



Identidade Profissional em Construção:

Um Percurso da Creche ao Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Fátima Maria Neta Pina

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, abril 2017

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos seres que mais amo, os meus filhos, Alexandre e Ana Luísa, um obrigada muito especial! Por me fazerem sentir que estão ao meu lado em todos os momentos, por difíceis que sejam. Pela compreensão que demonstraram por todos os momentos em que, estando presente fisicamente, sei que estive ausente. Muito obrigada meus amores!

Ao meu marido, João Paulo, pelo amor e apoio incondicionais, pela paciência, pelas palavras de incentivo, ao longo destes quase cinco anos das nossas vidas. Obrigada!

A todos os meus familiares, que, de uma forma ou outra, sempre me fizeram sentir que estavam ao meu lado, apoiando esta minha aventura. Obrigada!

À minha professora orientadora, Doutora Marina Rodrigues, por todo o apoio, pela constante disponibilidade e pelo respeito que sempre demonstrou ter por mim e pelo meu trabalho. Muito obrigada!

A todas as crianças que me receberam de braços abertos, dando-me o privilégio de fazer parte das suas vidas e que me ajudaram a crescer, não só enquanto profissional, mas também como ser humano. Obrigada!

Às educadoras Edite Rodrigues, Madalena Grácio e Ana Leitão, por me terem aberto a porta das suas salas e me terem ajudado a melhorar, sempre através da valorização do meu trabalho e do reforço positivo. Obrigada!

Às minhas colegas de licenciatura, Lara, Mónica, Sílvia e Sónia que me incentivaram a continuar o meu percurso, acreditando em mim, muitas vezes mais do que eu própria. Obrigada!

Às minhas colegas de trabalho, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim, incentivando-me a não desistir. Um agradecimento especial àquelas que, trabalhando diretamente comigo, ao longo deste tempo, “sofreram” com a minha ausência. Obrigada!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e apresenta-se dividido em duas partes principais, a primeira parte relacionada com as vivências em contexto de Creche e a segunda com as vivências em contexto de Jardim-de-Infância (I e II).

Relativamente à primeira parte, divide-se em três pontos. Primeiramente é apresentado o ambiente educativo em que decorreu a Prática em contexto de Creche, seguindo-se uma dimensão reflexiva, na qual estão retratados os momentos mais significativos vivenciados neste contexto. Por último apresenta-se o ensaio investigativo realizado neste mesmo contexto, que tem como título “Reconhecimento de propriedades dos materiais por crianças entre os 16 e os 24 meses”. Este estudo segue uma metodologia qualitativa, de índole interpretativa, uma vez que se pretende observar, descrever e analisar as ações das crianças na sua interação com os materiais.

Os resultados mostram que a maioria das crianças participantes neste estudo reconhece algumas propriedades físicas dos materiais, o que lhes permite agrupá-los adequadamente. Foi também evidente que algumas destas crianças revelam ter emergente a competência de classificação de objetos.

A segunda parte deste relatório está dividida em quatro tópicos. Inicia-se com a apresentação dos contextos educativos em que decorreram as Práticas em JI I e JI II, ao que se segue uma dimensão reflexiva onde é apresentado aquilo que de mais relevante foi vivenciado em contexto de JI I. De seguida dá-se a conhecer o trabalho realizado neste contexto, intitulado “Descobrimo as Lulas”, tendo por base a metodologia de trabalho de projeto. Apresenta-se, depois, a dimensão reflexiva relativa ao que de mais significativo foi vivenciado em contexto de JI II.

Por fim apresenta-se a conclusão do presente relatório, onde se faz uma retrospectiva do trabalho desenvolvido ao longo do período de PES.

Palavras chave: Classificação, Creche, Exploração sensorial, Propriedades dos materiais.

ABSTRACT

This report emerges in the ambit of the Supervised Practice of Education for the Master's Degree in Pre-school Education at Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria and it is divided into two main parts, being the first related to the day-care reality and the latter to the kindergarten reality (JI I and JI II).

The first part is divided into three topics. To begin with the educational ambiance in which the practice in day-care took place is presented, followed by a reflection of the most significant moments that happened in this context. Lastly the investigative essay that was accomplished in this context is presented under the title "*The recognition of material properties by childrens between 16 and 24 months of age*".

This study follows a qualitative methodology with an interpretative nature, considering that the aim is to observe, describe and analyse the childrens behaviour while interacting with the materials.

The results show that most of the children which participated in this study recognise some of the materials physical properties, which allows the childrens to group them accordingly. It was also clear that some of these children showed the emergence of the ability to classify objects.

The second part of this report, which is divided into four topics, starts with a presentation of the educational contexts in which the practices in JI I and JI II took place, followed by a reflection where the most relevant experiences in the JI I context are reported, subsequently the work developed in this context, entitled "*Finding the Squid*", which was based on the project work methodology. Then a reflection based on the experiences in the JI II context is presented.

Lastly, the conclusion of this report, presenting a retrospective of the work developed during the PES, referring the main lessons learned.

Key Words: Classification, Day-care; Material properties; Sensorial exploration.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	vi
Índice geral	viii
Índice de fotografias	xii
Índice de quadros	xvi
Índice de anexos	xviii
Introdução.....	1
I - CONTEXTO DE CRECHE.....	2
1.1. Apresentação do contexto educativo – Creche	2
1.2. Dimensão reflexiva decorrente da prática em Creche	3
Observar em creche	3
Planificar em creche	4
Avaliar em creche.....	6
Importância das rotinas em creche	7
Relações de confiança entre crianças/adultos	8
Adaptação de novas crianças à sala de creche	9
Síntese.....	10
1.3. Ensaio investigativo: “ <i>Reconhecimento de propriedades dos materiais por crianças entre os 16 e os 24 meses</i> ”.....	11
1.3.1. Introdução.....	11
1.3.1.1. Contexto de Estudo	11
1.3.1.2. Pergunta de Partida e Objetivos	11
1.3.1.3. Pertinência do Estudo.....	12
1.3.2. Revisão de Literatura	13
O Desenvolvimento da Criança entre os 12 e os 24 Meses	13
Desenvolvimento físico-motor.....	13

Desenvolvimento sócio.afetivo	14
Desenvolvimento cognitivo	15
A Criança em Idade de Creche e a Matemática	17
Desenvolvimento do pensamento lógico-matemático	18
Identificação de propriedades dos materiais	19
Emergência da classificação	20
O Papel do Educador no Desenvolvimento do Pensamento Lógico-Matemático	21
1.3.3. Metodologia	22
1.3.3.1. Opções Metodológicas	23
1.3.3.2. Participantes do Estudo	23
1.3.3.3. Procedimentos	23
1.3.3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	27
1.3.3.5. Métodos e técnicas de Análise de Dados	27
1.3.4. Apresentação e Discussão dos Resultados	28
Conclusões	49
Conclusão	49
Limitações do Estudo	52
Recomendações	52
II – CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	53
2.1. Apresentação dos contextos educativos – JI (I e II)	53
2.2. Dimensão reflexiva decorrente da PES em JI I	56
Observação em JI	56
Planificação em JI	57
Intervenção em JI	58
2.3. Trabalho de Projeto	61
2.3.1. Introdução	61
2.3.2 Revisão da Literatura	61
2.3.3. Situação desencadeadora	64
Fase I – Definição do problema	65

Fase II – Planificação e lançamento do trabalho	66
Fase III – Execução	69
Fase IV – Avaliação/Divulgação.....	77
2.4. Dimensão reflexiva decorrente da PES em JI II	81
Integração de crianças com NEE.....	82
Avaliação em contexto de JI	83
Trabalho no âmbito da metodologia de trabalho de projeto.....	85
Conclusão	89
Bibliografia.....	91
Anexos	1

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – O D observa/explora a sua pera.	30
Fotografia 2 – O D coloca a sua pera na saquinha das peras.	30
Fotografias 3 e 4 – O M2 e a F em exploração livre, na mesa.	31
Fotografia 5 – O M2 prepara-se para colocar a pera na saquinha das peras.	31
Fotografia 6 – O M4 com a pera verde na mão.	32
Fotografia 7 – O M4 larga a pera e agarra a saquinha... ..	32
Fotografia 8 – O S olha para as imagens, no avental das histórias	37
Fotografia 9 – Tempo de exploração - O S faz rodar o camião sobre os papéis.	37
Fotografia 10 – O S cola papel de seda, vermelho, numa ponta da estrela.	37
Fotografia 11 – A F retira a estrela vermelha do avental das histórias	38
Fotografia 12 – Tempo de exploração – A F tapa o seu rosto com papel celofane vermelho. ..	38
Fotografia 13 – A F cola um pedaço de cartolina vermelha na estrela.	38
Fotografia 14 – “Uma estrela especial” – Crianças ouvem a história (avental das histórias). ...	39
Fotografia 15 – Tempo de exploração – A M1 coloca o papel de seda na boca, exibindo-o.....	39
Fotografia 16 – A M1 pressiona o papel dourado sobre a estrela de cartão.....	39
Fotografia 17 – A LS passa por baixo das cadeiras.	42
Fotografia 18 – A LS prepara-se para chutar a bola	42
Fotografia 19 – A LS escolhe uma bola vermelha.....	42
Fotografia 20 – A LS coloca a sua bola vermelha na caixa das bolas vermelhas.....	42
Fotografia 21 – A LF passa por baixo das cadeiras	43
Fotografia 22 – A LF chuta a bola.....	43
Fotografia 23 – A LF escolhe um presente verde.....	43
Fotografia 24 – A LF coloca o presente verde na caixa dos presentes verdes.	43
Fotografia 25 – A M1 passa por baixo das cadeiras	44
Fotografia 26 – A M1 prepara-se para chutar a bola	44
Fotografia 27 – A M1 escolhe uma bola vermelha.....	44
Fotografia 28 – A M1 coloca a sua bola vermelha na caixa dos presentes verdes (2 vezes)	44

Fotografia 29 – O R prepara-se para por a estrela amarela no prato amarelo	46
Fotografia 30 – O R observa o D que colocou uma estrela amarela no prato vermelho.....	46
Fotografia 31 – O R olha para o prato azul, no qual vai colocar a segunda elipse azul.....	46
Fotografia 32 – O D coloca uma estrela amarela no prato vermelho.	47
Fotografia 33 – O D é orientado numa nova observação da estrela.	47
Fotografia 34 – O D prepara-se para colocar a estrela amarela, no prato amarelo.....	47
Fotografia 35 – Olhando para o prato verde, a LA retira o losango verde do prato azul.....	48
Fotografia 36 – A LA coloca o coração vermelho no prato vermelho.....	48
Fotografia 37 – A LA coloca as duas elipses azuis, em simultâneo, no prato azul	48
Fotografia 38 – A lula do AH.....	67
Fotografia 39 – A lula do P.....	67
Fotografia 40 – A lula da BA.....	67
Fotografia 41 – Crianças BE e E consultam os registos do trabalho de projeto.....	68
Fotografia 42 – Relembrando o que pretendemos descobrir sobre as lulas	68
Fotografias 43, 44 e 45 – Crianças selecionam possíveis livros de interesse para o projeto	70
Fotografias 46 e 47 – Crianças consultam os livros, procurando informação sobre as lulas	70
Fotografia 48 – Leitura associada à descoberta de uma criança.....	70
Fotografia 49 – O LE copia uma palavra, utilizando o teclado.....	71
Fotografia 50 – Grupo de crianças visualiza vídeo sobre pesca de lulas, com cana de pesca....	71
Fotografia 51 – O FR aponta para uma imagem de ovos de lula, no computador.....	71
Fotografia 52 – Visualização, em grande grupo, do vídeo sobre a pesca de lulas.....	72
Fotografia 53 – Crianças mostram ao grupo um vídeo sobre o nascimento das lulas	72
Fotografia 54 – O LU e a FI observam a lula, através da lupa.....	74
Fotografia 55 – O LO conta os tentáculos da lula. A MR observa.....	74
Fotografia 56 – O FR procura o sifão da lula.....	74
Fotografia 57 – Pintura da E, no início do projeto (03 de maio)	76
Fotografia 58 – Desenho da E, antes da observação de lulas (30 de maio)	76
Fotografia 59 – Desenho da E, depois da observação de lulas (31 de maio)	76

Fotografia 60 – A BE escreve o convite para os Sabichões	77
Fotografia 61 – Convite dos Inventores para os Sabichões.....	77
Fotografia 62 – O H pinta o título do boletim informativo	78
Fotografia 63 – A FI e o DI ilustram o boletim informativo.....	78
Fotografia 64 – Crianças afixam o boletim informativo no placard da entrada	78
Fotografia 65 – Preparados para a apresentação	79
Fotografia 66 – A Y apresenta o trabalho	79
Fotografia 67 – O AC apresenta o trabalho.....	79
Fotografia 68 – Reis e rainhas na sala do 1º ciclo	86
Fotografia 69 – O nosso castelo	86

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – O que pensamos saber sobre as lulas.....	65
Quadro 2 – O que queremos descobrir sobre as lulas?	66
Quadro 3 – Como podemos descobrir?.....	66
Quadro 4 – Que atividades queremos fazer?.....	67
Quadro 5 – Distribuição das crianças pelas formas de pesquisa propostas.....	69
Quadro 6 – Atividades desenvolvidas pelas crianças ao longo do projeto.	69
Quadro 7 – O que aprendemos com este projeto?	79
Quadro 8 – O que gostamos mais de fazer?	80
Quadro 9 – O que gostamos menos de fazer?	80

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Reflexão da 11ª semana – Creche.....	1
Anexo II – Planificação atividade de exploração de massas (crua e cozida) – 04/11/2015.....	4
Anexo III – Árvore de Natal dos sentidos.....	6
Anexo IV – Reflexão 6ª semana – Creche.....	7
Anexo V – Autorização aos encarregados de educação.....	9
Anexo VI – Planificação tarefa 3 – Seleção de papel vermelho para colagem na estrela – 27/11/2015.....	10
Anexo VII – História “Uma estrela especial”	12
Anexo VIII – Planificação tarefa 4 – Separação de bolas de Natal e presentes – 18/12/2015.....	13
Anexo IX – Tarefa 1 – Dados relativos ao desempenho das crianças D, M2 e M4	15
Anexo X – Tarefa 2 – Dados relativos ao desempenho das crianças M3, B1 e LE.....	21
Anexo XI – Tarefa 3 – Dados relativos ao desempenho das crianças S, F e M1	27
Anexo XII – Tarefa 4 – Dados relativos ao desempenho das crianças LS, LF e M1.....	33
Anexo XIII – Tarefa 5 – Dados relativos ao desempenho das crianças R, D e LA	39
Anexo XIV – Reflexão período de observação – JI I	47
Anexo XV – Reflexão 12ª semana – JI I.....	50
Anexo XVI – Projeto “Descobrimos as lulas” - Pedido de colaboração dos familiares.....	53
Anexo XVII – Reflexão 1 – JI II.....	54
Anexo XVIII – Projeto “Reis e rainhas de Portugal” – Fases 1 e 2	57
Anexo XIX – Projeto “Reis e rainhas de Portugal” – Adaptação de poema	58
Anexo XX – Projeto “Reis e rainhas de Portugal” – Planificação da divulgação/apresentação	59
Anexo XXI – Projeto “Reis e rainhas de Portugal” – Divulgação/apresentação do projeto (preparativos)	61
Anexo XXII – Registo de observação/avaliação sobre a divulgação do projeto	63

INTRODUÇÃO

O relatório que agora se apresenta resulta da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, entre setembro de 2015 e janeiro de 2017.

Este documento apresenta-se dividido em dois capítulos, sendo que o primeiro capítulo é referente à PES em contexto de Creche e o segundo incide sobre a PES em contexto de Jardim-de-Infância (I e II). Por sua vez, o primeiro capítulo encontra-se subdividido em três subcapítulos, sendo eles a apresentação do contexto educativo, a dimensão reflexiva, na qual se procura retratar os acontecimentos mais significativos ao longo da PES em contexto de Creche, à qual se segue a apresentação do ensaio investigativo desenvolvido neste contexto, intitulado de “Reconhecimento de propriedades dos materiais, por crianças entre os 16 e os 24 meses”.

Relativamente ao segundo capítulo, também este se encontra subdividido, desta vez em quatro subcapítulos. Inicia-se com a apresentação dos contextos educativos (Jardim de Infância I e II), seguindo-se uma dimensão reflexiva, na qual são dadas a conhecer todas as situações às quais foi atribuído maior significado ao longo da PES em JI I. De seguida apresenta-se o trabalho desenvolvido em contexto de JI I, no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto: “Descobrimo as Lulas” e, posteriormente, a dimensão reflexiva relativa ao vivenciado em JI II.

No final do relatório, apresenta-se uma conclusão do mesmo, na qual se procura refletir sobre todo o percurso realizado enquanto mestranda no decorrer das PES, tanto em contexto de Creche, como em contexto de Jardim-de-Infância, salientando experiências vivenciadas e aprendizagens realizadas, a nível pessoal e profissional.

I - CONTEXTO DE CRECHE

Neste ponto do presente relatório dá-se a conhecer o ambiente educativo onde decorreu a PES, em contexto de Creche, seguindo-se uma dimensão reflexiva que abordará tudo aquilo que, de mais importante, aí se vivenciou. Este capítulo termina com a apresentação do ensaio investigativo desenvolvido neste mesmo contexto.

1.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – CRECHE

Entre os meses de setembro de 2015 e janeiro de 2016 foi realizada a PES em contexto de Creche, no Centro Infantil Moinho de Vento, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, a funcionar desde 1985, no município da Batalha.

Esta instituição fica situada nas imediações do Mosteiro da Batalha, considerado como “[...] o monumento mais representativo e emocionante da história de Portugal.” (Cortesão, 1995, p.191) e acolhe crianças entre os quatro meses e os doze anos de idade, distribuídas por três salas de Creche (berçário, sala 1/2 anos e sala 2/3 anos), três salas de Pré-escolar e uma sala de CATL, funcionando a última na cave de um edifício vizinho do edifício principal da instituição.

Relativamente à equipa pedagógica da instituição, aquando da PES, na valência de creche, esta era constituída por três educadoras de infância e quatro auxiliares de educação. Quanto ao Jardim de Infância, a equipa pedagógica era formada por três educadoras de infância e três auxiliares de educação. No que concerne ao horário de funcionamento, a Instituição funcionava entre as 07h30m e as 19h00.

Foi neste contexto educativo que se realizou a PES, na sala de 1/2 anos, a “Sala das Colmeias”, que era frequentada por catorze crianças, oito do género feminino e seis do género masculino. No que concerne às idades, quando se iniciou a PES, quatro destas crianças tinham 16 meses, três tinham 17, uma tinha 18, duas tinham 20, três tinham 21 e uma tinha 23 meses.

Deste grupo, oito crianças eram filhas únicas, cinco eram o segundo filho e uma era a terceira de três filhos. De acordo com a informação recolhida, maioritariamente, as crianças viviam com ambos os progenitores, existindo uma criança que vivia com os pais adotivos e uma outra que vivia, apenas com a mãe e os avós maternos, sendo os últimos os seus responsáveis legais.

As crianças demonstraram ser muito sociáveis e recetivas a novas propostas, verificando-se uma ótima interação, quer entre pares, quer com os adultos, da sala ou outros. Revelaram-se bastante curiosas relativamente a tudo o que as rodeava, mostrando interesse em explorar todos os objetos e espaços à sua volta, usando e abusando dos sentidos. Um dos momentos que maior prazer lhes proporcionava era o da exploração de histórias, mostrando as crianças maior agrado quando a sua exploração incluía canções, sons de animais ou outros, diferentes tons de voz, etc. Gostavam

também de brincar com os legos, sendo que algumas crianças já conseguiam empilhar várias peças.

Quanto à refeição, oito das crianças já a faziam de forma praticamente autónoma, enquanto que as restantes seis precisavam ainda do apoio do adulto, situação que se foi alterando com o decorrer do tempo. Relativamente ao controlo dos esfíncteres, todas as crianças iam ao bacio/sanita, sendo que cinco delas já não precisavam de usar fralda durante o dia. Todas usavam, ainda, fralda durante a sesta.

1.2. DIMENSÃO REFLEXIVA DECORRENTE DA PRÁTICA EM CRECHE

Esta reflexão surge no âmbito da PES, em contexto de creche e tem como objetivo apresentar uma síntese reflexiva daquelas que foram as sensações, observações, interações, propostas e aprendizagens vivenciadas, quer por mim, quer pelas crianças da sala das “Colmeias” durante o período em que aí me encontrei a realizar a prática, entre setembro de 2015 e janeiro de 2016.

OBSERVAR EM CRECHE

Nesta etapa do meu percurso, a observação foi uma constante, revelando-se de toda a importância, não só para a recolha de dados necessária para a caracterização da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças, mas principalmente, para a recolha de dados relativos ao comportamento, reações, interações, em suma, dados que me permitiam acompanhar o desenvolvimento das crianças da sala das “Colmeias”.

Todos estes momentos de observação se revelaram fundamentais, uma vez que, tal como referido por Jablon, Dombro & Dichtelmiller (2009), através dela, o educador aprende sobre as suas crianças e constrói relacionamentos com elas.

Relativamente à minha prática na sala das “Colmeias”, posso referir que uma das minhas opções foi observar as crianças nos momentos de brincadeira livre. O que escolheriam elas para brincar? Que utilidade dariam aos materiais que tinham à sua disposição? Como prefeririam brincar? Sozinhas ou apresentariam alguma preferência por um colega de brincadeira? Através destas e outras observações foi-me possível ficar a conhecer as preferências de cada uma delas, não só ao nível das brincadeiras em si, mas também relativamente a possíveis interações entre pares, o que me levou a constatar, por exemplo, que, alguns momentos livres, em que era colocada música, eram propícios ao desenvolvimento dessas interações, no sentido em que algumas crianças procuravam um par para dançar consigo

Sempre que observa e escuta atentamente as crianças, o educador fica a conhecer mais sobre as suas características, o que será de toda a relevância, no sentido em que o leva a sentir-se mais seguro na importante tarefa de planificar atividades e experiências atrativas e estimulantes, que

sejam adequadas aos interesses e necessidades do seu grupo de crianças. (Parente, 2012). Além disso, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), através de uma observação e escuta ativa das crianças, realizadas diariamente, e aliadas ao registo (fotográfico, escrito, etc.), é possível criar uma imagem daquilo que as crianças fazem e como o fazem, podendo esta ser partilhada com os restantes membros da comunidade educativa, nomeadamente os pais.

Por tudo o que referi, e tendo em conta o defendido por Parente (2012), ao relacionar a observação com a planificação de atividades adequadas ao grupo de crianças, penso que é inquestionável a importância do período de observação que passei na sala das “Colmeias”, no sentido em que me permitiu reunir condições para um melhor desempenho na tarefa que me aguardava, de seguida, a planificação de atividades para estas crianças.

PLANIFICAR EM CRECHE

Relativamente a este ponto, devo reconhecer que a elaboração das primeiras planificações foi, para mim, motivo de alguma insegurança, pois senti alguma dificuldade em encontrar propostas significativas para colocar ao grupo de crianças, que respondessem à intencionalidade educativa e que possibilitassem às crianças uma compreensão e conseqüente aprendizagem no âmbito das temáticas em exploração.

Assumindo que, em creche, planificar “[...] é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses.” (Santos, Conceição & Dias, 2013, p. 473), apesar de, nem sempre ter conseguido cumprir as minhas planificações “à risca”, penso que as propostas que fui apresentando, ao longo das semanas, foram adequadas às crianças com que estava a trabalhar, as suas características, as suas necessidades e os seus interesses. Na minha perspetiva, esta situação de não seguir uma planificação “à risca” é natural, podendo até ser positiva, sempre que contribua para um enriquecimento da atuação do educador. Assim sendo reitero o defendido por Vilar (1993), citado em Fonseca, Rodrigues & Dias (2013), ao definir a *planificação* como “[...] um «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa.” (p. 219)

Logo na minha primeira planificação verifiquei a pertinência da flexibilização da planificação, assim como da capacidade de improvisação por parte do educador. Isto porque, quando fiz a planificação não me apercebi de que nessa semana se comemorava o dia da alimentação, daí não ter planificado qualquer atividade neste contexto. Mesmo não tendo surgido na planificação escrita, planei que, neste dia, iria levar para a sala algumas frutas que as crianças não comiam usualmente na escola (uvas, manga, kiwi, pêssigo, limão), para que, na hora do almoço, elas as pudessem explorar, observando-as (inteiras e cortadas), ouvindo e tentando repetir o seu nome; tocar, sentindo a textura da sua casca/pele; cheirar, apreciando diferentes odores; provar, degustando diferentes sabores. Desta forma percebi que o educador não deve sentir a planificação

como um instrumento “rígido”, sentindo-se obrigado a segui-lo “à risca”, situação que poderá condicionar o surgimento de novas e importantes situações de desenvolvimento e aprendizagem.

Tendo em conta que as minhas planificações eram para um grupo de crianças entre 1-2 anos, a minha principal preocupação foi proporcionar-lhes momentos estimulantes, em que a “Exploração pelos sentidos” fosse a máxima de cada dia. Isto mesmo foi, por mim referido, na reflexão da 11ª semana - Creche¹, “[...] as minhas propostas tiveram como objetivo principal a exploração dos sentidos, uma vez que é através deles que as crianças pequenas aprendem.”

Ao longo desta prática planifiquei algumas atividades, no âmbito da exploração de algumas cores, tendo como objetivo principal proporcionar às crianças um contacto direto com diversos materiais, guiando-as por uma exploração sensorial ao mesmo tempo que iam percecionando algumas características de cada um deles, nomeadamente a cor e/ou a forma.

Para exemplificar posso referir uma situação em que, aquando da exploração da cor amarela, proporcionei às crianças o contacto com diferentes variedades de massa crua e, depois, com massa esparguete cozida, com corante amarelo. Com esta planificação² antevia que as crianças iriam observar a cor amarela, sentir a diferença entre a dureza da massa crua e a moleza da massa cozida, as diferentes texturas dos diferentes tipos de massa, assim como cheirar e saborear a massa cozida. Recordo também a semana em que, no âmbito da exploração da cor vermelha, depois do conto de uma história, no aventa das histórias (ambos criados por mim), planifiquei uma atividade de exploração de estrelas de gelatina vermelha. A minha intencionalidade era que as crianças, além de visualizarem a cor e ouvirem repetidamente o seu nome, fossem incentivadas a cheirar a gelatina, sentindo o seu odor a fruta, a sentir a sua textura e temperatura, levando-as a perceber que é lisa e fria, a observar a sua plasticidade, verificando que é mole e “treme”, a saboreá-la, apreciando o seu sabor doce.

Na mesma semana, planifiquei, também, uma atividade de exploração de diferentes tipos de papel vermelho, tendo previsto uma exploração em que as crianças o poderiam rasgar, amachucar, colocar na boca, ver através dele e, finalmente, colar numa estrela grande, criando um trabalho coletivo, para decoração da sala. Na minha perspetiva é muito importante proporcionar às crianças momentos em que elas sintam que têm um papel ativo na sua aprendizagem. Neste sentido, relativamente a algumas propostas que apresentei, penso que não podia, apenas, dizer às crianças que a gelatina é fria e mole, que o papel celofane é transparente, permitindo ver através dele e a cartolina não, etc. Acredito que é imprescindível que sejam as crianças a chegar às suas conclusões, através da exploração física dos materiais, até porque, só dessa forma a aprendizagem é efetiva.

¹ Ver anexo I – Reflexão 11ª semana - Creche

² Ver anexo II – Planificação dia 04/11/2015 - Proposta educativa exploração massa crua/cozida.

Neste sentido, Papalia, Olds & Feldman (2001) citando Piaget, referem que, durante o estágio sensório-motor, as crianças aprendem sobre si próprias e sobre o mundo que as rodeia através da sua atividade sensorial e motora.

Ainda no contexto da exploração das cores, recordo a árvore de Natal dos sentidos que construí, em tamanho grande, na qual foram incluídas todas as cores exploradas (amarelo, vermelho, azul e verde). Ao disponibilizá-la no chão, além de visualizarem as cores e ouvirem os seus nomes, as crianças, com as mãos ou com os pés, podiam observar e sentir, livre e autonomamente, os diferentes materiais que a compunham (lixa, tecido turco aveludado, penas, esfregão de arame, saquinho de alecrim, bolinhas e outras missangas, esponja, etc.)³

Desta forma, ao longo da prática, aquando da minha atuação tentei ir ao encontro do defendido por Post & Hohmann (2007), *“Os educadores que proporcionam um contexto de aprendizagem activa compreendem que a exploração sensório-motora conduz ao crescimento e ao desenvolvimento do bebé e da criança pequena”* (p. 84).

AVALIAR EM CRECHE

Se o ato de planificar foi, para mim, motivo de alguma insegurança, o ato de avaliar foi, sem dúvida alguma, motivo de ainda maiores receios, insegurança, dúvidas e questionamentos.

Sabia de antemão que, para a avaliação, o ideal seria seleccionar, diariamente, três ou quatro crianças, sobre as quais iria recair a minha observação. Sabia, também, que deveria colocar algumas questões, cujas respostas me permitissem acompanhar a evolução das crianças ao longo do tempo da minha permanência na sala. Essas questões foram sendo, por mim colocadas, em cada uma das atividades orientadas e, também, aquando da brincadeira livre e das rotinas.

Tendo em conta as crianças previamente seleccionadas fui registando a resposta a cada uma delas, da forma mais pormenorizada possível, pois pensei que, desta forma, teria uma melhor percepção daquilo que as crianças faziam e de como o faziam. Esta informação foi sendo registada num documento que criei para o efeito, documento este que acabou por ser alterado e adaptado a uma forma de registo que, não se limitando a situações de resposta de “sim ou não” e não sendo demasiado pormenorizada, permitisse ainda algum detalhe e alguma operacionalização ao longo do dia.

Para a avaliação, como “auxiliar de memória”, recorri a registos escritos, fotográficos e/ou de vídeo, porque fiz questão de, no final de cada semana, fazer uma retrospectiva daquilo que tinha sido a semana na sala das “Colmeias”, recorrendo à documentação pedagógica. Semanalmente fiz o “relato” do que vivenciamos na sala, através de “painéis” de fotografias e respetiva descrição,

³ Ver anexo III – Árvore de Natal dos sentidos

que eram colocados na parede do corredor, à porta da sala. Desta forma, uma vez que grande parte das atividades propostas por mim não era visível em trabalhos expostos nos placardes, os pais e restante comunidade educativa podiam observar como as aprendizagens aconteciam naquela sala. Esta documentação revelou-se fundamental, não só porque serviu de material de apoio, no momento da avaliação das atividades, como também por ser uma excelente forma de partilhar momentos que proporcionei às crianças, tais como os de exploração de estrelas de gelatina, de tule que ondulava por cima das cabeças das crianças como se de um céu se tratasse, da “árvore de natal dos sentidos”, que permitiu a exploração de diferentes texturas e odores, de momentos de expressão motora, de exploração de imagens no flanelógrafo, etc.

Além disso, na minha perspetiva, a documentação pedagógica, quando analisada já com algum distanciamento da ação, numa pausa do ritmo diário, bastante intenso, imposto pelo trabalho educativo, permite uma apropriação das experiências vivenciadas, os seus aspetos positivos ou negativos, numa procura de melhoria para a ação futura. Assim, considero que esta documentação tem uma forte orientação para o futuro, uma vez que, tal como defendem Marques & Almeida (2012), não se trata de um simples exercício arquivístico, mas sim da construção de um percurso de autoanálise.

Também Azevedo & Sousa (2010), se referem à documentação pedagógica como sendo “[...] uma “gramática” de sustentação da prática que permite a cada profissional narrar a experiência vivida (re)criando-a e (re)significando-a. Permite também partilhá-la com o(s) outro(s) [...] possibilita a criação de laços, a partilha de experiências e de significados, promove o diálogo e favorece a construção de comunidades de aprendizagem.” (p. 39)

IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS EM CRECHE

Ao longo do dia das crianças verifica-se uma sequência de momentos que se vão intercalando, podendo estes ser referentes a algumas atividades pedagógicas, a momentos das refeições, da sesta, da higiene, ou outros. Todas estas tarefas, sendo parte integrante do dia-a-dia das crianças pequenas e, acontecendo, sempre, organizadamente, antes ou depois de algo, são importantíssimas para o seu salutar desenvolvimento. Trata-se de elementos repetitivos que transmitem segurança às crianças, que as ajudam no sentido de conseguirem prever o que vai acontecer a seguir, situação que acaba por as tranquilizar. (Cordeiro, 2012) Relativamente aos cuidados de rotina, tal como afirma Portugal (2011), trata-se de “[...] momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (p.9).

Assim, podemos afirmar que as rotinas são benéficas para as crianças, por lhes facilitarem a previsão de acontecimentos, a confiança nos adultos que lhes prestam cuidados, a redução dos

níveis de ansiedade, a crescente autonomia, o cumprimento de algumas regras, o respeito pelo outro, sendo-o também para o educador, uma vez que o auxiliam ao nível da sua organização.

Tendo em conta a minha vivência na sala das “Colmeias”, posso referir aprendizagens feitas pelas crianças, como saber esperar pela sua vez de comer a sopa (respeito pelo outro), crescente autonomia ao nível da alimentação, sendo que, inicialmente, algumas crianças eram alimentadas pelo adulto, que, propositadamente, deixava uma pequena quantidade de sopa no prato, para que a criança fosse treinando o movimento de levar a colher à boca. Desta forma, as crianças iam-se tornando cada vez mais autónomas, nesta rotina. Também no que respeita aos momentos de higiene, ainda relativamente à autonomia, dou o exemplo das crianças mais velhas, que já não usavam fralda durante o dia, sendo que, na hora de irem ao bacio/sanita, as incentivava a puxarem a sua roupa para baixo e para cima ou a limparem-se sozinhas, tarefas que iam tentando executar, o que as levava a sentirem-se cada vez menos dependentes do adulto. Neste processo de estímulo a uma crescente autonomia, sempre foi minha preocupação elogiar as tentativas e progressos das crianças, batendo palmas, dando beijinhos, afirmando o quão crescidas estavam.

Acreditando que os momentos de rotina não devem ser monótonos, durante a prática tentei dinamiza-los de diferentes formas (canções, palmas ou outros gestos, diálogos, etc.), sempre com o objetivo de promover um ambiente calmo e descontraído. No momento da rotina da sesta, a interação adulto/criança era mais “calma”, até porque, tal como defendem Post & Hohmann (2007), a sesta “[...] proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento das crianças.” (p. 241).

RELAÇÕES DE CONFIANÇA ENTRE CRIANÇAS/ADULTOS

Na minha perspetiva, momentos como os anteriormente descritos propiciam o fortalecimento da autoestima por parte das crianças. De acordo com Craidy & Kaercher (2001), cabe ao educador proporcionar momentos variados e enriquecedores para que, além de desenvolverem as suas capacidades, as crianças possam também fortalecer a sua autoestima, através da construção de uma imagem positiva de si mesmas, sendo para isso importante que o educador as apoie sempre que for preciso.

Tratando-se de crianças ainda pequenas, as relações que com elas se estabelecem, não podem ser, exclusivamente, verbais. Até porque, tal como referido por Post & Hohmann (2007) “*Enquanto que bebês e crianças podem não compreender tudo quanto os adultos lhes dizem, compreendem imediata e plenamente a linguagem corporal.*” (p. 69). Por essa razão, ao longo da minha prática, tentei, tanto quanto possível, estar com e para as crianças, numa abertura e entrega totais. Nesse sentido, o espaço de ação que elegi foi, maioritariamente, o chão, uma vez que me permitia sentir-me e fazer-me sentir mais próxima das crianças.

