografia 82

A criança M.M. vê e começa a gritar, enquanto a criança DI sorri para a criança M.M. (fotografia 83). A criança DI. sai do local a correr e a criança M.M. continua a gritar (fotografia 84). A criança DI. senta-se perto do espelho e a criança M.M. para de gritar (fotografia 85).



Fotografia 83



Fotografia 84



Fotografia 85

Nota: «**» Som do vídeo não perceptível.

Data da(s) observação(ões): 12 de janeiro 2015

Observação XII - Nota de campo II

Hora de observação: 16h55m **Duração:** cerca de 4 minutos

Local: Sala

Intervenientes: M.M., A., DI e D.V.

A M.M. encontrava-se a brincar no tapete, perto da criança A. e DI, quando de repente o A. empurra o seu próprio brinquedo, um carro, para fora do tapete. Todas as crianças olham para onde o carro vai (fotografia1). De repente, alguém bate à porta. A M.M. desvia o olhar para a porta. Na porta, encontrava-se a mãe de uma criança. A educadora dirige-se até ela e pede para um adulto ir buscar o cachecol e o gorro da criança. A criança M.M. levanta-se prontamente e vai com o adulto até ao local onde se encontravam os pertences da criança em questão. Através dos gestos das mãos a criança M.M. pede para agarrar o cachecol. O adulto entrega o cachecol à M.M. e diz: «Vamos entregar o cachecol e o gorro ao DV.». A criança M.M. coloca o cachecol à volta do seu pescoço enquanto o adulto agarra no gorro (fotografia 2). De seguida, a criança M.M. coloca o cachecol à volta do pescoço da criança DV. olhando a criança D.V. para a M.M. e vice-versa. Posteriormente, pede ao adulto o gorro através de gestos com a mão e coloca o gorro na cabeça da criança D.V., ficando o D.V. a olhar para a mão, enquanto a M.M. lhe coloca o gorro (fotografia 3). No final, o adulto ajuda a colocar o gorro. A criança M.M. dirige-se até à piscina de bolas e a mãe da criança, diz obrigada à criança M.M., ficando a M.M. a sorrir e a dar saltos com as mãos no ar (fotografia

4).



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4

Data da(s) observação(ões): 13 de janeiro de 2015

OBSERVAÇÃO XIII – Vídeo 11

Hora de observação: 16:14m **Duração:** cerca de 25 minutos

Local: Sala

Intervenientes: M., A., M.M., G., T., e D.

A M. estava a brincar, no chão, com a “casinha”. De repente, aparece a criança A.. A criança A. senta-se e começa a brincar com a “casinha” (fotografia 1). De seguida, aparece a criança M.M. com três objetos na mão e fica a olhar para as crianças A. e M. que estão a brincar (fotografia 2). A criança M. olha para a criança A., enquanto coloca a mão dentro da “casinha” (fotografia 3). A criança M.M. fica de pé a brincar com os seus objetos. A criança M. de seguida, retira um brinquedo de dentro da “casinha” e solta um «Ahh!», enquanto a criança A. e M.M. olham para a criança M. com o objeto na mão (fotografia 4).



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



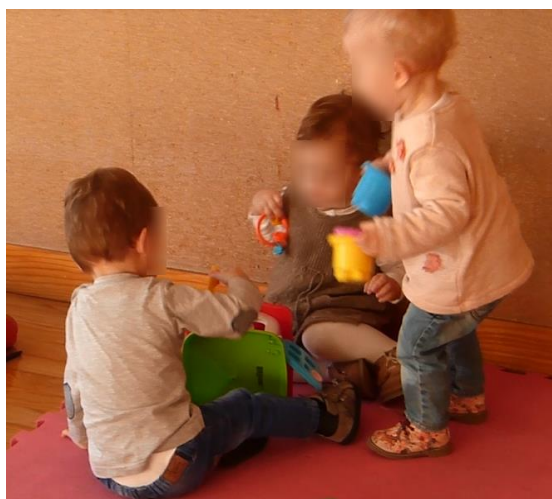
Fotografia 4

A criança M.M. baixa-se, olha para a “casinha” e tenta colocar a peça que tinha na mão dentro da “casinha”, enquanto a criança M. tenta também colocar a sua mão, na “casinha” (fotografia 5).



Fotografia 5

Nesse momento a criança A. tenta fechar a porta da “casinha”. As crianças M.M. e M. olham-se e tiram rapidamente, as suas peças de dentro da “casinha” (fotografia 6). A criança M.M. tenta encaixar seu objeto dentro de outro semelhante, mas com um diâmetro ligeiramente superior. A criança A. larga a porta da “casinha”, e a criança M., rapidamente, coloca o seu objeto dentro da “casinha” (fotografia 7).



Fotografia 6



Fotografia 7

A criança M. coloca a mão por cima da mão da criança A. e fecha a porta da “casinha” (fotografia 8). A criança A. tenta abri-la. A criança M. diz «D udu du» e impede a criança A. de abrir a porta da “casinha” (fotografia 9).



Fotografia 8



Fotografia 9

A criança A. abre a porta da “casinha” e tira a mão logo de seguida. A criança M. “bate” na “casinha” e fecha a porta novamente (fotografia 10). De repente, a criança M. tenta abrir a porta da “casinha”, mas a criança A. coloca a mão na casinha de forma, à criança M. não conseguir abrir a porta da “casinha” (fotografia 11).



Fotografia 10



Fotografia 11

A criança A. olha para a criança M. e diz «Nha na ». A criança M. retira a mão e olha para a criança A.. A criança A. abre a porta da “casinha”, enquanto a M. olha para ver o que a criança A. está a fazer. A criança M.M olha para as duas crianças para ver o que se estava a passar (fotografia 12).



Fotografia 12

A criança M. solta um «Oii» e volta a fechar a porta da “casinha” (fotografia 13). A criança M.M. deixa cair um dos objetos e desvia o olhar para o objeto que caiu. A criança A. volta a abrir a porta da “casinha”, e a criança M. diz: «Não, não!» (fotografia 14). A criança M. olha para a criança A. e volta a fechar a porta da “casinha”, ficando a olhar a criança M.M. para a criança A. (fotografia 15).



Fotografia 13



Fotografia 14



Fotografia 15

A criança A. volta a tentar abrir a porta da casinha e larga de repente a porta (fotografia 16). Como a porta da “casinha” tem molas cede indo sozinha para trás. As crianças olham para a porta da “casinha” quando esta vai para trás sozinha (fotografia 17). A criança M. volta a fechar a porta, enquanto olha para a criança A. (fotografia 18). A criança A. coloca a mão na porta, carrega na porta para a fechar e rapidamente tira a mão dizendo: «um, dois, três!». Enquanto a criança A. diz estas palavras as crianças M. e M.M. ficam a olhar a para a criança A.. (fotografia 19).



Fotografia 16



Fotografia 17



Fotografia 18



Fotografia 19

A criança M. olha para dentro da “casinha” e a criança M.M. fica a olhar para o que está a acontecer (fotografia 20).

A criança M., enquanto fecha a porta da “casinha”, olha para a criança A. sob o olhar da criança M.M. (fotografia 21).



Fotografia 20



Fotografia 21

A criança A. tenta abrir a porta da “casinha”, mas a criança M. tenta impedir a ação da criança A. metendo a sua mão à frente (fotografia 22). A criança A. dá um grito e diz é «Meéuu eu eu». A criança M. fica a olhar para a criança A. (fotografia 23). A criança M., enquanto a criança A. grita, olha para a criança A. e a criança A. olha para a criança M..



Fotografia 22



Fotografia 23

A criança M. retira a mão da porta da casinha. A criança M.M., nesse momento, olha para as duas crianças e solta um «Ohh» (fotografia 24).



Fotografia 24

A criança A. vai abrindo a porta da “casinha” olhando para a criança M. e vice-versa, enquanto a criança M.M. olha para as crianças A. e M. (fotografia 25). A criança M. tenta voltar a fechar a porta da “casinha” sempre a olhar para a criança A., olhando esta para a criança M.. A criança M. continua a tentar fechar a porta calmamente, pressionando a porta com a mão da criança A.. A criança A. com a sua mão por de baixo da mão da criança M., vai olhando para esta, enquanto esta vai olhando para a criança A. (fotografia 26). A criança M.M. tenta encaixar as suas peças uma na outra.