De acordo com Post & Hohmann (2007), *“As crianças muito pequenas passam muito do seu tempo no ou próximo do chão. [...] Descendo ao nível físico da criança sempre que possível, os educadores partilham o controlo [além de que] há menos probabilidade de as crianças percecionarem os adultos como gigantes [...]”* (p.73). Assim sendo, tal como referi anteriormente, foi nesse espaço que decidi passar grande parte do meu tempo. Aí me sentei para acariciar, abraçar e mimar as crianças, para lhes contar histórias ou para cantar, aí me deitei para brincar com elas, aí me coloquei de gatas, imitando alguns animais, etc.

Acredito que, estando lá com e para as crianças, ao seu nível, mostrando-me disponível, partilhando o controlo e tentando responder adequadamente às suas necessidades, consegui estabelecer com elas, relações de confiança. Com esta postura pretendi que as crianças sentissem que há sempre alguém preocupado em as ouvir e tentar satisfazer, isto porque, tal como defende Portugal (2011), *“À medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças e a forma como responderá a diferentes tipos de estímulos, a criança conhece estabilidade emocional, aprende um sentido de segurança e confiança relacionado com o sentimento de que as pessoas e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes.”* (p.53)

ADAPTAÇÃO DE NOVAS CRIANÇAS À SALA DE CRECHE

Tendo em conta que, durante a minha permanência na sala das “Colmeias” tive a oportunidade de “ser parte ativa” na adaptação de novas crianças à sala, quer vindas de novo, quer vindas da sala de berçário, é importante que a minha reflexão recaia, também, sobre esta situação, que deve ser pensada, preparada e vivida com grande respeito, serenidade e sensibilidade. Neste contexto, várias foram as questões que me surgiram ao longo do período de PES em creche, tais como: *“Enquanto futura educadora, qual a atitude que deverei tomar relativamente à adaptação de novas crianças à sala? Como tornar-me um membro facilitador deste processo, geralmente tão difícil, não só para as crianças como também para os pais? Como ajuda-los (crianças e pais) a ultrapassar as suas possíveis ansiedades e receios?”*⁴

Craidy & Kaercher (2001) referem que o distanciamento da família, assim como a inserção num novo ambiente, são situações que exigem da criança uma grande capacidade de adaptação, cabendo ao educador perceber quais as características da criança, a forma como se relaciona com o novo ambiente, respeitando sempre *“[...] o ritmo de cada criança, bem como as suas manifestações de medo e ansiedade.”* (P. 32) De acordo com Portugal (1998), também os pais *“[...] experienciam uma culpa residual acerca da colocação da sua criança aos cuidados de outros [nomeadamente a creche] durante os primeiros anos de vida.”* (p.11), o que considero perfeitamente normal. Assim sendo, na minha perspetiva, sempre que existe uma criança em

⁴ Ver anexo IV – Reflexão 6ª semana - Creche

adaptação à sala de creche, os adultos deverão adotar uma postura de disponibilidade para com aquela criança em especial, nunca descurando, é claro, das restantes crianças do grupo. Também os familiares da criança devem sentir essa disponibilidade por parte do educador ou auxiliar de educação que recebe o seu filho, o que fará com que se sintam mais à vontade para expor dúvidas ou ansiedades. Neste contexto reitero o defendido por Craidy & Kaercher (2001) que afirmam que a instituição/creche deve promover adaptações graduais, permitindo a presença dos pais, na sala, numa fase inicial.

SÍNTESE

Apesar de algumas expectativas iniciais, devido à minha experiência profissional como auxiliar de educação, o contacto com a realidade vivida numa sala de creche não era, para mim, uma novidade, quando iniciei a PES neste contexto. Terminado este período de prática, tentando fazer uma retrospectiva da minha atuação, das minhas aprendizagens e dificuldades, devo reconhecer que a maior dificuldade que senti esteve ligada ao facto de ter de deixar de atuar enquanto auxiliar de educação e passar a fazê-lo enquanto educadora de infância. Neste contexto, inicialmente, senti algumas dificuldades ao nível da planificação e avaliação, as quais se foram dissipando com o decorrer da PES. Foi muito gratificante sentir que, através da minha atuação, proporcionei às crianças momentos de exploração sensorial, fundamentais ao seu salutar desenvolvimento.

Por tudo o que observei, proporcionei e vivenciei, durante este período de tempo, posso afirmar convictamente que a forma correta de trabalhar em creche é através da exploração pelos sentidos e do desenvolvimento de relações de confiança, reconhecendo que as crianças devem ter uma participação ativa no seu processo de aprendizagem. Tal como defendido por Azevedo (2009), “[...] num contexto positivo de participação as crianças crescem na sua capacidade de acreditar e de confiar nos outros, aprendem a ser autónomas e a tomar iniciativa, aprendem a ser empáticas e auto-confiantes”. (p.148)

Ao chegar ao fim desta etapa, sinto que esta experiência em creche foi fundamental para mim, pois permitiu-me dar passos importantes na construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância, despertando-me para a importância do meu crescimento pessoal e profissional no sentido de me tornar um dos “Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias.” (Portugal 2011, p.49)

1.3. ENSAIO INVESTIGATIVO: “RECONHECIMENTO DE PROPRIEDADES DOS MATERIAIS POR CRIANÇAS ENTRE OS 16 E OS 24 MESES”.

No presente tópico deste relatório apresenta-se o ensaio investigativo realizado durante a PES em contexto de Creche. Este capítulo encontra-se organizado em subcapítulos, sendo que, no primeiro, a introdução, apresenta-se o contexto do estudo, a pergunta de partida, os objetivos da investigação e a relevância do mesmo. Segue-se uma revisão da literatura e a apresentação da metodologia utilizada. Posteriormente apresentam-se e discutem-se os resultados, finalizando-se com a exposição das principais conclusões, limitações e recomendações do estudo.

1.3.1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surge no âmbito da PES, tendo sido proposta a realização de um ensaio investigativo, num dos três contextos de Prática (Creche, JI I ou JI II). Assim sendo, optou-se por realizar este estudo em contexto de Creche, o qual se apresenta de seguida.

Este ensaio investigativo tem por base situações que decorreram na sala de atividades onde foi realizada a PES em contexto de Creche, partindo do facto de se ter observado que algumas crianças da sala revelavam alguma capacidade de reconhecimento de propriedades dos materiais, nomeadamente forma e/ou cor, o que lhes permitia identificar semelhanças/diferenças e, dessa forma, agrupá-los de acordo com essas mesmas propriedades.

Neste sentido, apresentam-se, neste tópico, o contexto do estudo, a pergunta de partida, os objetivos e a pertinência do mesmo.

1.3.1.1. CONTEXTO DE ESTUDO

O estudo que agora se apresenta realizou-se na Batalha, no Centro Infantil Moinho de Vento, uma Instituição Particular de Solidariedade Social que serve este município desde 1985, acolhendo, à data da prática, crianças desde os quatro meses até aos 12 anos de idade. Esta investigação foi desenvolvida na sala de 1/2 anos, a “Sala das Colmeias”, com um grupo de catorze crianças, (anteriormente caracterizado), entre os 16 e os 24 meses de idade.

1.3.1.2. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Tendo em conta as situações observadas de capacidade de reconhecimento de propriedades dos materiais, por parte de algumas crianças do grupo, para a presente investigação definiu-se a seguinte pergunta de partida: “*De que forma a intencionalidade educativa do educador e a sua interação com as crianças, relativamente à utilização dos materiais, pode fomentar a emergência*”

da capacidade de classificação, em crianças entre os 16 e os 24 meses de idade?” A partir desta pergunta de partida definiram-se os seguintes objetivos da investigação:

i) proporcionar propostas educativas centradas na criança, que facilitem e promovam a identificação de propriedades físicas dos materiais envolvidos;

ii) descrever e analisar as ações das crianças na sua interação com os materiais, no desenrolar das propostas educativas;

iii) refletir sobre a importância do papel do educador no desenvolvimento da capacidade de identificação de propriedades físicas dos materiais com os quais as crianças interagem.

1.3.1.3. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Acredita-se que, ao longo do processo educativo, a matemática deve ser assumida como uma área de grande relevância, sendo que, mais do que o próprio desenvolvimento de competências matemáticas, é essencial que as crianças aprendam a gostar desta ciência e a encara-la como fundamental no seu dia-a-dia, na sua vida. Neste sentido, pensando a longo prazo, quanto maior for a oportunidade de, desde cedo, as crianças realizarem experiências matemáticas significativas, maior será o seu sucesso futuro, não só neste domínio, como a nível geral. Tal como defende Zabalza (1987), “*O desenvolvimento intelectual está também ligado ao pensamento matemático [...]*” (p. 46) Assim sendo, é fundamental perceber de que forma as crianças se “relacionam” com a matemática e como realizam algumas das suas primeiras aprendizagens nesta área.

Tendo em conta Piaget & Inhelder (1975), para encontrarmos as origens de algumas competências matemáticas, ainda que básicas, é importante que remontemos ao estágio sensório-motor, até porque, efetivamente, muito antes de desenvolverem a linguagem, as crianças até aos 24 meses já se revelam capazes de condutas que inferem a existência/emergência dessas competências.

De acordo com Rodrigues (2010), é fundamental que, precocemente, se reconheça a matemática como um poderoso instrumento que permite às crianças a exploração e interpretação do ambiente que as rodeia, sendo que, associando a matemática, a ludicidade e a criatividade, proporcionando momentos de exploração em ambientes familiares, estimular-se-á a curiosidade das crianças sobre esta ciência, ajudando-as a desenvolverem confiança em si e nas suas competências, ao mesmo tempo que são conduzidas à compreensão das diferentes formas como a matemática está presente nas nossas vidas. Neste sentido, citando Barros & Palhares (1997), “[...] *as crianças pequenas revelam competências matemáticas poderosas, não no sentido da utilização de vocabulário matemático complicado, não no sentido de realização de cálculos, mas no sentido de lidar com materiais e com eles resolver problemas lógicos [...]*” (p. 11).

Assim, uma vez que se acredita que é urgente e fundamental investir em experiências matemáticas significativas, para que, desde cedo, as crianças desenvolvam atitudes favoráveis face a esta ciência e aprendam a confiar nas suas competências matemáticas, defende-se e justifica-se a pertinência do presente estudo investigativo, no sentido em que permite observar e analisar a ligação entre a exploração de materiais e o desenvolvimento de competências matemáticas básicas, em crianças em idade de creche, tais como o reconhecimento de propriedades dos materiais e, eventualmente, a emergência da classificação.

Além disso, tendo em conta a dificuldade que se sentiu, aquando da pesquisa bibliográfica, devido à escassez de estudos, fundamentalmente em Portugal, no âmbito do desenvolvimento de competências matemáticas em contexto de creche, acredita-se que o presente estudo se revela de toda a pertinência.

1.3.2. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta parte do trabalho apresenta-se a fundamentação teórica que serve de suporte ao estudo realizado.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ENTRE OS 12 E OS 24 MESES

Quando se fala de desenvolvimento humano, reportamo-nos para um processo que engloba crescimento e mudança a vários níveis, nomeadamente a nível físico, sócio afetivo e cognitivo, ao longo da vida de cada indivíduo.

Algumas teorias concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, no sentido em que este se constrói a partir das trocas estabelecidas entre cada indivíduo e o meio envolvente. Assim sendo, é importante refletirmos sobre a educação de crianças em idade de creche, até porque, tal como defende Bower (1983), os primeiros anos de vida podem ser considerados como os mais críticos, sendo neste período que são traçados os percursos básicos do desenvolvimento das capacidades humanas, nomeadamente de todos os processos mentais.

DESENVOLVIMENTO FÍSICO-MOTOR

Nos dois primeiros anos de vida, o crescimento das crianças é mais acentuado do que em qualquer outra fase. Durante este período de tempo, ao nível do desenvolvimento físico-motor, as crianças sofrem importantes e aceleradas modificações, nomeadamente gatinhar, sentar e andar. (Tavares et al, 2007)

Nesta fase do desenvolvimento, as crianças adquirem inúmeras capacidades que lhes permitirão a execução de movimentos cada vez mais complexos. É nesta fase que, normalmente, elas aprendem a andar, correr, subir e descer, sendo normal que o queiram fazer sem parar. São todos

estes movimentos, assim como outras experiências, que as ajudarão a fazer progressos na sua independência e a aumentar o conhecimento das potencialidades do seu corpo (Fernández, 2011). De acordo com Craidy & Kaercher (2001), associados à aquisição da marcha surgem, também nesta idade, movimentos como os de pular e chutar uma bola.

Praticando todos os movimentos que vão adquirindo, as crianças alcançam uma maior coordenação das partes do seu corpo, o que lhes permite realizar duas ações ao mesmo tempo, como andar e puxar ou empurrar um objeto, por exemplo. Também o seu equilíbrio melhora consideravelmente, nesta fase, situação que lhe possibilita ficar em pé coxinho por poucos segundos ou chutar uma bola sem se desequilibrar. (Fernández, 2011)

É, também, de esperar que as crianças desta idade utilizem as mãos com grande destreza e independência, o que se pode observar, por exemplo, na construção de torres de 3 a 5 cubos ou mais, no ato de encaixar recipientes, abrir e fechar objetos, enroscar e desenroscar, etc. (Fernández, 2011)

DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO

Nestas idades as crianças começam a descentralizar-se do seu corpo, percebendo que, para além deste, há um meio externo no qual podem agir e com o qual podem interagir. (Brazelton, 2013). Esta descentralização leva a que passem a ser mais frequentes momentos de interação, não só com outras crianças como também com os adultos com quem se relacionam e ainda com o próprio ambiente no qual as crianças se encontram.

Esta evolução faz com que as crianças se tornem um pouco mais autónomas, o que acabará por se refletir no seu relacionamento interpessoal com a própria mãe, passando de um ser passivo, dependente daquela, para um ser ativo, tentando exercer algum poder sobre os outros. (Tavares et al, 2007)

Neste sentido, aquando da *“[...] tentativa de procura da sua identidade própria, começa a etapa da negação com a finalidade de se diferenciar dos outros, aparecendo as birras e comportamentos rebeldes num desejo de impor as suas escolhas. [A criança] já não solicita a ajuda do adulto tão frequentemente, e a sua busca da independência torna-se mais patente.”* (Fernández, 2011, p. 10)

Embora, nesta fase, sejam mais comuns as brincadeiras individuais, se forem adequadamente motivadas, as crianças podem participar em curtas atividades de grupo. Nesta fase, é comum nas crianças um grande sentimento de posse, o que faz com que tenham alguma dificuldade em partilhar com os outros algo que tenham em sua posse. Por este motivo surgem alguns pequenos conflitos entre pares. As crianças nesta faixa etária são, normalmente, bastante expressivas e tendem a manifestar as suas emoções de forma intensa, mas curta. (Brazelton, 2013). Nesta idade,

elas não gostam de mudanças, por isso são muito importantes as rotinas diárias e a ordem, uma vez que lhe transmitem a segurança e confiança de que necessitam. (Fernández, 2011)

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Tal como acontece ao nível do desenvolvimento físico-motor, é nos primeiros anos de vida que as crianças desenvolvem múltiplas capacidades cognitivas. Também a este nível, o desenvolvimento acontece como resultado de uma crescente curiosidade das crianças pelo meio ambiente que as rodeia. (Tavares et al, 2007)

Piaget (1977) define desenvolvimento cognitivo como um processo de interação e dividiu este processo em estádios com diferenças qualitativas, sendo estes estádios períodos fundamentais de mudança. Propôs também seqüências de desenvolvimento dentro de cada faixa etária e por isso definiu quatro estádios principais, sendo que, nos dois primeiros anos de vida as crianças se encontram no estádio sensório-motor.

Segundo Post & Hohmann (2007), o conceito de “[...] *sensório refere-se ao modo como 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*”. (p. 23)

É ao nível do estádio sensório motor que as crianças desenvolvem os seus sentidos e as atividades motoras. Neste contexto, as crianças organizam as suas atividades em relação ao ambiente e coordenam a informação que recebem através dos sentidos. (Piaget, 1977). Nesta idade, as crianças experimentam novos comportamentos através da exploração do ambiente em que estão inseridas.

De acordo com Piaget, citado em Fitzgerald (1986), “[...] *a fim de conhecer objetos, o sujeito deve agir sobre eles e, portanto, transforma-los; deve-os deslocar, corrigir, combinar, desmanchar e reagrupar.*” (p. 162). Além disso, é importante que as crianças tenham “[...] *a oportunidade de explorar com confiança o seu meio e de lidar eficazmente com ele* [pois esta situação] *promove na criança um sentido de competência.*” (Bowlby, 1982, citado em Post & Hohmann, 2007, p.37)

Tendo em conta algumas características do período sensório-motor, defendidas pela abordagem construtivista piagetiana, entre os 12 e os 24 meses, as crianças tendem a procurar a solução para os problemas através da tentativa e erro, assim como têm cada vez mais desenvolvida a noção de permanência do objeto. Se, ainda segundo a mesma abordagem, aos 12 meses, a criança procura pelo objeto no último local onde foi escondido, mas apenas se vir os deslocamentos, já aos 24 meses, a noção de permanência do objeto está desenvolvida o que leva a criança a procurar os objetos em todos os locais possíveis. (Piaget & Inhelder, 1975)

Também Fitzgerald (1986), citando esta mesma abordagem, concorda que uma das mais importantes aquisições cognitivas das crianças, no estágio sensório motor é a permanência do objeto, aquisição essa que leva a que as crianças passem a perceber que um objeto ou uma pessoa continuam a existir mesmo quando estes não estão visíveis. Então, elas passam a conseguir representar mentalmente os acontecimentos e a sua comunicação vai-se tornando cada vez mais ampliada, recorrendo, muitas vezes, aos vários sentidos para comunicar.

Este desenvolvimento da memória, por parte das crianças, leva a que a imitação seja uma constante, nesta idade (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Geralmente, as crianças neste estágio demonstram as suas atitudes através da imitação, ou seja, elas aprendem e desenvolvem-se, também, a partir da imitação, de outras crianças e dos adultos com quem se relacionam. Além disso, o desenvolvimento completo da noção de permanência do objeto permite que as crianças compreendam a “[...] existência de um espaço geral onde [elas] e os objetos estão incluídos separadamente.” (Tavares et al., 2007, p. 48)

É igualmente nesta altura que as crianças iniciam o discurso linguístico, podendo este ser, inicialmente, representado por sílabas ou por uma ou duas palavras soltas, que depois vão aumentando e se vão juntando, formando pequenas frases que as crianças usam para expressar as suas ideias, frases essas que estão, geralmente, associadas a acontecimentos do seu quotidiano, assim como a pessoas, animais, objetos ou atividades que lhes são familiares. (Tavares et.al., 2007)

Numa tentativa de relacionar a linguagem com as estruturas de classificação, Piaget & Inhelder (1975) defendem que a linguagem comporta essas mesmas estruturas, apresentando como exemplo o facto de que, “[...] todos os substantivos e adjetivos consistem na divisão do real em classes [...]” e, assim sendo, quando a criança “[...] aprende a falar, visto que ela conferirá a essas palavras o mesmo sentido que os adultos lhes atribuem [...]”, acabam por ser influenciadas relativamente “[...] a pelo menos um princípio de classificação.” (p. 13)

Ainda neste nível de desenvolvimento, as crianças vão aumentando o seu tempo de atenção, o que as capacita para encaixar, empilhar, montar e desmontar, esconder e encontrar. Interessam-se pelos conceitos de “muito” e “mais”, por isso gostam de reunir muitos brinquedos, por exemplo. Já conseguem colocar peças num tabuleiro de formas e fazer puzzles simples (duas peças). Desta forma, as crianças aprenderão a distinguir semelhanças e diferenças entre os objetos, através da observação das suas propriedades, o que lhes permitirá interiorizar alguns conceitos espaciais como «dentro-fora», «em cima-em baixo», etc. (Fernández, 2011)

De acordo com Post & Hohmann (2007), “[...] nas suas atividades diárias de aprendizagem ativa, bebés e crianças mais novas ganham consciência corporal direta do espaço. Os bebés apropriam-se imediatamente do espaço à sua volta [...] começam a expandir o seu sentido de espaço [o que lhes permitirá] explorar e reparar na localização dos objetos. [...]. Observar

peças e coisas sob várias perspectivas. [...] Encher e esvaziar; pôr dentro e tirar para fora. [...] Desmontar coisas e juntá-las de novo [...]” (pp. 49, 50)

Tal como refere Zabalza (1987), “*O desenvolvimento intelectual está também ligado ao pensamento matemático [...]*” (p. 46) Assim sendo, é fundamental perceber de que forma as crianças em idade de creche se “relacionam” com a matemática e como realizam algumas das suas primeiras aprendizagens nesta área, questões que serão abordadas nos próximos tópicos.

A CRIANÇA EM IDADE DE CRECHE E A MATEMÁTICA

Partindo do que foi, anteriormente, referido, é inquestionável o facto de que a matemática surge desde cedo na vida e na rotina diária das crianças. Isto é muito importante, pois, tal como afirmam Barros & Palhares (1997), “*A matemática é reconhecidamente decisiva para a estruturação do pensamento humano e a plena integração na vida social.*” (p. 9)

Correia (1993) defende que não se ensina matemática à criança. O que se faz “*[...] é colocá-la em situações de, por si mesma, poder construir, ao seu nível, as primeiras estruturas lógico-matemáticas*”. (p.3)

Neste sentido, citando Barros & Palhares (1997), “*[...] as crianças pequenas revelam competências matemáticas poderosas, não no sentido da utilização de vocabulário matemático complicado, não no sentido de realização de cálculos, mas no sentido de lidar com materiais e com eles resolver problemas lógicos [...]*” (p. 11)

Se observarmos o que acontece diariamente numa sala de atividades de Creche, facilmente concluímos que, na sua rotina diária, vários são os momentos em que as crianças se deparam com situações que exigem algum tipo de competência matemática, nomeadamente quando lhes é solicitado que arrumem os brinquedos dentro das respetivas caixas, quando, livremente ou por sugestão do adulto, organizam alguns materiais segundo determinada ordem, quando, ao explorar uma história ou cantar uma canção, por exemplo, são incentivadas a contar, entre outras.

Um estudo levado a cabo por Lemos, Correia & Dias (2016), que incidiu em situações do quotidiano das crianças em creche, revelou a existência de momentos de aprendizagem de diversas noções matemáticas, o que pode ser revelador da importância do papel da rotina na aprendizagem da matemática em contexto de creche.

No entanto, tal como referem as mesmas autoras, citando Hernández, López & García (2015), Riccetti (2001), Bassedas, Huguet & Solé (1999), “*[...] quando ingressa na creche, mesmo com poucos meses de vida, [a criança], já possui conhecimentos prévios do mundo que a rodeia, tendo já experienciado uma diversidade de situações que resultam de saberes matemáticos*”.

Nesta faixa etária, todas as situações de aprendizagem surgem da interação das crianças com outras pessoas, assim como da sua ação sobre os materiais, das suas vivências diárias, o que se revela de toda a importância, pois tal como nos assegura a perspectiva construtivista da aprendizagem, “[...] *certos conhecimentos lógico-matemáticos são construídos pela criança não a partir de noções que lhe são transmitidas, mas através das suas próprias ações sobre objectos*” (Barros & Palhares, 1997, p.12).

É, então, muito importante que, logo nos primeiros anos, sejam garantidas às crianças situações significativas que lhes proporcionem a aquisição de competências matemáticas, uma vez que, tal como defende Alsina (2015), “*Una educación de alta calidad, estimulante y accesible en la primera infancia, [...], constituye el principal fundamento para el futuro aprendizaje de las matemáticas más formales [...]*” (p. 25)

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

O desenvolvimento do pensamento lógico-matemático acontece desde que as crianças nascem (Hernández, López & García, 2015 citando: Butterworth, 1999; Castro, Cañadas & Castro-Rodríguez, 2013; Dehaene, 1997; Lake, Jimenez & Rodríguez, 2003; Lake, Rodríguez, Escudero & Dopico, 2012)).

Ainda de acordo com Hernández, López & García (2015), durante muitos anos e, possivelmente, até à atualidade, o modelo teórico que tem reunido maior consenso para o estudo da relação matemática/crianças, tem sido o conhecimento lógico-matemático, que surgiu da obra de Piaget, autor que distingue três tipos de conhecimento: o conhecimento físico, em que a criança tem a percepção externa dos objetos, adquirida através da observação, sendo que, para a construção desse conhecimento é necessário que haja ação sobre o objeto; o conhecimento social, um tipo de conhecimento cultural e arbitrário, adquirido por transmissão social, em que estão implícitas as convenções criadas pelas pessoas. Por fim, o conhecimento lógico-matemático, através do qual a criança estabelece relações mentais sobre objetos, coisas e pessoas. (Piaget & Inhelder, 1968)

A exposição do indivíduo a situações que podem revelar-se fundamentais para o desenvolvimento do seu raciocínio matemático acontece desde muito cedo, estando estas diretamente relacionadas com a exploração através dos sentidos. Neste contexto, Jean Piaget defendeu que, logo no período sensório-motor, as crianças aprendem que diferentes objetos requerem respostas diferentes, sendo que, através dos sentidos – gosto, tato, audição e visão – elas se entregam a uma aprendizagem perceptiva, recorrendo ao que descobrem, dessa forma, para distinguir umas coisas de outras. (Piaget, 1977)

Desta forma, as crianças pequenas exercitam a sua capacidade de observar e sentir os atributos desses mesmos objetos, percecionando as semelhanças e diferenças existentes entre eles, o que as levará à distinção de conceitos como «igual» e «diferente». (Hohmann, Banet & Weikart, 1979)

Neste contexto, no dia-a-dia destas crianças, várias são as situações em que, além de distinguirem uma coisa de outra, elas aprendem que diferentes objetos pressupõem diferentes ações, nomeadamente “[...] equilibrar, bater, lançar por terra, etc.”, até porque, quando é apresentado às crianças um objeto novo, elas procuram “[...] compreender a natureza da coisa desconhecida determinando se é para equilibrar, para produzir um som [...]” (Piaget & Inhelder, 1975, p. 27). Estas aprendizagens são já sinais evidentes do desenvolvimento de uma forma de pensamento lógico-matemático. (Hohmann, Banet & Weikart, 1979)

Assim sendo, podemos afirmar que, logo nesta faixa etária, através da utilização de técnicas de pensamento lógico-matemático (ainda que básicas) que dominam, algumas crianças conseguem distinguir as características das coisas, apresentando já alguma capacidade de separar e agrupar os objetos de acordo com essas mesmas características. (Hohmann, Banet & Weikart, 1979)

IDENTIFICAÇÃO DE PROPRIEDADES DOS MATERIAIS

Segundo Barros e Palhares (1997) que concordam com Piaget & Inhelder, “*A criança começa por reagir diferentemente aos objectos conforme descobre o seu uso, mesmo antes de falar. O que quer dizer que o processo de exploração de propriedades se inicia muito cedo.*” (p. 26)

Neste contexto, para a criança pequena que observa as propriedades dos objetos, estas são todas de natureza muito geral e manifestam-se ainda antes de ela se interessar pela sua forma e considerar os seus atributos especiais independentemente dos outros. (Piaget, 1977).

Alsina (2015) defende que é através de diversas ações como observar, escutar, tocar, cheirar, lambear, morder, ou seja, através dos sentidos, que as crianças vão descobrindo de que são feitos os objetos, vão reconhecendo as suas características sensoriais e acabam por captar alguns dos seus atributos. Todas estas ações, anteriormente referidas, vão ao encontro das características das crianças destas idades, que, como já foi referido anteriormente, segundo Piaget (1977), se encontram no estágio sensório-motor.

De acordo com Post & Hohmann (2007), em idade de creche, as crianças conseguem “[...] explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes [...]”, apresentando como exemplos, “[...] selecionar coisas semelhantes de um grupo de brinquedos ou materiais [...], juntar dois ou mais objectos semelhantes de um conjunto de objectos diferentes.” (p. 48)

Importa, no entanto, referir que o facto de as crianças, nesta idade, começarem a reconhecer e distinguir algumas propriedades de diferentes materiais, tais como a cor, a textura ou a forma, através da sua exploração, não significa que elas tenham percebido e interiorizado esses mesmos

conceitos, apenas conseguem reconhecer semelhanças e diferenças que lhes permitem fazer uma comparação entre eles. No que concerne à cor, por exemplo, apesar de as crianças não a identificarem como uma propriedade, conseguem distingui-las, o que as leva a reconhecer semelhanças e diferenças entre os objetos/materiais, de acordo com essa propriedade. Neste contexto, Barros & Palhares (1997), afirmam que, *“a primeira vez que a criança ouve a palavra ‘vermelho’ não saberá a que se refere. [...] Também é necessário identificar objectos que não são vermelhos. Desta forma identificar-se-ão outras cores [...]”* (p. 26)

Algumas competências matemáticas, nomeadamente ao nível da exploração de diferentes materiais, que se adquirem em idades ainda precoces, podem ser, de acordo com Hernández, López & García (2015) a base para uma posterior compreensão de alguns conceitos matemáticos.

EMERGÊNCIA DA CLASSIFICAÇÃO

Classificar, especificamente, é uma competência que a criança adquire cedo (Castro & Rodrigues, 2008). Nas suas rotinas diárias, há muitas situações em que as crianças atuam sobre os materiais nesse sentido, sem terem, ainda, noção de que o fazem. Assim, tal como afirmam Hohmann, Banet & Weikart (1979), *“A diferenciação e a aprendizagem perceptiva não são classificação, mas são essenciais ao seu desenvolvimento, porque ajudam as crianças a perceber que nem todas as coisas são iguais e que atributos diferentes pedem diferentes acções.”* (p. 244)

De acordo com Hohmann & Weikart (2011), a classificação é *“[...] uma estratégia básica que as crianças usam para organizar materiais, pessoas e acontecimentos envolvidos nas suas brincadeiras.”* (p. 679).

Neste contexto, Castro & Rodrigues (2008) defendem que desde muito cedo as crianças aprendem a agrupar objetos, confirmando a sua capacidade de reconhecer os seus atributos mais comuns. O mesmo defende Alsina (2015) ao afirmar que *“Desde el nacimiento, los niños establecen contacto físico con los objetos de su alrededor y empiezan a descubrir sus diferentes características referentes al color, la textura, el posible olor que desprenden, etc.”* (p. 37)

O mesmo autor (Alsina, 2015) refere ainda que, ao mesmo tempo que descobrem de que são feitos os objetos, as crianças começam a reconhecer que diferentes objetos podem partilhar das mesmas características sensoriais, o que as leva a realizar as suas primeiras ações de agrupar.

Podemos afirmar que o exercício de agrupar objetos segundo um determinado critério, poderá ser considerado como uma forma de motivação e preparação para aprendizagens matemáticas futuras. Isto mesmo defende Alsina (2015), ao afirmar que *“Las acciones de clasificación y ordenación son acciones propiamente matemáticas, [...], que facilitan el trabajo de otros tipos de relaciones [...] que suelen aparecer más adelante.”* (p. 39)

De acordo com Hernández (2011), pode considerar-se a classificação como a junção de objetos iguais (agrupar objetos idênticos), ou pensar nela tendo em conta uma variável (agrupar objetos que têm uma propriedade comum). Assim sendo, podemos afirmar que, em idade de creche, as crianças agrupam os objetos e iniciam-se no processo de classificação, apesar de ainda não terem consciência plena das suas ações. Isto mesmo é defendido por Piaget (1977) ao referir que a criança, “[...] *por meio das suas próprias ações, nos seus aspectos simplesmente prático e sensoriomotor, consegue obter [...] certos resultados ou realizações, sem tomar consciência dos meios utilizados.*” (p.104).

Na mesma linha de pensamento, Piaget & Inhelder (1975) reconhecem a emergência das competências anteriormente referidas, em crianças ainda pequenas, ao afirmarem que, para “[...] *remontarmos às origens das classificações e das seriações [é no] sistema de esquemas sensório-motores que temos que pensar [pois] efetivamente, muito antes da linguagem, a criança de 6-8 a 18-24 meses já é capaz de condutas que anunciam a existência dessas duas espécies de organização.*” (p. 27)

Além disso, dever-se-á ter em conta, também, a tese de Castro & Rodrigues (2008), que defendem que, através da experimentação e da observação das ações dos outros, colegas e adultos, a criança vai desenvolvendo as suas próprias estratégias, sendo estas fundamentais ao nível da resolução de possíveis problemas.

O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

A creche pode ser vista como um contexto de interação entre adultos e crianças pequenas com uma especificidade educativa própria. Assim, tendo em conta as características, necessidades e interesses das crianças até aos três anos, o educador deve promover situações de desenvolvimento/aprendizagem da(s) criança(s) no quotidiano da creche de forma harmoniosa e integrada (Dias et al., 2013; Dias & Correia, 2012; Portugal, 2000, citadas em Lemos, Correia & Dias, 2016). As mesmas autoras, citando (Hernández et al., 2015; Riccetti, 2001; Bassedas et al., 1999) fazem referência à importância da valorização dos conhecimentos da criança, na rotina da creche, sendo que, dessa forma, o educador pode facilitar e contribuir para a aprendizagem de conceitos matemáticos de forma natural e não estruturada.

Pelo que foi referido anteriormente, é fundamental que, no contexto de Creche, o educador esteja consciente de que deve proporcionar às crianças experiências de aprendizagem significativas, que lhes permitam realizar aprendizagens através da sua ação/ interação com os objetos/materiais. Desta forma, as crianças desenvolverão, além de outras competências, uma crescente autonomia e capacidade de resolução de situações que lhes possam surgir no dia-a-dia. Isto mesmo defendem Lemos, Correia & Dias (2016) citando Mendes & Mamede (2012), ao afirmarem que o educador

deverá escutar as curiosidades e interesses das crianças e explorar o seu potencial, lançando desafios no sentido de lhes proporcionar o alargamento e/ou a construção dos seus próprios conhecimentos.

Neste sentido, a função do educador de infância, vai para além de mostrar, expor, apresentar ou explicar, uma vez que, para uma aprendizagem efetiva das crianças, não é suficiente ouvir e observar, é necessário que a sua criatividade seja estimulada, sendo estas incentivadas a manusear, sentir, atuar sobre os materiais, na sua busca de respostas. Então, deve ser preocupação do educador proporcionar atividades/experiências lúdicas que envolvam, verdadeiramente, as crianças, até porque, tal como defendem Lemos, Correia & Dias (2016), (citando Smole et al., 2000; Hernández et al., 2015; Vale et al., 2007), ao brincar, a criança desenvolve competências matemáticas, uma vez que em momentos de brincadeira ela pode encaixar, relacionar, emparelhar, comparar e agrupar objetos, resolver problemas, situar-se no espaço e no tempo, etc.

Para que seja possível colocar em prática o que foi referido anteriormente, é necessário que o educador tenha em conta os interesses e motivações das crianças, no sentido de lhes proporcionar experiências, em que, associado ao fator «ludicidade» esteja a intencionalidade educativa, nomeadamente no que concerne a explorações que promovam o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Isto porque é importante que as atividades/experiências surjam integradas em situações que tenham um verdadeiro significado para as crianças, para evitar uma descontextualização precoce que poderá levar à perda de significado daquilo que as crianças estão a fazer. (Moreira & Oliveira, 2003). Desta forma, além de demonstrar respeito por elas e pela sua necessidade de aprendizagem através do lúdico, o educador estará a auxiliá-las no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e intelectuais.