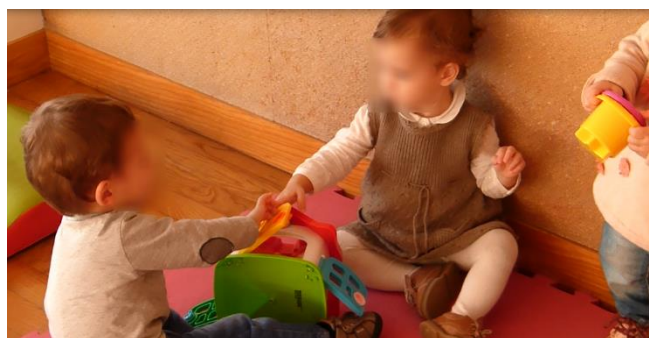


Fotografia 25



Fotografia 26

A criança M. pressionando a mão da criança A. faz a porta rodar, cerca de 45°, no sentido retrógrado (fotografia 27). A criança M. e A., nesta observação, nunca olham para a “casinha” nestes momentos. A criança M.M. que se encontrava de pé, ao lado, volta a tentar encaixar as peças que tinha na mão acabando por encaixar as peças uma na outra. A criança A. não olhando para a “casinha” puxa para mais perto de si a “casinha”, repetindo e gritando é «Meeeeuuu» e abrindo de novo, a porta. A criança M. continua a olhar para A. e vice-versa. A criança M.M. olha para as duas crianças (fotografia 28).



Fotografia 27



Fotografia 28

A criança G. passa perto das crianças A., M. e M.M., olhando para a criança M.M.. A criança M. tenta chegar com a mão até perto da porta da casinha; olha para a porta da “casinha” e a criança A. continua a agarrar na porta da “casinha” (fotografia 29). A criança M. consegue agarrar a porta da “casinha”. A criança A. grita e tenta retirar o braço da criança M. ficando a criança M. a olhar para a criança A. (fotografia 30).



Fotografia 29



Fotografia 30

A criança A. continua a gritar e coloca o braço por cima da mão da criança M. olhando para a criança M. e esta olha para a criança A.. Enquanto isto, a criança G. tenta também retirar o objeto à criança M.M. dando-se uma disputa pelo objeto (fotografia 31). A criança A. tira a mão de cima da mão criança M. e puxa a “casinha”, ficando a criança M. a olhar para a criança A. e vice-versa, retirando a criança M. a mão da “casinha” (fotografia 32).



Fotografia 31



Fotografia 32

Enquanto isto, a criança G. continua a tentar tirar o objeto à criança M.M. gritando a M.M. «Nhãooo» (fotografia 33). A criança M.M. chora mas consegue ficar com o objeto. A criança M., entretanto, vê a criança A. retirar o objeto, que a criança M. de início tinha colocado dentro da “casinha” (fotografia 34).



Fotografia 33



Fotografia 34

Contudo, a criança A. volta a colocar o objeto dentro da “casinha” e fecha a porta da mesma, reagindo a criança M. com um sorriso (fotografia 35)



Fotografia 35

De seguida, sem qualquer criança intervir a porta da “casinha” abre-se e a criança A. fecha-a. A criança M. bate palmas, solta «Oh», bate de novo palmas e fica a olhar para a criança A. e vice-versa. A criança M.M. sai do local, mas a criança G. vê no chão um objeto caído deixado pela criança M.M. (fotografia 36).



Fotografia 36

A criança G. agarra o objeto que estava caído no chão. A criança M. volta a tentar colocar a mão na “casinha”, mas a criança A. apercebendo-se é mais rápida a colocar a mão por cima da “casinha” (fotografia 37). A criança M. tenta que a criança A. retire a mão da “casinha”. Enquanto isto vinda de lado aparece a criança T. para retirar o objeto à criança G. e volta a criança M.M. a este local (fotografia 38).



Fotografia 37

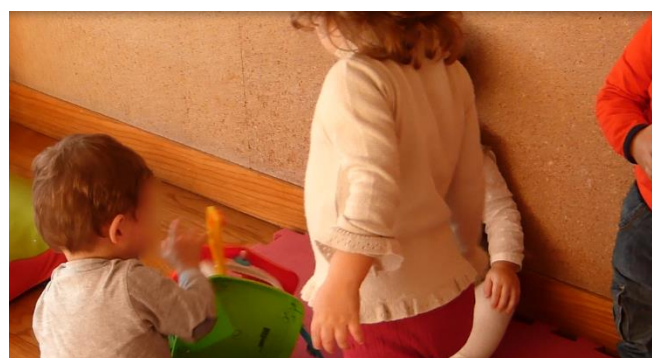


Fotografia 38

A criança M. deixou de tentar retirar a mão da criança A. de cima da “casinha”, continuando a criança A. com a mão na “casinha”. A criança T. olha para as duas crianças (fotografia 39). A criança A. volta a abrir a porta da “casinha”, ouvindo-se um som, no interior da “casinha”. A criança T. e a criança M. ficam a olhar para a “casinha” (fotografia 40).

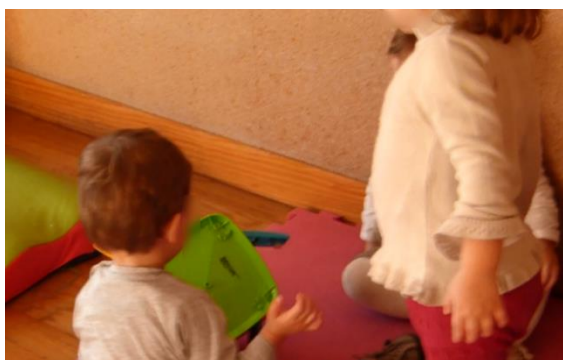


Fotografia 39



Fotografia 40

A criança A. abriu a porta da “casinha” e ao fazê-lo esta virou-se. As crianças A., M. e T. ficam a olhar para a “casinha” enquanto esta vira (fotografia 41).

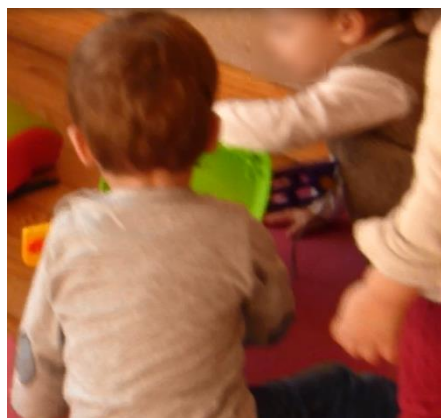


Fotografia 41

A “casinha” fica virada ao contrário. As crianças A., M. e T. apressam-se a agarrá-la e riem-se. A criança A. toca na “casinha”, mas não consegue agarrá-la (fotografia 42). A criança M. agarra a “casinha” (fotografia 43).



Fotografia 42



Fotografia 43

Contudo, quando a criança M. puxa a “casinha” para perto de si, a criança A. consegue agarrá-la (fotografia 44). A criança D., entretanto, também se aproxima. A criança T. tenta também puxar para si a “casinha”, enquanto a criança M. olha para a criança A. (fotografia 45).



Fotografia 44



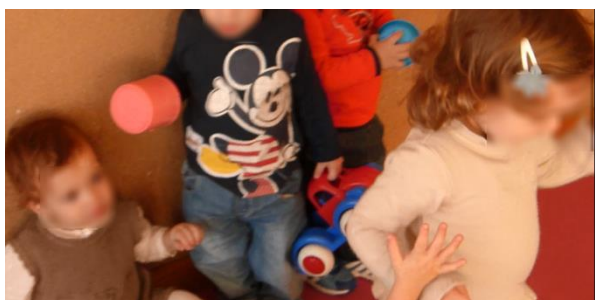
Fotografia 45

A criança T. baixa-se e agarra o objeto que se encontrava dentro da “casinha” (fotografia 46).

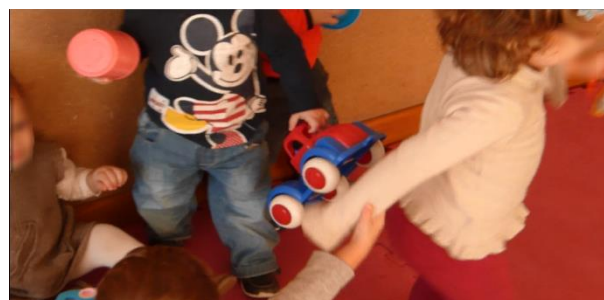


Fotografia 46

A criança T. tenta fugir com o objeto na mão, mas a criança A. olha e tenta agarrá-la. Entretanto, a criança M. fica a olhar para a criança T. e diz «Oiiii» (fotografia 47). A criança A. consegue agarrar a criança T. pelo braço, enquanto grita «Aahhh» e a criança M. e D. ficam a olhar para a criança A. (fotografia 48)



Fotografia 47



Fotografia 48

A criança T. consegue soltar-se, a criança A. fica a gritar e a chorar, enquanto a criança M. e D. olham para a criança A. (fotografia 49).



Fotografia 49

A criança M. olha para a criança T. a fugir com o objeto na mão e a criança A. através do choro e gestos fica a pedir o objeto (fotografia 50).