Podemos então concluir que, assumir como ponto de partida o ato de brincar e o jogo da criança, é essencial para que o educador consiga promover, nas crianças, o desenvolvimento de aprendizagens, nomeadamente ao nível do pensamento lógico-matemático. Nesse sentido, é de toda a importância que o educador explore as situações que emergem da atividade das crianças, no seu dia-a-dia, que as encoraje e que lhes transmita confiança nas suas explorações, de modo a que se sintam valorizadas e competentes. Ao sentirem-se envolvidas nas atividades, além de desenvolverem competências, as crianças desenvolvem, também, algo que lhes será de toda a utilidade, o interesse e curiosidade pela matemática. (Silva et. al., 2016)

1.3.3. METODOLOGIA

No presente ponto deste relatório far-se-á uma abordagem e justificação das opções metodológicas e procurar-se-á fazer uma descrição dos procedimentos adotados. Assim, são apresentadas e justificadas as opções metodológicas e os participantes do estudo, descrevem-se

os procedimentos utilizados nesta investigação, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados e ainda os métodos e técnicas de análise de dados.

1.3.3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este estudo tem como objetivo principal observar, descrever e analisar as ações das crianças na sua interação com os materiais, tentando compreender se, no decurso de algumas tarefas propostas que proporcionam esta interação, se observa nelas a capacidade de reconhecimento de propriedades dos materiais e, eventualmente, a emergência da classificação. Tendo em conta Parente (2012), *“Olhar, ver e escutar as crianças quando estão envolvidas em atividades sozinhas, com pares ou com o apoio de adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades.”* (p. 7)

Assim sendo, tendo em conta Bogdan & Biklen (1994), entende-se que o ensaio investigativo que agora se apresenta se assume como uma investigação de abordagem qualitativa, considerada como *“[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”* (p.11). Este é um estudo de caráter descritivo, no sentido em que *“[...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números [...]”* (p. 48), até porque o que se pretende é a descrição de um fenómeno e não a análise de quantidades e/ou frequências. Nesse sentido, neste estudo há um maior interesse *“[...] pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]”* (p. 49)

1.3.3.2. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes neste estudo foram as catorze crianças que, no período em que decorreu a PES em contexto de Creche, frequentavam a “Sala das Colmeias”, no Centro Infantil Moinho de Vento, na Batalha.

Destas catorze crianças participantes, oito eram do género feminino e seis do género masculino. À data da realização deste estudo, as idades das crianças oscilavam entre os 16 e os 24 meses. Tratava-se de um grupo de crianças bastante sociável e recetivo, verificando-se uma ótima interação entre pares e com os adultos, quer os da sala, quer outros. Demonstraram ser crianças muito curiosas relativamente a tudo o que as rodeia, mostrando interesse em explorar todos os objetos e espaços à sua volta, usando todos os sentidos (tocando, cheirando, mordendo, ouvindo, observando, etc.).

1.3.3.3. PROCEDIMENTOS

Para a realização deste estudo, começou por ser solicitada a autorização⁵ dos encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo em questão. Posteriormente, depois

⁵ Ver anexo V – Autorização dos encarregados de educação.

de selecionada a sua temática, partiu-se para a pesquisa de alguma informação considerada pertinente para a preparação da fase de recolha de dados, recolha essa que aconteceu entre o final de outubro de 2015 e meados de janeiro de 2016. Os dados foram recolhidos de quinze em quinze dias, durante o período da manhã, correspondendo ao tempo de intervenção no âmbito da Prática Pedagógica em creche.

Mesmo sabendo que neste espaço existiam diversos elementos distrativos, decidiu-se fazer a recolha de dados na sala de atividades, por se tratar de um ambiente familiar às crianças e por se pretender observar o seu desempenho no seu contexto diário, em interação com os adultos, com os pares e com o próprio ambiente e não em contextos forçados e artificiais.

Nesta fase, foram apresentadas algumas tarefas, a partir das quais foi observado o comportamento/ação das crianças, na sua interação com os materiais, com e/ou sem intervenção do adulto e foram feitos alguns registos fotográficos e/ou vídeos. Durante a concretização das tarefas foram, também, recolhidas algumas notas de campo. No final de cada manhã foi registado aquilo que se observou, o mais pormenorizadamente possível, facto que se acredita ser facilitador para uma posterior análise dos dados.

Relativamente à organização das tarefas, decidiu-se que, em cada semana de intervenção se concretizaria uma tarefa diferente. As tarefas foram apresentadas em pequeno ou grande grupo, consoante a disponibilidade das crianças, tendo sido depois observado, em cada uma delas, o desempenho de algumas crianças, de forma individual. Ao longo da realização das tarefas foi-se desenvolvendo um diálogo com as crianças no sentido de as incentivar, de as levar a novas observações e, fundamentalmente, de elogiar o seu desempenho, independentemente de ser, ou não, o considerado correto.

TAREFAS

As tarefas apresentadas surgiram com o objetivo de tentar responder à pergunta de partida que está na base deste estudo: *“De que forma a intencionalidade educativa do educador e a sua interação com as crianças, relativamente à utilização dos materiais, pode fomentar a emergência da capacidade de classificação, em crianças entre os 16 e os 24 meses de idade?”*

Tendo em conta a idade das crianças do grupo, ao pensar nas tarefas a apresentar, julgou-se de toda a pertinência que, em cada uma delas, fossem disponibilizados materiais manipuláveis, pois *“À medida que os bebés e as crianças pequenas exploram objetos para descobrirem as suas características e o modo como se comportam, envolvem-se [...]”* em várias experiências, de entre as quais destaco:

- *“Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes [...]”* (Post & Hohmann, 2007, pp. 47, 48)

Para que estas tarefas fizessem sentido para as crianças, considerou-se importante que as mesmas surgissem a partir de um determinado contexto, razão pela qual cada uma delas emergiu no seguimento de alguma atividade relacionada com a temática em exploração.

Assim sendo, partindo do conhecimento prévio das necessidades das crianças nesta faixa etária, as tarefas foram pensadas no sentido de, permitindo-lhes uma exploração sensorial/física, perceber se elas identificavam algumas características dos objetos/materiais que lhes permitissem reconhecer semelhanças/diferenças entre eles e verificar se, eventualmente, esta capacidade de reconhecimento de propriedades dos materiais levaria à emergência de alguma forma de classificação, tendo para isso sido planeada a última tarefa.

Tarefa 1 – Onde vou colocar o meu fruto?

Intencionalidade educativa: Desenvolver a capacidade de observação e comparação do seu fruto com os frutos colados em cada um dos sacos, tentando identificar atributos (cor e forma) comuns.

Descrição: Foi entregue, a cada criança, a imagem de um de dois frutos de outono (pera ou castanha), para que estas os explorassem livremente. Posteriormente foram-lhes mostrados dois sacos, cada um deles identificado com um desses frutos. À vez, cada uma das crianças introduzia a sua imagem no saco que considerasse correto.

Tarefa 2 – Vamos arrumar a sala?

Intencionalidade educativa: Desenvolver a capacidade de observação e identificação das peças recolhidas do chão com as imagens coladas em cada uma das caixas, tentando reconhecer propriedades e características dos objetos, facilitando a identificação e distinção entre peças de legos e outros brinquedos.

Descrição: Esta tarefa surgiu no âmbito da arrumação dos brinquedos da sala de atividades. Para a arrumação, foram identificadas duas caixas, uma com a fotografia de peças de legos, outra com a fotografia de outros brinquedos (carros, bonecos, bolas, etc.) Aquando da arrumação da sala, as crianças eram convidadas a participar, arrumando cada objeto na caixa que considerassem apropriada.

Tarefa 3 – Vamos decorar a nossa estrela especial?⁶

Intencionalidade educativa: Desenvolver a capacidade de reconhecimento da propriedade “cor” do papel, com o objetivo de selecionar um pedaço de papel de cor vermelho, de entre outros de outras cores (branco, cinzento e dourado).

⁶ Ver anexo VI – Planificação tarefa 3 – Seleção de papel vermelho para colagem na estrela – 27/11/2015

Descrição: Esta tarefa surgiu no âmbito da exploração da cor vermelha, no seguimento do conto de uma história de natal, “Uma estrela especial”⁷. Inicialmente as crianças exploraram diferentes tipos de papel vermelho (cartolina, papel de fotocópia, papel metalizado, papel celofane, papel seda). Mostrou-se uma estrela às crianças, explicando-lhes que se tratava da “estrela especial” da história que tinham ouvido. As crianças foram convidadas a selecionar de entre os papéis disponíveis (de cores branco, cinzento, dourado e vermelho) aquele que considerassem adequado à decoração da estrela vermelha.

Tarefa 4 – Onde vou colocar a minha bola/presente de natal?⁸

Intencionalidade educativa: Desenvolver o reconhecimento de propriedades dos objetos disponibilizados (bola de natal vermelha e presente verde), tais como cor e forma, com o objetivo da sua separação em dois grupos; desenvolver a motricidade grossa construindo, em simultâneo, conceitos de “por baixo”, “chutar”, “agarrar”, “correr” e “dentro de”.

Descrição: Esta tarefa surge no âmbito da comemoração das festividades do natal e, com ela, pretendia integrar duas áreas de desenvolvimento (motor e cognitivo). À vez, cada criança era incentivada a passar por baixo de duas cadeiras, rastejando. Depois deste percurso era disponibilizada uma bola, sendo a criança convidada a chuta-la. Posteriormente a criança era conduzida até uma caixa, da qual era convidada a retirar uma bola de natal (vermelha) ou um presente (verde), à sua escolha. A criança era, então, incentivada a transportar este objeto, em corrida, até junto de duas caixas, identificadas, uma com um presente verde e outra com uma bola vermelha, que se encontravam ao fundo da sala. Finalmente, cada criança era convidada a depositar o seu objeto dentro da caixa que considerasse adequada.

Tarefa 5 – Os enfeites para a coroa dos reis estão todos misturados! E agora?

Intencionalidade educativa: Desenvolver a capacidade de reconhecimento de propriedades (cor e/ou forma), neste caso das decorações das coroas.

Descrição: Esta tarefa surge no âmbito da comemoração do dia de reis, no seguimento da elaboração da coroa. Foram disponibilizados diferentes enfeites para decoração das coroas, com formas e cores distintas (estrela dourada, coração vermelho, losango verde, elipse azul). Foram, também, disponibilizados tantos pratos quantas as formas de enfeites, sendo que a cada enfeite correspondia um prato da mesma cor. As crianças foram convidadas a separar os enfeites, pelos diferentes pratos, tendo em conta a sua cor, a sua forma ou ambos. Para esse efeito, eram

⁷ Ver anexo VII – História “Uma estrela especial”

⁸ Ver anexo VIII – Planificação tarefa 4 – Separação de bolas de natal e presentes – 18/12/2015

disponibilizados alguns enfeites diversos, sendo as crianças convidadas a separa-los pelos pratos correspondentes.

1.3.3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Ao longo do presente estudo, para a recolha de dados, recorreu-se à observação direta e participante, à recolha de notas de campo e ao registo fotográfico/de vídeo.

Uma vez que ao longo do presente estudo se pretendia observar para descrever a ação das crianças sobre os materiais, tornou-se fundamental o recurso à observação direta, até porque, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), os métodos de observação direta são os únicos métodos de investigação social que permitem captar os comportamentos dos indivíduos, no momento em que eles são produzidos. Tratou-se de uma observação participante no sentido em que existiu interação com as crianças, aquando dos momentos de recolha de dados.

Recorreu-se também às notas de campo, tendo sido dessa forma que se conseguiu “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha [...]” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Estas notas de campo facilitaram a parte descritiva do estudo, no sentido em que, tendo sido recolhidos dados relativos a tudo o que cada criança realizou, de forma pormenorizada, foi possível algum detalhe daquilo que foi ocorrendo.

O registo fotográfico/vídeo foi outro dos instrumentos de recolha de dados utilizado neste estudo, auxiliando estes na confirmação daquilo que era descrito nas notas de campo e ainda na complementação da informação recolhida ao longo de todo o processo. Neste sentido, Bogdan & Biklen (1994), afirmam que “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo [...]” (p.183) Além disso, de acordo com os mesmos autores, citando Bogdan (1988) “[...] quando usadas em conjugação com outros dados podem adicionar-se a uma pilha crescente de provas.” (p.186).

1.3.3.5. MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico do relatório apresentam-se as técnicas de análise de dados a que se recorreu neste trabalho. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), “A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (p.205).

Wolcott (1994), citado por Vale (2004), destaca três componentes essenciais durante a fase de análise de dados: a descrição, a análise e a interpretação. A componente da descrição está relacionada com a redação de textos resultantes dos dados originais recolhidos durante a investigação, tentando ser o mais fiel possível. Por análise entende-se um processo de organização

de dados, através do qual se devem procurar salientar aspetos essenciais e identificar relações entre si. Por fim, a interpretação corresponde ao processo de obtenção de significados e relações, partindo dos dados obtidos.

Neste contexto, de acordo com Tesch (1990), citado por Rodrigues (2007), “[...] a análise de dados pode ser de três tipos: (a) a interpretativa que visa analisar pormenorizadamente todos os dados recolhidos, com a finalidade de os organizar e classificar em categorias que possibilitem a exploração e a explicação do fenómeno em estudo; (b) a estrutural, que visa a análise dos dados procurando encontrar padrões que permitam clarificar e/ou explicar a situação em estudo; (c) a reflexiva que visa, essencialmente, interpretar ou avaliar o fenómeno em estudo, quase sempre por julgamento ou intuição de quem o desenvolve.” (p.109)

Assim sendo, uma vez que se pretende descrever as ações das crianças sobre os materiais, tão pormenorizadamente quanto possível, procurando analisa-las e refletir sobre elas e tentando interpreta-las numa busca de inferências relacionadas com a temática em estudo, considera-se que a análise dos dados recolhidos durante o presente estudo é do tipo reflexivo.

Relativamente aos dados recolhidos, estes foram organizados por tarefa recorrendo aos registos fotográficos, aos vídeos e às notas de campo selecionando-se aqueles que permitiram sintetizar os diferentes procedimentos das crianças com vista à interpretação, análise e reflexão atrás referidas.

Neste sentido, seguidamente, apresenta-se a descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos durante a investigação.

1.3.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este ponto do relatório destina-se à apresentação dos dados recolhidos durante o estudo investigativo. Neste sentido, de seguida apresenta-se uma descrição pormenorizada daquilo que aconteceu aquando da concretização de cada uma das tarefas, sua análise e interpretação. Assim, dão-se a conhecer os dados relativos à forma como cada criança interagiu com os materiais, no sentido do reconhecimento das suas propriedades. Inicia-se com a apresentação dos resultados de cada criança, por tarefa e no final da apresentação de cada uma delas faz-se uma comparação do desempenho das crianças relativamente à tarefa em questão.

Tarefa 1 – Onde vou colocar o meu fruto?⁹

A primeira tarefa concretizou-se no dia 21/10/2015, tendo surgido no âmbito da preparação de uma das festividades do outono, o dia de Pão por Deus. Como forma de relembrar e retomar a atividade de pintura das saquinhas, foram construídas mais duas saquinhas, idênticas às das crianças, estando estas identificadas com imagens dos mesmos frutos que as crianças estamparam nas suas (pera e castanha). Foram recortadas peras e castanhas, idênticas às das imagens que identificavam as saquinhas, tendo sido entregue uma dessas imagens a cada criança que, posteriormente, decidiu em qual das saquinhas a iria colocar.

Esta tarefa desenvolveu-se na área de acolhimento, onde as crianças se encontravam sentadas no tapete/almofadas. As figuras foram distribuídas, ao mesmo tempo que iam sendo nomeadas: “– *Um fruto para cada um! Uma pera amarela para o D*”. Depois de distribuídas as figuras, foi dado um tempo para que as crianças as explorassem, tendo o adulto intervindo nesse sentido: “– *Eh pá! Tantos frutos! Peras amarelas, peras verdes, castanhas castanho-escuro e castanho clarinho* (apontando para as respetivas cores). *Oh! Que fofinhos que eles são!*” (passando a mão por um dos frutos).

Ao longo desta exploração foram observadas diferentes reações. Inicialmente, a generalidade das crianças olhou para a figura que tinha na mão, depois, algumas delas, imitando o adulto, passavam a mão pela figura, sentindo a textura do material, e sorriam, outras viravam-na de um lado para o outro, observando-a atentamente, algumas crianças colocaram-na na boca. Depois de explorarem a sua imagem, algumas crianças tentaram tirar a de outros colegas, chegando a troca-las entre si. Em determinado momento observou-se que algumas crianças começaram a largar as suas imagens no chão, altura em que estas começaram a ser abordadas, uma de cada vez, no sentido de as incentivar a colocarem a sua figura dentro de uma das saquinhas. Desta forma, cada criança foi estimulada a decidir em qual delas a iria colocar.

Algumas crianças não se mostraram interessadas em participar nesta exploração em grande grupo, decisão que foi respeitada. Posteriormente, quando todos os materiais foram disponibilizados para uma livre exploração, por iniciativa própria, estas crianças pegaram neles e deslocaram-se para uma das mesas da sala e aí fizeram a sua exploração. Ao ser observada a sua iniciativa, foi feita uma abordagem a estas crianças, no sentido de verificar se então já estariam predispostas para realizar a tarefa, o que se verificou.

Os desempenhos das crianças foram distintos, apresentando-se de seguida a descrição de alguns episódios observados.

⁹ Ver anexo XIX – Tarefa 1 – Dados relativos ao desempenho das crianças D, M2 e M4.

Episódio I – Depois de receber a sua pera amarela, o D (21 meses) observou-a atentamente, enquanto a ia virando para um lado e para o outro. Foi então questionado: “– *Qual é o fruto que tens na tua mão, D? É uma pera amarela. Queres arrumar a tua pera dentro de uma saquinha? Em qual a vais colocar? Nesta ou nesta?*” (mostrando-lhe uma saquinha de cada vez)

Então, o D olhou para o seu fruto, olhou para as saquinhas, observando a imagem de cada uma delas e, rapidamente e sem qualquer hesitação, colocou-o na saquinha das peras. A criança foi elogiada: “– *Boa D, muito bem! Como ele sabe! A pera amarela na saquinha das peras! Parabéns meu querido!*”



Fotografia 1 - O D observa/explora a sua pera.



Fotografia 2 - O D coloca a sua pera na saquinha das peras.

Episódio II – Aquando da exploração, no tapete, foi entregue uma castanha ao M2¹⁰ (17 meses). Ele observou-a por momentos e, pouco depois, largou-a e segurou uma pera que estava caída no chão, voltando a largar este fruto logo de seguida. Então o M2 levantou-se do tapete e foi para dentro da casinha de plástico, existente na sala, colocando-se à janela, a olhar para os colegas.

Depois da exploração em grande grupo, o M2 e a F pegaram nas saquinhas e nos frutos e foram brincar com eles para a mesa. Nesta altura, foi observado que o M2 tinha uma pera verde na mão, que se disponibilizava a colocar na saquinha das castanhas sem, aparentemente, dar atenção às imagens que identificavam cada uma delas. Perante esta observação, não fazendo referência a que aquela não seria a saquinha adequada, a criança foi incentivada a uma observação/comparação do seu fruto com os frutos que identificavam as saquinhas: “– *M2, mostras-me o fruto que tens na tua mão? Oh, é uma pera. Uma pera verde! Olha, já viste que as saquinhas também têm aqui uns frutos? Achas que a tua pera é igual a este (apontando para a castanha da saquinha) ou é igual a este (apontando para a pera da outra saquinha)? Onde é que queres arrumar a tua pera verde?*”

¹⁰ Esta foi uma das crianças que não participou na exploração em grande grupo.

Então, durante algum tempo, o M2 olhou para a sua pera, olhou para as imagens que lhe tinham sido apontadas, voltou a olhar para a pera. Foi respeitado o tempo que a criança demonstrou necessitar para uma melhor observação dos materiais, sendo que, depois desta observação, com a mão esquerda o M2 acabou por colocar a sua pera dentro da saquinha das peras, que segurava com a mão direita. O desempenho da criança foi elogiado: “– *Que lindo, M2! Muito bem! Puseste a tua pera verde dentro da saquinha das peras. Palmas para o M2!*”



Fotografias 3 e 4 – O M2 e a F, em exploração livre, na mesa.



Fotografia 5 – O M2 prepara-se para colocar a pera na saquinha das peras.

Episódio III– O M4 tinha uma pera verde na mão, com a qual foi brincando, parecendo acariciá-la, até chegar a sua vez de participar. Assim que viu as saquinhas junto de si, de imediato, ele largou a pera que tinha na mão e agarrou a saquinha das peras, desinteressando-se do fruto. A pera voltou a ser-lhe entregue, ao mesmo tempo que foi feita a seguinte abordagem: “– *Toma M4, o teu fruto caiu no chão. Olha, é uma pera verde! Gostas de pera M4? Hummm.... É muito bom! Vamos arrumar a tua pera verde dentro da saquinha? Queres po-la dentro da tua saquinha (apontando para a saquinha das peras) ou dentro da minha?*” (mostrando-lhe a das castanhas)

O M4 pegou na pera, voltou a manda-la para o chão e continuou a sua exploração da saquinha das peras, ora passando a sua mão pelas imagens (feitas em feltro), ora passando-a pela saquinha em si (feita em EVA), ora pegando nas asas para a abrir e fechar, etc. Tendo sido observado que o M4 demonstrava prazer na exploração da saquinha e uma vez que se defende uma intervenção centrada nos interesses e necessidades das crianças, foi-lhe dito:

“– *Ah, já percebi, queres brincar com as saquinhas. Está bem M4, vou-te deixar brincar um bocadinho.*” Então o M4 começou a tirar e a pôr imagens de peras e castanhas, nas saquinhas, de forma aleatória, situação que levou à seguinte abordagem: “– *Boa M4, estás a pôr os frutos dentro da saquinha. Agora vais tirá-los para fora! Lindo!*” Depois de algum tempo de exploração por parte do M4, e ao observar que todos os frutos estavam dentro das saquinhas, este foi questionado: “– *Então M4, já arrumaste os frutos todos? Agora podes emprestar aos colegas? Depois brincas outra vez, pode ser? Obrigada meu lindo!*”



Fotografia 6 – O M4 com a pera verde na mão.



Fotografia 7 – O M4 larga a pera e agarra a saquinha.

A análise dos dados apresentados parece indicar que as crianças D e M2 já revelam ter alguma capacidade de observação e identificação de propriedades dos objetos/materiais, o que, de acordo com Fernández (2011), lhes permite distinguir semelhanças e/ou diferenças entre eles. A criança D parece ter esta capacidade mais desenvolvida, uma vez que realizou a tarefa sem hesitar, depois de observar quer o seu fruto, quer as saquinhas identificadas.

Relativamente à criança M2, esta parece ser mais imatura, no que concerne à concentração, pois necessitou de ser incentivada a uma observação mais atenta dos materiais, o que a ajudou no reconhecimento de características dos materiais que lhe permitiram tomar consciência de semelhanças e/ou diferenças entre eles.

No que concerne à criança M4, tendo em conta o seu desempenho, esta parece estar mais motivada para a exploração sensorial dos materiais, podendo não estar, ainda, preparada para uma adequada observação das suas propriedades, no sentido de conseguir perceber se são semelhantes ou diferentes.

Tendo em conta o defendido por Barros & Palhares (1997), pode inferir-se que, apesar de as três crianças se encontrarem, ainda, em fase de construção de conhecimentos lógico-matemáticos, através das suas ações sobre os materiais, o M4 parece não estar, ainda, ao nível de desenvolvimento dos colegas.

Tarefa 2 – Vamos arrumar a sala?¹¹

Esta tarefa surgiu no âmbito da arrumação dos brinquedos da sala de atividades, depois de ter sido observado que as crianças arrumavam todos os brinquedos, aleatoriamente, dentro de algumas caixas, não havendo qualquer separação destes. Assim sendo, considerou-se importante introduzir a arrumação dos brinquedos tendo em conta dois grupos, legos e outros brinquedos. Neste sentido, foram identificadas duas caixas com fotos de imagens de brinquedos da sala, uma com a fotografia

¹¹ Ver anexo X – Tarefa 2 – Dados relativos ao desempenho das crianças M3, B1 e LE.

de peças de legos, outra com a fotografia de outros brinquedos (carros, bonecos pequenos, bolas, etc.)

Na manhã do dia 06/11/2015, aquando da arrumação dos brinquedos da sala, foram mostradas às crianças as imagens que identificavam cada uma das caixas, tendo sido feita a seguinte abordagem: “– *Vamos arrumar os brinquedos? Ah! Que giro, agora esta caixa tem uma fotografia?* (apontando para a fotografia da caixa dos legos). *Já sei... Nesta caixa vamos arrumar só os legos. Esta caixa também tem uma fotografia. Estão aqui pratos, carrinhos, bebés, bolas pequeninas* (apontando para a imagem dos brinquedos variados). *Então, aqui dentro vamos arrumar brinquedos iguais a estes, pode ser? Quem vai ajudar a arrumar tudo?*”

De imediato várias crianças (não todas) começaram a apanhar brinquedos do chão, dirigindo-se para as caixas, cujas imagens identificativas estavam visíveis. De entre as que se disponibilizaram para participar, foram observados diferentes desempenhos. De seguida será apresentado um exemplo representativo de algumas das situações observadas.

Episódio I – O M3 (23 meses) disponibilizou-se, de imediato, para ajudar a arrumar a sala. Começou por pegar vários objetos ao mesmo tempo, sendo que, ao chegar junto das caixas foi abordado: “– *Lindo M3, apanhaste muitas peças! E agora, onde as vais arrumar?*” O M3, depois de olhar rapidamente para as imagens das caixas, sem hesitar, começou a colocar as peças, uma a uma, nas caixas corretas, pelo que foi elogiado e incentivado a continuar: “– *Muito bem M3. Podes ir buscar mais peças, por favor?*” A criança acedeu ao solicitado e voltou, apenas, com peças de legos. Desta vez, colocou alguns deles na caixa dos legos e ficou com outras peças nas mãos, olhando para as prateleiras. Ao ser observado este comportamento questionou-se o M3: “– *Então M3, não queres arrumar essas peças de legos ao pé das outras, aqui na caixa dos legos?*” A criança voltou a olhar para uma prateleira e apontou para um balde de legos que lá se encontrava, pedindo-o. O referido balde foi colocado ao alcance do M3 que, depois de lhe retirar a tampa, sorrindo, arrumou as restantes peças de lego lá dentro.

Depois foi procurar pela sala todas as peças daquele conjunto e arrumou-as todas nesse mesmo balde. Estas peças, apesar de serem de legos, têm características diferentes dos restantes, nomeadamente no que diz respeito à sua forma e tamanho. Perante este desempenho o M3 voltou a ser elogiado, tendo havido a preocupação de fazer referência aos conceitos de igual e diferente: “– *Que menino crescido M3! Já sabes que aqueles legos não são iguais aos desta caixa. Eles são diferentes! Muito bem. Palminhas para o M3!*”

A criança sorriu, bateu palmas e depois continuou a ajudar na tarefa de arrumar os brinquedos, o que fez corretamente até tudo estar arrumado.

Episódio II – A B1 (18 meses) participou na arrumação da sala, mas foi apanhando uma peça de cada vez, que ia colocar na caixa. Inicialmente, ela colocou a peça que trazia (um pratinho amarelo) numa caixa qualquer, sem, aparentemente, ter olhado para as caixas, sendo que a arrumou na caixa correta. Não foi abordada, neste momento, pois pretendia-se observar o que faria ao arrumar a segunda peça. Desta vez, a criança apanhou duas peças pequenas de lego, que arrumou na mesma caixa onde, anteriormente, tinha colocado o prato. Então, não querendo dizer que os legos não estavam bem arrumados, fez-se uma abordagem a esta situação incentivando a criança a uma observação mais atenta dos objetos: “– *Olha B1, vê lá se as tuas peças são parecidas com as que estão na caixa e na fotografia.*” (apontando-a). A criança olhou para a fotografia e voltou a olhar para o adulto que, percebendo que ela parecia não saber o que fazer, tentou transmitir-lhe alguma segurança, orientando-a na sua observação: “– *Vamos ver o que está nesta fotografia? Pratos, bolas pequeninas, um bebé... Agora vamos ver o que está na outra fotografia? São legos! Legos grandes, legos pequenos, amarelos, vermelhos, azuis* (apontando para as diferentes peças). *Ainda queres que as peças que trouxeste fiquem nesta caixa?*”

A B1 retirou os dois legos que tinha trazido, olhou para eles, aproximou-os da fotografia dos brinquedos, depois fez o mesmo, aproximando-os da fotografia dos legos e, apesar de demonstrar pouca segurança, acabou por os arrumar na caixa correta. A criança necessitou de algum tempo para esta observação dos materiais, tempo este que foi respeitado, como o foi em todas as tarefas. No final, a criança foi elogiada: “– *É isso mesmo B1, tu trouxeste dois legos e a caixa dos legos é esta. Arrumaste-os muito bem! Estou muito feliz contigo, minha linda. Palminhas!*”

A criança continuou a trazer uma peça de cada vez e, tal como fizera antes, aproximava-as da foto, como se as comparasse, acabando por arrumar, adequadamente, as restantes peças que apanhou.

Episódio III – A LE (18 meses) recolheu do chão algumas peças (legos e um bebé) que transportou até junto das caixas, largando-as a todas na caixa dos legos. Então, foi questionada sobre se aquelas peças estariam na caixa correta. “– *Obrigada princesa, estás a ajudar a arrumar a nossa sala. Olha, trouxeste um bebé e estes legos. Vê lá se nesta fotografia* (apontando a dos legos) *está algum bebé. Eu não vejo nenhum, e tu? Toma o bebé, queres voltar a arrumá-lo?*”

A LE pegou de novo no bebé, sorriu e voltou a coloca-lo na mesma caixa, virando costas de seguida, em busca de outras peças. Quando regressou trazia um telemóvel, que também colocou na caixa dos legos. Sem se fazer referência ao facto de que o telemóvel não estava bem arrumado, agradeceu-se à LE a ajuda que estava a dar na arrumação da sala: “– *Obrigada LE. Ajudas a arrumar a sala, és uma menina linda!*” Quando a criança se afastou, feliz por estar a ajudar, estas peças foram retiradas e colocadas nas caixas corretas para que não confundissem os colegas.

Apesar de a LE não ter arrumado corretamente os brinquedos considerou-se de toda a importância valorizar a participação da criança, confrontando-a com a comparação entre os objetos, mas nunca referindo que o que tinha feito estava mal, até porque se defende o respeito e a valorização de cada criança, procurando contribuir para que cada uma delas se desenvolva em harmonia, num ambiente saudável e em que o positivismo é a palavra de ordem. Neste sentido, é importante reforçar a ideia de Barros & Palhares (1997), que defendem a construção de certos conhecimentos lógico-matemáticos não a partir de noções que são transmitidas às crianças, mas sim através das suas próprias ações sobre objetos.

Nesta tarefa, tal como em todas as outras, pode constatar-se que, tal como defende Correia (1993), não se tendo ensinado matemática às crianças, estas foram confrontadas com a possibilidade de, por si próprias, irem construindo “[...] ao seu nível, as primeiras estruturas lógico-matemáticas”. (p.3)

Fazendo uma breve análise dos dados apresentados relativamente a esta tarefa, estes parecem estar em concordância com o defendido por Post & Hohmann (2007), que afirmam que, em idade de creche, as crianças conseguem “[...] explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes [nomeadamente] selecionar coisas semelhantes de um grupo de brinquedos ou materiais [...]” (p. 48)

O desempenho das crianças M3 e B1 leva à inferência de que estas já revelam ser detentoras de algum conhecimento lógico-matemático, ainda que básico, no sentido em que, com maior ou menor segurança, ambas demonstraram capacidade de observar e estabelecer relações entre os objetos (Piaget & Inhelder, 1968), percebendo algumas das suas propriedades, o lhes permitiu distingui-los e separa-los. Relativamente à criança LE, o seu desempenho parece indicar que esta ainda se encontra ao nível do conhecimento físico, sendo que, através da observação e, principalmente, da sua ação sobre os objetos, ela é conduzida no sentido da perceção de características externas dos mesmos (Piaget & Inhelder, 1968), não tendo conseguido, ainda, mobilizar este conhecimento ao nível do seu desenvolvimento cognitivo.

Tarefa 3 – Vamos decorar a nossa estrela especial?¹²

Esta tarefa concretizou-se na semana em que foi feita uma abordagem à cor vermelho e visava a elaboração de uma decoração de natal para a sala de atividades. Surgiu no seguimento da exploração de uma história, inventada para o momento, da qual fazia parte uma estrela vermelha. Esta história foi contada recorrendo à utilização do “avental das histórias”, sendo que as figuras iam sendo colocadas nele, à medida que a história ia avançando.

¹² Ver anexo XI – Tarefa 3 – Dados relativos ao desempenho das crianças S, F e M1.

Neste contexto, para o dia 27 novembro de 2015 foi planeada uma atividade coletiva, de colagem de diferentes tipos de papel vermelho numa estrela grande (a estrela da história). Como forma de introduzir esta tarefa, foram disponibilizados, numa mesa da sala, diferentes tipos de papel vermelho (cartolina, papel celofane, papel seda, etc.) para que as crianças o explorassem livremente. As crianças rasgaram o papel, amachucaram-no, olharam através dele, puseram-no na boca, espalharam-no pelo chão e pisaram-no, passaram por cima dele com os carros como se de uma estrada se tratasse, etc. Depois de algum tempo de exploração, foi mostrada às crianças uma estrela de cartão, como sendo a estrela da história, tendo estas sido convidadas a preencher o espaço daquela estrela com papeis vermelhos. Então, enquanto algumas crianças brincavam pela sala, outras, numa mesa, iam selecionando o papel que queriam colar na estrela. No entanto, além destes papeis vermelhos, foram colocados na mesa também alguns pedaços de papel branco, papel manteiga e papel dourado, para que, de entre os papeis disponíveis, as crianças selecionassem o que considerassem correto.

Ao longo da concretização da atividade, foi permitido que as crianças circulassem livremente pelo espaço da sala de atividades, podendo estas brincar livremente ou permanecer em redor da mesa onde foi realizada a atividade, observando a participação dos colegas. No entanto, a tarefa de seleção e colagem dos materiais (papeis) foi realizada, apenas, com uma criança de cada vez, para que cada uma delas pudesse ser alvo de toda a atenção do adulto.

Apresenta-se de seguida a descrição de alguns episódios representativos de diferentes desempenhos observados.

Episódio I – Durante a exploração dos papeis vermelhos, depois de ter rasgado, amachucado e mandado alguns papeis ao ar, olhando para eles e sorrindo, o S (23 meses) decidiu dirigir-se à mesa onde ainda existiam alguns, com um camião na mão e começou a fazê-lo rodar sobre os papeis, como se de uma estrada se tratasse. “– *Que interessante S. Com todos os papeis, vermelhos, brancos, cinzentos e dourados, fininhos e grossos, construístes uma estrada para andares com o teu camião!*”. Desta forma procurou-se valorizar o interesse da criança pela utilização exploratória do material ao reconhecer-lhe uma utilidade à qual o adulto considerou importante dar ênfase, até pela sua originalidade.