Fotografia 50

A criança A. levanta-se para correr atrás da criança T., enquanto a criança M. fica a olhar para a “casinha”. A criança D. sai do local onde se encontrava, e a criança G. volta novamente para este local, onde já tinha estado (fotografia 51). A criança A. levanta-se e a criança M. desloca-se até à “casinha” (fotografia 52).



Fotografia 51



Fotografia 52

Enquanto a criança M. puxa a “casinha” para si, a criança M. vê a criança A. a tentar retirar o objeto, que tinha estado no interior da “casinha”, à criança T. (fotografia 53).



Fotografia 53

A criança A. retira o objeto à criança T. e a criança T. senta-se sozinha ao pé do espelho. A criança M. vê a criança T. sozinha, larga a “casinha” e vai ter com a criança T. sorrindo e imitando os gestos que a criança T. ia fazendo (fotografia 54). Entretanto, a criança T. sai do local e vai brincar para outro lugar.



Fotografia 54

Data da(s) observação(ões): 13 de janeiro de 2015

OBSERVAÇÃO XIV – Vídeo 12

Hora de observação: 16:55 **Duração:** cerca de 2 minutos

Local: Sala

Intervenientes: M.M. e CO.

A criança M.M. vai brincar com os “seus” objetos para perto do armário da sala. De seguida, a criança CO. olha e vê a criança M.M. a brincar. A criança CO., a gatinhar, dirige-se até perto da criança M.M.. A criança CO. chega ao local onde está a M.M. e olha para a criança M.M. a brincar com os objetos (fotografia 1). A criança M.M. coloca os objetos no chão e faz som com eles ao bater com eles no chão. A criança CO. tenta chegar perto dos objetos (fotografia 2).



Fotografia 1



Fotografia 2

A criança CO. toca num dos objetos e a criança MM. olha para a criança CO. (fotografia 3). Quando a criança CO. tenta puxar para mais perto dela os objetos, a criança M.M. diz: «Nhaão!» e «Aiaa», olhando para a criança CO. (fotografia 4). A criança M.M. afasta, com as suas mãos, os objetos da criança CO..



Fotografia 3



Fotografia 4

A criança CO. tenta novamente tocar no objeto. (fotografia 5). A criança M.M. puxa o objeto para perto de si e vira-se para o lado oposto. A criança CO. agarra-se ao armário para tentar puxar as gavetas (fotografia 6).



Fotografia 5



Fotografia 6

A criança CO. levanta-se, apoiando-se às gavetas e olha para a criança M.M. a brincar (fotografia 7). A criança M.M. olha para a criança CO. e vai brincar para outro local. A criança CO. continua apoiada nas gavetas (fotografia 8).



Fotografia 7



Fotografia 8

Data da(s) observação(ões): 14 de janeiro 2015

OBSERVAÇÃO XV – Vídeo 13

Hora de observação: 16h35m **Duração:** cerca de 3 minutos

Local: Sala

Intervenientes: T., M., TO., M.R. e M.M.

No leitor de cd´s ouvia-se uma canção. A criança T. andava pela sala a bater palmas e a dançar (fotografia 1). Quando vê a criança M. a dançar com a criança TO., olha e vê a M.M. sozinha e vai a correr ter com a M.M., agarra as mãos da M.M. e começa a dançar (fotografia 2). De repente, vê a criança MR. ao lado, sozinha (fotografia 3). A criança T. larga rapidamente as mãos à M.M. e vai dançar com a MR. (fotografia 4). Como a M. já tinha parado de dançar com a criança TO., a criança M.M. vê a M. a ir ter com ela e vai ao seu encontro, começando também a dançar com a M. (fotografia 5). Separando-se, quando termina a canção.



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4



Fotografia 5

Anexo VIII – Categorização da criança T. (contexto creche).

Interação da criança T. no momento de brincadeira livre

Data	Observação	Categorias	Subcategorias	Evidências	Freq.
<p>15 de Dezembro de 2014</p>	<p>Observação IV</p>	<p>Interação não-verbal</p>	<p>...através de imitação.</p>	<p>“(...) e a criança T. imita a criança TO.” (Fotografia 5). “A criança TO. bate com objeto no chão de forma a fazer barulho e a criança T. imita-o” (Fotografia 7).</p>	<p>2</p>
			<p>...através da proximidade física.</p>	<p>“A criança T (...) dirige-se até perto da criança TO” (Fotografia 7).</p>	<p>1</p>
		<p>Interação verbal</p>	<p>...através de vocalizações.</p>	<p>“dizendo “olá, olá”. “a criança T. (...)dizendo «Tété chuuuu»” (Fotografia 8).</p>	<p>2</p>
<p>7 de Janeiro de 2015</p>	<p>Observação VIII</p>	<p>Interação não-verbal</p>	<p>..através de proximidade física.</p>	<p>“A criança T. volta para trás, vai ter com a criança TO” (Fotografia 8).</p>	<p>1</p>
			<p>...através do olhar.</p>	<p>“A criança T. olha para a criança MU. e vice-versa” (Fotografia 11). “A criança T. e a criança M. olham-se agarrando firmemente os seus objetos” (Fotografia 26).</p>	<p>2</p>
			<p>...através do toque.</p>	<p>“A criança M. tenta retirar o objeto da mão da criança T. dando-se a disputa do objeto” (Fotografia 18). “A criança T. (...) olhando para a criança MU. e empurrando-a do bloco” (Fotografia 36)</p>	<p>2</p>
			<p>..através de gestos.</p>	<p>“A criança T. olha para a criança M. e de seguida aponta para o objeto” (Fotografia 21).</p>	<p>1</p>
			<p>....através da imitação.</p>	<p>“A criança T. levanta-se e imita a criança M” (Fotografia 31).</p>	<p>1</p>

7 de janeiro 2015		Interação verbal	...através de vocalizações.	<p>“A criança T. olha para a criança B. (...) e diz «oiá oiá olá»” (Fotografia 9). “Quando a criança T. se levanta olha para o MU. e diz «oió, oió, ma ma»” (Fotografia 13). “ (...)dizendo «áli oia»” (Fotografia 21). “A criança T. diz «Não»” (Fotografia 24). “A criança T. diz «Té té oiá»”. “A criança T. já sentada ao pé do espelho, diz olhando para a M. «Aiaia»”. (Fotografia 33)</p>	6
7 de janeiro 2015	Observação IX	Interação não-verbal	...através do olhar.	<p>“A criança T. olhando para a criança M. (...)de seguida diz «Não!» (Fotografia 1). “a criança T. olhando (...) (Fotografia 2).</p>	2
		Interação verbal	...através de vocalizações.	<p>“(...)de seguida diz «Não!»”. “a criança T. olhando (...) solta um «Oió», «Oió»” (Fotografia 2).</p>	2
7 de janeiro 2015	Observação X	Interação não-verbal	...através do olhar.	<p>“A criança D. para de correr e a criança T. olha para a criança D. (Fotografia 7) “A criança T. diz (...) olhando para a criança D. e vice-versa.” (Fotografia 13) (...)“olhando-se mutuamente” (Fotografia 61).</p>	3
			...através do choro.	<p>“(...)reagindo a criança T. com um «Hã hã» choroso” (Fotografia 11). “A criança T. diz (...)começa a chorar olhando para a criança D. e vice-versa” (Fotografia 10).</p>	2
			...através do toque.	<p>“A criança T. disputa o objeto com a criança D.” (Fotografia 11).</p>	1
		Interação verbal	...através de vocalizações.	<p>“(...)reagindo a criança T. com um «Hã hã» choroso e olhando para a criança D. (Fotografia 11). “A criança T. diz “Dói-dói” (Fotografia 13).</p>	2

Observação XI	Interação não-verbal	...através do olhar.	“(...)olhando a criança M.M. para a T. e esta para a M.M.” (Fotografia 49). “olhando para a criança T. e a criança T., olha para a criança M.M.” (Fotografia 58).	2
		..através de proximidade física.	“A criança T. (...) vai até ao local onde a criança M. chora” (Fotografia 12).	1
		...através do sorriso.	“(...)e sorrindo”.	1
		...através de gestos.	“a criança T. olha, abana a cabeça (Fotografia 18). “(...)pedindo também com gestos outro bloco” (Fotografia 22). “A criança T. volta a pedir através de gestos, os blocos à criança M.M.” (Fotografia 61). “a criança T. começa a abanar os braços (...)” (Fotografia 62).	4
		..através do choro.	“A criança T. começa a chorar”	1
		...através do toque.	“A criança T. consegue tirar o bloco da mão da criança J.” (Fotografia 21). (A criança T) “agarra o bloco” “(.) e toca na cabeça da criança J.” (Fotografia 38) . “As crianças A., M. e T. apressam-se a agarrá-la e tocam-se entre si”. “A criança T. tenta agarrar o bloco da criança M.M. Dá-se a disputa pelo objeto” (Fotografia 49). “Dá-se a disputa pelos blocos mas a criança T. consegue puxar os blocos para si” (Fotografia 73).	6
	Interação verbal	...através de vocalizações.	“A criança T. olha para a criança J. e diz: «Dá dá» pedindo também com gestos outro bloco” (Fotografia 22). “A criança T. diz: «Nião»” (Fotografia 18). (A criança T.) “olhando para a criança J. (...)diz: «É é »”.	

				<p>“A criança T. soltando um grito diz: «Biaoo»” (Fotografia 24).</p> <p>“A criança T. diz: «Não!»” (Fotografia 28).</p> <p>“A criança T., enquanto a criança J. olha para ela, diz: «Paê paê Di i»” (Fotografia 29).</p> <p>A criança J. empurra os blocos para o chão, e a criança T. grita “«Aaah!»” (Fotografia 34).</p> <p>“(…)e dizendo: «É da Té té té»” (fotografia 36).</p> <p>“A criança T. olha para a criança J. e diz: «Um, dôs, té té»” (Fotografia 38).</p> <p>“A criança T. diz: «um? Té té»” (Fotografia 41).</p> <p>“A criança T. responde «aia aia»” (Fotografia 47).</p> <p>“A criança T. diz: «Não !» olha para a criança TO. e agarra na sua “torre de blocos”” (Fotografia 51).</p> <p>“A criança T. começa a chorar e a dizer: «Dá dá»”.</p> <p>“(…)e diz-lhe: «Dá dá»” (Fotografia 61).</p>	14
14 de janeiro 2015	Observação XV	Interação não-verbal	...através do toque.	“ agarra as mãos da M.M. e começa a dançar” (Fotografia 2).	1
			...através de proximidade física.	“A criança T. larga (...)e vai dançar com a MR (Fotografia 4).”	1

Interação da criança M. no momento de brincadeira livre

Data	Observação	Categorias	Subcategorias	Evidências	Freq.
15 de dezembro de 2014	Observação III	Interação não-verbal	...através de proximidade física.	“A criança G. agarra outra criança para dançar, a criança M.” (Fotografia 11).	1
			...através do toque.	“A criança G. agarra outra criança para dançar, a criança M.” (Fotografia 11).	1
			...através do olhar.	“A criança M. e a criança G. olham-se ao espelho” (Fotografia 12).	1
16 de dezembro de 2014	Observação V	Interação não-verbal	...através do olhar.	“ (...)a M. olha para a criança A” (Fotografia 1). “(...) e olhando para a criança A.” (Fotografia 4).	2
			...através do choro.	“(...)a criança M. chorando tenta retirar a mão da criança A” (Fotografia 3)	1
			...através de gestos.	“apontando com o dedo para a porta da “casinha” (Fotografia 4).	1
		Interação verbal	...através de vocalizações.	“ A criança M. responde “Naa”” (Fotografia 1). “A criança M. diz «aeenão»” (Fotografia 4).	2
5 de janeiro de 2015	Observação VI	Interação não-verbal	...através de proximidade física.	“a criança M., olhando para o pé da criança D. tenta calçar-lhe o sapato” (Fotografia 5). “a criança M. levanta-se também com o sapato na mão, (...)dando um beijinho na cara da criança D.”(Fotografia 8)	2
			...através do sorriso.	“a criança M. levanta-se(...), sorrindo” (Fotografia 9).	1
			...através do olhar.	“a criança M. apercebe-se, levanta-se e olha para a criança D.” (Fotografia 6).	1
		Interação verbal	...através de vocalizações.	“(...)dizendo «Di i pe pe pe»” (Fotografia 5).	1

6 de janeiro de 2015	Observação VII	Interação não-verbal	...através da imitação.	“(...)a criança M. imita-a quando esta toca no espelho”.	1
			...através de gestos.	“(...)saindo do local a correr e a bater palmas” (Fotografia 4).	1
		Interação verbal	...através de vocalizações.	“a criança M. olha (...) diz «Ooh»” (Fotografia 4).	1
7 de janeiro de 2015	Observação VIII	Interação não-verbal	...através de proximidade física.	“A criança M vai ter com a criança T.” (Fotografia 10). “A criança M. (...) empurra-o para o colo da criança T.” (Fotografia 16). “A criança M. olhando para a criança T. vai ao seu encontro (Fotografia 35).	3
			...através do olhar.	“A criança T. e a criança M. olham-se (...)” (Fotografia 26).	1
			...através do sorriso.	“A criança M.M. (...) enquanto sorri” (Fotografia 16). “A criança M. (...) e sorri” (Fotografia 27).	2
			...através do toque.	“A criança M. tenta retirar o objeto da mão da criança T.” (Fotografia 18). “A criança M. levanta-se e tropeça no pé da criança T.”.	2
			...através dos gestos.	“A criança M. olha para a criança T. batendo palmas” (Fotografia 30). “A criança M. abana a cabeça como sinal de «Não»”(Fotografia 27)	2
			...através da imitação.	“A M. vai ter com a criança T. e imita a criança T.”. “A criança M. tenta retirar o objeto da mão da criança T. dando-se a disputa do objeto” (Fotografia 18).	2
		Interação verbal	...através das vocalizações.	“a criança M. solta um «Aiiê»” (Fotografia 16). “A criança M. (...) e diz «oioio»”.	2

7 de janeiro de 2015	Observação IX	Interação não-verbal	...através dos gestos.	“A criança M. faz um aceno com a mão”. “A criança M. volta a acenar”	2
		Interação verbal	...através de vocalizações.	“(…) e diz «Tá tá»” “a criança M. de seguida diz «Não»” (Fotografia 1). “A criança M. (...) e diz «Oiá»”.	3
13 de janeiro de 2015	Observação XIII	Interação não-verbal	...através do olhar.	“A criança M. retira a mão e olha para a criança A.”. “as crianças M. e M.M. ficam a olhar a para a criança A.” (Fotografia 19). “olha para a criança A. e a criança A. olha para a criança M.”. “A criança A. vai abrindo a porta da “casinha” olhando para a criança M. e vice-versa” (Fotografia 25). “vai olhando para esta, enquanto esta vai olhando para a criança A.” (Fotografia 26). “por cima da mão da criança M. olhando para a criança M. e esta olha para a criança A.”. (a criança M.) “fica a olhar para a criança A. e vice-versa”. “A criança A. continua a gritar e coloca o braço por cima da mão da criança M. olhando para a criança M. e esta olha para a criança A.”. “ficando a criança M. a olhar para a criança A. e vice-versa” (Fotografia 32). “e fica a olhar para a criança A. e vice-versa”.	10
			...através do sorriso.	“(…) reagindo a criança M. com um sorriso” (fotografia 35). “As crianças A., M. e T. apressam-se (...) riem-se” “(…) e vai ter com a criança T. sorrindo” (fotografia 54).	

			...através do toque.	<p>“A criança M. coloca a mão por cima da mão da criança A.” (Fotografia 8).</p> <p>“(…)mas a criança M. tenta impedir a ação da criança A. metendo a sua mão à frente” (Fotografia 22).</p> <p>“A criança M. continua a tentar (...)pressionando a porta com a mão da criança A.”.</p> <p>“A criança M. pressionando a mão da criança A. faz a porta rodar, cerca de 45º”.(Fotografia 27)</p>	4
			...através de gestos.	“A criança M. bate palmas”.	1
			...através da imitação.	“imitando os gestos que a criança T. ia fazendo”(Fotografia 54).	1
			...através da proximidade física.	A criança M. vê a criança T. sozinha (...) e vai ter com a criança T. (fotografia 54).	1
		Interação verbalatravés de vocalização.	<p>“solta um «Ahh!»” (Fotografia 4).</p> <p>“Solta Oh”.</p> <p>A criança M. diz «D udu du» e impede a criança A. de abrir a porta da “casinha” (Fotografia 9).</p> <p>A criança M. solta um «Oii» (Fotografia 13).</p> <p>a criança M. diz «Não, não!» (fotografia 14).</p> <p>(A criança M.) solta «Oh».</p> <p>Entretanto, a criança M. fica (...) e diz «Oiiii» (fotografia 47).</p>	7
14 de janeiro de 2015	Observação XV	Interação não-verbal	...através do toque.	<p>“A criança M. a dançar com a criança TO.”.</p>	1