Subjacente a todas as tarefas esteve sempre um profundo respeito pelas crianças, razão pela qual estas nunca foram obrigadas a realizar as propostas, mas sim convidadas a fazê-lo. Foi o que aconteceu com S, aquando da decoração da estrela: “– *S, olha como a nossa estrela está bonita! Também queres colar um papel na estrela para ela ficar ainda mais bonita? Procuras um papel vermelho para colares na estrela, por favor?*”

Então, o S começou a andar em volta da mesa, segurando e largando alguns papéis (vermelhos e dourados) até que pegou num pedaço de papel de seda vermelho e, depois de o amachucar um pouco, dirigiu-se para junto da estrela e colou o seu papel, amachucado, numa das pontas da mesma. A criança foi elogiada, ao mesmo tempo que foi feita a referência a algumas propriedades do papel que tinha colado: “– *Que menino lindo! Escolheu um papel vermelho, fininho e muito macio, para colar na estrela. Vê como ela ficou ainda mais bonita. Obrigada meu amor!*”



Fotografia 8 – O S olha para as imagens, no avental das histórias.



Fotografia 9 – Tempo de exploração – O S faz rodar o camião sobre os papéis.



Fotografia 10 – O S cola papel de seda numa ponta da estrela.

Episódio II – Durante a exploração de papéis, a F (18 meses) foi pegando em diferentes tipos de papel, amachucando alguns pedaços e esticando outros que os colegas tinham amachucado. Manuseava os diferentes tipos de papel, com ar concentrado, parecendo sentir o toque de cada um deles. Ao ser observado este comportamento foi feita a seguinte abordagem: “– *Então F, estás a sentir o papel com as tuas mãos? Esse é fininho e macio (papel seda). Esse é mais grosso (cartolina). Oh! Esse faz barulho!*” (papel celofane).

A F ria sempre que ouvia o som do papel a ser amachucado. Num determinado momento, ela parou, ao ver um colega que colocava um pedaço de papel celofane vermelho a tapar os seus olhos, situação que a fez sorrir. Ao ser observada esta reação considerou-se de toda a importância incentivar a criança a fazer o mesmo: “– *Também queres experimentar F? Podes por esse papel vermelho à frente dos teus olhos.*” Então ela esticou o pedaço de papel celofane que tinha na mão e, também ela experimentou o que tinha visto o colega fazer, tapando o seu rosto com o papel. Por trás do papel era visível um grande sorriso. A criança foi então questionada “– *Olá F! De que cor me estás a ver? Está tudo vermelho, não é? Vermelho da cor da estrela grande e especial, da nossa história!*” (sorriso). Então a F começou a colocar e a tirar o papel da frente do seu rosto, sempre com um sorriso nos lábios.

Posteriormente, aquando da colagem de papéis na estrela, a F aproximou-se da mesa, mostrando interesse em participar na atividade, pelo que foi abordada: “– *F, queres escolher um papel vermelho, como estes (apontando para a estrela) para colar aqui na estrela?*”

A F sorriu, pegou num pedaço de papel manteiga e esticou-o na direção da estrela como se o quisesse colar. Então a criança foi convidada a observar os papeis já colados na estrela e aquele que tinha na mão: “– Obrigada F! Olha, já viste os papeis que estão aqui colados? (apontando para a estrela). Achas que o teu é igual? Eles são da mesma cor? O teu é vermelho, como estes?”

Por momentos ela ficou a olhar para os papeis, com ar sério. Depois largou o papel manteiga e, apesar de haver papel vermelho na mesa, afastou-se, indo até ao tapete, onde havia alguns papeis espalhados (vermelhos). Pegou num pedaço de cartolina vermelha e numa peça de lego azul e veio a correr para a mesa, tendo sido elogiada: “– Boa F, este papel é da mesma cor que os da estrela. É vermelho. Este não é vermelho, olha, não é igual!” (apontando para o papel que a criança pegara inicialmente e comparando os dois).

Então a criança largou a peça na mesa, colocou o pedaço de cartolina sobre a estrela e pressionou-o com a sua mão. Depois pegou num pedaço de papel de seda, amachucado, que estava no chão e colou-o também, tendo sido valorizada: “– Muito obrigada F! Colaste dois papeis vermelhos. Agora a nossa estrela tem muitos papeis. Palminhas para a F!” A criança sorriu e esfregou as mãos, tentando retirar alguma cola que tinha. Depois manteve-se junto da mesa, a observar os colegas.



Fotografia 11 – A F retira a estrela vermelha do avental das histórias.



Fotografia 12 – Tempo de exploração – A F tapa o seu rosto com papel celofane vermelho.



Fotografia 13 – A F. cola um pedaço de cartolina vermelha na estrela.

Episódio III – Aquando da exploração de diferentes tipos de papel vermelho, a M1 (19 meses) revelou especial prazer em espalhar os papeis, sacudindo-os da mesa com as mãos ou mandando-os ao ar, sorrindo quando os via cair. Quando se apercebeu que ao manusear alguns papeis estes faziam barulho, começou a amachucar alguns pedaços parecendo tentar procurar outros que o fizessem. Depois mandou alguns papeis para o chão e começou a pisa-los, mas rapidamente se cansou. Então pegou num pedaço de papel de seda que estava na mesa e colocou-o na boca, esticando o pescoço na direção de alguns colegas, como que querendo mostrar-lhes o que estava a fazer.

Chamou-se a criança e foi-lhe pedido o papel que tinha na boca e perguntado se queria ir buscar outro papel vermelho para colar na estrela. “– Oh M1, dá cá o papel que tens na boca, ficas com

a boca toda pintada. (sorriso). *Olha como está linda a nossa estrela! Queres ir buscar um papel vermelho para colares aqui na estrela?* “De imediato, sem olhar para os papéis que já estavam colados, a M1 pegou num papel branco e estendeu a sua mão mostrando-o. Procurando levar a criança a uma nova observação do material, que lhe permitisse o reconhecimento das suas propriedades, foi feita a seguinte abordagem: “– *Obrigada M1, põe aqui o teu papel* (apontando para a estrela). *Este (branco) é igual a este (vermelho)?*”

A criança olhou para a estrela, depois deu a volta à mesa e foi buscar outro pedaço de papel, desta vez dourado. Então, foi feita a seguinte abordagem: “– *Dá cá M1, põe o teu papel aqui ao pé da estrela. Achas que é igual a este?* (apontando para o vermelho) *Não é, pois não, princesa?*” *Esse é dourado e este é vermelho! Queres ir buscar um igual a este?*” (apontando o vermelho) Então a M1 pegou no mesmo papel dourado e começou a pressioná-lo contra o cartão da estrela como se estivesse a cola-lo.

Uma vez que a M1 parecia não reconhecer a característica cor do papel, para que não induzisse os colegas em erro (devido à colagem de um papel de outra cor) foram colocados vários pedaços de papel vermelho perto de si, tendo esta sido incentivada a escolher um deles para colar na estrela: “– *Olha M1, muitos papéis vermelhos, queres colar um na estrela?*” Então, a criança pegou num pedaço de papel celofane e colou-o. “– *Muito bem M1, a estrela ficou ainda mais bonita com o teu papel vermelho! Obrigada minha linda!*”



Fotografia 14 – “Uma estrela especial” – Crianças ouvem a história (avental das histórias).



Fotografia 15 – Tempo de exploração – A M1 coloca o papel de seda na boca, exibindo-o.



Fotografia 16 – A M1 pressiona o papel dourado sobre a estrela de cartão.

A observação, análise e interpretação daquilo que aconteceu ao longo da concretização desta tarefa leva à confirmação de que, tal como defendido por Post & Hohmann (2007), em idade de creche, a exploração dos materiais permite que as crianças comecem a reparar nas suas semelhanças e/ou diferenças.

A análise dos dados recolhidos de cada uma das crianças nesta tarefa, cujo desempenho foi apresentado, revela que, apesar de nem todas terem apresentado a mesma capacidade de perceção das semelhanças e diferenças existentes entre os materiais, neste caso diferentes cores de papel, todas elas exercitaram, criativamente, a sua capacidade de observar e sentir as suas características,

o que as conduzirá, a todas, à distinção de conceitos como «igual» e «diferente», competência que não se observou, ainda, em todas as crianças. (Hohmann, Banet & Weikart, 1979)

Relativamente à criança S, tal como se pode constatar, esta revela que, além da capacidade de exploração dos materiais, parece ter também capacidade de identificação das suas características, o que permite ter alguma noção dos conceitos de igual e diferente, tendo esta capacidade sido confirmada quando, autonomamente, a criança selecionou um pedaço de papel da cor pretendida, parecendo tê-lo selecionado conscientemente de entre outros, uma vez que pegou em pedaços de papel de duas cores (vermelho e dourado) e, de entre eles, selecionou um vermelho.

Quanto à criança F, apesar de não ter conseguido identificar características do papel, de forma imediata e completamente autónoma, tal como o colega S, ao ser confrontada com algumas questões que a levaram a uma nova observação dos materiais, a F parece ter percecionado o atributo cor do papel, permitindo-lhe selecionar um pedaço de papel vermelho, de entre outros. O facto de a F ter selecionado o papel correto na segunda tentativa, pode, no entanto, estar associado ao defendido por Piaget & Inhelder (1975) que afirmam que uma das características das crianças nesta faixa etária (período sensório-motor) é procurar a solução para os problemas por tentativa e erro.

No que concerne à criança M1, tendo em conta o seu desempenho, apesar de ter feito uma exploração física, bastante diversificada, do material disponibilizado (com as mãos, com os pés, com a boca), esta parece não estar, ainda, preparada para uma adequada observação das suas propriedades, o que lhe teria permitido o reconhecimento de características, nomeadamente a cor do papel, levando-a a concluir sobre quais tinham cor igual/idêntica ou diferente. Esta criança poderá encontrar-se, também, na fase de procura de solução dos problemas por tentativa/erro.

Tarefa 4 – Onde vou colocar a minha bola/presente de natal?¹³

A concretização desta tarefa promoveu a interligação entre a exploração de atividades no âmbito da comemoração da quadra natalícia e a área da educação física. Com ela pretendeu-se proporcionar situações em que, de forma dinâmica e lúdica, fosse possível observar o desempenho das crianças, em mais uma situação de exploração de materiais, neste caso, alusivos à quadra natalícia, com vista à identificação de semelhanças e diferenças e ao reconhecimento de propriedades e características dos mesmos.

Neste contexto, para o dia 18 de dezembro de 2015, foi planeada uma atividade de educação física, promovendo a motricidade global, atividade essa que culminava numa tarefa de reconhecimento de propriedades dos materiais disponibilizados (bola de natal vermelha ou

¹³ Ver anexo XII – Tarefa 4 – Dados relativos ao desempenho das crianças LS, LF e M1.

presente verde). Nesse sentido foi construído um circuito, através do qual as crianças eram incentivadas a passar por baixo de cadeiras, chutar uma bola, escolher um de dois objetos disponibilizados, correr e, finalmente, colocar o seu objeto numa das duas caixas disponibilizadas e identificadas (com os objetos referidos) para o efeito.

A atividade, que se iniciava na área de acolhimento, onde as crianças se encontravam sentadas, explorando alguns livros e jogos, foi previamente exemplificada, sendo depois realizada por uma criança de cada vez. Consoante a iam terminando, as crianças eram convidadas a sentar-se num outro tapete, onde tinham, também, alguns materiais à sua disposição. Tendo em conta a idade das crianças e o facto de se tratar de uma tarefa realizada individualmente (o que demorava algum tempo), considerou-se de toda a pertinência esta disponibilização de materiais diversos, às restantes crianças, materiais esses que se tornaram o foco de atenção de algumas delas enquanto outros colegas participavam na atividade.

Ao longo da concretização de toda a tarefa, tal como nas anteriores, as crianças foram incentivadas a uma participação ativa, tendo elas agido, escolhido e tomado decisões sobre os materiais, sendo sempre respeitadas estas ações, no sentido em que, mesmo quando necessitaram de alguma orientação, as crianças nunca foram forçadas a qualquer ação, tendo sido valorizada e elogiada a sua participação. Neste contexto, independentemente de as opções das crianças serem ou não consideradas corretas, valorizou-se todo o processo ao longo do qual as crianças foram interagindo com diferentes materiais e tomando consciência das suas características.

Episódio I – Depois de algum tempo sentada na área de acolhimento, de onde observou vários colegas a realizar a atividade, a LS (22 meses) levantou-se e foi sentar-se na zona do circuito, ao lado das cadeiras por onde as crianças passavam por baixo.

Tendo em conta que, apesar de se tratar de uma tarefa individual, se procurou ter sempre um olhar atento sobre todas as crianças, dando atenção às suas necessidades e interesses, ao ser observado este comportamento, a LS foi questionada: “– *Queres ir fazer o jogo, LS?*” A menina sorriu e olhou para as cadeiras. “– *Vai lá, linda. A LS vai passar por baixo das cadeiras. Boa LS! Boa, muito bem! Agora põe-te de pé e dá um chuto na bola LS. Boa, um grande chuto! LS, agora vem aqui escolher, (apontando para a caixa onde estavam bolas vermelhas e presentes verdes) qual é que queres? A bola vermelha ou o presente verde?*” (dando ênfase ao referir a cor do objeto). A LS pegou numa bola vermelha. “– *A bola vermelha? Ok, muito bem LS. Agora corre e vai arrumala, vai pôr a tua bola numa caixinha daquelas.*” A LS correu até às caixas, olhou para elas e, sem hesitar, a criança virou-se para a caixa das bolas onde colocou a sua bola vermelha, tendo sido elogiada: “– *Boa LS, muito bem! Agora a tua bola vermelha está junto das outras bolas iguais a ela! (palmas). Olha aqui LS, a caixa ficou com muitas bolas vermelhas, já viste!?*”

A criança sorriu e foi, a correr, para o tapete, onde se sentou a observar os colegas.



Fotografia 17 -
A LS passa por
baixo das cadeiras.



Fotografia 18 -
A LS prepara-se
para chutar a bola.



Fotografia 19 -
A LS escolhe uma
bola vermelha.



Fotografia 20 -
A LS coloca a sua
bola vermelha na
caixa das bolas.

Episódio II – Na sua vez de participar, a LF (19 meses) iniciou o circuito, colocando-se por baixo da primeira cadeira e parando de seguida, tendo por isso sido incentivada a continuar, através do exemplo prático por parte do adulto e do estímulo oral: “– *Anda LF...anda...vamos...anda princesa...anda* (espreitando no final do “túnel”, pedindo-lhe as mãos) *Agora em pé...Upa, põe de pé e dá um chuto na bola. Eh! Que grande chuto LF! Boa. Agora vem escolher qual destes gostas mais, uma bola vermelha ou um presente verde? Um presente verde? Muito bem...agora vamos arrumar o presente da LF ali numa caixinha. Corre, corre, corre...*”

A LF dirigiu-se, a correr, para uma mesa, pelo que teve que ser incentivada a deslocar-se até junto das caixas identificadas. “– *LF, anda cá, olha aqui! Já viste que estão aqui duas caixas? Esta tem um presente verde e esta tem uma bola vermelha. Onde é que a LF vai pôr o presente verde? Na caixa dos presentes ou na caixa das bolas?*” (apontando-as).

A LF olhou para a caixa dos presentes verdes, depois olhou para a caixa das bolas vermelhas e, de novo, para a caixa dos presentes. Então ela baixou-se e pegou no presente verde que estava dentro da caixa, ficando com um em cada mão, situação que levou à seguinte abordagem: “– *Está aí um presente verde? Boa! É igual ao teu LF? Olha, queres pôr o teu presente dentro de uma caixa, queres? Vais pôr nesta caixa* (apontando para a dos presentes) *ou nesta?*” (apontando para a das bolas).

Então, a LF baixou-se e pôs os dois presentes verdes dentro da caixa dos presentes, tendo sido elogiada: “– *Boa LF, muito bem. O presente verde dentro da caixa dos presentes verdes. Ficaram lá dentro dois presentes, um, dois.*” (contando-os). A criança sorriu, bateu palmas e foi para o tapete, para junto dos colegas.



Fotografia 21 –
A LF passa por
baixo das cadeiras.



Fotografia 22 –
A LF chuta a
bola.



Fotografia 23 –
A LF escolhe um
presente verde.

Fotografia 24 –
A LF coloca o
seu presente
verde na caixa
dos presentes.



Episódio III – Chegara a vez da M1 participar na atividade, até porque a criança já tinha feito algumas tentativas de “infiltração” na mesma. Assim sendo, fazendo referência a este facto, foi feita a seguinte abordagem à criança: “– Iupi! É agora a tua vez M1. Anda linda, passa por baixo das cadeiras. Boa, és muito despachada! Agora levanta e podes dar um chuto forte na bola cor de laranja, M1. Boa, é golo da M1! (risos e palminhas). Vem até aqui, minha princesa. Escolhe um destes objetos (apontando para a caixa), qual é que queres? Oh, queres uma bola? Uma bola vermelha e muito brilhante! Boa!”

A criança sorriu e foi convidada a correr até às caixas em que teria que fazer a comparação entre o seu objeto e os que se encontravam em cada uma delas: “– M1, onde vais pôr a tua bola vermelha e brilhante? Qual é a caixa onde estão bolas vermelhas e brilhantes?”

Antes que a pergunta tivesse terminado, já a M1 tinha largado a sua bola vermelha na caixa dos presentes verdes, tendo esta saltado para fora da caixa. A bola voltou a ser entregue à criança, ao mesmo tempo que foi estabelecido o seguinte diálogo: “– Toma a tua bola vermelha, M1. Ela é igual a este (colocando-a lado a lado com o presente que identificava a caixa) ou é igual a esta? (fazendo o mesmo, mas relativamente à bola)

A criança baixou-se, com a bola na mão, virou-se na direção da caixa dos presentes verdes e aí colocou a sua bola, mais uma vez. Depois disto, ela sorriu e bateu palmas, tendo recebido a valorização e as palmas que parecia solicitar: “– Boa M1. Já arrumaste a tua bola vermelha. Obrigada! Palminhas para a M1.”



Fotografia 25 – A M1 passa por baixo das cadeiras.



Fotografia 26 – A M1 prepara-se para chutar a bola.



Fotografia 27 – A M1 escolhe uma bola vermelha.

Fotografia 28 – A M1 coloca a sua bola vermelha na caixa dos presentes verdes (2 vezes).



Tentando fazer uma breve análise das situações observadas ao longo da concretização desta tarefa, tudo leva a inferir que algumas das crianças participantes do estudo já revelam capacidade de identificação/reconhecimento de propriedades dos materiais, mais concretamente a cor e forma, sendo que, tanto a LS, como a LF, independentemente do tempo que demoraram a fazê-lo, ambas conseguiram identificar características dos objetos que lhes permitiram junta-los a outros. Para que o desenvolvimento desta capacidade seja possível, para muito conta o defendido por Barros & Palhares (1997) ao referir que “[...] certos conhecimentos lógico-matemáticos são construídos pela criança não a partir de noções que lhe são transmitidas, mas através das suas próprias acções sobre objectos” (, p.12).

Relativamente à criança M1, tal como já acontecera noutras situações, uma delas, já anteriormente descrita, esta não se revela, ainda, preparada ou predisposta para uma observação mais cuidada e calma dos materiais, no sentido de perceber as suas propriedades e aquilo que os distingue dos outros objetos. Esta criança, no entanto, revela-se bastante criativa no que concerne às formas de exploração dos materiais, para a qual recorre a todos os sentidos, parecendo, portanto, estar ainda ao nível do conhecimento físico.

Neste contexto, tendo em conta Alsina (2015), que defende que é através dos sentidos que as crianças vão descobrindo de que são feitos os objetos e vão reconhecendo as suas características sensoriais, acabando por captar alguns dos seus atributos físicos, pode-se inferir que esta criança está no bom caminho, necessitando, apenas, de mais algum tempo para descobrir, por si própria essas mesmas características/propriedades dos materiais.

Tarefa 5 – Os enfeites para a coroa dos reis estão todos misturados! E agora?¹⁴

A tarefa que agora se apresenta surgiu no âmbito da preparação para a comemoração do dia de reis. Nesse contexto, cada criança foi convidada a pintar a sua coroa, que posteriormente iria decorar com enfeites de diversas formas e cores. Para que, aquando da sua utilização, estes enfeites não fossem desconhecidos para as crianças, foi pensada esta atividade que serviu, também, para observar se, eventualmente, o processo de reconhecimento de propriedades dos materiais teria levado à emergência da classificação em alguma das crianças.

Na manhã do dia 05 de janeiro de 2016, a introdução dos enfeites foi feita recorrendo à utilização da saquinha das surpresas, por se considerar que é uma excelente forma de cativar a atenção das crianças através do fator surpresa. Nesse sentido, quando se mostrou o conteúdo da saquinha às crianças, com um ar de espanto, foi-lhes dito: “– *Ohh! As surpresas que a Fatinha trazia estão todas misturadas! Olhem só que grande confusão.*” Os enfeites foram despejados para cima da mesa, ao mesmo tempo que se dizia: “– *Tudo misturado. Corações vermelhos, estrelas amarelas, losangos verdes, elipses azuis (mostrando cada um deles) E agora? O que é que vamos fazer?*”

Não tardou muito até que a maioria das crianças estivesse concentrada em volta da mesa, observando as peças, mexendo nelas, sentido as diferentes texturas, virando-as de um lado para o outro, espalhando-as pelo chão. Depois de algum tempo nesta exploração foi feita a seguinte abordagem: “– *Já sei! Vamos separar as pecinhas todas, pode ser?*” Algumas crianças continuavam a explorar as peças. Então foram colocados alguns pratos na mesa ao mesmo tempo que se ia exemplificando como fazer a separação: “– *Vamos pôr os corações vermelhos neste prato vermelho. As estrelas amarelas vão para o prato amarelo. Assim! O prato verde é para pôr os losangos verdes. No prato azul vamos pôr as elipses azuis. Já está!*”

As crianças foram, então, convidadas a fazer o mesmo: “– *Vamos separar tudo, meus lindos? Quem quer ajudar a arrumar as peças todas nos pratinhos?*” Algumas crianças começaram a distribuir peças pelos pratos, de forma aleatória.

Então, começaram a ser entregues peças às crianças, à vez, perguntando em qual dos pratos as iriam colocar. De entre as crianças que se disponibilizaram para participar, destacou-se o desempenho de três delas, no sentido em que revelaram bastante autonomia na concretização da tarefa, o que resultou num exercício de classificação dos materiais disponibilizados. Estes três episódios serão, seguidamente, apresentados.

Episódio I – Assim que foram disponibilizados, na mesa, os enfeites e os pratos, o R (24 meses) demonstrou-se bastante motivado para a participação na atividade, no sentido em que se

¹⁴ Ver anexo XIII – Tarefa 5 – Dados relativos ao desempenho das crianças R, D e LA.

aproximou da mesa, espontaneamente, pegou numa peça (estrela amarela) e aproximou-a de um do prato amarelo (parecendo comparar as cores), no qual acabou por coloca-la, sendo de referir que cada um dos pratos já tinha algumas peças, que poderiam servir de modelo. Este desempenho da criança foi valorizado e elogiado: “– *Muito bem R, palminhas! Puseste a estrela amarela no prato amarelo, são iguais, certo? E são da mesma cor, as estrelas e o prato, amarelo. Boa!*”

O R pegou, então, num coração vermelho, o qual observou durante uns momentos, ao mesmo tempo que olhava para os pratos. Então foi questionado: “– *E agora R, em que prato vais colocar o teu coração vermelho?*” Novo olhar para os pratos, sendo que depois o aproximou de todos eles, à exceção do prato amarelo, acabando por colocar o coração no prato vermelho. Mais uma vez foi tempo de valorização: “– *Que menino crescido! Beijinho para o R. Puseste outra vez a peça no prato certo, um coração vermelho no prato vermelho (apontando para eles). Boa, boa!*”

Por momentos, o R ficou parado a olhar para alguns colegas, tendo-lhe sido entregue um losango verde, ao mesmo tempo que se perguntava: “– *Olha, está aqui um losango verde. Queres pô-lo em algum pratinho?*” O R pegou no losango e, quase de imediato, esticou-se para o colocar no prato verde que se encontrava um pouco mais distante. Nova “festa”, novos elogios: “– *Losango verde, no prato verde. É isso mesmo, meu querido. Muito bem!*”

Faltavam apenas as elipses azuis. Então foi-lhe entregue uma na mão, solicitando-lhe que a colocasse no prato que considerasse adequado. Depois disto, o R pegou noutra elipse azul, ficando com uma em cada mão. Observou todos os pratos por uns momentos, olhou atento para o D que colocava uma estrela amarela no prato vermelho e, por fim, arrumou as elipses que tinha na mão, uma de cada vez, no prato correspondente, o prato azul, tendo uma vez mais sido valorizado. “– *Ehhh! Palminhas para o R. Ajudou a arrumar as peças, separou-as muito bem! Parabéns R!*”



Fotografia 29 – O R observa o D que coloca uma estrela amarela no prato vermelho.



Fotografia 30 – O R prepara-se para por a estrela amarela no prato amarelo.



Fotografia 31 – O R olha para o prato azul, no qual vai colocar a segunda elipse azul.

Episódio II – Aproveitando o facto de, aquando da participação do R, o D (24 meses) ter colocado uma estrela amarela no prato vermelho, este foi solicitado para observar melhor a estrela amarela para ver se ela era igual às peças que estavam no prato vermelho. Nesse sentido, o D foi incentivado a segurar na estrela nas suas mãos, tendo sido depois questionado: “– *Olha para a*

tua estrela D (apontando para ela). *Achas que ela é igual a estes corações vermelhos?*” (apontando para eles) O D olhou para ambos mas continuou sem reagir. Depois voltou a ser questionado: “– *Já viste a cor da estrela? É amarela. E este prato e os corações, de que cor são? São vermelhos. As cores são iguais?*” (encostando a estrela amarela ao prato dos corações vermelhos) “– *Esta (apontando para a estrela) não é igual a esta, pois não?* (apontando para o coração)”

Então, ele segurou na estrela amarela e, depois de alguma hesitação, colocou-a no prato amarelo, pelo que foi elogiado: “– *Agora a tua estrela amarela já está no prato amarelo, ao pé das manas dela, todas amarelas. Boa D. Vamos ver agora onde vais por esta elipse azul. Qual é o prato que tem outras peças iguais a esta D, elipses azuis?*” O D observa os pratos e acaba por pôr a sua peça no prato correto, o prato azul. “– *Muito bem, meu lindo! Qual é que queres arrumar agora D?*” Ele agarrou num coração vermelho e colocou-o no prato vermelho, o que lhe valeu mais umas palminhas: “– *Palminhas para o D, juntou o coração vermelho com os outros corações vermelhos, no prato vermelho! Muito bem.*”

Por fim foi entregue um losango verde ao D: “– *Só falta o losango verde, D. Toma, queres arruma-lo? Qual é o prato que tem mais pecinhas verdes, iguais a este losango?*” Agora sem hesitar, o D colocou o losango no prato verde, onde estavam outros losangos verdes. “– *Exatamente D. Esse é o prato dos losangos, um prato verde, para por os losangos verdes! Parabéns meu querido!*”



Fotografia 32 – O D coloca uma estrela amarela no prato vermelho.



Fotografia 33 – O D é orientado no sentido de uma nova observação da estrela



Fotografia 34 – O D coloca um coração vermelho no prato vermelho.

Episódio III – Assim que viu as figuras na mesa, a LA (20 meses) parecendo ter percebido exatamente o que era para fazer, aproximou-se e começou a separar as peças autonomamente. Por conseguinte o diálogo com esta criança passou, principalmente, pela valorização daquilo que, por si só, ela ia fazendo.

Ao contrário de outros colegas, a LA iniciou a sua participação, não colocando qualquer peça no prato correspondente, mas retirando um losango verde que estava no prato das elipses azuis, ao mesmo tempo que olhava para o prato verde, pelo que foi elogiada: “– *Que linda LA, essa peça*

não estava no prato certo, pois não? Boa, tiraste-a e agora, onde vais coloca-la?” Continuando a olhar para o prato verde, aí colocou o losango, ao mesmo tempo que apanhava um coração vermelho com a outra mão. “– *Muito bem, minha linda, o losango verde no prato verde. E já tens um coração vermelho na outra mão?*” (riso)

Então ela colocou o coração vermelho no pratinho correspondente. Nova vitória, novo elogio: “– *Coração vermelho no prato vermelho! É isso mesmo LA. Palminhas!*” A LA pegava sempre em duas peças, uma em cada mão. Desta vez, além do coração vermelho, ela pegou numa estrela amarela, que se disponibilizava a arrumar, o que acabou por não acontecer, porque, entretanto, um colega tinha levado o prato amarelo para a outra mesa. Então, a criança olhou para os pratos e acabou por largar aquela peça sendo-lhe, então, entregue aquela que lhe faltava separar, uma elipse azul. Repetindo a estratégia de pegar em duas peças, a LA pegou naquela elipse com uma mão e com a outra pegou noutra peça igual, tendo-as colocado, em simultâneo, no prato azul, sendo de registar que, nesta altura, não havia qualquer peça dentro deste prato. Mais uma vez, a criança foi valorizada e elogiada: “– *Mas que bem princesa LA. Puseste as tuas pecinhas azuis no prato azul. Elipses azuis, dentro do prato azul. Boa, boa! Obrigada minha linda, ajudaste a arrumar tudo muito bem. Palminhas!*”

A criança esboçou um sorriso e continuou a separar peças que ia retirando da mesa.



Fotografia 35 – Olhando para o prato verde, a LA retira o losango verde do prato azul.



Fotografia 36 – A LA coloca o coração vermelho no prato vermelho.



Fotografia 37 – A LA coloca as duas elipses, em simultâneo, no prato azul.

Antes de se passar à análise e interpretação do desempenho das crianças nesta tarefa, importa referir que, uma vez que todas as crianças tinham acesso livre ao local onde esta decorria, por várias vezes, algumas delas, retiraram e colocaram peças nos pratos, de forma aleatória, chegando estas a retirar os próprios pratos, o que justifica o facto de haver fotografias em que não constam todos os pratos na mesa, outras em que a separação das peças não é a correta, sendo de referir que não foi a realizada pelas crianças em observação. Ao longo da concretização da tarefa estas peças foram sendo retiradas para que a sua observação em pratos inadequados, não induzisse as crianças em erro.

O desempenho destas crianças parece indicar que estas já têm desenvolvida a competência de classificar objetos, mesmo que o façam de forma inconsciente. Tal como defende Piaget (1977), através das suas próprias ações sobre os materiais, “[...] *nos seus aspectos simplesmente prático e sensoriomotor, [a criança] consegue obter [...] certos resultados ou realizações, sem tomar consciência dos meios utilizados.*” (p.104)

Tendo em conta que, ao classificar, as crianças comparam os objetos a partir de um critério qualitativo, analisam as semelhanças e diferenças e, a partir daí, formam vários subgrupos (Alsina, 2015), podemos inferir que, através da concretização desta tarefa, algumas crianças confirmaram que classificar é uma competência que a criança adquire cedo. (Castro & Rodrigues, 2008)

Neste contexto, também Piaget & Inhelder (1975) defendem que para “[...] *remontarmos às origens das classificações e das seriações [...]*”, é no “[...] *sistema de esquemas sensorio-motores que temos que pensar [uma vez que] muito antes da linguagem, a criança de 6-8 a 18-24 meses já é capaz de condutas que anunciam a existência dessas duas espécies de organização.*” (p. 27)

Para terminar, importa referir que se considera ser inquestionável o papel do educador no desenvolvimento destas competências, até porque, a observação do desempenho das crianças nesta tarefa, assim como nas anteriores, levou à confirmação da pertinência de que as atividades/experiências surjam integradas em situações que façam sentido e que tenham significado para as crianças, pois desta forma o educador evitará uma descontextualização precoce que poderá levar à perda de significado daquilo que as crianças estão a fazer. (Moreira & Oliveira, 2003)

CONCLUSÕES

Nesta parte do relatório são apresentadas as conclusões a que se chegou com a concretização deste ensaio investigativo, realizado em contexto de creche. Além disso, apresentar-se-ão, também, as limitações identificadas e far-se-ão ainda algumas recomendações para futuros estudos neste domínio.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como base a seguinte pergunta de partida: “*De que forma a intencionalidade educativa do educador e a sua interação com as crianças, relativamente à utilização dos materiais, pode fomentar a emergência da capacidade de classificação, em crianças entre os 16 e os 24 meses de idade?*”, a partir da qual se definiram os seguintes objetivos de investigação:

- i) *proporcionar propostas educativas centradas na criança, que facilitem e promovam a identificação de propriedades físicas dos materiais envolvidos;*
- ii) *descrever e analisar as ações*

das crianças na sua interação com os materiais, no desenrolar das propostas educativas; iii) refletir sobre a importância do papel do educador no desenvolvimento da capacidade de identificação de propriedades físicas dos materiais com os quais as crianças interagem.

Os resultados obtidos permitem retirar algumas conclusões, sendo de referir que, relativamente ao primeiro objetivo, foram proporcionadas algumas propostas cuja intencionalidade educativa visava que as mesmas fossem centradas nas crianças, ao mesmo tempo que, de uma forma lúdica e em ambiente natural e descontraído, elas fossem convidadas/incentivadas a explorar diferentes materiais no sentido de reconhecerem algumas das suas propriedades físicas que lhes permitissem compara-los, identificando se eram iguais ou diferentes. Tendo em conta a forma como, livre e espontaneamente, as crianças se disponibilizaram para a concretização destas propostas educativas, conclui-se que, desta forma, conseguir-se-á uma maior motivação por parte das mesmas, o que facilitará o seu processo de aprendizagem. Pode afirmar-se que este primeiro objetivo foi atingido uma vez que foi visível o quanto as propostas apresentadas promoveram a exploração dos materiais disponibilizados às crianças e as levaram à identificação das suas propriedades físicas.

No que concerne ao segundo objetivo, considera-se que as descrições apresentadas permitiram analisar, com alguma consistência, as ações das crianças na sua interação com os materiais, permitindo concluir que a grande maioria das crianças observadas demonstrou reconhecer propriedades dos materiais, o que lhes possibilitou identificar diferenças/semelhanças entre os mesmos, levando-as a agrupa-los de acordo com essas mesmas propriedades.

Importa referir que, aquando da concretização das propostas educativas apresentadas, ao longo do estudo (reconhecimento de propriedades dos materiais), as crianças foram estimuladas a ações como a da observação, fundamental para a identificação/reconhecimento de atributos/propriedades. Poder-se-á apontar, também, o exercício da comparação entre materiais, no sentido em que, algumas crianças optaram por aproximar os objetos, tentando, aparentemente, perceber se eram iguais ou não.

Ainda tendo em conta o vivenciado ao longo deste estudo, foi possível observar que estas tarefas, que visavam a observação e o reconhecimento de propriedades físicas dos materiais, se revelaram promotoras do desenvolvimento de competências, no que concerne à capacidade de classificação, por parte de algumas crianças, mais concretamente em três delas. Isto porque, consciente ou inconscientemente, as referidas crianças demonstraram competências ao nível da classificação dos materiais, ou emergência destas, no sentido em que parecem ter estabelecido relações de equivalência entre os materiais, o que as levou a agrupa-los, de acordo com características idênticas (cor e/ou forma). (Hohmann & Weikart, 2011; Barros & Palhares, 1997).

Neste sentido, Post & Hohmann (2007), afirmam que, em idade de creche, as crianças têm a capacidade de explorar e reparar em como os objetos/materiais podem ser iguais ou diferentes. Acredita-se que esta exploração deve acontecer de forma lúdica e sensorial, sendo imprescindível que a intencionalidade do educador promova momentos de desenvolvimento destas competências.

Esta questão está diretamente relacionada com o terceiro objetivo de estudo, que visava refletir sobre a importância do papel do educador no desenvolvimento da capacidade de as crianças identificarem propriedades físicas dos materiais com os quais interagem. Neste contexto, importa referir que, ao longo do estudo, ao disponibilizar os materiais em cada uma das tarefas propostas, houve sempre uma intencionalidade de observar determinadas competências das crianças, a sua emergência ou ainda a sua inexistência.

Apesar de uma grande maioria das crianças ter revelado capacidade de reconhecer propriedades dos materiais, houve, no entanto, algumas delas que necessitaram do apoio do adulto e outras que revelaram não ter, ainda, essa capacidade desenvolvida ou emergente. A descrição da ação do adulto, assim como a transcrição da sua voz, aquando da sua interação com as crianças no decorrer de cada uma das tarefas, permite constatar que, de forma sempre positiva, respeitando e valorizando o seu desempenho, algumas crianças foram incentivadas a novas e mais atentas observações dos materiais.

Tendo esta interação adulto/criança acontecido com todas as crianças, constatou-se que a mesma foi maioritariamente produtiva sempre que as crianças não revelavam competências nesse sentido. Neste contexto, através da exploração sensorial dos materiais, numa interação constante com estes e com o adulto, as crianças foram estimuladas ao desenvolvimento dessas competências o que se observou na sua grande maioria, sendo que duas destas crianças, independentemente das intervenções do adulto, mantiveram a sua ação, assumindo uma opção (considerada incorreta), o que parece ser revelador de que estas crianças não estão, ainda, preparadas para o reconhecimento/identificação de propriedades dos materiais, que lhes permitam agrupa-los.

Importa referir que, mesmo nesta situação, em que as referidas crianças demonstraram não reconhecer propriedades dos materiais, repetindo a sua ação, elas foram elogiadas e aplaudidas pelo seu desempenho, pela sua participação, o que as deixou muito satisfeitas. Esta atuação prende-se com o facto de, neste estudo, de abordagem qualitativa, mais do que aos resultados ou produtos, se ter dado importância ao processo que a eles conduziu. (Bogdan & Biklen, 1994)

Com este estudo conclui-se que, se for disponibilizada, às crianças, uma diversidade de materiais, num ambiente securizante, e se lhes forem proporcionados momentos que os levem à sua manipulação e exploração sensorial/física, elas vão construindo conhecimentos de forma lúdica (Rino, 2004), a todos os níveis, nomeadamente no que à matemática diz respeito.

Assim sendo, conclui-se que esta deverá ser uma das principais preocupações de um educador, ou seja, partindo da sua intencionalidade educativa, este deverá proporcionar às crianças ambientes agradáveis, com materiais diversificados, permitindo-lhes uma exploração dos mesmos de forma lúdica, livre e sensorial.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Relativamente às limitações identificadas ao longo deste ensaio investigativo, em primeiro lugar, considera-se importante referir a dificuldade sentida aquando da revisão de literatura, uma vez que se constatou que existem muito poucos estudos atuais sobre a problemática em estudo, fundamentalmente no nosso país, até porque parecem ter sido poucas as investigações sobre a exploração de experiências matemáticas em idades tão precoces.

Além disso, acredita-se que, também o facto de ter existido um período de tempo considerável entre intervenções no âmbito do estudo (de quinze em quinze dias), pode ter influenciado os resultados obtidos, uma vez que, mesmo tendo sido incentivadas experiências neste contexto, em alguns momentos entre intervenções, nomeadamente em momentos de brincadeira livre, não foi possível dar o ênfase e a continuidade desejada e necessária a um mais acentuado desenvolvimento de competências por parte das crianças.

Por fim, aponta-se como limitação o número de páginas permitido para a estruturação do presente relatório, razão pela qual ficam por apresentar outras propostas educativas, nas quais, mais uma vez, a maioria das crianças revelou um desempenho que reforça as evidências de desenvolvimento de competências no âmbito do estudo.

RECOMENDAÇÕES

Apesar da confrontação com diversas opiniões, em diferentes contextos (familiar, académico, profissional), cujas perspetivas defendem alguma precocidade, no que às idades das crianças diz respeito, para a participação num estudo desta natureza, acredita-se que é benéfico que, desde muito cedo, as crianças sejam expostas a experiências matemáticas, ainda que básicas, que envolvam momentos de exploração e de interação, podendo estes revelar-se como o ponto de partida para o desenvolvimento de uma conceção cada vez mais positiva da matemática.

No contexto da limitação anteriormente referida, aquando da revisão de literatura, devido à escassez de estudos no âmbito da presente investigação, constatou-se que, apesar de se verificar um crescente interesse da investigação ao nível do primeiro ciclo relativamente ao processo de ensino/aprendizagem da matemática, o mesmo não acontece relativamente ao contexto de pré-escolar e, muito menos, ao contexto de creche. Assim, considera-se de toda a pertinência que esse interesse se alargue a estes dois contextos, nomeadamente ao contexto de creche uma vez que a

emergência de competências relativamente ao reconhecimento das propriedades dos materiais a partir de explorações sensoriais, pode ser a base para o desenvolvimento, futuro, de competências matemáticas mais complexas.

Este trabalho permitiu concluir que, já em idade de creche, se houver intencionalidade educativa, por parte do educador, no sentido da disponibilização de materiais e de uma interação positiva com as crianças, estas poderão desenvolver, não só competências, como também atitudes favoráveis relativamente à matemática, o que poderá revelar-se, a longo prazo, num possível crescendo no sucesso das crianças no que a esta ciência diz respeito.

Assim sendo, recomenda-se a realização de estudos mais aprofundados, durante um período de tempo mais alargado, com crianças em idade de creche, no sentido de analisar a efetividade das competências evidenciadas no presente estudo, de reconhecimento de propriedades físicas dos materiais e da emergência da classificação, podendo até analisar-se se estas acontecem de forma intencional ou se de forma meramente ocasional. (Piaget, 1977).

Além disso, considera-se que poderia ser interessante, a realização de um estudo transversal, no âmbito da mesma problemática, que procurasse analisar o desenvolvimento das competências de reconhecimento de propriedades dos materiais e das competências de classificação das crianças, até à entrada no ensino formal.

II – CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Este ponto do presente relatório destina-se à exposição, quer do trabalho de projeto desenvolvido no âmbito do contexto de JI, quer das dimensões reflexivas sobre a PES nos contextos de JI I e JI II. Assim sendo, este capítulo está dividido em três subcapítulos, iniciando com a apresentação do contexto educativo onde decorreu a PES, em Jardim de Infância (I e II), seguindo-se uma dimensão reflexiva sobre aquilo que foi vivenciado em contexto de JI I. Posteriormente faz-se a apresentação do trabalho realizado neste mesmo contexto, com o grupo de crianças da “Sala dos Inventores”, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto. Por fim apresenta-se a dimensão reflexiva relativa às vivências em JI II.

2.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO JI (I E II)

Entre os meses de fevereiro e junho de 2016 realizei a PES em contexto de JI I, no Centro Infantil Moinho de Vento, a mesma instituição (anteriormente apresentada) em que, no semestre anterior tinha realizado a PES em contexto de Creche. Foi neste ambiente educativo agora em JI, na sala de 4/5 anos, a “Sala dos Inventores”, que realizei a PES em JI I. Esta sala era frequentada por vinte e quatro crianças, sendo nove do género feminino e quinze do género masculino. Uma destas

crianças entrou de novo para a sala/instituição, seis permaneceram na mesma sala que tinham frequentado no ano anterior e as restantes transitaram da sala dos “Traquinas”, acompanhadas pela Ajudante de Ação Educativa.

Quanto ao grupo de crianças, importa referir que, à data da PES, as suas idades oscilavam entre os 3 e os 5 anos. À exceção de uma criança, de nacionalidade chinesa, todas as outras eram de nacionalidade portuguesa. A grande maioria das crianças vivia com ambos os progenitores, existindo, no entanto, duas crianças que, sendo filhas de pais divorciados, estavam ao cuidado de, apenas, um deles, num dos casos, o pai e no outro, a mãe.

Emocionalmente, revelaram ser crianças muito afetuosas, o que lhes facilitava as interações, quer com os seus pares, quer com os adultos. Ao nível da sua atividade motora, eram crianças com um desenvolvimento perfeitamente normal, revelando-se extremamente ativas, com preferência por brincadeiras que envolvessem uma grande diversidade de movimentos, que realizavam com grande destreza. No que concerne à sua higiene pessoal, revelavam bastante autonomia, nomeadamente na escovagem dos dentes e higienização das mãos e rosto, assim como no ato de vestir/despir, sendo que, salvo uma ou outra criança, já o faziam com muito pouca intervenção do adulto.

Ao nível da linguagem, demonstraram ser crianças bastante comunicativas e expressivas, revelando-se possuidoras de um vocabulário bastante vasto, que utilizavam de forma correta e contextualizada. Revelaram-se bastante interessadas, dedicadas, empenhadas e predispostas para a realização de diversas tarefas/atividades que lhes permitissem a exploração das várias expressões (plástica, dramática, musical, motora).

Aquando da sua livre distribuição pelas diferentes áreas da sala, eram evidentes algumas preferências. A área da casinha era uma área de maior interesse para as meninas, verificando-se, apenas, um pequeno número de meninos que para aí se deslocava. Por sua vez, as áreas de maior interesse para os meninos eram a área dos jogos, da garagem e, também, a área do computador, sendo a última disputada quer por meninos, quer por meninas.

Relativamente à Prática em JI II, esta desenvolveu-se na sala 5 da EBI/JI João Beare, uma instituição do setor público, situada numa zona central da Marinha Grande. Esta instituição funcionava num edifício centenário, constituído por dois blocos principais, sendo que, em cada um dos blocos existiam seis salas, perfazendo um total de doze salas de aula/atividades. Destas, nove eram ocupadas por turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, duas eram destinadas ao Jardim de Infância e a última delas destinava-se ao funcionamento das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Além deste edifício principal existia, ainda, um outro edifício, onde funcionava uma biblioteca/mediateca e uma sala de computadores. Relativamente ao refeitório,

este funcionava num edifício localizado nas traseiras da escola, mas fora do recinto fechado em que esta se encontrava.

No que diz respeito à equipa pedagógica da instituição, na altura em que foi realizada a PES, ela era constituída por nove professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e duas educadoras de infância, sendo que estes docentes tinham o apoio de seis assistentes operacionais. No que concerne ao horário de funcionamento, a Instituição funcionava entre as 08h00m e as 19h00.

Foi neste contexto educativo que se realizou a PES em JI II, com um grupo heterogéneo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. (uma com três anos, oito com quatro anos e doze com cinco anos). Este grupo era composto por vinte e uma crianças, quinze do género feminino e seis do género masculino. Destas crianças, sete frequentavam a sala pelo primeiro ano, quatro pelo segundo ano e para dez delas, este era já o terceiro ano que frequentavam a sala.

Este grupo acolhia duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, sendo as duas do género feminino, ambas com quatro anos de idade. Uma delas já frequentava a sala no ano anterior, enquanto que a outra, frequentava a sala pela primeira vez.

Uma dessas crianças tinha diagnosticado um grave atraso do desenvolvimento psicomotor, tendo antecedentes de Síndrome de West e uma deleção no braço curto de um cromossoma. Relativamente à outra criança, foi-lhe, também, diagnosticado um grave atraso do desenvolvimento psicomotor, em contexto de cromossomoterapia. Estas duas crianças não falavam e, apesar de ambas já terem feito a aquisição da marcha, eram totalmente dependentes do adulto.

A grande maioria das crianças revelava-se completamente autónoma, responsável, reveladora de competências ao nível do trabalho, não só individual, mas também de grupo, dando sugestões e respeitando as opiniões dos colegas. As crianças mais velhas revelavam ter já desenvolvidas bastantes competências, ao nível da expressão e comunicação, domínio da matemática (sequência semanal, cálculo mental, classificação, formação de conjuntos, exploração de figuras geométricas, etc) e, também, ao nível da linguagem oral (consciência fonológica, através da divisão silábica ou na comunicação oral, identificando situações do passado, presente, futuro, partilhando experiências ou histórias, verdadeiras ou imaginadas, etc).

Relativamente à relação que as crianças “veteranas” desenvolviam com as crianças novas na sala, estas demonstravam preocupação em fazê-las sentir-se “em casa”, disponibilizando-se para brincar com elas, ajudando-as quando não sabiam onde encontrar algum material, etc. Também relativamente às crianças com NEE, era impressionante a paciência, preocupação e dedicação que demonstravam, situação que se podia observar, por exemplo, durante o período de acolhimento, em que tentavam ajuda-las a ficar sossegadas nos pufs (na medida do possível). Apesar de serem

crianças de 4 e 5 anos, era notório o instinto de proteção que demonstravam para com aquelas colegas especiais.

2.2. DIMENSÃO REFLEXIVA DECORRENTE DA PES EM JI I

A presente reflexão tem como principal objetivo a apresentação de uma síntese daqueles que foram momentos de aprendizagem e desenvolvimento, não só para as crianças como para mim própria, enquanto mestranda e futura educadora de infância.

Devido à minha experiência profissional, enquanto auxiliar de educação, trabalhar no contexto de jardim-de-infância não era algo novo para mim, no entanto, tal como já acontecera no contexto de creche, o facto de estar a assumir um papel diferente daquele que exerço diariamente, no meu local de trabalho, foi motivo de alguma angústia e insegurança, pois sempre tive completa consciência da responsabilidade que esse facto acarreta.

Ao longo deste documento vou debruçar-me sobre a importância da observação, a planificação, a intervenção e, por fim, as interações no contexto de Jardim-de-Infância.

OBSERVAÇÃO EM JI

Ao longo do meu percurso enquanto mestranda, tendo em conta aquilo que vivenciei nos contextos de creche e de jardim-de-infância e ainda as leituras que tenho vindo a fazer, constatei/confirmei que a observação é um instrumento fundamental para o desempenho da função de um educador de infância. A partir dos momentos de observação, no contexto de jardim-de-infância, foi-me possível recolher dados importantes sobre cada criança, na sua individualidade, o grupo em si e a sua dinâmica. Foi dessa forma que constatei quais as preferências de cada uma delas, quer ao nível das suas brincadeiras/atividades, quer ao nível da forma como o faziam e das opções que tomavam.

Ao longo do meu tempo de Prática em JI I tive a possibilidade de observar como se comportam estas crianças em diferentes espaços/contextos, nomeadamente:

– Na sala de atividades ou no exterior da sua instituição, locais onde observei grande autonomia por parte das crianças. Na sala de atividades, rapidamente observei a facilidade com que faziam opções relativamente ao que preferiam realizar, quer se tratasse de brincadeiras livres, quer se tratasse de outras atividades, sendo que, aquando da realização de algum trabalho, as crianças sabiam onde se dirigir sempre que precisavam de algum material. Este facto deve-se à organização do espaço da sala, que as crianças conheciam e lhes permitia esta liberdade de ação. Neste sentido, Hohmann, Banet & Weikart (1979) defendem que na sala de atividades, a organização do “[...] espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz.” (p. 51)

– Em espaços exteriores mais alargados, nas imediações da instituição, locais em que, devido ao facto de serem familiares para as crianças, observei, também, um grande à vontade e um comportamento adequado, relativamente às “exigências” associadas a cada uma das situações em que aí nos deslocamos. Esta afirmação deve-se ao facto de ter constatado que estas crianças demonstraram discernimento para perceber que, consoante o motivo da sua deslocação a estes espaços, elas deveriam assumir determinado comportamento. Quando aí nos deslocamos para brincar, então elas correram, saltaram, jogaram, etc., mas sempre que o fizemos com o intuito de participar em alguma iniciativa proposta por outras instituições, as crianças demonstraram um comportamento adequado, respeitando orientações que lhes eram dadas.

– Em diferentes instituições e em contacto com crianças e adultos diferentes, sendo que, também nestas situações, as crianças revelaram grande motivação e capacidade relacional, no sentido em que aderiram de forma muito entusiástica às propostas que lhes foram apresentadas, além de que não revelaram qualquer dificuldade em se relacionarem quer com outras crianças/adolescentes, quer com adultos que desconheciam.

Tal como já tinha acontecido em contexto de creche, em que referi a importância da observação, também em JI fiz referência a ela, logo na minha primeira reflexão, até porque senti que esse exercício foi muito útil para mim, no sentido de me permitir “[...] *observar as crianças do grupo, os seus interesses, as interações que desenvolvem, quer com pares, quer com os adultos, algumas das suas capacidades e limitações [...]*”¹⁵

Neste contexto, Silva et. al. (2016) defendem que “*Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.*” (p. 15) Também Dias (2009) se refere à observação como um instrumento que permite, ao educador, recolher informações sobre a criança e o contexto em que está inserida, constituindo a base da planificação e da avaliação, além de servir de alicerce à intencionalidade educativa.

PLANIFICAÇÃO EM JI

Ao longo de cada uma das minhas planificações, em contexto de JI, foi minha preocupação tentar que as propostas educativas que apresentava às crianças abordassem de forma transversal várias áreas de conteúdo, até porque concordo com a perspectiva de Pombo, Guimarães & Levy (1993), que defendem que é necessário que as crianças construam um saber global, sem barreiras.

Ao longo das semanas em que planifiquei, tentei que as propostas fizessem sentido para as crianças e que existisse como que um fio condutor, não só entre as atividades planeadas para todas as manhãs, como também, entre possíveis propostas educativas realizadas ao longo de cada manhã. Penso que consegui fazê-lo quando, por exemplo, a partir da comemoração do dia do livro

¹⁵ Ver anexo XIV– Reflexão período de observação – JI I.

infantil, planejei para a semana seguinte atividades que visavam uma exploração de diferentes tipos de livros, nomeadamente levar uma autora a contar uma história às crianças, fazer uma caça ao tesouro (livros), confeccionar biscoitos seguindo uma receita de um livro, etc.

Noutra situação, planejei que, partindo do conto e exploração de uma história de uma semente, realizaríamos, durante essa semana, atividades de observação, manuseamento e plantação de sementes, cujo desenvolvimento foi sendo registado pelas crianças, etc.

Nestas e noutras situações, as atividades foram realizadas ao longo da semana e, a partir de umas, foram surgindo outras, de forma encadeada, tentando abordar as diversas áreas de conteúdo.

Ao longo da minha Prática em JI, confirmei, por várias vezes, que a planificação deve ser vista tal como Zabalza (1994) a defende, um documento flexível que permita as alterações/adequações necessárias. Isto porque algumas vezes aconteceram momentos espontâneos, em que considerei importante dar prevalência aos interesses das crianças em detrimento de algo que tivesse planificado.

Neste contexto, devo referir que, desde o início da PES em JI, uma das metas que tinha colocado a mim própria, era planificar com as crianças e não para elas. No entanto, não o consegui fazer, logo de início, razão pela qual, tentei que as minhas propostas a apresentar às crianças fossem *“[...] suficientemente interessantes e desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança [...]”* (Silva et. Al., 2016, p. 36)

A partir do dia 13 de abril, altura em que surgiu o tema para o trabalho de projeto, a partir do interesse e curiosidade de algumas crianças, as minhas planificações passaram a incluir atividades no âmbito do Trabalho de Projeto, seguindo as fases defendidas por Vasconcelos (1998). Assim sendo, mais do que elaborar propostas para as crianças, tive a oportunidade de as elaborar com elas, tendo estas feito várias sugestões de tarefas/atividades e participado ativamente na respetiva avaliação, tal como deve acontecer no desenvolvimento de um projeto.

Apesar de ter tido a oportunidade de experienciar esta situação, sinto que ainda tenho um longo percurso pela frente, que me esforçarei por fazer, até porque não poderei esquecer que *“[...] a planificação cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve [...]”* (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.77)

INTERVENÇÃO EM JI

Relativamente à minha intervenção em contexto de jardim de infância, à forma como atuei com as crianças nas semanas em que assumia as minhas planificações, tal como já referi anteriormente, devo reconhecer que senti alguma insegurança inicial, principalmente porque temia não conseguir

cativar as crianças e, por essa razão, não conseguir “controlar” o grupo, o que poderia gerar um ambiente menos agradável do que desejava.

Neste contexto, relembro que o meu maior receio era relativamente ao tempo de reunião em grande grupo, em que apresentava as minhas propostas às crianças, uma vez que, apesar de não ser novidade para mim, temia não conseguir adotar, para com elas, um discurso suficientemente seguro e motivante que as fizesse sentir curiosidade e motivação para o que lhes sugeria. Para tentar colmatar esta possível dificuldade pensei que o mais indicado seria recorrer a atividades que envolvessem alguma mística, à qual dei ênfase recorrendo a um discurso com algumas pausas, diferentes expressões faciais e tons de voz.

Optei, também, por atividades em que as crianças não fossem meramente observadoras, mas que tivessem um papel ativo em cada uma das propostas, manuseando e sentindo os materiais, ouvindo, refletindo e descobrindo por si próprias. Tal como defende Oliveira-Formosinho (2007), a criança deve ser vista “[...] como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem [...] percebida como competente e como sujeito de direitos [Neste sentido] o envolvimento da criança [...] é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimentos e aprenda a aprender” (pp.23-24).

Por exemplo, numa proposta em que tinha como intencionalidade educativa levar as crianças a descobrir a importância dos livros e que estes não servem, apenas, para contar/ver histórias (ideia que partilharam, inicialmente), a estratégia que utilizei foi a de fazer uma caça ao tesouro, em que, através de pequenas pistas e pequenas tarefas que tiveram que realizar, situações problemáticas que tiveram que resolver, etc. acabaram por encontrar aqueles que eram os seus tesouros, alguns livros de diferentes tipos, tesouros esses que depois exploraram. Toda esta atividade foi concretizada num ambiente de suspense, alegria contagiante e motivação. Na minha perspetiva, esta proposta revelou-se de toda a importância, pois tal como defende Manzano (1998), ao despertar nas crianças o interesse pelos livros, estamos a proporcionar-lhes, não só uma excelente base para o diálogo, como também a ação imaginativa e sensorial.

Outra estratégia que utilizei ao longo desta proposta foi o facto de ter envolvido outros adultos da instituição. Assim promovi interações entre as crianças e esses adultos, diferentes daquelas que mantém diariamente, uma vez que a participação de outros adultos na realização de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações das crianças, enriquecendo o processo educativo. (Silva et. al., 2016)

Tal como também já referi, ao longo da minha prática tentei que as propostas por mim apresentadas às crianças lhes permitissem uma participação ativa, que fossem de teor prático, no sentido em que proporcionassem momentos de exploração direta das crianças sobre os espaços e

materiais. De acordo com Pereira (2002) “[...] *as actividades práticas mobilizam as crianças, aumentam o seu interesse [...] e suscitam o seu entusiasmo*” (p.93)

Neste sentido posso referir atividades como a confeção de biscoitos, em que as crianças mediram os ingredientes, amassaram e cortaram os bolinhos. A plantação de sementes foi outra atividade em que as crianças contactaram diretamente com os materiais, nomeadamente a terra, as diferentes sementes e, posteriormente, observaram e registaram o seu desenvolvimento, medindo a planta em diferentes momentos. Neste sentido, de acordo com Silva et. al. (2016), várias situações do quotidiano da criança podem promover aprendizagens ao nível da medida, nomeadamente fazer medições com padrões não convencionais, sendo que, nas atividades anteriormente referidas utilizamos copos (para os biscoitos) e lãs para a medição das plantas.

Também as propostas de exploração no exterior, em que, além de observar, as crianças puderam sentir tudo o que as rodeava, trepar árvores, escorregar em rampas de terra, sentir que algumas plantas picam (ortigas), etc, são exemplos de propostas em que as crianças tiveram a liberdade de atuar de forma direta sobre os elementos naturais que se lhes apresentavam, em espaços ao ar livre. Tal como defendido por Piaget, citado em Hohmann, Banet & Weikart (1979), “[...] *O conhecimento [...] na sua origem não nasce nem dos objetos, nem do sujeito, mas das interações – a princípio inextricáveis – entre o sujeito e esses objetos.*” (p. 170).

Outra proposta que foi, na minha perspetiva, muito rica para as crianças foi o intercâmbio que promovi entre estas crianças e as da instituição em que exerço funções (Centro Social e Paroquial de Santa Catarina - Caldas da Rainha). Nesta situação, além de que conheceram outras crianças, outros adultos e outra localidade, as crianças tiveram a possibilidade de explorar outros espaços físicos. (Reflexão 12ª semana – JI I)¹⁶

Há ainda outra questão que considero muito importante ao nível da minha intervenção. Trata-se do facto de ter envolvido os Pais num projeto de construção de um livro de rimas, através da criação de uma rima a partir do nome dos próprios filhos. Apesar de nem todos terem colaborado, fiz questão de tranquilizar as crianças em questão, pois eu própria criaria uma rima com o seu nome, o que fizemos juntos.

Esta foi a postura que assumi nas minhas intervenções, no sentido em que tentei apoiar as crianças motivando-as para a participação nas atividades, tentando ouvi-las e respeitando o seu desempenho e as suas opções, até porque, tendo em conta Hohmann, Banet & Weikart (1979), a liberdade de iniciativa da criança, permitindo-lhe decidir sobre o que fazer, onde, com quê e de que forma o faz, é um aspeto muito importante da aprendizagem que se deseja, uma aprendizagem ativa. Segundo Arends (1995), o facto de o educador assumir esta postura contribui para a

¹⁶ Ver anexo XV – Reflexão 12ª semana – JI I

construção de contextos de aprendizagem produtivos, isto é, locais e experiências estimulantes em que as crianças revelem atitudes positivas, além de demonstrarem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas propostas.

2.3. TRABALHO DE PROJETO: “DESCOBRINDO AS LULAS”

No tópico que agora se inicia apresenta-se o trabalho realizado com as crianças em contexto de Jardim-de-Infância I, sendo este baseado na Metodologia de Trabalho de Projeto. Inicia-se com uma breve introdução, em seguida dá-se a conhecer a revisão da literatura efetuada, relativamente à referida metodologia e à temática explorada ao longo do trabalho. Por fim, apresenta-se a situação desencadeadora do projeto, assim como as diversas fases do seu desenvolvimento.

2.3.1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância I e pretende evidenciar o trabalho realizado com as crianças recorrendo à metodologia de trabalho de projeto. Assim sendo, desenvolveu-se o projeto “*Descobrimo as Lulas*”, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Como já foi referido, o grupo era constituído por vinte e quatro crianças, sendo que nove delas eram do género feminino e quinze do género masculino.

2.3.2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste ponto do trabalho, inicialmente, dão-se a conhecer alguns fundamentos relativos à metodologia de trabalho de projeto e, seguidamente, apresenta-se uma breve revisão de literatura sobre as lulas, temática abordada ao longo do desenvolvimento do trabalho de projeto.

2.3.2.1. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Sobre a metodologia de trabalho de projeto, podemos referir que se trata de uma abordagem pedagógica, centrada em problemas que deverão ser apresentados pelas crianças, levando-as a descobrir um caminho, no sentido de conseguirem as respostas para as questões levantadas por si próprias. (Vasconcelos, 1998)

Na perspetiva de Leite, Malpique & Santos (1989), trata-se de “[...] *uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo [...]*” (p.140).

Tendo em conta as “[...] *interrogações do mundo de hoje e as complexidades da sociedade do futuro [...]*”, é inquestionável que, apenas partindo de problemas, dos seus problemas, poderemos

preparar as nossas crianças, no sentido de se capacitarem para, com dinâmica e criatividade, fazer face à realidade que se lhes apresenta. (Vasconcelos, 1998, p. 125)

Neste sentido, também Gambôa (2011), defende a metodologia de trabalho de projeto como promotora da rutura de uma educação transmissiva e descontextualizada, em que, aparentemente, apenas o educador de infância é possuidor de conhecimentos. Nesta abordagem, os interesses, as vivências e os saberes das crianças e da restante comunidade são valorizados, defendendo uma educação progressiva cuja base é o “[...] *estatuto da criança face ao currículo – o de sujeito organizador – no seu papel face ao conhecimento – construtor –, na sua postura face à sociedade – cidadão, crítico e ativo*” (p.62).

Relativamente ao tema de um projeto, desenvolvido segundo esta abordagem, Vasconcelos (1998), defende que este “[...] *pode ser iniciado com um objeto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada, uma situação-problema [...]*” (p. 139). Relativamente ao tempo de duração de um projeto, de acordo com Edwards, Gandini & Forman (1999), não deverá existir qualquer limitação, uma vez que “[...] *os projetos evoluem em seu próprio ritmo orgânico, criando um senso de aventura tanto para as crianças quanto para os professores.*” (p.254).

Podemos concluir, então, que a inclusão do trabalho de projeto no processo educativo, independentemente do nível de ensino, promove o desenvolvimento intelectual das crianças/alunos ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do dia-a-dia e do meio ambiente em que estão inseridos. (Katz & Chard, 1997).

A concretização de um projeto passa por uma série de fases, podendo estas variar consoante os autores em que se sustenta. Ao longo deste trabalho, a autora de referência é Vasconcelos (1998), que opta pela definição de quatro fases distintas, no processo de aprendizagem através da Metodologia de Trabalho de Projeto. São elas:

Fase I – *Definição do problema* – Nesta fase, as crianças colocam questões, partilham aquilo que pensam saber sobre o assunto a investigar e registam as suas ideias, podendo fazê-lo através de desenhos, esquemas ou escrevendo, com a ajuda do educador que, nesta fase, tem um papel determinante, pois ajuda a manter o diálogo, a discussão, “[...] *dando a palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer.*” (Vasconcelos, 1998, p 140)

Fase II – *Planificação e lançamento do trabalho* – Esta é a fase em que as crianças são incentivadas a tomar decisões sobre “[...] *o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer.*” É, também, nesta etapa que se organizam “[...] *os dias, a semana: antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível.*” (Vasconcelos, 1998, p. 142)

Sem se impor, o educador pode observar a forma como o grupo se organiza, aconselhar as crianças, orienta-las, lançar sugestões, etc.

Fase III – Execução – Fase em que se pretende que as crianças construam o seu conhecimento através da descoberta, partindo para “[...] o processo de pesquisa através de experiências diretas [...]” (Vasconcelos, 1998, p. 142). É importante que as experiências sejam o mais diversificadas possível, possibilitando que as crianças realizem experiências no âmbito das diferentes áreas de conteúdo. Nesta altura, as crianças aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e confrontando-a com as ideias iniciais: o que sabiam no início; o que descobriram; etc. (Vasconcelos, s.d).

O educador assume o papel de orientador das crianças no sentido da tomada de consciência do ponto de situação do desenvolvimento do seu projeto.

Fase IV – Avaliação/divulgação - Nesta fase é importante que o grupo se reúna, com o objetivo de sintetizar o que se aprendeu com o projeto desenvolvido, até porque, esta é a fase da divulgação das descobertas das crianças, sendo de toda a relevância tornar a informação “[...] útil aos outros: a sala ao lado, o jardim-de-infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente [...]”. (Vasconcelos, sd, p. 17)

A avaliação é um elemento crucial, não só no final como também ao longo de todo o projeto, pois permitirá orientar e até melhorar o trabalho desenvolvido. Quando realizada pelas crianças, com o auxílio do educador, leva-as a refletir sobre o mesmo, nomeadamente no que respeita ao que aprenderam com as questões que formularam inicialmente, ao contributo de cada um dos elementos do grupo, à qualidade das tarefas realizadas, ao nível de entreajuda, etc. (Vasconcelos, 1998)

2.3.2.2. AS LULAS

As lulas são seres vivos invertebrados, denominados de moluscos cefalópodes (Hadorn & Wehner, 1978), apresentando como características o facto de terem o corpo mole, estando este dividido em cabeça, pé muscular e massa visceral (Bateman, 1987).

Os cefalópodes dividem-se em octópodes ou decápodes (consoante o número de tentáculos). As lulas são decápodes, pois possuem dez, sendo que um dos seus pares de tentáculos é mais comprido que os restantes, o que o torna especializado na captura rápida de peixes e camarões. Ao contrário dos outros quatro pares de tentáculos (que possuem ventosas em todo o seu comprimento), neste par apenas a sua ponta está provida de ventosas (Serrano, 2000).

O corpo dos cefalópodes é alongado e cilíndrico Campbell (2006), coberto pelo manto que, na parte posterior possui duas excrescências laterais, semelhantes a barbatanas, a que recorrem para

regularem a direção, quando nadam (Serrano, 2000). Na maioria das espécies da classe cefalópode, está presente uma concha interna, “[...] um órgão de sustento, rígido, mas flexível, para conferir ao corpo uma certa resistência à pressão enquanto nadam.” (Serrano, 2000, p. 37).

Segundo Correia & Filipe (2000), de todos os invertebrados, os cefalópodes são considerados os mais inteligentes, estando grande parte das suas células nervosas associadas aos olhos e a mudanças de cor a que recorrem para serem confundidos com o ambiente que os rodeia. As lulas utilizam outro recurso de defesa, uma bolsa que contém tinta (sépia), que libertam quando se sentem ameaçadas, “*A nuvem sombria de pigmento libertada pela descarga desta bolsa tem como efeito desorientar o inimigo.*” (Bateman, 1987, p. 127)

As lulas são grandes caçadoras, alimentando-se de pequenos peixes, camarões, caranguejos e outras lulas. Para caçar, utilizam o seu par de tentáculos extra, com os quais conduzem a presa até suas mandíbulas, que formam um bico duro. No que respeita à reprodução das lulas, esta é sexuada, ou seja, o macho envolve o esperma num “pacote” (espermatóforo), que transporta num braço modificado para este efeito (hectocótilo), transferindo-o para uma cavidade no manto da fêmea. Os ovos fertilizados são, posteriormente, expelidos e escondidos pela fêmea, para que se desenvolvam em segurança. Os filhotes nascem entre quatro e oito semanas depois e há uma fase em que são miniaturas dos pais (estado pelágico). (Bateman, 1987)

No que concerne à respiração das lulas, Bateman (1987), afirma que esta se faz através das brânquias contidas na cavidade do manto, por onde circula a água, água essa que é utilizada, também, para nadarem, podendo estas ser poderosas nadadoras, sendo o sifão comparado a um motor a jato. As lulas puxam a água para dentro da cavidade do seu manto expandindo os seus músculos, como se de um elástico se tratasse. De seguida contraem-se, expelindo violentamente a água através do funil, que, devido à sua mobilidade, lhes possibilita rápidas manobras de viragem. (Hadorn & Wehner, 1978)

Existem várias espécies de lula espalhadas por todo o mundo, podendo estas ser encontradas quer seja em águas rasas, quer seja em águas profundas. Uma destas espécies de lulas, as “lulas voadoras” têm a capacidade de se propulsionarem acima da superfície da água. (Bateman, 1987)

De seguida passo a descrever cada uma das fases do projeto desenvolvido com as crianças, não sem antes apresentar a situação que desencadeou este trabalho por projeto.

2.3.3. SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

No dia 13 de abril de 2016, durante a refeição do almoço, encontrando-me eu a almoçar junto de duas crianças do grupo (MR e RA), ao olhar para o meu prato, a MR, apontou para um alimento que este continha (cabeças de lula), perguntando do que se tratava. A partir desta questão surgiu uma conversação entre mim e as duas crianças sobre as lulas.

Ao vivenciar esta conversação, pensei que poderia estar perante um possível tema para o trabalho de projeto. Então perguntei-lhes se queriam saber mais sobre as lulas, ao que me responderam, prontamente, que sim. Expliquei-lhe, então, que era muito importante saber a opinião dos colegas sobre esta questão e combinamos que, depois, conversaríamos, todos, sobre essa hipótese.