Interação da criança M.M. no momento de brincadeira livre

Data	Observação	Categorias	Subcategorias	Evidências	Freq.
2 de dezembro de 2014	Observação I	Interação não-verbal	...através do olhar.	“...A M.M. olha para o D. e para a M.L” (Fotografia 3). “A criança M.M. olha para a criança C. enquanto esta lhe retira da mão o “objeto””. (Fotografia 4). “A criança M.M. olha para a criança C.” (Fotografia 5). “A criança M.M. olha (...) ” (Fotografia 6).	4
			...através do toque.	“A criança M.M. toca e agarra com a mão o “objeto””.	1
		Interação verbal	..através de vocalizações.	“A criança M.M. (...) e diz «Na Na Na»” (Fotografia 6).	1
8 de dezembro de 2014	Observação II	Interação não-verbal	...através do olhar.	“...olhando para a criança MA.” (Fotografia 1).	1
			...através do choro.	“...e a M.M. começa também a chorar”.	1
		Interação verbal	...através de vocalizações.	“(...)criança M.M.. (...)diz «Ooooh»” (Fotografia 1).	1
15 de dezembro de 2014	Observação III	Interação não-verbal	...através do olhar.	“(....)olhando-se” (Fotografia 1). “(....) a criança M.M. olha pelo espelho para a criança G. e a criança G. para a criança M.M.” (Fotografia 4). “(....) olhando-se, enquanto dançam” (Fotografia 5). “(....) a criança M.L. a correr perto da criança M.M. esta olhe e corre atrás da criança M.L” (Fotografia 6). “(....) da criança M.M., olhando uma para a outra”(Fotografia 7). “(....)olha para a M.L e esta para M.M.” (Fotografia 8).	6
			...através do choro.	“A criança G. começa a mexer na orelha da criança M.M. esta reage com choro e encolhe-se” (Fotografia 9).	1

			...através do sorriso.	“A criança M.M. sorri para a criança G” (Fotografia 8).	1
			... através do toque/agarrar.	“...A criança M.M. agarra e dança com a criança G.” (Fotografia 1). “A criança G. corre até à criança M.M e agarra-a para dançar (...)” .	2
			...através de proximidade física.	“A criança G. corre até à criança M.M. e agarra-a para dançar (...)” (Fotografia 5).	1
7 de Janeiro de 2015	Observação X	Interação não-verbal	...através do olhar.	“A criança M.M. vê a criança T. (...) olhando para a criança T.” (Fotografia 15).	1
			...através do sorriso.	(...)a criança M.M. sorri olhando para a criança T.” (Fotografia 15).	1
			...através do choro.	“(...)morde a criança M.M., ficando esta a chorar” (Fotografia 17).	1
			...através de aproximação física.	“(...)a criança M.M. olha para a criança D. e aproxima-se” (Fotografia 16).	1
	Observação XI	Interação não-verbal	...através do olhar.	“(...)olhando a criança M.M. para a T.” (Fotografia 49). “(...)a M.M. olha para a criança T.” (Fotografia 51). “(...)tenta também retirar os blocos à criança M.M., esta olha para a criança TO” (Fotografia 54). “ (...) A criança M.M. vai recuando enquanto olha para a criança TO.” (Fotografia 55). “A criança M.M. (...) enquanto olha para a criança TO”. (Fotografia 57). “(...)olhando para a criança T.” (Fotografia 58). “(...)olhando para a criança T.” (Fotografia 61). “olhando-se mutuamente”. “a criança M.M. olha para a criança T.” (Fotografia 63).	11

				<p>“A criança M.M. olha para a criança T. (...)” (Fotografia 66).</p> <p>“A criança M.M. e as duas crianças (...) olhando-se” (Fotografia 80).</p>	
			...através de proximidade física.	<p>“A criança M.M. vai ter com a criança T. com dois blocos na mão” (Fotografia 44).</p> <p>“A criança M.M. corre até à criança T. com dois blocos” (Fotografia 48).</p>	2
			...através do sorriso.	<p>“(...) ficando a M.M. a sorrir (...)” (Fotografia 45).</p> <p>“A criança M.M. sorri” (Fotografia 61).</p> <p>“(...)e sorri (Fotografia 63).</p>	3
			...através do choro.	<p>“(...) criança M.M. começa a chorar”.</p>	1
			...através do toque.	<p>“Dando-se a disputa pelo objeto (...)” (Fotografia 49)</p> <p>“(...) começando a criança M.M. a gritar , dando-se a disputa pelo objeto” (Fotografia 49).</p>	2
		Interação verbal	...através de vocalizações.	<p>“(a criança M.M diz.) é da «É da té té »)”(Fotografia 45).</p> <p>“A criança M.M. volta a repetir «Té té oia»” (Fotografia 47).</p> <p>“(....) dizendo a criança M.M. repetidamente «Nããoo»” (Fotografia 49).</p> <p>“A criança M.M. diz: «Olá»”</p> <p>“(...) começando a criança M.M. a gritar «Aaah»” (Fotografia 34).</p> <p>“A criança D. tenta retirar os blocos à criança M.M. e as duas crianças começam a gritar” (Fotografia 80).</p> <p>“A criança M.M. vê e começa a gritar” (Fotografia 83).</p>	7

13 de Janeiro de 2015	Observação XIII	Interação não-verbal	...através do olhar.	<p>“A criança M.M. (...) fica a olhar para as crianças A. e M” (Fotografia 2).</p> <p>“A criança A. e M.M. olham para a criança M. com o objeto na mão” (Fotografia 4).</p> <p>“A criança M.M. baixa-se, olha para a “casinha” e tenta colocar a peça (...)” (Fotografia 5).</p> <p>“As crianças M.M. e M. olham-se (...)” (Fotografia 6).</p> <p>“A criança M.M olha para as duas crianças para ver (...)” (Fotografia 12).</p> <p>“A criança M. olhando para a criança M. e esta olha para a criança A.”.</p>	6
			...através do choro.	“A criança M.M. chora” (Fotografia 34).	1
		Interação verbal	...através de vocalizações.	<p>“A criança M.M., (...)e solta um «Ohh»” (Fotografia 24).</p> <p>“(...) gritando a M.M. «Nhãooo»” (Fotografia 33).</p>	2
13 de Janeiro de 2015	Observação XIV	Interação não-verbal	...através do olhar.	<p>“A criança M.M. (...) olhando para a criança CO.” (Fotografia 4).</p> <p>“A criança M.M. olha para a criança CO. e vai brincar para outro local”.</p> <p>“A criança CO. toca num dos objetos e a criança MM. olha para a criança CO.” (Fotografia 3).</p>	3
		Interação verbal	...através de vocalizações.	“A criança M.M. diz «Nhaão!» e «Aiaa»”.	1
14 de Janeiro de 2015	Observação XV		...através do olhar.	“(..)a criança M.M. vê a M. a ir ter com ela e vai ao seu encontro” (Fotografia 5).	1
		Interação não-verbal	...através do toque.	<p>“(...)agarra as mãos da M.M. e começa a dançar” (fotografia 2).</p> <p>“(...) começando também a dançar com a M.” (fotografia 5).</p>	2
			...através da proximidade física.	“(..)a criança M.M. vê a M. a ir ter com ela e vai ao seu encontro” (Fotografia 5).	1

Anexo IX – Reflexão relativa à semana 6 a 8 de abril (contexto JI).

5ª Reflexão (6 a 8 de abril de 2015):

Esta reflexão refere-se à minha quinta semana no Jardim da Gândara dos Olivais. Os meus principais focos de interesse são os seguintes: Aspectos da planificação e atuação, mudanças a realizar na planificação e na atuação e para finalizar, como concretizar as mudanças/melhorias.

Penso que as atividades esta semana, no meu ponto de vista não decorreram dentro do esperado, pois as crianças encontravam-se agitadas, talvez devido à interrupção letiva. Para iniciar, penso que a intencionalidade educativa deverá ser analisada cuidadosamente e repensada, pois existiram atividades que não estavam de acordo com a idade, como por exemplo, a atividade em que as crianças de 4 anos tinham que realizar. Exemplo disto, é a atividade em que as crianças tinham que seguir a sequência dos números até vinte, formando uma flor. Sei, que as crianças de acordo, com as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, têm que até ao final do pré-escolar identificar os números, apenas até dez. Contudo, no dia-a-dia verifico que as crianças preenchem a ficha do registo da manhã, com ajuda do adulto/colegas, utilizando os números até 31 (número dos dias do mês). Como os números estavam também por sequência, pensei que não iria causar tantos problemas. Todavia, sei que a ficha que propus não estava correta. No futuro, irei pensar ainda mais no ponto de vista da criança, isto é, o que para nós é fácil, para as crianças pode não ser e causar alguns bloqueios, algo que eu não quero que aconteça. Penso, que desta forma, irei repensar a minha intencionalidade educativa, indo mais ao pormenor, para saber se contribuiu ou não para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

De acordo com intencionalidade educativa

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

No meu ponto de vista, sinto que ainda não consigo em pleno realizar atividades que se adequem completamente às idades, pois tanto são muito fáceis, como complexas para as crianças. Penso que isto acontece, pois este é um grupo e já foi referido por diversas vezes, que “podemos puxar por eles” e as crianças querem descobrir mais e mais, logo “exigimos”. Contudo, irei tentar reajustar e melhorar este aspeto.