No entanto, uma vez que a minha presença na instituição acontecia, apenas, no período da manhã, o que me impossibilitava de auscultar, nesse mesmo dia, a opinião das restantes crianças, decidi lançar a questão ao grupo, no dia seguinte, durante a reunião de grande grupo.

Assim sendo, na manhã seguinte, depois da canção dos bons dias, informei o grupo de que eu, a MR e o RA tínhamos uma coisa para contar aos restantes. Então, chamei as duas crianças para junto de mim e pedi-lhes para contarem aos colegas o que tínhamos conversado, no almoço do dia anterior. Depois desta partilha, lancei a questão ao grupo *“E vocês, também querem descobrir mais coisas sobre as lulas?”* A esta questão, todas as crianças (à exceção de uma) responderam que sim, sendo que, algumas delas, começaram a partilhar algumas coisas que sabiam ou queriam saber sobre as lulas, *“Fátima, quantas perninhas têm as lulas?”* (X) *“Elas vivem no mar!”* (LE). *“Elas são da família dos polvos?”* A estas e outras observações respondi que íamos tentar descobrir. Ficou, assim, decidido o tema para o nosso projeto.

2.3.3.1. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Tendo em conta que a conversa anteriormente referida aconteceu, apenas, entre mim e duas crianças do grupo, no dia seguinte, na reunião da manhã, solicitei-lhes que contassem aos colegas o que tinham visto no meu prato e o que tinham aprendido sobre as lulas. Depois desta partilha lancei a questão aos restantes elementos do grupo. *“E vocês, também querem descobrir mais coisas sobre as lulas?”* A esta questão, à exceção de uma (AC), todas as crianças responderam que sim, de forma entusiástica.

Tendo as crianças aceite o desafio, na semana seguinte, no dia 22 de abril, iniciámos a fase 1 do projeto – definição do problema (Vasconcelos, 1998). As crianças foram lembradas do que tínhamos falado e demos início ao projeto, começando pelo levantamento/registo daquilo que as crianças sabiam sobre as lulas e do que pretendiam descobrir. Os quadros que se seguem apresentam essas mesmas ideias.

Quadro 1 – O que pensamos saber sobre as lulas.

- *“Têm tentáculos.”* (RA);
- *“Quando mexem os tentáculos deitam coisas pretas.”* (V);
- *“Vivem no oceano.”* (LO);
- *“Vivem no mar.”* (MR);
- *“Têm coisas brancas em baixo dos tentáculos.”* (AH);
- *“Usam os tentáculos para nadar.”* (RA)

Quadro 2 – O que queremos descobrir sobre as lulas?	
<ul style="list-style-type: none"> – “Como é que os senhores pescam as lulas?” (C); – “As lulas têm filhos?” (V); – “Como nascem os filhos das lulas?” (Y); – “As lulas têm boca? E elas falam?” (MR); – “As lulas dormem?” (E); – “As lulas são peixes?” (H e LE); – “O que comem as lulas?” (LU); – “Quantos tentáculos têm?” (X); – “Como se vê se é menino ou menina?” (AH); 	<ul style="list-style-type: none"> – “As coisas brancas que elas têm nos tentáculos servem para segurar as coisas?” (BE); – “Como se chamam essas coisas brancas?” (MT); – “Como é que elas nadam?” (LO); – “As lulas dão saltos para fora da água?” (AC); – “As lulas deitam coisas pretas, como disse o V?” (RA); – “Como é que elas respiram debaixo da água?” (DI)

2.3.3.2. FASE II – PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO

Tendo terminado o levantamento e registo das ideias e questões das crianças, no dia 03 de maio de 2016 passámos à fase 2 do trabalho de projeto¹⁷, altura em que, tal como defende Vasconcelos (1998), se torna “[...] importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer.” (p. 142)

Assim sendo, durante a reunião da manhã relembámos as questões para as quais as crianças pretendiam descobrir respostas e perguntei-lhes o que poderíamos fazer e onde poderíamos pesquisar para o conseguir. Em resposta a estas questões surgiram as ideias que apresento no quadro seguinte.

Quadro 3 – Como podemos descobrir?	
<ul style="list-style-type: none"> – “Procurar nos livros.” (LO); – “Pesquisar na Internet.” (AC); – “Perguntar aos avós, à mãe, ao pai...” (MT); – “Ir à biblioteca.” (Y); – “Visitar o Oceanário.” (RA); 	<ul style="list-style-type: none"> – “Perguntar nas outras salas.” (BE); – “Procurar um filme sobre as lulas.” (H); – “Convidar uma professora para vir à escola falar sobre as lulas.” (RA).

Depois de registadas estas sugestões lancei outra questão ao grupo, desta vez no sentido de perceber quais as atividades que gostariam de realizar ao longo do desenvolvimento do projeto sobre as lulas: “Que atividades/trabalhos gostavam de fazer sobre as lulas?”

Para esta questão surgiram as seguintes respostas:

¹⁷ O distanciamento que se verifica entre as etapas/atividades do trabalho de projeto deve-se ao facto de, por me encontrar a realizar a Prática Supervisionada sozinha, o desenvolvimento do projeto acontecer, apenas, de 15 em 15 dias.

Quadro 4 – Que atividades queremos fazer?

- Ver um filme sobre lulas. (FI);
- Fazer uma lula grande com as madeiras. (V);
- Fazer um jogo das lulas. (AH);
- Fazer uma pintura das lulas. (MT);
- Fazer uma lula com barro ou plasticina. (LO)

Terminado o registo escrito destas ideias e não tendo surgido outras, por parte das crianças, perguntei se eu também podia dar algumas sugestões, uma vez que também fazia parte do grupo, ao que as crianças responderam que sim. Então sugeri que também poderíamos “*Observar lulas verdadeiras, com uma lupa e provar lulas.*” Estas ideias foram, de imediato, aceites pelas crianças, apesar de se terem verificado algumas expressões tais como: “*Eu não gosto de lulas, por isso nem penses que vou provar!*” (MR) ou “*Mexer nas lulas? Aquelas de verdade? Bah.... Que nojo!*” (AM)

Tendo em conta que, tal como afirma Vasconcelos (s.d.), no desenvolvimento de um trabalho por projeto, as diferentes fases “[...] *entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistemática [...]*” (p.17), apesar de nos encontrarmos, ainda, na segunda fase do projeto, decidi dar ouvidos às crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) e sugeri que realizassem, logo nessa manhã, uma das propostas por elas sugeridas, a pintura de lulas. Desta forma, apesar de a pintura não permitir, a crianças desta idade, a representação de grandes pormenores do molusco, eu ficaria a conhecer a conceção que cada uma delas tinha, naquela fase inicial do projeto, ao nível da morfologia da lula.

Então perguntei-lhes onde queriam fazer a pintura, dentro da sala ou no exterior, cuja resposta foi unanime: “*Na ruuuuaa!*” Assim sendo, num ambiente de entre ajuda, com a colaboração de adultos e crianças, preparamos o espaço e o material necessários para a atividade e as crianças puseram mãos à obra. No entanto, rapidamente surgiram questões como: “*Fátima, como é que é o corpo das lulas?*” (MT); “*Fátima, posso pintar a lula com o cor-de-rosa?*” (FI) “*As lulas têm braços e pernas como as pessoas?*” (P) ou “*Eu não sei desenhar lulas!*” (AC). A estas questões fui respondendo que cada um pintava a sua lula como a imaginasse e que tinha a certeza de que todas elas iriam ficar lindíssimas. Apresento, de seguida, o resultado de alguns destes trabalhos.



Fotografia 38 - A lula do AH.



Fotografia 39 - A lula do P.



Fotografia 40 - A lula da BA.

Tal como podemos verificar nas pinturas anteriormente apresentadas, no início do projeto algumas crianças evidenciaram ter uma conceção relativamente próxima da morfologia da lula, na medida em que representaram uma característica dos cefalópodes, uma cabeça da qual saem alguns tentáculos (foto 1), sendo que, neste caso, estão também representadas as ventosas: *“Fátima, estas pintinhas que eu fiz com o branco são aquelas coisas que as lulas têm em baixo dos tentáculos.”* (AH). Observaram-se também algumas situações em que as crianças representaram as lulas atribuindo-lhes características da morfologia humana (cabeça, tronco e membros) (foto 2). Houve, ainda, alguns casos em que, não representando a sua lula com uma forma humana, as crianças não lhe conseguiram dar uma forma muito concreta (foto 3).

No dia 16 maio, voltamos ao nosso trabalho de projeto, sendo que, dada a distância temporal entre estas atividades, é sempre necessário lembrar todo o percurso efetuado. No entanto, apesar de não saberem “ler”, o facto de terem estes registos ao seu alcance leva a que as crianças, por iniciativa própria, os vão consultar, lembrando o que já sabem e o que ainda querem descobrir/fazer.



Fotografia 41 - Crianças BE e E consultam os registos do trabalho de projeto.



Fotografia 42 - Relembrando o que pretendemos descobrir sobre as lulas.

Então, combinamos que nessa manhã as crianças iriam concretizar as propostas de *“Ir à biblioteca (da instituição)”* e *“Procurar nos livros”*. Para isso, uma vez que o espaço da «biblioteca» não permite que todo o grupo aí se desloque, ao mesmo tempo, concordamos que teríamos que seleccionar um grupo de crianças que ficaria responsável por ir lá procurar livros que lhes pudessem ser úteis, livros esses que, depois, consultariam na sala. Combinamos, também, que um outro grupo de crianças se deslocaria às outras salas da instituição para perguntar se tinham algum livro/revista sobre as lulas.

Uma vez que todas as crianças queriam participar nestas tarefas, tranquilizei-as dizendo-lhes que as restantes crianças, em grupos de quatro, iriam, no dia seguinte, fazer algumas pesquisas na Internet. Relativamente à sugestão de *“Perguntar aos avós, às mães e aos pais”*¹⁸, ficou também combinado que todos iriam fazê-lo, sendo que, no dia seguinte, iríamos escrever um recado para levarem para casa, solicitando a colaboração dos familiares.

¹⁸ Ver anexo XVI – Projeto “descobrimo as lulas” - Pedido de colaboração aos familiares.

Para a formação dos grupos sugeri que os primeiros elementos fossem aqueles que tinham lançado essas propostas (procurar nos livros, ir à biblioteca, perguntar nas outras salas e pesquisar na internet), sendo que, relativamente aos restantes elementos de cada grupo, solicitei que as crianças se voluntariassem para o efeito, até termos cada um dos grupos completo. Assim, o grupo de crianças ficou distribuído da seguinte forma:

Quadro 5 – Distribuição das crianças pelas formas de pesquisa propostas¹⁹	
Ir à biblioteca da escola	AM, BA, BE, FI, LO, Y
Ir perguntar nas outras salas	C, DI, E, MT, V
Ir pesquisar na Internet	1 – AC, H, MR, RA 2 – AH, DU, LE, LU 3 – FR, P, RO, X

2.3.3.3. FASE III – EXECUÇÃO

Tendo como ponto de partida a curiosidade das crianças, o que elas pensavam saber e o que queriam descobrir sobre as lulas, as propostas sugeridas por elas e as sugeridas por mim, partimos para a concretização de algumas das propostas, ao longo das quais procurei abranger as diversas áreas de conteúdo contempladas por Silva et. al., nas OCEPE (2016). Neste sentido, tal como podemos observar no quadro que apresento de seguida, as crianças tiveram a oportunidade de realizar um conjunto de propostas educativas que as levaram à descoberta das respostas para as suas questões.

Quadro 6 – Atividades desenvolvidas pelas crianças ao longo do projeto	
Calendarização das propostas educativas	
03 maio	– Pintura de uma lula, com tinta.
16 maio	– Procura/pesquisa de livros da biblioteca e salas da instituição e partilha de algumas descobertas.
17 maio	– Pesquisas na Internet e visualização de vídeos encontrados. – Redação de pedido de colaboração para enviar aos familiares (posteriormente cada criança apresentou o seu trabalho ao grupo).
30 maio	– Jogo de simulação da pesca de lulas, com rede. – Registo gráfico da lula (antes da observação do molusco).
31 maio	– Observação/manuseamento de lulas. – Registo gráfico da lula (após a sua observação).
3 junho	– Degustação de lulas e registo de opiniões.

¹⁹ Apesar de o grupo ser composto por 24 crianças, surgem apenas 23, uma vez que a outra criança era nova na sala e não se mostrou interessada em participar nestas tarefas.

De seguida, passo a descrever algumas das propostas educativas desenvolvidas pelas crianças, no âmbito do trabalho de projeto.

Proposta educativa 1 – Pesquisando informação

Esta proposta realizou-se nas manhãs dos dias 16 e 17 de maio, momentos em que as crianças procuraram possíveis livros de interesse. Nesse sentido, tiveram em atenção as imagens que constavam da capa dos livros, sendo de registar alguns comentários que fizeram, reveladores de algumas evidências no que concerne à associação de imagens com o tema em estudo, sendo disso exemplo afirmações como: – “*Fátima, este livro tem muitos peixinhos! Se calhar também tem coisas sobre as lulas! Os peixes e as lulas vivem no mar!*” (BE); – “*Olha, encontrei este livro que tem a fotografia de um polvo no fundo do mar. De certeza que fala das lulas, elas também vivem no mar e são parecidas com os polvos!*” (LO); – “*Está aqui este livro que tem animais da selva, mas também tem um peixinho na capa. Vou leva-lo!*” (AM)



Fotografias 43, 44 e 45 - Crianças selecionam possíveis livros de interesse para o projeto.

Selecionados os livros possivelmente uteis para a pesquisa, as crianças deslocaram-se para a sala com imensa curiosidade em consulta-los para ver se conseguiam descobrir algumas respostas às suas questões sobre as lulas.



Fotografias 46 e 47 – Crianças consultam os livros, procurando informação sobre as lulas.

Fotografia 48 – Leitura associada à descoberta de uma criança.

Nesta pesquisa as crianças descobriram que quando se sentem ameaçadas, “*As lulas deitam tinta preta para se protegerem dos animais que as querem comer. Assim, a água fica suja, eles não as veem e as lulas podem fugir!*” (RA).

Na manhã seguinte cada um dos grupos responsável pelas pesquisas na Internet deslocou-se, à vez, ao gabinete onde existia um computador para esse efeito, onde pesquisou informação, no sentido de responder a algumas questões, nomeadamente “*Como é que os senhores pescam as lulas?*” (C), “*O que é que as lulas comem?*” (LU) e “*Como nascem as lulas?*” (Y). As crianças copiaram palavras para o motor de busca, seleccionando cada uma das letras, no teclado. Foi-lhes, também, sugerido que manuseassem o rato sempre que necessário, nomeadamente para seleccionar alguma imagem que quisessem visualizar.

Como resultado destas pesquisas, as crianças descobriram que as lulas nascem de ovos, que a pesca das lulas se pode fazer recorrendo a canas de pesca ou a redes e que as lulas se alimentam de peixes, caranguejos, camarões e outras lulas. Descobriram, também, que as lulas são moluscos, porque têm o corpo mole e que, devido ao facto de terem “pernas” na cabeça (tentáculos) se chamam cefalópodes.



Fotografia 49 - O LE copia uma palavra utilizando o teclado.



Fotografia 50 - Crianças visualizam um vídeo sobre pesca de lulas, com cana de pesca.



Fotografia 51 - FR aponta para uma imagem de ovos de lula.

Durante estas pesquisas fui dialogando com as crianças sobre o que estavam a observar, conduzindo-as, sempre que possível, a um raciocínio mais complexo.

- “*O que é que vamos pesquisar?*” (Eu)
- “*Como é que os senhores apanham as lulas.*” (RA)
- “*Como é que eles pescam²⁰ as lulas! Então podemos pesquisar, no computador, escrevendo «pesca de lulas», concordam?*” (Eu)

A MR copiou para o motor de busca, as palavras escritas por mim, tendo surgido alguns vídeos, que levaram à descoberta de que as lulas podem ser pescadas com uma cana de pesca.

- “*Olhem, os senhores estão a apanhar lulas com uma cana!*” (RA)
- “*Muito bem! Estão a pescar lulas com uma cana de pesca. Mas será que esta é a única forma de pescar lulas? Geralmente, quando vamos à peixaria ou ao supermercado comprar lulas, estão lá muitas ou poucas lulas?*” (Eu)

²⁰ Ao longo do diálogo foi dado ênfase ao conceito de “pescar”, sem se referir, diretamente, que não se diz “apanhar lulas”, mas sim “pescar lulas”.

- “Um dia eu fui com a mãe ao Pingo Doce e vi muitas lulas, lá ao pé dos outros peixes!” (RA)
- “E será assim, com canas de pesca que os senhores pescam muitas lulas para levar para os supermercados e as peixarias?” (Eu)
- “Sei lá...Assim só apanham uma de cada vez. Se calhar para apanharem muitas lulas eles vão demorar muito tempo.” (MR)
- “E se tentássemos descobrir se há uma forma de pescar muitas lulas ao mesmo tempo?” (Eu)

Sugeri ao H que clicasse na palavra “imagens”, que apontei no ecrã, tendo surgido várias, entre as quais uma que representava a pesca de lulas com rede.

- “Ih! Este senhor pescou muitas lulas! Olhem para o monte de lulas que está a cair da rede. Bolas, são mesmo muitas!” (AC)
- “Ah, então este senhor pode levar aquelas lulas para as lojas. Já pescou muitas!” (H)
- “Muito bem! Então já sabem dizer aos amigos como é que os senhores pescam as lulas?” (Eu)
- “Usam a rede para pescar muitas lulas e a cana de pesca para pescar pouquinhos!” (RA)



Fotografia 52 – Visualização, em grande grupo, do vídeo sobre a pesca de lulas, com cana.



Fotografia 53 - Crianças mostram ao grupo um vídeo sobre o nascimento das lulas.

Com esta proposta educativa, as crianças desenvolveram competências, tendo sido envolvidas várias áreas de conteúdo, tal como se pretende na educação pré-escolar (Silva et. al., 2016).

– Na área de formação pessoal e social, as crianças desenvolveram a autonomia, através das pesquisas que realizaram nos livros e na Internet; desenvolveram valores de cooperação e responsabilização, através do trabalho em grupo; partilharam as suas ideias sobre o que iam observando; ouviram e respeitaram as ideias dos outros; partilharam, em grande grupo, as suas descobertas.

– Na área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral, as crianças alargaram o seu vocabulário, através do diálogo que estabeleceram, durante as pesquisas. Posteriormente, aquando da partilha das suas pesquisas, elas organizaram as suas ideias, no sentido de construírem frases adequadas à partilha de conhecimentos.

– Na área da expressão e comunicação, domínio da abordagem à escrita, as crianças contactaram com o código escrito, através da exploração dos livros e das pesquisas na Internet; perceberam

que o código escrito traduz mensagens; copiaram letras que formaram palavras que escreveram para realizar as suas pesquisas, no computador.

– Na área da expressão e comunicação, domínio da matemática, as crianças reconheceram a diferença entre muito/pouco, mais/menos, através da observação das duas formas de pesca, recorrendo aos conceitos na definição de cada uma delas.

– Na área da expressão e comunicação, domínio da educação motora, as crianças desenvolveram a motricidade fina, através da escrita no teclado e do manuseamento do rato.

– Na área de conhecimento do mundo, através do que observaram durante as pesquisas na Internet, as crianças reconheceram o mar como habitat das lulas e identificaram duas formas de pesca de lulas, com cana de pesca e com rede.

PROPOSTA EDUCATIVA 2 – OBSERVAÇÃO E MANUSEAMENTO DE LULAS

No dia 31 de maio foi realizada uma proposta educativa lançada por mim e que considero ter sido de toda a importância para as crianças, a observação (com lupa) e o manuseamento de lulas, levando-as a uma visualização direta das características físicas do molusco. Para esse efeito trouxe para a sala quatro lulas e três lupas e, depois de, em grande grupo, termos lembrado o que iríamos fazer nessa manhã, questionei as crianças relativamente ao que pretendiam observar na lula (em algumas situações tratou-se da confirmação das descobertas feitas aquando das pesquisas realizadas em casa), nomeadamente se a lula tem boca e onde está localizada, quantos tentáculos tem a lula, como é o corpo da lula, por onde sai a tinta preta. Apesar de algumas crianças terem feito uma expressão de nojo, relativamente ao contacto com a lula, o entusiasmo do grupo era grande, principalmente por terem a oportunidade de manusear uma lupa e de observar através dela. Esta constatação é baseada em algumas expressões, tais como:

– *“Que horror! Cheira mal!” (FI)*

– *“A lula pode cheirar um bocadinho mal, mas vais ver que vai ser interessante observa-la.” (Eu);*

– *“Nós também vamos fazer como tu, olhar para a lula com a lupa?” (E);*

– *“Claro que sim! Eu trouxe as lupas porque vocês vão ter um papel muito importante. Vão utilizar a lupa para observarem, muito bem, a lula. Vão ser cientistas!” (Eu)*

Apesar de algumas crianças terem demonstrando algum receio inicial no contacto com a lula, durante toda a atividade era visível a sua satisfação. A minha presença era constantemente solicitada por elas que queriam partilhar comigo o que observavam ou fazer alguma pergunta. Isso mesmo pode verificar-se num diálogo que surgiu durante a observação, excerto que apresento de seguida:

- “Fátima, contei os tentáculos da lula! São 10, mas não são todos iguais, estes dois são mais compridos que os outros!” (X, segurando nos tentáculos mais compridos).
- “Sim, as lulas têm dois tentáculos mais compridos. Lembras-te daquilo que vimos num livro da biblioteca? É com esses tentáculos que as lulas agarram os alimentos e os levam à boca.” (Eu)
- “Olha Fátima, é mesmo como eu descobri com a mamã! A boca da lula está aqui, no meio dos tentáculos!” (MR)
- “Sim MR, a boca da lula é aí. Não queres mostrar aos teus colegas, para eles descobrirem a boca da lula deles?” (Eu)
- “Boa Fátima! Amigos, para verem a boca da lula têm que abrir os tentáculos assim! Parece uma flor. (risos). Aí no meio está a boca dela!” (MR)
- “O corpo da lula é muito molinho! Já sei, então é por isso que se chama “moluscuclo” (molusco), molinho-moluscuclo.” (BE, passando a mão pelo corpo da lula).
- “Molusco BE, a lula é um molusco. Lembras-te do trabalho que o LE fez em casa? Ele descobriu, que a lula não é um peixe, porque não tem espinhas; é um molusco, porque tem o corpo mole.” (Eu)
- “Fátima, eu vi com a mãe que as lulas nadam a jato, quando mandam água para fora do corpo, com muita força!” (LO)
- “Ainda bem que falas disso, LO. Meninos, querem ver por onde sai a água que faz com que as lulas nadem a jato, como disse o LO? Vamos virar a lula ao contrário, com as nadadeiras para baixo. Veem o “tubinho” que ela tem junto à cabeça e que sai do manto? Chama-se sifão e é por aí que ela deita a água e também é por lá que deita a tinta preta para se proteger dos outros animais.” (Eu)



Fotografia 54 – O LU e a FI observam a lula com a lupa.



Fotografia 55 – O LO conta os tentáculos da lula. A MR observa.



Fotografia 56 – O FR procura o sifão da lula.

Na minha perspetiva, esta foi a proposta mais enriquecedora para o desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens realizadas pelas crianças. Isto porque acredito que a observação e o contacto direto com os materiais e objetos de estudo é muito importante. As crianças tiveram a oportunidade de observar diretamente as lulas, percecionando alguns dos seus aspetos morfológicos externos. Neste sentido, com o desenvolvimento desta proposta:

- Na área de formação pessoal e social, as crianças foram participantes ativos na construção das suas aprendizagens, observando e manuseando as lulas; respeitaram a sua vez de falar e ouviram os outros colegas ou a mim própria, demonstrando respeito pelo outro.
- Na área de conhecimento do mundo, as crianças (re) descobriram alguns aspetos morfológicos externos das lulas; fizeram uma pequena abordagem à profissão de um cientista; foram desenvolvendo capacidades em ciência, como a capacidade de observação e a utilização de material científico (lupas).
- Na área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral, as crianças expandiram o seu vocabulário através do diálogo, formularam frases para comunicar as questões vivenciadas ao observar e manusear as lulas, assim como partilharam as suas observações, ideias e descobertas com os adultos e os colegas.
- Na área da expressão e comunicação, domínio da matemática, as crianças foram desenvolvendo o sentido de número [contagem de “objetos” (tentáculos da lula), princípio da cardinalidade].

PROPOSTA EDUCATIVA 3 – REGISTO GRÁFICO DA LULA, ANTES E DEPOIS DA SUA OBSERVAÇÃO E MANUSEAMENTO

A proposta que apresento de seguida está associada à atividade de observação das lulas, pois sugeri que as crianças as desenhassem, a lápis, antes e depois de as observarem. Apesar de, anteriormente à observação da lula, as crianças já terem representado a sua conceção de lula, através da pintura, considero que o desenho a lápis permite que as crianças reproduzam o que pretendem, com maior pormenor, daí ter solicitado que voltassem a representa-la utilizando este material.

Assim sendo, esta proposta, de registo gráfico da lula, foi desenvolvida em três momentos diferentes, sendo eles a manhã do dia 03 de maio (pintura), a manhã do dia 30 de maio, altura em que as crianças desenharam a sua conceção de lula, antes de terem contacto direto com ela. Finalmente, a manhã do dia 31 de maio, altura em que, depois da observação, as crianças voltaram a desenhar a sua lula, baseando-se naquilo que tinham acabado de observar. Houve algumas situações em que as crianças sentiram necessidade de voltar a observar a lula, pois tinham dúvidas em alguns pormenores, nomeadamente a localização dos olhos do molusco, que as crianças desenhavam, tendencialmente, no corpo da lula, no extremo oposto aos tentáculos, logo, oposto também à sua cabeça. Sempre que solicitavam a minha ajuda, perguntando onde ou como desenhar determinado pormenor, eu sugeria que se deslocassem até junto da lula para que a pudessem voltar a observar e, dessa forma, esclarecessem as suas dúvidas.

Apresento, de seguida, evidências das aprendizagens que se podem observar através do registo gráfico (pintura e desenhos a lápis) da conceção de lula da E, desde o início do projeto, em momentos anteriores e posteriores à observação e manuseamento da lula



Fotografia 57 - Pintura da E.
Início do projeto (03 maio)



Fotografia 58 - Desenho da E.,
antes da observação (30 maio).



Fotografia 59 - Desenho da E.,
após observação (31 maio).

Tal como se pode observar, verificou-se uma grande evolução na forma como esta criança reproduziu a sua lula ao longo do desenvolvimento do trabalho de projeto. Se, inicialmente, a representação da sua conceção de lula não assumia uma forma muito perceptível (Fot. 57), depois de algumas atividades realizadas, nomeadamente pesquisas nos livros e na Internet, em que a criança teve acesso ao contacto com algumas imagens do molusco, esta representação evoluiu, assumindo já uma forma em que são perceptíveis os tentáculos da lula, se bem que o seu número não seja o correto. Nesta criação, a criança representa os olhos o nariz e a boca da lula, idênticos aos do ser humano, situando-os no extremo oposto àquele em que, na realidade, se encontra a sua cabeça (Fot. 58). Após o contacto direto com a lula, em que a criança teve a oportunidade de a observar pormenorizadamente, verificando algumas das suas características morfológicas externas, a criação desta criança mostra já uma forma muito próxima da imagem do molusco. Verifica-se o cuidado de representar o número correto de tentáculos, assim como a diferença de comprimento de dois deles. Também as ventosas estão representadas nesta última criação. Ainda ao nível da cabeça do molusco, podemos verificar a aprendizagem de que os olhos se encontram neste extremo do corpo da lula, junto dos tentáculos, assim como já não surge representação da boca (Fot. 59), uma vez que: – *“Quando a lula tem os tentáculos assim, para baixo, a boca da lula não se vê, por isso eu não a desenhei.”* (E)

Esta proposta foi muito importante, não só porque me permitiu observar a evolução da criança, no que diz respeito à sua conceção do molusco em estudo, ao longo do trabalho de projeto, como também porque permitiu o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de conteúdo.

– Na área de conhecimento do mundo, as crianças interiorizaram pormenores ao nível de características morfológicas externas das lulas.

- Na área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral, as crianças foram partilhando comigo e com os colegas o que iam fazendo, qual o significado de determinado pormenor que desenhavam, recorrendo a construções fráscas adequadas a cada situação.
- Na área da expressão e comunicação, domínio da abordagem à escrita, as crianças utilizaram o código escrito, através da identificação dos seus trabalhos.
- Na área da expressão e comunicação, domínio da matemática, mais uma vez, as crianças desenvolveram o sentido de número, através do desenho dos tentáculos da lula, além de que, em algumas situações foi também desenvolvido o cálculo mental, no sentido de concluírem quantos tentáculos tinham ainda que desenhar, até terem os 10.
- Na área da expressão e comunicação, domínio da educação motora, as crianças desenvolveram a motricidade fina, através da pintura e desenho da lula.
- Na área da expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, as crianças realizaram diferentes técnicas e utilizaram diferentes materiais para as suas criações.

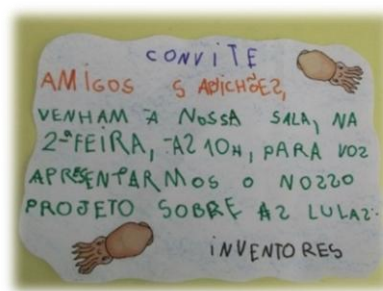
FASE IV – AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO

Esta última fase do trabalho de projeto é muito importante, pois tal como defendem LeeKeenan & Nimmo (1999) é a altura em que se celebra, é uma forma simbólica de reconhecer as conquistas e aprendizagens feitas pelo grupo, durante o desenvolvimento do projeto. De acordo com Vasconcelos (1998), esta é a altura de o grupo “[...] *socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros [...]*” (p. 143) Neste sentido, uma vez que, em conversa com o grande grupo, tinha ficado decidido que iríamos convidar os colegas da sala do Sabichões para virem à nossa sala no dia 13 de junho, para partilharmos com eles aquilo que tínhamos aprendido sobre as lulas, no dia 09 de junho sugeri-lhes que fizessem um convite para entregar aos colegas, sugestão que foi aceite por todos.

Então, nessa manhã, enquanto algumas crianças realizavam as atividades propostas pela educadora cooperante, outras crianças elaboraram o convite, que depois entregaram na outra sala.



Fotografia 60 - A BE escreve o convite para os Sabichões.



Fotografia 61 - Convite dos Inventores para os Sabichões.

Além desta apresentação à sala do lado, perguntei também ao grupo se, uma vez que a instituição tem uma página de Facebook, para partilhar atividades com a comunidade educativa, concordavam que o nosso trabalho fosse disponibilizado nessa mesma página, onde os familiares de cada uma delas o poderiam ficar a conhecer. A esta sugestão, as crianças reagiram com alguma efusividade, uma vez que: – *“Depois podemos ver o nosso projeto com o pai e a mãe, no computador! Fixe!” (V)*



Fotografia 62 – *O H pinta o título do boletim.*



Fotografia 63 – *A FI e o DI ilustram o boletim.*



Fotografia 64 – *Crianças afixam o boletim no placard da entrada.*

No dia 13 de junho, no início da manhã, com a minha ajuda, as crianças prepararam a sala para recebermos os colegas que viriam assistir à nossa apresentação. Fizemos algumas alterações na área do acolhimento, para reunirmos as condições necessárias à sua receção.

As crianças foram questionadas e ouvidas no que concerne a sugestões sobre uma possível disponibilização dos colchões e cadeiras para que todos se pudessem sentar. Nesta preparação do espaço era evidente o envolvimento de algumas crianças, que ajudavam a dispor cadeiras, contavam o número de lugares disponíveis e calculavam quantas cadeiras deveriam colocar mais, desenvolvendo, também nesta situação, várias competências. Considero que todo este processo de preparação da divulgação do projeto foi um momento potenciador de múltiplas aprendizagens, tanto para as crianças, como para mim própria, enquanto futura educadora: as crianças comunicaram e defenderam as suas ideias, ouviram e respeitaram as ideias dos outros, ou seja, aprenderam a viver numa sociedade democrática.

Na hora combinada, os nossos convidados chegaram, acomodaram-se e passamos à apresentação do nosso projeto. Consoante o diapositivo a apresentar, as crianças levantavam-se e partilhavam a aprendizagem que tinham realizado e que dele constava. Importa referir que, neste dia faltaram várias crianças, situação que não foi problemática, pois qualquer uma das crianças presentes podia substituí-las na apresentação do diapositivo cuja apresentação lhes competia, pois todas elas conheciam o conteúdo de todo o trabalho.



Fotografia 65 – Preparados para a apresentação do trabalho de projeto.



Fotografia 66 – A Y apresenta uma parte do trabalho.



Fotografia 67 - O AC apresenta uma parte do trabalho.

Terminada a apresentação do nosso trabalho as crianças perguntaram aos convidados se tinham alguma dúvida para lhes colocarem, o que não se verificou. Então, as crianças convidaram os colegas da sala dos Sabichões para verem os trabalhos que tinham realizado em casa, com os familiares, e que se encontravam expostos num placard da sala. As crianças convidadas puderam, além de ver os trabalhos realizados, brincar com os “Fantoches Lula” que duas crianças tinham construído, em casa, no âmbito desse trabalho.

Para terminar o nosso trabalho por projeto, no dia 14 de junho reuni com as crianças, no sentido de fazermos um momento de reflexão e avaliação sobre o projeto. Para isso relembramos tudo o que tínhamos realizado ao longo do desenvolvimento do trabalho de projeto (como tinha surgido a temática das lulas, as questões que surgiram inicialmente e as propostas educativas desenvolvidas). Conversámos, também, sobre o momento da divulgação/apresentação do projeto. A partir daqui, lancei a seguinte questão ao grupo: – “O que aprenderam com este projeto?”, tendo surgido as respostas que se apresentam de seguida:

Quadro 7 – O que aprendemos com este projeto?

- “As lulas menina têm filhos, elas põem os ovos nos buracos e nas rochas.” (FI)
- “As lulas não têm espinhas. Têm o corpo mole, são molúsculos (moluscos).” (E)
- “Elas têm 10 tentáculos e dois são mais compridos que os outros.” (Y)
- “Deitam tinta preta para fugirem dos peixes que as querem comer.” (AH)
- “Não falam como as pessoas, mas comunicam com as outras lulas.” (MR)
- “Dão saltos para fora da água.” (AC)
- “Comem caranguejos, peixes, camarão e outras lulas.” (BE)
- “Têm o manto, as nadadeiras e a cabeça com os tentáculos.” (AM)
- “Os pescadores pescam as lulas com uma pesca (cana de pesca) ou com redes,” (C)
- “As nadadeiras parecem as asas das lulas.” (RO)
- “As lulas têm ventosas nos tentáculos, que servem para segurar muito bem as coisas.” (MT)
- “Respiram pelas guelras.” (DI)

Questionei, então, as crianças sobre o que gostaram mais de fazer ao longo do projeto, ao que responderam:

Quadro 8 – O que gostamos mais de fazer?

- “Provar as lulas.” (E, FI)
- “Fazer o desenho da lula.” (BE, AM)
- “Observar a lula com a lupa.” (AC, P, Y, LU, RA, RO)
- “Fazer a pintura da lula.” (MT, MR)
- “Fazer o trabalho em casa.” (FR, X)
- “Fazer o jogo da pesca das lulas.” (C, H)
- “Pesquisar no computador.” (LO)

Depois desta partilha perguntei-lhes: – “E o que gostaram menos de fazer?”, pergunta para a qual obtive as seguintes respostas:

Quadro 9 – O que gostamos menos de fazer?

- “Provar as lulas.” (AM, MR, RO)
- “Não gostei de fazer o trabalho em casa. Não consegui descobrir se as lulas dormem!” (E)
- “Fazer o jogo.” (FI)
- “Não gostei de ir à biblioteca.” (H)

Por fim lancei ao grupo a questão relativa ao que gostariam de ter feito e não fizeram. A esta questão, apenas o RA respondeu: – “Gostava que tivéssemos ido ao Oceanário.”

Desta forma, o dia 14 de junho de 2016 encerrou o projeto “Descobrimo as lulas”, tendo este sido desenvolvido com as crianças, envolvendo também os adultos com os quais as crianças interagem, quer na instituição, quer em casa. Fazendo uma avaliação global do projeto, considero que este potenciou momentos de aprendizagens a todos os intervenientes.

Relativamente às crianças, tal como como fui evidenciando ao longo do presente documento, posso inferir que o desenvolvimento do projeto lhes proporcionou situações de aprendizagem nas diversas áreas de conteúdos defendidas por Silva et al (OCEPE, 2016). Contudo, importa referir que apesar de as ter apresentado de forma, aparentemente, compartimentada, tendo como base o documento anteriormente referido, considero de toda a importância não esquecer que os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tal como defendem Oliveira-Formosinho & Azevedo (2001) devem ser vistos de forma holística e não de forma segmentada.

No que concerne às minhas aprendizagens, enquanto futura educadora de infância, concluo que ao recorrer a esta metodologia de trabalho, estou a colocar as crianças no centro do processo educativo, no sentido em que estas assumem o papel principal, tendo o educador o papel de

orientador, nessa aventura que é o crescimento, a aprendizagem, o desenvolvimento de cada uma das crianças.

Para poder orienta-las nas suas aprendizagens, durante este projeto sobre as lulas, senti necessidade de desenvolver um trabalho prévio, que me levou, também a mim, a aprender imensas coisas sobre esse molusco, sobre as quais nunca tinha pensado, mas cujas aprendizagens me deram muito prazer. Desta forma, também eu sinto que cresci, aprendi e me desenvolvi, tal como as crianças.

Não posso terminar sem referir uma situação que, na minha perspetiva, através da voz de uma criança, acaba por transmitir o prazer e a motivação que as crianças sentiram em realizar este trabalho, de acordo com a metodologia de trabalho de projeto.

Numa das últimas manhãs em que estive na instituição, ao almoço, a BE olhou para o meu prato e perguntou:

- *“Fátima, o que estás a comer é peixe?”*;
- *“Tu estás a comer peixe, BE?” (Eu)*;
- *“Não, eu estou a comer carne.” (BE)*;
- *“Então eu também estou a comer carne, o nosso almoço é igual!” (Eu)*;
- *“Sabes, se estivesses a comer peixe, podíamos ir à cozinha perguntar o nome desse peixe e depois fazíamos outro projeto.” (BE)*;
- *“Sim, podia ser, até porque nós podemos fazer um projeto sobre qualquer coisa que nos interesse.” (Eu)*

2.4. DIMENSÃO REFLEXIVA DECORRENTE DA PES EM JI II

A reflexão que agora redijo é o culminar de um trabalho que, ao longo de quase quatro meses, realizei na sala 5 do Jardim de Infância João Beare, correspondendo este ao último de três importantes passos no meu percurso académico, a prática pedagógica, em contexto de mestrado em Educação Pré-Escolar.

Ao longo deste tempo, vários foram os momentos que propiciaram o desenvolvimento e aprendizagem, não só das crianças, mas também de mim própria. Na sua generalidade, o que observei ao longo destes momentos vem reforçar o que já anteriormente tinha observado em contexto JI I, nomeadamente no que concerne à observação, planificação, intervenção e interações no contexto de Jardim-de-Infância (criança/criança e criança/adulto), referentes sobre os quais me foquei na reflexão que apresentei anteriormente.

Tendo em conta que duas crianças com NEE frequentavam a sala que me acolheu durante o último semestre do mestrado, penso que faz todo o sentido refletir sobre a sua integração numa sala de ensino pré-escolar. Além disso, uma vez que ao longo da PES em JI II foi dada bastante relevância

à componente da avaliação das crianças, considero de toda a pertinência que, também esta questão, faça parte do presente documento. Por fim, penso que também é importante fazer referência, ainda que breve, ao trabalho desenvolvido com este grupo de crianças, no âmbito da metodologia de trabalho por projeto. Assim sendo, os referentes para a presente reflexão serão a integração de crianças NEE, a avaliação em educação pré-escolar e o trabalho desenvolvido no âmbito da metodologia de trabalho por projeto.

INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS COM NEE

Quando iniciei a PP em Jardim de Infância II, uma das situações que me deixou um pouco receosa foi o facto de, no grupo, existirem duas crianças com necessidades educativas especiais, cuja caracterização atrás se apresentou. Este receio foi referido, por mim, logo na minha primeira reflexão, onde pode ler-se que “[...] *relativamente ao grupo de crianças, há uma particularidade que me deixa quase que em desespero. Trata-se do facto de, neste grupo, haver duas crianças com necessidades educativas especiais (NEE) [...] não por sentir dificuldade na interação com elas, mas pela incapacidade que sinto em conseguir ajuda-las no seu desenvolvimento.*” (Reflexão 1, JI II)²¹

A incapacidade a que me referi surge no contexto de não conseguir planificar e intervir no sentido de dar uma resposta adequada às necessidades destas crianças. Assim, concordo com o defendido na Declaração de Salamanca, “[...] *cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias [...] os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades [...]*” (UNESCO, 1994, p. viii).

Na minha perspetiva é muito importante que estas crianças sejam integradas numa sala de crianças ditas “normais”, até porque acredito que é na interação com os outros e com o ambiente que estas crianças, tal como todas, progridem, o que faz com que a escola seja, então, um espaço rico e fundamental para o desenvolvimento de crianças “especiais”, no sentido em que, pela diversidade de alunos que acolhe, fomenta as relações sociais. Fazendo parte integrante da comunidade educativa, as crianças com NEE desenvolvem a comunicação com os pares, assim como promovem a sensibilidade, o entendimento e o respeito pela diferença (Correia, 1997).

Relativamente à minha experiência, importa reforçar que o meu receio nunca foi o de não conseguir interagir com estas crianças, sendo de referir que estou consciente de que, efetivamente, consegui uma grande proximidade com qualquer uma delas, que se aproximavam de mim pedindo-me colo, carinho, atenção. No entanto, ao contrário do que gostaria que acontecesse, o

²¹ Ver anexo XVII – Reflexão 1 – JI II

sentimento de impotência que me invadiu, inicialmente, manteve-se até ao final do semestre, não me permitindo a intervenção mais adequada às suas características e necessidades.

Pela minha experiência profissional, sabia que, tal como defendido por Hohmann, Banet & Weikart (1979), *“Algumas crianças com necessidades específicas funcionam ainda a nível sensorio-motor quando atingem os 3 anos, ou mais. Para estas crianças, [...] as actividades básicas de manipulação/exploração são as adequadas de um ponto de vista desenvolvimentista [...]”* (p.31). Apesar de ter consciência disso, não consegui pô-lo em prática, tal como desejava, pois sentia que precisava de estar focada apenas nessas crianças, o que não me permitia um acompanhamento adequado das restantes, situação que me levou à decisão de uma intervenção mais direcionada para a maioria das crianças do grupo, não planificando especificamente para as crianças com NEE, mas tentando adequar as propostas, para que elas pudessem participar.

Como aprendizagem desta experiência levo que, enquanto futura educadora de infância, deverei ter sempre presente que, tal como afirma Mendonça (2003), é necessário que todos os profissionais reavaliem a sua prática pedagógica, no sentido de criar mais e melhores condições para uma educação de qualidade para todas as crianças em geral.

AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE JI

Durante o último semestre de PES, fui levada a refletir de forma mais aprofundada e consciente sobre a importância da avaliação no processo educativo, mais concretamente, no contexto da educação pré-escolar. A reflexão sobre esta componente é de toda a relevância nesta fase da minha formação, até porque, enquanto futura educadora de infância, nunca me deverei esquecer que *“[...] na educação pré-escolar, a avaliação assume, inquestionavelmente, um caráter formativo, avaliação essa que se deverá desenvolver [...] num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem [constituindo-se], assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador.”* (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, pp. 1, 2)

Pretendendo uma adequada avaliação do desempenho das crianças e do meu próprio desempenho, enquanto futura educadora de infância, acredito que o meu desafio será no sentido de uma observação e registo constantes daquilo que as crianças experienciam e demonstram ter aprendido, questionando-me se as minhas planificações correspondem, efetivamente, ao pretendido ou se poderão ser melhoradas, por forma a conseguir um melhor desempenho da minha parte. Deverei ter sempre presente que a avaliação do desempenho das crianças deverá acontecer, sempre, em comparação consigo próprio, para que consigamos situar a evolução da aprendizagem de cada criança ao longo do tempo. (Silva et. al., 2016)

Para que isto seja possível, além da observação e registo realizados pelo educador, é imprescindível que seja dada voz às crianças, no sentido de as auscultar relativamente ao que pensam, sentem e aprendem com as propostas educativas ou outras situações não planificadas. Relembrando uma proposta lançada por mim, ao grupo de crianças, como forma de retratar uma situação em que dei voz às crianças, refiro a avaliação que estas fizeram da proposta do jogo da amizade, do qual todas as crianças afirmaram ter gostado, apresentando várias justificações.

Ao dar voz aos sentimentos das crianças, àquilo que elas pensam sobre determinada proposta, penso que estamos a contribuir para o desenvolvimento da sua confiança, da sua autoestima, o que poderá desencadear na construção de uma sociedade com maior capacidade de refletir, observar o que a rodeia, avaliar e nela intervir de forma consciente e pertinente.

Para a realização da avaliação, em contexto pré-escolar, há toda uma diversidade de instrumentos que poderão ser utilizados, sendo que o portefólio tem vindo a ganhar muita importância e aderência por parte dos educadores de infância. Isto porque, de acordo com André (2014), “[...] através deste método é possível realizar uma avaliação contínua e ajustada ao processo de desenvolvimento das crianças. Pretendo, com isto, dizer que, através do portefólio é possível verificarmos o desenvolvimento da criança, durante um certo período de tempo, através dos trabalhos que nele constam.” (p.16). Assim, “O papel ativo das crianças neste processo de avaliação deve ser sempre efetivo, devendo estas participar sempre na seleção, na reflexão e na avaliação dos seus trabalhos.” (p.20).

No entanto, o portefólio da criança que realizei em JI II, apesar de contemplar um espaço em que foi solicitada a participação da criança na seleção, reflexão e avaliação dos seus trabalhos, não foi elaborado exclusivamente desta forma, até porque era suposto dar a minha visão, enquanto mestranda, do desenvolvimento da criança em questão, aquando da participação em determinadas propostas, por mim selecionadas, descritas e analisadas. Importa, também, referir que para me auxiliar na análise/avaliação das propostas selecionadas para este portefólio, recorri ao registo fotográfico e às notas de campo que fui realizando aquando do desenvolvimento das propostas em si, instrumentos a que recorri “[...] como “memórias” para reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças.” (Silva et. al., 2016, p. 14)

Não o tendo conseguido fazer durante a prática pedagógica, em que apenas construí o portefólio avaliativo de uma das crianças, termino este percurso com a certeza de que, aquando do possível exercício de funções como educadora, pretendo realizar portefólios avaliativos das crianças e, mais importante do que isso, incentivar as crianças a construírem, elas próprias, os seus portefólios, tendo em conta o que pensam dos seus trabalhos, o que sentiram ao realiza-los e a importância que lhe atribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

TRABALHO NO ÂMBITO DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Uma vez que uma parte considerável do trabalho que desenvolvi, na sala 5 do JI João Beare, foi realizada no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, considero que seja imprescindível que nesta reflexão faça referência ao mesmo.

Este trabalho surgiu a partir do conto de uma história, mais concretamente “O amor de Pedro e Inês”, sendo que, depois de a ouvirem, algumas crianças começaram a levantar questões como: “O que é uma aia?” (RP), “A princesa Constança também comia frutas e legumes?” (C), “Os príncipes lutavam? Como eram as roupas da guerra?” (T). Ao ser confrontada com estas questões, decidi devolver-lhes uma questão “Querem descobrir essas coisas e outras sobre o tempo dos príncipes e das princesas?” (Eu). A esta questão a maioria das crianças respondeu que sim e, daqui, partimos à descoberta.

Tendo por base as fases defendidas por Vasconcelos (1998), começou por se fazer o levantamento do que as crianças pensavam saber e o que elas queriam descobrir²² com o desenvolvimento do projeto ao qual as crianças deram o nome de “Reis e rainhas de Portugal”. Neste contexto, as ideias prévias das crianças eram as seguintes: “As princesas namoravam com os príncipes.” (RN), “O rei morreu e acabaram os reis.” (P), “Os príncipes, as princesas, os reis e as rainhas moravam no castelo.” (C), “Agora já não há reis nem rainhas.” (MS), “Os reis e as rainhas morreram e foram para a terra.” (MR), “Os bebés dormiam ao pé dos príncipes e das princesas.” (CM), “Os reis andavam numa carroça.” (RP)

Quanto ao que queriam descobrir foram lançadas as seguintes questões: “O que é que os reis e as rainhas faziam?” (T), “Há reis noutros países?” (RN), “Como é que os reis lutavam?” (P), “As rainhas também lutavam?” (MS), “As princesas dormiam com os reis?” (CM), “As princesas comiam frutas e legumes?” (C), “Como eram as roupas para a guerra?” (LC), “Havia aios ou só havia aias? Onde era a casa delas?” (CD). Relativamente ao que poderíamos fazer para descobrir, surgiram as sugestões que apresento de seguida: “Procurar na Internet e no computador.” (P), “Procurar em casa, nos livros.” (RN), “Perguntar às professoras do 1º ciclo.” (CD), “Perguntar aos familiares.” (RN), “Ver na televisão.” (T), “Procurar no telemóvel e no tablet.” (RS)

Solicitei, então, às crianças que lançassem propostas de atividades para realizarem ao longo do projeto, ao que surgiram as seguintes: “Pintar desenhos de reis e rainhas.” (C), “Jogar o jogo do rei manda.” (LP), “Fazer o teatro do “Amor de Pedro e Inês” como fizemos da “Bruxa Emília.” (RN), “Fazer um castelo grande para a sala.” (F), “Construir fantoches de dedo.”

²² Ver anexo XVIII – Projeto “Reis e rainhas de Portugal – Fases 1 e 2 – Registos.

(RN), “Convidar a autora do livro “O amor de Pedro e Inês” para vir à escola contar a história.”
(F)

Terminadas as fases 1 e 2 do trabalho de projeto, passamos, então, à 3ª fase, a fase da execução do projeto, altura em que “[...] as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas [podendo estas passar por] pesquisar em enciclopédias, atlas, livros, revistas [...]. Durante esta fase as crianças desenhavam, pintam, discutem, dramatizam [...] escrevem e cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar [...] utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas.” (Vasconcelos, 1998, pp.142, 143)

Neste contexto, posso referir que as crianças pintaram imagens de reis e rainhas que, posteriormente, recortaram e colaram num castelo de cartolina desenhado e recortado por si, construíram a fachada de um castelo, que colocamos a fechar a área da casinha, transformando-a na área do castelo, fizeram a adaptação de um poema intitulado “O rei e a rainha” de Wenidarc Cintra²³, criando uma nova quadra, que acrescentamos ao original²⁴, cantamos músicas de reis, brincamos ao jogo “O rei manda”, fizemos a dramatização da história que deu início ao projeto, construímos um puzzle de um castelo, em 3 dimensões, que ofereci às crianças no natal, fomos à sala do 4º ano do 1º ciclo, aprender com a professora Miquelina, etc.



Fotografia 68 - Reis e rainhas na sala do 1º ciclo.

Para a construção da fachada do castelo, partindo de uma história, improvisada por mim, duas crianças foram desenhando o projeto “da obra”, de acordo com o que, em grande grupo, íamos concluindo. As crianças foram levadas a realizar cálculos, por exemplo, para chegarmos ao número de merlões e ameias a construir na fachada ou para chegarmos a uma conclusão sobre o número de janelas. Foram também incentivadas a fazer uma votação para decidirmos qual a forma da porta do castelo.



Fotografia 69 - O nosso castelo!

No final deste trabalho de projeto, aquando da avaliação do mesmo, as crianças referiram ter aprendido que: “Os fatos da guerra eram feitos de ferro.” (T) “Por isso, eram muito pesados.” (MS); “O Pedro casou-se com a Constança, mas apaixonou-se pela Inês.” (MS); “Os reis

²³ Poema original disponível em: <http://www.aprenderebrincar.com/2012/10/poema-e-atividades-com-letra-r.html>

²⁴ Ver anexo XIX – Projeto “Reis e rainhas de Portugal” – Adaptação de poema.

comiam carne de javali, de tordos e de flamingo.” (C) *“E também gostavam de comer caracóis.”* (MR); *“Há aias e aios que moram no castelo com os reis, rainhas, príncipes e princesas.”* (CD); *“Eles ajudavam os príncipes e as princesas a vestirem-se.”* (T); *“Aprendemos a história da rainha santa Isabel.”* (T) *“Ela tinha comida para os pobres, no vestido, e quando o rei lhe perguntou o que é que ela tinha, ela tirou e apareceram flores.”* (P) *“Isso foi um milagre porque a rainha santa Isabel era muito bondosa.”* (RN); *“Há reis noutros países.”* (CD) *“Pesquisei com a mãe e descobri que há reis em 28 países e sei que há uma rainha que se chama Elizabete.”* (RN); *“As rainhas não lutavam.”* (C); *“O rei Afonso Henriques lutou contra a sua mãe.”* (T); *“Lutavam com uma espada de ferro.”* (MR) *“Com arcos e flechas.”* (CM) *“E tinham um escudo.”* (C); *“As princesas comiam frutas, alface, tomate, castanhas, salmão e uvas.”* (LP)

Quando questionadas sobre o que tinham gostado mais de fazer: várias crianças disseram ter gostado de tudo, mas outras definiram qual a proposta que mais lhes tinha agradado, nomeadamente, *“Ir à sala da professora Miquelina.”* (LM); *“Fazer o castelo.”* (CD, MS, RS, LB); *“Gostei de fazer tudo, mas mais mais foi do teatro.”* (P) com o que concordaram outras crianças (T, RP, GF, LL, C, MR); *“Fazer o trabalho dos países que têm reis. Gostei de pôr as coroas com a professora Marina.”* (RN)

Sobre o que não tinham gostado de fazer, apenas a LM referiu *“Não gostei de fazer o castelo porque deu muito trabalho.”* Finalmente, no que concerne ao que gostariam de ter feito e não fizeram, a RN referiu que *“Gostava de ter feito fantoches de dedo”*, ao que a RP respondeu *“Não fizemos porque não tivemos tempo de fazer.”*

Para o último dia do projeto foi planificada a divulgação²⁵ do trabalho desenvolvido, aos colegas da sala 6, sendo que, previamente, tínhamos elaborado um convite que as crianças entregaram na referida sala e ensaiado o teatro que iríamos apresentar²⁶. No dia da divulgação/apresentação recebemos os colegas na nossa sala, onde a princesa RN e o príncipe T apresentaram o trabalho desenvolvido e as aprendizagens realizadas.

Depois do trabalho apresentado, passamos à representação da história, para os nossos convidados. No final desta atividade, permitimos que eles observassem os trabalhos realizados e que brincassem na área do castelo, sendo que as crianças da sala vizinha iam circulando entre as duas propostas, para que todos tivessem a oportunidade de ver os trabalhos e brincar no castelo.

Da parte da tarde concretizamos uma proposta lançada por mim, no início do projeto. Recebemos, na nossa sala, a autora do livro que a ele deu início, Vanda Marques. Convidamos os colegas da sala 6 para voltarem à nossa sala, à tarde, para, todos juntos, ouvirmos a história, contada por ela.

²⁵ Ver anexo XX – Planificação da divulgação do projeto – 12/01/2017.

²⁶ Ver anexo XXI – Divulgação/apresentação do trabalho (preparativos).

Quando chegou, a Vanda contou a sua história, em frente do nosso castelo, tendo as crianças permanecido muito atentas, ouvindo-a. Além de contar a história, a autora disponibilizou-se para responder a algumas questões, e como estas não surgiram, ela explicou às crianças determinados pormenores, relacionados com a lenda do “Amor de Pedro e Inês”, tal como os símbolos (e seu significado) que podemos observar junto dos seus túmulos, no mosteiro de Alcobaça. Foi num ambiente afetuoso e de festa que demos por terminado o nosso projeto. O dia correu muito bem, tendo as crianças demonstrado uma variedade de competências, nas diferentes áreas de conteúdo previstas por Silva et al, nas OCEPE (2016)²⁷.

Este trabalho de projeto levou-me a confirmar que, considerando a criança como construtora de conhecimento, dando-lhe voz e levando-a a sentir-se competente, partindo dos seus interesses, conseguimos que o seu envolvimento no trabalho seja maior, o que é indispensável para que ela dê significado às experiências que vivencia, o que leva a que construa efetivos conhecimentos e tenha prazer em aprender.

Tendo em conta a reflexão que agora termino, concluo que, futuramente, enquanto educadora de infância, fará todo o sentido desenvolver trabalhos de acordo com esta metodologia, partindo dos interesses das crianças, tentando promover situações de aprendizagem e desenvolvimento a todas elas, sem exceção, nunca esquecendo a importância que a componente da avaliação assume no processo educativo, no sentido em que permite uma reflexão e possível adequação da prática, o que resultará numa mais adequada intervenção da minha parte.

²⁷ Ver anexo XXII – Registo de observação sobre divulgação do projeto – 12/01/2017

CONCLUSÃO

Tentando fazer uma retrospectiva do trabalho desenvolvido ao longo deste período de tempo, no âmbito da Prática Pedagógica, nos contextos de Creche e Jardim-de-infância I e II, constata-se, com muito agrado, que o crescimento foi bastante significativo, não só como futura educadora de infância, mas, fundamentalmente, enquanto ser humano. Para este crescimento muito pesaram os exercícios realizados, nomeadamente o da constante reflexão, que, apesar de em determinados momentos ter sido sentido como repetitivo ou maçador, acabou por assumir um papel de toda a relevância no desenrolar de todo processo de desenvolvimento e aprendizagem pessoal e académico/profissional. Isto porque, através das reflexões foi possível pensar sobre aquilo que se foi vivenciando, na atuação que se ia adotando, detetar os pontos em que era necessário mudar de estratégia/atitude e, dessa forma, adaptar ou reformular estratégias, no sentido de uma cada vez mais adequada prática/atuação.

Desta forma foi possível desenvolver uma maior sensibilidade relativamente ao conhecimento que se considera adquirido, uma consciencialização daquilo que é preciso desenvolver e melhorar, no sentido de proporcionar um ambiente e experiências que promovam um efetivo desenvolvimento das crianças.

Relativamente ao ensaio investigativo realizado em contexto de Creche, considera-se que, apesar de árduo, foi um trabalho muito gratificante e dir-se-á até essencial, no sentido em que poderá contribuir para reforçar a ideia de que é extremamente importante o desenvolvimento de estudos que permitam evidenciar as potencialidades do trabalho com crianças desta faixa etária. Além disso, este ensaio investigativo levou, também, à confirmação de que o educador de infância deverá ser um eterno investigador, o que resultará no seu crescimento, não só profissional como pessoal.

No que concerne à adoção da metodologia de trabalho de projeto, como forma de trabalhar com as crianças, principalmente em contexto de jardim de infância, acredita-se que é uma excelente forma de intervir pedagogicamente, não só pela possibilidade que dá às crianças de responder às suas curiosidades, mas, principalmente, porque ela promove o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, criando espaço para auscultar dificuldades e desejos, para estimular a pesquisa e a criatividade, bem como a capacidade de reflexão e avaliação. Tudo isto assumindo as crianças como as principais produtoras do conhecimento, decidindo sobre o que, como e quando o desenvolver, dinamizar, apresentar, avaliar. O educador, enquanto mero transmissor de conhecimentos não faz sentido nesta metodologia, assim como não o faz na forma como, atualmente, (felizmente) se concebe a educação de infância. Acredita-se que as aprendizagens realizadas através desta metodologia de trabalho poderão permanecer para toda a vida, por serem, verdadeiramente, significativas para as crianças.

Além disso, outra das principais aprendizagens que se leva desta experiência é a consciencialização plena de que, não só, mas principalmente em contexto de creche, será recorrendo à utilização de materiais de cores, texturas, odores, formas, etc. diferenciadas, abusando de momentos de exploração/aprendizagem lúdicos e em que a criatividade e liberdade de expressão deverão ser uma máxima, é possível promover, nas crianças, o desenvolvimento de competências físicas, sociais e cognitivas. Como resultado das Práticas realizadas, concluiu-se, também, que é fundamental que em educação se use e abuse do reforço positivo, na interação com as crianças. Desta forma elas aprenderão a acreditar em si e nas suas capacidades.

Por tudo o referido, enquanto futura educadora, pretende-se valorizar, não só os momentos de atividade orientada, mas, principalmente, todos os momentos da rotina diária assim como os de brincadeira livre, sendo que se procurará recorrer ao reforço positivo, de modo a promover um salutar e efetivo desenvolvimento das crianças. Acredita-se que estas deverão ter oportunidade de experienciar momentos e situações diversos (imaginados por si ou propostos pelo adulto, planificados ou espontâneos, mas tendo sempre os interesses das crianças como ponto de partida), em que, de forma lúdica, possam realizar aprendizagens significativas.

Acredita-se que é este o papel do educador de infância, assegurar que as crianças tenham acesso a todas as condições que propiciem a valorização pessoal, a autonomia, a autoestima, enfim que as conduzam ao sucesso e, acima de tudo, à felicidade. Defende-se, também, que esta preocupação deverá ser o reflexo da intencionalidade educativa do educador de infância, independentemente do contexto em que se encontre a exercer funções.

BIBLIOGRAFIA

Alsina, Á. (2015). *Matemáticas intuitivas e informales de 0 a 3 años – Elementos para empezar bien*. Madrid: Narcea.

André, T. (2014). *O Portefólio como Instrumento de Avaliação na Educação Pré-Escolar: Perspetivas de uma Educadora*. Consultado a 28 de janeiro de 2016 em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8024/1/Relat%C3%B3rio%20PES%20T%C3%A2nia%20Andr%C3%A9.pdf>.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Azevedo, A. & Sousa, J. (2010). *A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder*. Cadernos de Educação de Infância, nº 91 (pp. 34-39).

Barros, M.G. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.

Bateman, G. (resp.) (1987). *Animais de todo o mundo: Insectos e outros Invertebrados*. Círculo de Leitores.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bower, T. (1983). *Uma Introdução ao Desenvolvimento da Primeira Infância*. Lisboa: Moraes Editores.

Brazelton, T. (2013). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. 13ª ed. Barcarena. Editorial Presença.

Campbell, A. (2006). *Fauna e Flora do Litoral*. Porto: Fapas.

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

Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança de 1 aos 5 anos*. 6ª ed. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. & Filipe, P. (2000). *A vida nos mares – Uma visita guiada ao mundo submarino*. Lisboa: Prosafeita.

Correia, M.C. (1993). *Blocos Lógicos - Jogos de Matemática*. Porto: Edições Asa.

Cortesão, J., (1995). *Portugal a Terra e o Homem, Obras Completas*. Lisboa. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Craidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil – P'ra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados, Instituto Politécnico de Leiria.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.

Fernández, C. (2011). *PIM-Projeto criativo para creche, 1-2 anos*. São Domingos de Rana. Mundicultura.

Fitzgerald, H. (1986). *Psicologia do Desenvolvimento – O Bebê e a Criança Pequena*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Fonseca, V., Rodrigues, E. & Dias, I.S. (2013). *Planificar em creche: estudo de três propostas*. Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação, 10 e 11 de maio de 2013, Instituto Politécnico de Leiria, (pp. 218-225).

Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J. Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação (pp.48-77). Porto: Porto Editora.

Hadorn, E. & Wehner, R. (1978). *Zoologia Geral*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hernández, C., López, G. & García, M. (2015). *Matemáticas com dos anos: Buscando teorías para interpretar la actividad infantil y las prácticas docentes*. In Tendências Pedagógicas, Nº 26.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LeeKeenan, D. & Nimmo, J. (1999). *Conexões – uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma Escola*. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. *As cem linguagens da criança* (pp. 252-268). Porto Alegre: ARTMED.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

Lemos, A., Correia, S., Dias, I. (2016). *A matemática no quotidiano da creche: dados de um estudo qualitativo*. In: D. Alves, I. Dias, H. Pinto, O. Abreu, R. Munoz (Org.). V Conferência Internacional, investigação, práticas e contextos em Educação. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/ Instituto Politécnico de Leiria (106 - 111)

Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura-Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora

Marques, A. & Almeida, M. (2012) *A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica*. In Revista Diálogo Educacional, vol. 12, nº 36. maio-agosto 2012.

Mendonça, E. (2003). *Um brincar especial: A Brinquedoteca e a inclusão escolar*. Revista de Educação, 14, 35-47.

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

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T & Pinazza, M. *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2011). *O Espaço na Pedagogia-em-Participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-116). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A escola vista pelas crianças* (pp.11-29). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Azevedo, A. (2001). *A qualidade no quotidiano do Jardim de Infância: as experiências de aprendizagem das crianças*. In Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (org.) Associação Criança – Um Contexto de Formação em Contexto (pp.181-199). Braga: Livraria Minho.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da Criança*. (8ª ed.). Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. CNIS. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento. Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1968). *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difel.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1975). *Gênese das Estruturas Lógicas Elementares*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebês em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, C. (2007). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Profissional dos Professores. A Concepção do Projecto Educativo como Estratégia de Desenvolvimento Profissional*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Consultado a 11 de março de 2017 em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1314/1/2008001302.pdf>.
- Rodrigues, M. (2010). *O sentido de número: uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar*. Universidade da Extremadura. Faculdade de Educação: Departamento de Ciências da Educação.

Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. (2013). *Planificar em creche... que sentido?* Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação, 10 e 11 de maio de 2013 (pp.472-473). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Serrano, T. (trad.) (2000). *Enciclopédia da Ciência - O Reino Animal/Os Invertebrados*. ASA Editores.

Silva, I. et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DGE.

Tavares, J. et al. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção - Na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca. Consultado a 20 janeiro 2017 em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf.

Vale, I. (2004). *Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso*. Revista da Escola Superior de Educação, vol.5. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In Katz, L. et al. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica: Núcleo da Educação Pré-Escolar. Pp. 125-154.

Vasconcelos, T. et.al (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Consultado a 20 de julho de 2016 em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf.

Zabalza, M. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Asa Editores.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação consultada:

ME. Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011. Consultado a 15 de janeiro de 2017 em: http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/CIRCULAR4_DGIDC_AvaliacaoEPE.pdf.

ANEXOS

ANEXO I – REFLEXÃO 11ª SEMANA – CRECHE

E assim chega ao fim mais uma semana em que me desloquei ao Moinho de Vento com a responsabilidade de “assumir” o grupo de crianças e colocar em prática a minha planificação, desta vez, levando-as a um contacto, orientado, com a cor azul.

Mais uma vez tentei proporcionar-lhes momentos de contacto com as cores, mais concretamente a cor azul, que se tornassem significativos para elas. Isto porque, tal como afirma Portugal (sd) “[...] *cada bebé e criança muito pequena absorve e integra cada experiência vivida, passando esta a fazer parte da sua forma de sentir e pensar o mundo [...]*” (p. 14). Neste contexto, e como tenho procurado fazer, as minhas propostas tiveram como objetivo principal a exploração dos sentidos, uma vez que é através deles que as crianças pequenas aprendem.

As crianças iniciaram a semana com a visualização de imagens reais de objetos/elementos azuis, coladas em cartão plastificado e depois em espátulas de madeira. À medida que ia mostrando as imagens às crianças, ia também referindo o seu nome, dando especial ênfase à sua cor. Cada uma das imagens foi, depois, distribuída pelas crianças, consoante estas iam demonstrando o seu interesse pelas mesmas. Desta forma, as crianças puderam fazer a sua exploração das imagens.

Esta exploração passou por observar a imagem, coloca-la na boca, sentir as diferentes texturas (madeira, cartão, plástico), descolar o cartão da espátula, bater com ela, descobrindo o som que fazia, etc. Em algumas situações houve crianças que comunicaram comigo, mostrando-me a imagem e fazendo gestos e sons, como que questionando “*O que é isto? Diz lá outra vez.*” Então, depois de “ouvir” a criança, com atenção, eu voltava a repetir o nome e a cor do objeto em questão.

Tal como refere Figueiredo (2007), “[...] *o educador deve dar particular atenção às ações, sons, expressões, gestos e palavras das crianças. O seu papel é o de observar e o de ouvir cuidadosamente as crianças e dar-lhes “tempo de antena” e espaço suficiente da conversação para se expressarem à sua maneira.*” (p. 39)

Como forma de introduzir a atividade seguinte (pintura da mão em bola de natal), a última imagem visualizada pelas crianças foi a de uma bola de natal (azul). Foram, também, distribuídas algumas destas bolas pelas crianças para que, mais facilmente, pudessem perceber o que iam fazer de seguida. A semana continuou com propostas em torno da cor azul, tais como situações de faz-de-conta, em que, com um pedaço de tule azul fizemos de conta que tínhamos o céu azul, oscilando mesmo por cima das cabeças das crianças, cujas expressões faciais eram de completa satisfação e euforia. Algumas crianças iam tentando alcançar o tecido com as mãozinhas e, como não o conseguiam fazer sentados, decidiram levantar-se, alcançando assim o seu objetivo. Na minha opinião, esta perceção de que, levantando-se, conseguiriam alcançar o tecido, demonstra uma aprendizagem por parte das crianças.

Esta atividade permitiu, também, às crianças, o contacto com uma textura diferente, assim como a perceção da leveza e transparência deste tecido. Estas e outras aprendizagens apenas são possíveis se as crianças tiverem a oportunidade de explorar os seus sentidos, tocando, sentindo, cheirando, saboreando, ouvindo, tentando olhar através dos materiais, etc.

Neste sentido, Ferrari (2006) citado em Matias (2015) afirma que as crianças “[...] aprendem por meio dos cinco sentidos e de todos os instrumentos possíveis - o corpo, a palavra, o pensamento. Tudo isso atua de forma entrelaçada no processo de construir a identidade e o conhecimento e de interpretar o que está em volta.” (p. 3)

Ainda no âmbito da exploração da cor azul, foram proporcionadas às crianças experiências facilitadoras do desenvolvimento de alguns conceitos matemáticos, pois na atividade das garrafas com objetos/elementos azuis no seu interior, foi dada ênfase a conceitos como pesado, leve. Para que tivessem consciência da diferença entre estes conceitos, tentei que as crianças segurassem uma garrafa pesada numa mão e uma leve na outra mão, fazendo referência ao peso de cada uma delas.

Esta atividade teve como ponto de partida a saquinha das surpresas e, com ela consegui captar a atenção das crianças que se mantiveram sentadas à minha volta, enquanto as garrafas iam surgindo do interior da saquinha. Desta forma, foi possível desenvolver a capacidade de concentração das crianças, além de promover o contacto com novos conceitos, permitindo o desenvolvimento do vocabulário.