Quanto à experiência com as flores, os “jarros”, penso que houve aspetos que correram bem e outros menos bem. Quanto aos aspetos que correram menos bem, penso que as crianças dispersaram-se um pouco quando começaram a ouvir os colegas a falar acerca do que aconteceu às flores (mudaram de cor com os corantes alimentares). Considero, que o facto de ter colocado também os recipientes todos em cima da mesa ao mesmo tempo, não ajudou, pois todas as crianças queriam pegar num recipiente e observar de perto. Por outro lado, uma criança que estava a realizar outra atividade numa mesa afastada, interrompeu os colegas, mostrando-lhes uma flor (jarro) e pedindo-lhes para a cheirar. Esta situação levou a que as crianças, mudassem o seu foco de interesse, para o cheiro da flor. Depois de analisar esta situação, sinto que terei de arranjar estratégias para manter os interesses das crianças e arranjar formas de ultrapassar situações de improviso. Contudo, penso que o registo da atividade correu bem, pois as crianças mantiveram-se atentas a observar o que aconteceu para registar e conseguiram retirar, a “mensagem” essencial da experiência. t

Quanto à gestão do grupo, no seu todo, penso que terei que melhorar, arranjando estratégias, isto é, colocando-me em pontos estratégicos na mesa para que possa acompanhar não só o grupo com quem estou a trabalhar, mas também o resto das crianças que se encontram na sala, pois caso contrário torna-se difícil manter todas calmas e gerir o grupo.

Quanto à leitura do livro, penso que poderemos diversificar a forma de contar a história, para melhor captar a atenção da criança, utilizando os fantoches, ou o computador, as sombras chinesas, entre outros. Esta semana, apenas não li o livro pois, era a minha colega que o tinha, não me entregando a tempo para eu o ler e poder explorá-lo antecipadamente. Contudo, irei ter mais oportunidades para ler/contar histórias e diversificar o modo como as contar.

Para finalizar, penso que já melhorei alguns aspetos tais como, o meu à vontade com as crianças e a gestão dos pequenos grupos, pois já consigo dividir melhor as crianças, colocando umas a realizar a experiências, outras na brincadeira livre e outras a realizar atividades de expressão plástica.

Contudo, sei que ainda tenho algum caminho pela frente a percorrer e que tudo farei para que este processo de aprendizagem se vá concretizando pois a minha vontade é evoluir ao longo da prática pedagógica enquanto estagiária, de modo a responder, agora e no futuro, às necessidades e interesses das crianças. Contudo, não poderei esquecer que esta foi a primeira semana de intervenção, que a atuei na sua plenitude.

Anexo X – Reflexão relativa à semana 18 a 20 de maio (contexto JI).

11ª Reflexão (18 a 20 de maio de 2015)

Esta reflexão refere-se à minha décima primeira semana no Jardim da Gândara dos Olivais.

O meu principal foco de interesse e reflexão são os seguintes: atividades relativas a esta semana (tais como, leitura através do flanelógrafo, jogo da árvore, atividade formiga horripilante) bem como, melhorias a realizar.

Quando me foi proposto, tanto a mim como à minha colega, contar histórias de forma diferente da tradicional, fiquei com vontade de experimentar e pesquisar de que forma poderia fazê-lo, pois já o tinha realizado através das sombras chinesas e através do computador. Na reunião semanal a educadora propôs realizar um flanelógrafo. Achei interessante, mas não sabia bem do que se tratava. Dado isto, fui pesquisar e falei com a educadora sobre o modo como poderia realizá-lo.

Ao construir o flanelógrafo, percebi que poderia realmente cativar a atenção das crianças, pois as imagens são afixadas à medida que o educador conta a história movimentando-se com o desenrolar da mesma. E assim foi...! As crianças mantiveram-se atentas e motivadas com o decorrer da história, mantendo-se em silêncio. Quando terminou a história, dado a minha colega já a ter contado da forma tradicional, aperceberam-se de que história se tratava. De seguida, propus às crianças experimentarem esta técnica de contar histórias através do flanelógrafo, ficando, todas entusiasmadas e pedindo-me para experimentarem de imediato. Um grupo de crianças experimentou e ao contarem uma história relacionada com a do urso papa-formigas, ou a contada por mim, no final referiam: “Uauuu”, isto é mesmo engraçado!”, “Nunca tinha visto isto!”, “Que fixe!”. Uma criança do grupo, que estava a escutar as histórias dos amigos, referiu: “Vamos bater palmas, contaram muito bem!”. À medida, que a criança, ou o grupo de crianças terminavam o conto da história, batiam palmas e realizavam um comentário acerca do que escutaram/observaram, inclusive houve uma criança, que referiu: “Enganaste-te a pôr uma imagem, era aquela imagem”, a criança que realizou o conto da história, de imediato referiu: “Não, não! A Diana disse que podíamos contar como quiséssemos, não é preciso ser igual à dela”. Percebi que para aquela criança fazia mais sentido colocar outra imagem e não a que eu tinha colocado, aceitando. Desta forma, ao fomentar a participação das crianças em momentos de diálogo em grande grupo, reforcei a ideia de que esta é “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a

num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008: 16). Quando as crianças tiveram que decidir democraticamente, aonde ficaria o cantinho da natureza, penso que, corroborarei a ideia de Pinazza (2007) pois este refere que o papel do educador/professor deve centralizar –se na estruturação de um ambiente educativo que valorize a escuta das opiniões das crianças. Neste caso, em conjunto as crianças deram várias hipóteses para os diversos sítios aonde colocar o cantinho, tendo ficado decidido e se tomado uma decisão entre elas, pois em conjunto estivemos a observar e refletir sobre vantagens/desvantagens dos diversos sítios referidos pelas crianças.

Quando percebi, que o grupo, que estava a observar/escutar as crianças que estavam a contar as histórias ficou um pouco, naturalmente, mais irrequieto, propus às crianças que quando terminassem as atividades experimentassem, ou no final do dia deixaria tempo para experimentarem. Aceitaram a proposta, tendo todas quando terminavam as atividades experimentado o flanelógrafo. No meu ponto de vista e após a realização da atividade, considero que o tamanho do flanelógrafo poderia ser um pouco maior, pois desta forma tornava-se mais fácil manuseá-lo e a história tornava-se mais ampla.

Quanto a segunda-feira, dado o fotógrafo ir ao jardim-de-infância, eu e minha colega pensámos em realizar um jogo em grande grupo, pois teria que ser algo mais livre. Ao realizar o jogo na sala, compreendi que este deveria ter um tamanho maior. Contudo, ao fazer o jogo em casa, pensei que como este tipo de jogos são para as crianças realizarem numa mesa, seria o tamanho ideal. Ao longo da realização do jogo, percebi que deveríamos ter levado algo, por exemplo: uma fita colorida; para identificar as equipas do jogo, de forma a permitir uma melhor organização. Quando questionei as crianças com a intenção de realizar um jogo, estas ficaram bastantes entusiasmadas e motivadas, tendo referido: “eu quero, eu quero! “. Se voltasse a repetir esta atividade, não realizava o jogo em grande grupo, pois as crianças dispersam com o tempo de espera, dado serem muitas, perdendo a concentração. Ao longo do jogo, as crianças iam-se a ajudando mutuamente ao realizarem as somas, bem como, entre os grupos, referindo: “Estou a ganhar-te! ” ou “ Vamos ganhar”! Desta forma, apoio a ideia de (Rizzi, Haydt, 2001, citado por Cordeiro, M.J., et al)

O jogo atrai a atenção pelo fato de estar competindo, e como todos os jogos, ou se destrói o inimigo, ou considera o adversário como referência constante para o diálogo consigo mesmo. Quando os jogos são propostos para as crianças, a reação é mais comum entre eles é da alegria e interesse pela atividade, pelo material e pelas regras, mas o interesse e

alegria pelo jogo simplesmente não bastam, é preciso que haja uma intervenção pedagógica a fim de que esse jogo seja útil na aprendizagem de conceitos. É necessário também que essa atividade represente um desafio, que seja capaz de gerar “conflitos cognitivos”, que segundo Jean Piaget, os conflitos cognitivos são fundamentais para o desenvolvimento intelectual do sujeito.

Penso que as crianças gostaram de realizar o jogo, pois referiram-no ao longo da semana: “Podemos voltar a fazer aquele jogo?” “Adorei o jogo!” e desenvolveram de forma integrada através de um jogo/brincadeiras conteúdos. Por exemplo: a nível do domínio da matemática, tiveram que realizar a soma das bolas que se encontravam nos dados, bem como, procurar a peça correspondente ao número da soma que fizeram; a nível da área da Formação Pessoal e Social, tiveram que ser capazes de gerir conflitos como (por exemplo: Por vezes, um espaço do jogo estava preenchido e passava a vez da equipa, uma criança referiu para a que atirou o dado: “A culpa é tua, porquê é que calhou aquele número?!”. A criança que atirou o dado respondeu que poderia acontecer a qualquer uma, e desta forma resolveram o conflito entre elas).

Quanto a terça-feira, no meu ponto de vista foi interessante ver as reações das crianças, quando propus fazerem formigas horripilantes, pois ao longo da realização do trabalho iam-me questionando: “Mas está bonita?” E eu, respondia: “Então, mas uma formiga horripilante é bonita ou é feia? Como é que era a formiga do nosso livro?”. Penso que por vezes, o estereótipo que colocamos nas crianças, que tudo tem que estar bonito, desconstruiu-se um pouco com esta atividade, pois a ideia era as crianças realizarem formigas horripilantes, tal como a do livro. Na foto I e II pode-se observar o resultado final de dois trabalhos feitos por uma criança. No final do dia, as crianças em grande grupo apresentaram os seus trabalhos aos colegas, penso que este momento foi bastante enriquecedor para as crianças, pois todas iam fazendo comentários mais e menos positivos e as crianças mostraram-se sempre entusiasmadas e felizes ao mostrar os seus trabalhos. Desta forma, tentarei continuar a fazer este tipo de propostas.

Nesta fase da Prática Pedagógica Supervisionada, dado ser algo em que tinha dificuldade, considero que já consigo gerir melhor os grupos e estar mais atenta, pois neste momento, consigo dar atenção a quase tudo que vai acontecendo dentro da sala, mesmo, estando a orientar uma atividade em particular com um grupo.

Penso, que terei ainda de melhorar a nível do trabalho em grande grupo, pois por vezes, não consigo captar atenção de todas as crianças, dado dar tempo no tapete para conversa.

Penso que terei de evoluir a esse nível, dando menos tempo no tapete entre a conversa e a explicação de uma determinada atividade. Uma das estratégias que eu e a minha colega iremos fazer para captar e manter o interesse das crianças, será construir uma formiga de mão. Por vezes, ainda sinto também um pouco de dificuldade em mudar a planificação perante as situações do momento. Contudo, tal como Mesquita Pires (2007: 178) esta deverá ser “flexível, sequencial e transversal”. Por exemplo, na segunda pensei que a melhor solução, dado as crianças se encontraram um pouco agitadas, seria realizarem fichas para acalmar um pouco e seguir com a planificação, mas ao falar com a educadora, compreendi, que perante aquela situação não deveria ter optado por fazer as fichas, mas sim realizar algo mais para as acalmar, tal como, por exemplo, cantar., jogo de roda...

Referências bibliografia/Bibliografia:

Cordeiro, M. J., & Silva, V. N. (2012). A Importância dos jogos para aprendizagem da matemática. *Revista Científica de de Ciências Sociais aplicadas da EEDUVALE*, 1-9.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Anexos:



Fotografia I – Formiga Horripilante realizada por uma criança.



Fotografia II – Formiga Horripilante desenhada por uma criança.

Anexo XI – Reflexão relativa à semana 4 a 6 de maio (contexto II).

9ª Reflexão (4 a 6 de maio de 2015)

Esta reflexão refere-se à minha nona semana no Jardim da Gândara dos Olivais.

O meu principal foco de interesse e reflexão são os seguintes: importância da diversidade e da forma de contar histórias e dos materiais, bem como, melhorias que poderei realizar nesta Prática Pedagógica em Educação de Infância.

Esta semana, decidi em conjunto com a minha colega valorizar outras formas de contar histórias e/ou Fábulas, pois a educadora considerou que poderíamos diversificar, recontando através da dramatização (sombras chinesas). Ao início a minha colega, encontrava-se um pouco reticente com esta ideia. Contudo, fui-lhe mostrando que poderia ser uma mais-valia tal como a educadora já tinha referido, e que poderia captar muito a atenção das crianças.

Para iniciar, nunca tinha observado ao vivo nem preparado um teatro de sombras chinesas, por isso para mim foi um grande desafio. Ao prepará-lo percebi que uma representação com sombras chinesas é complexa e requer um grande esforço para que se perceba o conteúdo e para que seja visualmente atraente, pois tudo precisa de estar bem delineado e recortado.

Dado a minha colega já ter contado a Fábula “A Formiga e a Cigarra”, na semana anterior, decidimos então acrescentar uma personagem para se tornar mais apelativo.

Penso que esta atividade teve êxito, pois foi-me possível constatar o interesse e motivação por parte das crianças, dado terem-me pedido que repetíssemos a dramatização. Ao fazer questões sobre a Fábula, as crianças responderam corretamente e deste modo, cheguei à conclusão que as crianças perceberam o conteúdo da fábula contada. Contudo, em conversa com a educadora foi-me referido que deveria ter privilegiado após a dramatização, o manuseamento por parte das crianças das personagens das sombras chinesas. Após esta conversa, privilegiei esse aspeto e após o almoço todas as crianças tiveram oportunidade em pequenos grupos de experimentar e explorar o cenário e as sombras chinesas, criando diálogos com as personagens. Senti, que as crianças ficaram bastante entusiasmadas. Houve uma criança que ficou um pouco envergonhada, não querendo experimentar e respeitei essa vontade. Mas, dialoguei com ela à parte das outras crianças, perguntando o porquê de não querer experimentar. Após perceber o motivo, dei-

lhe uma sugestão: “E se eu ajudar e formos as duas mais a M. quando todos acabarem de fazer as sombras chinesas ali atrás?” (Atrás do cenário). Ficou um pouco a pensar, chamei a M. e no final fomos as 3 observar e experimentar. Esta conversa fez-me refletir e pensar que o teatro de sombras pode ser o primeiro passo para se perder o medo de representar perante o público, pois o público não consegue visualizar quem está por trás daquele pano aonde se encontram as personagens. Penso que desta forma, possibilitei a todas as crianças através da linguagem verbal e não-verbal, espaço para todas crescerem harmoniosamente, tal como refere, Aguilar (2001, s.p.):

O teatro de sombras e dos fantoches, privilegiando a acção, possibilita à criança um espaço para crescer global e harmoniosamente, desenvolvendo a coordenação de movimentos, experimentando, explorando e expressando, através das linguagens verbais e não-verbais, a imaginação, a criatividade e a sensibilidade.

Outros dos aspetos que surgiu foi: a formiga rainha não ter uma coroa ou com algo que a identificasse. Em conversa com as crianças, uma delas deu a ideia de colocar uma coroa, e assim foi. Deste modo, a criança fez a coroa para a formiga rainha, identificando-se melhor a formiga.

Se voltasse a repetir esta atividade, melhoraria mais alguns aspetos do cenário, tais como: colocava papel Celofane de diversas cores para tornar os animais mais coloridos e mais atraentes, pois ao projetar refletiria essa mesma cor. Colocaria também uma música de fundo para os diversos contextos, tais como: para o Inverno e para o Verão.

Ao longo dos dias e na reflexão final que realizei com as crianças, foram referindo que gostavam de repetir esta atividade e que gostaram muito da atividade. Dado isto, penso, que esta poderá ser uma das atividades que podemos repetir e melhorar. Penso que esta atividade não teria tanto êxito se fosse apenas contada, como normalmente é, pois as crianças não estariam tão entusiasmadas e tão atentas, por isso penso que foi importante arriscar e tentar, esperando continuar a progredir.

Esta semana também, apostámos na diversidade de materiais e para isso levámos cotonetes, para que as crianças pudessem pintar uma cigarra (relacionada com a fábula).

Ao iniciar a minha proposta questionei as crianças: “ Porque será que eu tenho este cotonete na mão?” Surgiram poucas respostas e a maior parte foram: “ Para limpar o lixo dos ouvidos”. De seguida, mostrei o desenho e questionei: “ Então e se eu vos mostrar este desenho e disser que o cotonete vai servir para fazermos alguma coisa nesta atividade,

o que acham que vamos fazer?” Surgiu uma resposta: “ Então, não serve para nada! Não podemos desenhar, nem tirar lixo do desenho?!” Após o diálogo com as crianças, uma delas em tom baixo referiu: “ E se pintássemos com isso?” Voltei a questionar: “ Será que dá? Queres vir-me mostrar? ” Neste momento, eu tinha preparado na mesa um azulejo com a tinta e a criança experimentou e viu que dava. Todos ficaram surpreendidos e entusiasmados: “Ai, eu quero ir já fazer isso”, “ Isso é tão giro e fixe”, mostrando interesse na atividade. Espero, desta forma, continuar a proporcionar às crianças experiências desta género em que possam usar materiais diversificados e menos comuns.

Como aspeto global, penso que já evolui ao nível da gestão dos pequenos grupos, pois já os consigo gerir e chegar a todos.

Penso que poderei ainda evoluir, quando em simultâneo me encontro com pequenos grupos e com outro grupo em atividades livres, pois ainda não os giro bem. Para ultrapassar esta dificuldade, talvez, deva tentar arranjar pontos da sala chave para que possa gerir e observar todas as crianças, pois, por vezes, tentam quebrar as regras, tal como aconteceu na área da casinha, em que só poderiam estar quatro e a criança afirmava que eram cinco (mesmo sabendo as regras). Para resolver esta questão, perguntei aos colegas da criança, quais eram as regras, respondendo-me quatro. A criança no final, veio ter comigo, pediu-me desculpa e pediu-me para não ficar triste com ela. Percebi que a criança, através do diálogo estabelecido, entendeu que não deveria enganar os adultos.

Referências Bibliográficas:

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Anexo XII – 4ª semana de registros da avaliação da criança M.M.

Registro de incidente crítico;

Data: 2 de junho de 2015

Hora: 13H50

Local: Área do tapete – grande grupo

Exterior – Em pequeno grupo

Contextualização: Terminar o formigueiro que se encontra na sala

Registro narrativo e fotográfico:	Interpretação
<p>Após o adulto ter questionado as crianças na área do tapete sobre: “ O que nos falta para terminar o formigueiro?”. A criança M.M. referiu: “Não sabemos!”. Dado isto, referi: “ Como não sabemos, vocês estiveram atentos ao documentário?”. A criança referiu: “Sim, mas já não nos lembramos!”. Neste momento, questionei o resto do grupo e todas concordaram com a M.M.. De seguida, por me encontrar um pouco atrasada com as atividades, mencionei: “Eu vou ler as «instruções» e vocês vão dizendo o que falta”. Quando chegou ao momento em que faltava estar mais de metade do garrafão com terra, a criança M.M., referiu imediatamente: “ Falta a terra, falta a terra!” Após o diálogo com</p>	<p>Nesta atividade a M.M. soube fazer uma retrospectiva daquilo que aconteceu na semana anterior, identificando que faltava a terra. (Área da Expressão e Comunicação-Domínio da Linguagem Oral).</p> <p>Soube identificar o limite, pois no exterior referiu “fora” e “dentro”. (Área da Expressão e Comunicação-domínio da matemática).</p> <p>A criança com esta atividade também desenvolveu a sua motricidade fina, pois teve que pegar na “pá “e colocar a areia dentro do garrafão. (Área da Expressão e Comunicação – domínio das expressões).</p> <p>Ao sugerir aos colegas que colocassem pouca terra de cada vez dentro do garrafão, a criança, demonstrou</p>

as crianças e a distribuição das tarefas um grupo de criança incluindo a M.M. foi buscar ao exterior a terra com as “pás”. Contudo, a M.M. reparou de repente em algo e referiu: “Assim não dá, então estão a pôr mais terra para fora do no garrafão! Têm que pôr pouca lá dentro de cada vez!”. Dado isto, e sem qualquer intervenção minha, as crianças fizeram o que a M.M. pediu. Na fotografia 1 pode-se observar as crianças a colocar terra para o garrafão. A criança M. no final da atividade acabou por referir: “Fixe, assim não dá tanto trabalho, porque não vai tanta terra para fora!”



Fotografia 1 - crianças a colocar terra para dentro do garrafão

capacidade de observação, curiosidade de saber e de resolução de problemas, aspetos que se relacionam com a área do Conhecimento do Mundo.

A criança demonstrou, já ter também adquirido competências ao nível da área da Formação Pessoal e Social, nomeadamente, ao nível da cooperação com os colegas.

Implicações na prática:


Penso que estes registos são importantes, pois a partir de uma situação, acontecimentos não planificados podemos observar que a criança desenvolve várias competências nas diversas áreas, podendo-se analisar a evolução da criança ao longo do ano.

Anexo XIII – Registo da criança V. (contexto JI).

Registo fotográfico e narrativo

Nome da criança: _____ Data 10/06/2015 Hora: A partir das 11:00

Atividade/Local/ Rotina: área exterior.
Individual

Observação das experiências	Descrição
	<p>Desde as últimas 3 semanas, tenho vindo a observar a evolução desta criança, V.</p> <p>Nas semanas anteriores, no exterior, a criança V. pedia-me sempre a mão para passar os pneus. No início ia dando a mão e a criança ia fazendo o percurso com ajuda. Contudo, quando lhe retirava o apoio da mão, a criança saía de imediato dos pneus. Ao longo das semanas, a criança foi experimentando andar devagar por cima dos pneus.</p> <p>Esta semana, a criança chamou-me referindo: "Diana, Diana tira uma tografia, já consigo fazer isto sozinho, sem cair!".</p> <p>Dado isto, referi:</p> <p>"Boa! Mostra-me lá!".</p> <p>O Vlad foi para perto dos pneus e voltou a referir:</p> <p>"...mas, tira-me uma tografia para eu ver!"</p> <p>Neste momento, referi:</p> <p>"Sim, Vlad! Não te preocupes, que eu tiro-te uma fotografia".</p> <p>O Vlad efetuou o percurso sem cair e no final pediu-me para observar a fotografia na câmara</p>

	<p>fotográfica, ficando muito feliz e voltando a referir: "Vês, já consegui". Respondendo: "Eu vi. Vlad e fico muito feliz por teres conseguido."</p>
--	---

Comentário/ Reflexão: Penso que a criança, percebeu os seus limites, mas tentou superá-los pois todos os dias experimentava efetuar o percurso sozinho sem cair. A criança percebeu que ultrapassou o medo, pois penso que o Vlad sentia a necessidade de ter alguém por perto. Esta semana, percebi através das expressões faciais e do que me referiu, que sentiu-se feliz por me mostrar que já conseguia realizar o percurso, sem cair. Assim sendo, a criança evoluiu a nível da área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente, na sua autonomia, auto— estima e confiança e ao nível da área de expressão e comunicação, domínio motor.

Dominios: Motor.

Anexo XIV – Notícia (contexto II).

Primavera marca o início da invasão das formigas nas cozinhas de um Hotel:

Ontem, em Leiria, no Hotel Belavista, verificou-se uma invasão de formigas. Quando um grupo de turistas estava a jantar deparou-se com várias formigas a passear na toalha. Os turistas chamaram o empregado de mesa reclamando esta situação. Foram então informados que desde essa manhã a cozinha do Hotel teria sido invadida por muitas formigas. Apesar, de todos os esforços realizados a situação não estava ainda controlada. O gerente do Hotel apresentou um pedido de desculpas informando que estavam a ser tomadas todas as medidas necessárias para combater o problema. Foi chamada ao Hotel uma equipa para averiguar os motivos da invasão das formigas.

3



4



³ Imagem retirada de:

https://www.google.pt/search?q=formigas&espv=2&biw=1366&bih=638&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjFo_SdIK7PAhVBaxQKHW4sBZkQ_AUIBigB#tbn=isch&q=formigas+invas%C3%A3o&imgcr=UI8bMzIdASJ7UM%3A

⁴ Imagem retirada de:

https://www.google.pt/search?q=formigas&espv=2&biw=1366&bih=638&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjFo_SdIK7PAhVBaxQKHW4sBZkQ_AUIBigB#tbn=isch&q=formigas+e+cozinha&imgcr=ROm12hWjgJdlBM%3A

Anexo XV – Alguns fotografias da divulgação do projeto (contexto JI).



Documentação pedagógica que foi realizada com o grupo de criança durante o projeto.



Algumas fotografias e documentação pedagógica que foi realizada com o grupo de criança durante o projeto.



Documentação pedagógica que foi realizada com o grupo de criança durante o projeto.



Árvore de papel realizada pelas crianças durante o projeto e formigueiro.



Formiga gigante feita com materiais recicláveis e respetivas formiguinhas realizadas em barro.



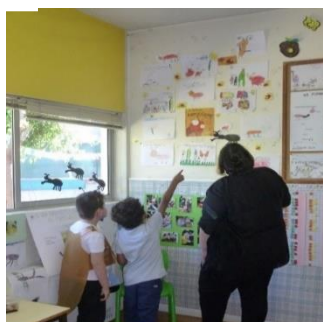
Conclusão do projeto com alguma documentação pedagógica que foi realizada com o grupo de criança e respetivas fotografias.



Algumas das formigas espelhadas pelo hall de entrada, com alguns provérbios e advérbios alusivos.



Alguns pais a observarem a sala e os registos feitos pelas crianças.



D. a mostrar e a explicar à mãe da criança M. o seu desenho.



Pais de uma criança a observarem alguns trabalhos realizados.