A exploração das garrafas foi, depois, feita livremente pelas crianças que foram tendo a percepção de que algumas garrafas produziam som, quando agitadas e outras não; algumas eram mais pesadas, outras mais leves. Rapidamente se verificou que as garrafas preferidas das crianças eram as mais pesadas e aquelas que produziam som. Mais uma vez, apesar do não recurso a palavras, as crianças conseguiram comunicar, informando os adultos, através desta brincadeira, das suas preferências.

De acordo com Sim Sim (2008) “*As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar*”. (p. 11)

A semana terminou com uma atividade de pintura com lápis de cera sobre folha de lixa. Esta atividade permitiu a exploração de uma nova sensação, ao nível do sentido do tato, tendo sido realizada, também, de forma diferente. A pintura foi realizada no chão e as crianças tiveram a liberdade de decidir como queriam pintar, deitadas ou sentadas no chão. Várias foram as crianças que, quando começaram a pintar na lixa, apercebendo-se da sua textura, pararam de pintar, viraram a folha e começaram a pintar na parte de trás, cuja textura é idêntica a uma folha de papel normal.

Algumas crianças divertiam-se batendo com o lápis no chão, umas vezes em cima da folha, outras vezes no próprio chão, apercebendo-se que o som era um pouco diferente. Sempre que isto aconteceu, não intervim, pois tal como refere Figueiredo (2007), as crianças pequenas “[...] adoram agarrar as coisas com as mãos e bater com elas numa superfície. Isto é excelente para a coordenação motora e também é muito divertido.” (p. 103)

Foi muito gratificante observar que, várias crianças que já tinham terminado a sua pintura, permaneceram no espaço onde decorria a atividade, chegando algumas delas, a pedir para pintar mais (pedido ao qual acedi, claro). Este comportamento demonstra que a atividade proposta cativou as crianças, o que é muito importante, pois acredito que, sempre que as crianças decidem ou aceitam fazer algo e sentem prazer naquilo que fazem, a aprendizagem torna-se mais significativa.

Não posso terminar esta reflexão sem referir o quão importante tem sido, para mim, a disponibilidade da educadora cooperante. Isto porque, aquando das minhas intervenções, uma vez que não tenho colega, tem sido a ajuda da educadora que me tem permitido colocar em prática as minhas propostas. Em algumas situações seria muito complicado, sem a sua ajuda, conseguir gerir as atividades em decurso e dar apoio, simultaneamente, às restantes crianças do grupo.

Bibliografia e Webgrafia consultada:

Figueiredo, M. (2007). Aprendizagem ativa na creche – Como se deve processar. Coleção “Mais”, nº 13. Bola de Neve. Lisboa

Manual de processos-chave – creche. 2ª Edição. Disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave Consultado a 05/12/2015

Matias, T. (2015). A importância da Pedagogia dos Sentidos no contexto de Integração Didática. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wblISZTLi-IJ:https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2875/1/Vers%25C3%25A3o%2520Final%2520Tese_.pdf+&cd=12&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt Consultado a 05/12/2015

Portugal, G. (sd). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche, CNIS, Porto. Disponível em: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf Consultado a 05/12/2015

Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa. Disponível em: http://www.cfae-minerva.edu.pt/pdf/2015/Gulbenkian/Conhecimento_L%C3%ADngua.pdf Consultado a 05/12/201

Anexo II – Planificação dia 04 novembro 2015 – Exploração de massa crua e cozida.

Quarta-feira – Dia 04 novembro			
Intencionalidade educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<p>Domínio Físico-Motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade global <p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a socialização <p>Domínio Cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver hábitos de higiene 	<p>9:30</p> <p>Entrada da mestranda na sala de atividades.</p> <p>As crianças exploram, livremente, o espaço enquanto se aguarda pela chegada de algumas crianças que, geralmente, chegam mais tarde. Enquanto isso, a mestranda vai interagindo com as crianças, vestindo alguns bibes ou levando ao bacio/sanita, as crianças que já não usam fralda.</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças da sala “Colmeias” - Mestranda - Educadora Cooperante - Auxiliar de ação educativa <p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brinquedos da sala - Bacias - Sanitas 	<p>Serão avaliadas três crianças</p> <p>Como avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças brincam com os jogos/brinquedos da sala? - As crianças brincam com os seus pares? - As crianças tentam puxar a sua roupa para cima (cuecas, collants, calças). Conseguem fazê-lo?
<p>Domínio Cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o contacto com novos conceitos <p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despertar para diferentes sensações com o mesmo tipo de material <p>Domínio Físico-Motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade fina 	<p>10:00</p> <p>A mestranda trará para a sala de atividades uma caixa amarela onde estarão saquinhos de plástico, transparentes, fechados, contendo massa esparguete, para que as crianças possam explorar, sem que haja qualquer tipo de risco (colocar massa no nariz, ouvido, por exemplo).</p> <p>Desta forma, a mestranda introduzirá a atividade de exploração do sensorial, que consta em permitir que as crianças mexam na massa esparguete cozida, à qual será adicionado corante amarelo. Esta massa será previamente preparada pela mestranda, para que arrefeça.</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças da sala Colmeias - Mestranda - Educadora Cooperante - Auxiliar de ação educativa <p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caixa amarela - Saquinhos de plástico - Massa esparguete crua - Massa esparguete cozida - Corante alimentar amarelo 	<p>Como avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram curiosidade em explorar os saquinhos? Como? - Tentam partir a massa do saquinho? - Tentam leva-la à boca, associando-a ao alimento que é? - Mexem na massa cozida por vontade própria? Mexem quando incentivadas pelo

As crianças que assim o desejarem poderão contactar com o mesmo tipo de massa, despertando diferentes sensações, uma é rija, a outra é mole. Apesar de não ser esperado que estes conceitos sejam interiorizados pelas crianças, os mesmos poderão ser referidos, pois é importante que oiçam palavras novas, o que ajudará, futuramente, no desenvolvimento do seu vocabulário.

adulto? Fazem-no por imitação?

- Como reagem ao contacto com esta massa? Demonstram prazer/receio? Como assim?
- Tentam comer a massa?



Imagens 1 e 2 - Exploração de diferentes tipos de massa crua.



Imagens 3 e 4 - Exploração de massa esparguete cozida.

Anexo III – Árvore de Natal dos sentidos



Imagem 5 - Árvore de Natal dos sentidos



Imagens 6, 7, 8 e 9 – Exploração sensorial da árvore dos sentidos.



Anexo IV - Reflexão 6ª semana - Creche

Esta semana, devido ao facto de não estar em atuação, teria tudo para ser um pouco mais tranquila, permitindo-me disfrutar mais intensamente dos momentos de interação com as crianças. Estava ali “apenas” para auxiliar e aprender com a educadora, a auxiliar e, como não poderia deixar de ser, com as crianças.

Anteriormente referi que *“Esta semana [...] teria tudo para ser um pouco mais tranquila [...]”*, mas isto acabou por não se verificar, uma vez que recebemos uma criança nova. O facto de existir, na sala, uma criança em adaptação exige dos adultos uma maior disponibilidade para aquela criança em especial, nunca descurando das restantes crianças do grupo. De acordo com o que observei esta semana e baseando-me, também, na minha experiência profissional, posso afirmar que uma situação de adaptação leva a que o decorrer do dia se altere um pouco.

Tal como afirmam Vitória & Rosseti-Ferreira (1993) relativamente ao ingresso na sala de creche, *“Nesse dia ocorrerão mudanças na dinâmica da família e da turma de crianças que receberá o novo integrante. Uma série de condutas pode ser planejada [...], de forma a que o educador possa dedicar maior atenção ao recém-chegado.”* (p. 59)

O facto de ter vivenciado esta experiência, numa instituição diferente daquela em que trabalho há já alguns anos e onde já contactei com diferentes pontos de vista relativamente ao período de adaptação das crianças, levou-me a refletir sobre esta questão, que considero de grande importância. Enquanto futura educadora, qual a atitude que deverei tomar relativamente à adaptação de novas crianças à sala? Como tornar-me um membro facilitador deste processo, geralmente tão difícil, não só para as crianças como também para os pais? Como ajuda-los (crianças e pais) a ultrapassar as suas possíveis ansiedades e receios?

Ao iniciar esta semana eu já sabia que iríamos receber esta criança na sala, pois a educadora tinha-me informado dessa situação, na semana anterior. Não era, também, novidade para mim, a forma como este processo decorre nesta instituição, visto também ter sido informada disso, no entanto, *“[...] a adaptação de um bebé não é igual à de outro, sendo necessário muitas vezes adequar-se os procedimentos de adaptação às particularidades de cada caso.”* (Rapoport & Piccinini, 2001, p. 75)

Assim sendo, desloquei-me à instituição com a certeza de que aquela criança, principalmente nos momentos de ausência da mãe, precisava de nós, do nosso colo, do nosso mimo, da nossa atenção, do nosso amor. É muito importante que educador e auxiliar consigam levar as crianças a sentirem-se amadas, pois *“[...] nas crianças pequenas, em especial naquelas de zero a dois anos, o vínculo afetivo com o adulto é o principal suporte para elas se sentirem seguras em qualquer ambiente, de forma a poderem brincar, explorar e interagir [...]”* (ibidem, p. 61)

Tal como me tinha sido transmitido, verifiquei, com agrado, que a adaptação desta criança foi feita de forma gradual, sendo que, na segunda-feira não se recebem crianças em adaptação, por se tratar de um dia com algumas particularidades, não só ao nível da interação com as crianças, como também por questões de logística, próprias de uma sala de creche, que exigem algum tempo do adulto.

No primeiro dia da criança na instituição, esta permaneceu na sala apenas no período da manhã, na companhia da mãe, tendo saído ainda antes do almoço. O tempo de permanência diária da criança, na sala,

foi aumentando, ao mesmo tempo que diminuía o tempo de permanência da mãe, até que, na sexta-feira, a criança já ficou o dia inteiro na sala, sem a mãe.

Ao pensarmos em adaptação à creche, acredito que temos que pensar na adaptação das crianças, que chegam a um ambiente novo, diferente e desconhecido e na adaptação dos pais, que também sofrem com a ansiedade e o medo da reação da criança. Assim sendo, devemos preocupar-nos, não só com a criança e os seus sentimentos, como também com a família dessa criança e o sentimento que esta “separação” lhes provoca. Por isso, é preciso que os membros da família, principalmente os pais, se sintam seguros e satisfeitos com o ambiente em que deixam o seu filho. Transmitir segurança aos familiares é uma tarefa da competência do educador e auxiliar da sala. Tal como refere Serralha (2014) citando Oliveira et al., (2000) “*O educador que se organiza para poder dar uma boa recepção à criança e à família nova nos seus primeiros dias de creche poderá colaborar para a diminuição de ansiedade e das inseguranças iniciais destas*” (p. 11)

No caso da família desta criança, mais propriamente a mãe, não me pareceu que estivesse muito angustiada ou insegura com o facto de entregar o seu filho àquelas pessoas e naquela sala, isto porque este é o seu segundo filho nesta instituição, o que faz com que esta mãe, que já conhece as funcionárias, se sinta mais tranquila e confiante. Importa referir, que, neste contexto, quando nos referimos ao conceito de adaptação, estamos a referir-nos ao tempo que é dado às crianças (e aos pais) para que se acostumem a uma nova rotina, neste caso, na sala de creche.

Para concluir, e indo de encontro à definição de “adaptação”, resta-me referir que, apesar de ter passado uma semana desde a entrada desta criança na sala, provavelmente este “tempo” não é ainda suficiente para que ela se sinta adaptada ao novo espaço e a novas pessoas, o que quer dizer que, na próxima semana, poderemos estar, ainda, perante uma situação de adaptação, o que exigirá mais de mim e da minha planificação/atuação, que pretende proporcionar momentos intensos, através de algumas atividades de exploração sensorial, para que esta e todas as outras crianças sintam prazer na sua realização e, consequentemente, se sintam bem na creche.

Webgrafia consultada:

Rapoport, A. & Piccinini, C. A. (2001). Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebés à creche. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Vol. 17 (nº1), pp. 69-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n1/5407.pdf>. Consultado a 01/11/2015

Serralha, C. (2014). A adaptação da criança e da sua família: A otimização do processo de separação/adaptação. Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/7373/1/relatorio%20dez%20%2014.pdf>. Consultado a 01/11/2015

Vitória, T. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, (nº 86). Pp. 55-64. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/939/944>. Consultado a 01/11/2015

Anexo V – Autorização dos Encarregados de Educação.

Autorização

Vimos, por este meio, solicitar a autorização dos encarregados de educação das crianças da sala das “Colmeias”, do CIMV, para a recolha de imagens dos seus educandos (fotográfica e/ou de vídeo), assim como de outros registos escritos, que servirão de suporte à realização de um trabalho de investigação, a realizar na referida sala, entre setembro de 2015 e janeiro de 2016, pela mestranda Fátima Pina, aluna do mestrado em educação pré-escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, sob supervisão da professora Doutora Marina Rodrigues e cooperação da educadora Edite Rodrigues.

Os materiais recolhidos servirão, apenas, para fins académicos, sendo que a privacidade, quer das crianças, quer dos encarregados de educação será sempre salvaguardada.

A mestranda: Fátima Maria Neta Pina

A educadora Cooperante: Edite Rosário Feres Figueira Rodrigues

Nº Crs.	Nome da criança	Assinatura do encarregado de educação
1	D. [redacted] (B1)	[redacted]
2	[redacted] (B2)	[redacted]
3	[redacted] (D)	[redacted]
4	[redacted] (F)	[redacted]
5	[redacted] (LF)	[redacted]
6	[redacted] (LS)	[redacted]
7	[redacted] (LA)	[redacted]
8	[redacted] (LE)	[redacted]
9	[redacted] (M1)	[redacted]
10	[redacted] (M2)	[redacted]
11	[redacted] (M3)	[redacted]
12	[redacted] (M4)	[redacted]
13	[redacted] (R)	[redacted]
14	[redacted] (S)	[redacted]

Anexo VI – Planificação tarefa 3 – Seleção de papel vermelho para colagem na estrela – 27/11/2015

Sexta-feira – Dia 27 novembro			
Intencionalidade educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<p>Domínio Físico-Motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade global <p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a socialização <p>Domínio Cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver hábitos de higiene 	<p>9:30</p> <p>Entrada da mestranda na sala de atividades.</p> <p>As crianças exploram, livremente, o espaço enquanto se aguarda pela chegada de algumas crianças que, geralmente, chegam mais tarde. Enquanto isso, a mestranda vai interagindo com as crianças, vestindo alguns bibes ou levando ao bacio/sanita, as crianças que já não usam fralda</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças da sala Colmeias - Mestranda - Educadora Cooperante - Auxiliar de ação educativa <p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brinquedos da sala - Bacios - Sanitas 	<p>Serão avaliadas três crianças.</p> <p>Como Avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças brincam com os jogos/brinquedos da sala? - As crianças brincam com os seus pares? - As crianças urinaram/defecaram no bacio/sanita? - As crianças tentam puxar a sua roupa para cima)? <p>Conseguem fazê-lo sozinhas?</p>
<p>Domínio socio-afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular os sentidos da visão, audição e tato <p>Domínio físico-motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade fina <p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Praticar as técnicas da rasgagem e da colagem - Promover o reconhecimento da propriedade “cor” do papel 	<p>10:00</p> <p>A mestranda reunirá as crianças no tapete, onde disponibilizará diferentes tipos de papel vermelho (papel de fotocópia, cartolina, papel seda, papel crepe, papel celofane), assim como algumas folhas de revista.</p> <p>As crianças serão incentivadas a olhar através dos diferentes tipos de papel para que tenham a perceção da transparência do papel celofane e também para verem o que as rodeia no tom vermelho.</p> <p>Depois, será solicitado que as crianças rasguem os diferentes tipos de papel, para depois colar papéis vermelhos, na estrela que a mestranda lhes mostrará.</p> <p>Reunir-se-ão alguns pedaços de papel (vermelho e de revista) numa caixa e, de seguida, na mesa, a mestranda solicitará a que cada criança, individualmente, retire da caixa pedaços de papel vermelho</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças da sala Colmeias - Mestranda - Educadora Cooperante - Auxiliar de ação educativa <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrela em cartão - Cartolina vermelha - Papel crepe vermelho - Papel de seda vermelho - Papel celofane vermelho - Papel de fotocópia vermelho - Papel de fotocópia branco 	<p>Como avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostram curiosidade em olhar através dos diferentes tipos de papel? - Reagem à transparência e cor do papel celofane? Como? - Manuseiam os diferentes tipos de papel com o mesmo interesse? - Têm facilidade em rasgar o papel? - Selecionam o papel vermelho para a colagem? Por si ou com indicações do adulto?

	<p>para colar numa estrela, previamente desenhada em cartão. Desta atividade resultará uma colagem coletiva, de papéis da cor vermelha.</p> <p>A rasgagem será feita, no tapete, em grande grupo e a colagem será feita na mesa, individualmente.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Papel manteiga- Papel dourado	<p>- Como colam o papel? Tentam alisa-lo antes de colar ou colam-no enrugado?</p>
--	---	--	---

Anexo VII – História “Uma estrela Especial”

Uma estrela especial

Todas as noites o céu se enchia de estrelas muito bonitas e brilhantes (Ir colocando, no avental, as estrelas douradas no céu). Havia uma estrela diferente das outras, ela era grande, vermelha e brilhava muito. (Colocar a estrela vermelha no céu)

A Rita era uma menina que morava com o papá e a mamã numa linda casa (colocar imagem da casa e da menina) e tinha um cão chamado Simão (ão, ão) (imagem) e um gato chamado Renato (miauuuu) (imagem) e gostava muito de brincar com eles na rua.

Uma noite, já a menina estava deitadinha na sua cama (fazer o gesto de dormir), aquela estrela vermelha caiu do céu (retirar estrela vermelha do céu e simular a sua queda) e veio cair na relva do jardim da casa da Rita. A estrelinha ficou tão triste, tão triste que começou a chorar, muito baixinho. (imitar som de choro)

A Rita ouviu aquele choro, tão baixinho (reproduzir som) e veio à rua ver quem estava a chorar. Então, ela viu a estrela no chão, a brilhar. Apanhou-a com cuidado (retirar estrela da relva), colocou-a no seu colo, fez-lhe muitas festinhas (fazer festinhas a um colega) e disse-lhe:

- Não chores mais, estrelinha (fazendo gesto de acariciar). Tu és tão linda! Olha, já sei, podias ir para a minha casa! A minha árvore de natal ficava muito mais bonita contigo lá, ficava especial. A estela aceitou e começou a sorrir.

Então, a Rita levou a estrela para casa e foi pendura-la no cimo da sua árvore de Natal, tornando-a muito mais bonita. (colar a árvore de natal no avental e colocar a estrela vermelha no topo desta).

Agora a estrela brilhava ainda mais (com as mãos, fazer gesto simulando o brilhar da estrela). Ela parou de chorar porque se sentiu importante e muito feliz. Tinha encontrado mais uma Amiga.

Vitória, vitória Acabou-se a história!

Anexo VIII – Planificação tarefa 4 – Separação de bolas e presentes de natal – 18/12/2015

Sexta-feira – Dia 18 dezembro			
Intencionalidade educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<p>Domínio Físico-Motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade global <p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a socialização <p>Domínio Cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver hábitos de higiene 	<p>9:30</p> <p>Entrada da mestranda na sala de atividades.</p> <p>As crianças exploram, livremente, o espaço enquanto se aguarda pela chegada de algumas crianças que, geralmente, chegam mais tarde. Enquanto isso, a mestranda vai interagindo com as crianças, vestindo alguns bibes ou levando ao bacio/sanita, as crianças que já não usam fralda</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças da sala Colmeias - Mestranda - Educadora Cooperante - Auxiliar de ação educativa <p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brinquedos da sala - Bacios - Sanitas 	<p>Serão avaliadas três crianças.</p> <p>Como avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças brincam com os jogos/brinquedos da sala? - As crianças brincam com os seus pares? - As crianças urinaram/defecaram no bacio/sanita? - As crianças tentam puxar a sua roupa para cima)? <p>Conseguem fazê-lo sozinhas?</p>
<p>Domínio Cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a percepção de noções como “passar por baixo”, “chutar”, “agarrar”, “correr” e “colocar” - Desenvolver o reconhecimento de propriedades dos objetos, tais como cor e forma. <p>Domínio Físico-Motor:</p>	<p>10:00</p> <p>A mestranda reunirá as crianças no tapete onde conversará com elas, dizendo-lhe que vão fazer um jogo. Então, esta levantar-se-á e vai atraindo a atenção das crianças para a construção de um pequeno circuito que vai fazendo, ao mesmo tempo que explica o que está a fazer (mostrando os objetos que utiliza e dizendo/exemplificando para que servem).</p> <p>Este circuito será composto por 2 cadeiras grandes, colocadas seguidas e encostadas uma à outra (as crianças terão que passar por baixo), uma bola (que terão que chutar), 1 saco com bolas de natal vermelhas e presentes verdes (terão que retirar um dos objetos e correr até à mestranda). Por fim, junto da mestranda estarão duas caixas identificadas (uma com 1 presente verde e outra com 1 bola vermelha), onde as crianças terão que colocar o objeto que trazem</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças da sala Colmeias - Mestranda - Educadora Cooperante - Auxiliar de ação educativa <p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 cadeiras grandes; - 1 bola; - 1 saco com bolas vermelhas e presentes verdes; - 1 caixa identificada com 1 bola vermelha; 	<p>Serão avaliadas 4 crianças</p> <p>Como avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta e participante. <p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças estão atentas à explicação da mestranda? - Cumprem as regras do circuito? - Conseguem fazer todos os movimentos? Têm dificuldade em fazê-lo?

<p>- Desenvolver a motricidade grossa</p> <p>Domínio Sócio Afetivo:</p> <p>- Estimular o respeito de regras do jogo</p>	<p>na mão, reconhecendo e fazendo a associação de propriedades dos objetos. Enquanto umas crianças fazem a atividade, outras brincam no tapete com jogos ou exploram alguns livros.</p> <p>Obs: Caso o tempo assim o permita, esta atividade será realizada no espaço exterior, sendo utilizado algum do material disponível nesse espaço (a lagarta em substituição das cadeiras, por exemplo).</p>	<p>- 1 caixa identificada com 1 presente verde</p>	<p>- Conseguem fazer a associação entre o seu objeto e um dos objetos que identificam as caixas? Colocam o seu objeto na caixa correta?</p>
--	---	--	---

Anexo IX – Tarefa 1 – Dados relativos ao desempenho das crianças D, M2 e M4

<u>Tarefa 1</u> – Onde vou colocar a minha pera/castanha? – 21/10/2015	
Desempenho do <u>D</u>	
<p>Aquando da entrega dos frutos às crianças, dei uma pera amarela ao D: “– <i>Um fruto para cada um!</i>”; “– <i>Uma pera amarela para o D.</i>”</p> <p>Incentivei-as a explorarem os frutos: “– <i>Eh pá! Tantos frutos! Peras amarelas, peras verdes, castanhas castanho-escuro e castanho clarinho</i> (apontando para as respetivas cores). <i>Oh! Que fofinhos que eles são!</i>” (passando a mão por um dos frutos).</p> <p>O D ficou a observar a sua pera por momentos, muito concentrado, virando-a de um lado para o outro;</p> <p>Depois, o D largou a sua pera amarela no chão, enquanto observava as saquinhas.</p> <p>Dirigi-me a ele e perguntei onde queria colocar a sua pera amarela: “– <i>Qual é o fruto que tens na tua mão, D? É uma pera amarela. Queres arrumar a tua pera dentro de uma saquinha? Em qual a vais colocar? Nesta ou nesta?</i>” (mostrando-lhe uma saquinha de cada vez);</p> <p>O D olhou para o seu fruto, depois olhou para as saquinhas, observou a imagem de cada uma delas e, rapidamente e sem qualquer hesitação, colocou-o na saquinha das peras.</p> <p>Elogiei o desempenho do D.</p> <p>“– <i>Boa D, muito bem! Como ele sabe! A pera na saquinha das peras! Parabéns meu querido!</i>”</p> <p>Depois o D ficou sentado, a observar o desempenho dos colegas.</p>	
<p>Evidências da identificação/ não identificação de atributos (cor e forma) comuns.</p>	<p><u>Notas de campo:</u></p> <p>O D recebeu o seu fruto (pera amarela).</p> <p>Olhou para ele, depois olhou para as saquinhas e observou a imagem de cada uma delas.</p> <p>Rapidamente e sem qualquer hesitação, ele colocou-o na saquinha das peras;</p>
	<p><u>Voz do adulto:</u></p> <p>“– <i>Boa D, muito bem! Como ele sabe! A pera na saquinha das peras! Parabéns meu querido!</i>”</p>

Fotos:



Imagem 10 - O D observa a sua pera.



Imagem 11 - O D coloca a sua pera na saquinha das peras.

Tarefa 1 – Onde vou colocar a minha pera/castanha? – 21/10/2015

Desempenho do M2

O M2 observava atento os frutos que iam sendo distribuídos e nomeados: “– *Um fruto para cada um!*”; “– *Uma castanha para o M2.*”

Incentivei as crianças a explorarem os frutos: “– *Eh pá! Tantos frutos! Peras amarelas, peras verdes, castanhas castanho-escuro e castanho clarinho* (apontando para as respetivas cores). *Oh! Que fofinhos que eles são!*” (passando a mão por um dos frutos).

O M2 recebeu a sua castanha, observou-a por momentos e, pouco depois, largou-a e segurou uma pera que estava caída no chão, voltando a larga-la logo de seguida.

O M2 levantou-se do tapete e foi para dentro da casinha de plástico, existente na sala, colocando-se à janela, a olhar para os colegas.

Depois de terminada a exploração, no tapete, o M2 e a F pegaram nas saquinhas e nos frutos e foram brincar com eles para a mesa.

O M2 pegou uma pera verde e ia coloca-la na saquinha das castanhas. Então eu disse-lhe: “– *M2, mostras-me o fruto que tens na tua mão? Oh, é uma pera! Uma pera verde! Olha, já viste que as saquinhas também têm aqui uns frutos? Achas que a tua pera é igual a este* (apontando para a castanha da saquinha) *ou é igual a este* (apontando para a pera da outra saquinha)? *Onde é que queres arrumar a tua pera verde?*”

O M2 olhou para a sua pera, olhou para as imagens das saquinhas, voltou a olhar para a pera. Depois, com a mão esquerda o M2 colocou a pera dentro da saquinha das peras, que segurava na sua mão direita, pelo que foi elogiado: “– *Que lindo, M2! Muito bem! Puseste a tua pera verde dentro da saquinha das peras. Palmas para o M2!*”

**Evidências da identificação/
não identificação de atributos
(cor e forma) comuns.**

Notas de campo:

Na mesa, o M2 pegou uma pera verde.

Olhou para as imagens das saquinhas e voltou a olhar para a pera que tinha na mão.

Depois o M2 colocou a pera dentro da saquinha das peras.

Voz do adulto:

“– *M2, mostras-me o fruto que tens na tua mão? Oh, é uma pera! Uma pera verde! Olha, já viste que as saquinhas também têm aqui uns frutos? Achas que a tua pera é igual a este ou é igual a este? Onde é que queres arrumar a tua pera verde?*”

“– Que lindo, M2! Muito bem! Puseste a tua pera verde dentro da saquinha das peras. Palmas para o M2!”

Fotos:



Imagens 12 e 13 - O M2 e a F exploram os materiais, na mesa.



Imagem 14 - O M2 coloca a pera verde na saquinha das peras.

Tarefa 1 – Onde vou colocar a minha pera/castanha? – 21/10/2015

Desempenho do M4

Aquando da entrega dos frutos às crianças, entreguei uma pera verde ao M4: “– *Um fruto para cada um!*”; “– *Uma pera verde para o M4.*”

Incentivei-as a explorarem os frutos: “– *Eh pá! Tantos frutos! Peras amarelas, peras verdes, castanhas castanho-escuro e castanho clarinho* (apontando para as respetivas cores). *Oh! Que fofinhos que eles são!*” (passando a mão por um dos frutos).

O M4 recebeu a sua pera e foi brincando delicadamente com ela, parecendo acaricia-la.

Aproximei-me dele com as saquinhas, ele largou a pera que tinha na mão e agarrou a saquinha das peras, desinteressando-se do fruto.

Peguei na pera e disse-lhe: “– *Toma M4, o teu fruto caiu no chão. Olha, é uma pera verde! Gostas de pera M4? Hummm.... É muito bom! Vamos arrumar a tua pera verde dentro da saquinha? Queres po-la dentro da tua saquinha* (apontando para a saquinha das peras) *ou dentro da minha?*” (mostrando-lhe a saquinha das castanhas)

O M4 pegou na pera e voltou a manda-la para o chão. Depois continuou a sua exploração da saquinha das peras, ora passando a sua mão pelas imagens, ora passando-a pela saquinha, ora pegando nas asas e abrindo-a, etc.

Então disse-lhe: “– *Ah, já percebi, queres brincar com as saquinhas. Está bem M4, vou-te deixar brincar um bocadinho.*”

Ele começou a tirar e a pôr imagens de peras e castanhas, nas saquinhas, de forma aleatória. Eu disse-lhe: “– *Boa M4, estás a pôr os frutos dentro da saquinha. Agora vais tirá-los para fora! Lindo!*”

Dei-lhe algum tempo para esta exploração e quando vi que todos os frutos estavam dentro das saquinhas, perguntei-lhe: “– *Então M4, já arrumaste os frutos todos? Agora podes emprestar aos colegas? Depois brincas outra vez, pode ser? Obrigada meu lindo!*”

**Evidências da identificação/
não identificação de atributos
(cor e forma) comuns.**

Notas de campo:

O M4 recebeu uma pera verde.

Assim que viu as saquinhas ele largou a pera e agarrou a saquinha das peras, desinteressando-se do fruto.

Apanhei a pera e voltei a entregar-lha.

O M4 agarrou-a e mandou-a, de novo, para o chão.

Continuou a sua exploração da saquinha das peras (passando a mão pelas imagens, pegando nas asas e abrindo-a, etc.)

Depois começou a colocar os frutos dentro da saquinha, de forma aleatória.

Voz do adulto:

“– Toma M4, o teu fruto caiu no chão. Olha, é uma pera verde! Gostas de pera M4? Hummm.... É muito bom! Vamos arrumar a tua pera verde dentro da saquinha? Queres po-la dentro da tua saquinha (saquinha das peras) ou dentro da minha?” (saquinha das castanhas).

“– Ah, já percebi, queres brincar com as saquinhas. Está bem M4, vou-te deixar brincar um bocadinho.”

“– Boa M4, estás a pôr os frutos dentro da saquinha. Agora vais tirá-los para fora! Lindo!”

“– Então M4, já arrumaste os frutos todos? Agora podes emprestar aos colegas? Depois brincas outra vez, pode ser? Obrigada meu lindo!”

Fotos:

Imagem 15 - O M4 com a sua pera verde na mão.



Imagem 16 - Depois de largar a pera verde no chão, o M4 segura na saquinha das peras.

Anexo X – Tarefa 2 – Dados relativos ao desempenho das crianças M3, B1 e LE

Tarefa 2 – Vamos arrumar a sala? – 06/11/2015 (Sem registo de imagem)

Desempenho do M3

Antes de arrumar os brinquedos da sala, mostrei às crianças as imagens que tinha colocado em cada uma das caixas e disse: “– Vamos arrumar os brinquedos? Ah! Que giro, agora esta caixa tem uma fotografia? (apontando para a foto da caixa dos legos). Já sei... Nesta caixa vamos arrumar só os legos. Esta caixa também tem uma fotografia. Estão aqui pratos, carrinhos, bebês, bolas pequeninas (apontando para a imagem dos brinquedos variados). Então, aqui dentro vamos arrumar estes brinquedos, pode ser? Quem vai ajudar a arrumar tudo?”

O M3 começou por pegar vários e diferentes brinquedos ao mesmo tempo. Quando chegou perto das caixas para os arrumar eu disse-lhe: “– Lindo M3, apanhaste muitas peças! E agora, onde as vais arrumar?”

O M3 olhou para as imagens das caixas e, sem hesitar, começou a colocar as peças, uma de cada vez, nas caixas corretas, pelo que o elogiei: “– Muito bem M3. Podes ir buscar mais peças, por favor?” Ele foi e voltou, apenas, com peças de legos. Então, arrumou alguns deles na caixa dos legos e ficou com outras peças nas mãos, olhando para as prateleiras. Eu perguntei: “– Então M3, não queres arrumar essas peças de legos ao pé das outras, aqui na caixa dos legos?” O M3, voltou a olhar para uma prateleira, apontou para um balde de legos que lá estava, pedindo-o.

Dei-lhe o balde de legos, ele retirou a tampa, sorriu e arrumou as peças lá dentro. Depois procurou pela sala todas as peças daquele jogo e arrumou-as todas no balde.

Voltei a elogiar o desempenho do M3, dando ênfase aos conceitos de igual e diferente: “– Que menino crescido M3! Já sabes que aqueles legos não são iguais aos desta caixa. Eles são diferentes! Muito bem. Palmas para o M3!”

O M3 sorriu, bateu palmas e continuou a tarefa de arrumar os brinquedos, o que fez corretamente até tudo estar arrumado.

**Evidências do reconhecimento/
não reconhecimento de
caraterísticas dos objetos, para a**

Notas de campo:

O M3 apanhou vários brinquedos ao mesmo tempo. Perguntei-lhe onde as ia arrumar.

Ele olhou para as imagens das caixas e, sem hesitar, começou a colocar as peças, uma de cada vez, nas caixas corretas.

Pedi-lhe para ir apanhar mais brinquedos.

O M3 foi e voltou, apenas, com peças de legos. Arrumou alguns deles na caixa dos legos e ficou com os outros nas mãos, olhando para as prateleiras.

distinção entre peças de legos e outros brinquedos.	<p>Perguntei-lhe se não queria arruma-los naquela caixa, junto com os outros legos.</p> <p>O M3 voltou a olhar para uma prateleira e apontou para um balde de legos que lá estava, pedindo-o.</p> <p>Dei-lhe o balde de legos, ele retirou a tampa, sorriu e arrumou as peças lá dentro.</p> <p>Depois procurou pela sala todas as peças daquele jogo e arrumou-as todas nesse balde.</p>
	<p><u>Voz do adulto:</u></p> <p>“– Lindo M3, apanhaste muitas peças! E agora, onde as vais arrumar?”</p> <p>“– Muito bem M3. Podes ir buscar mais peças, por favor?”</p> <p>“– Então M3, não queres arrumar essas peças de legos ao pé das outras, aqui na caixa dos legos?”</p> <p>“– Que menino crescido M3! Já sabes que aqueles legos não são iguais a estes. Eles são diferentes! Muito bem. Palmas para o M3!”</p>

Tarefa 2 – Vamos arrumar a sala? – 06/11/2015 (Sem registo de imagem)

Desempenho da B1

Antes de arrumar os brinquedos da sala, mostrei às crianças as imagens que tinha colocado em cada uma das caixas e disse-lhes: “– *Vamos arrumar os brinquedos? Ah! Que giro, agora esta caixa tem uma fotografia?* (apontando para a foto da caixa dos legos). *Já sei... Nesta caixa vamos arrumar só os legos. Esta caixa também tem uma fotografia. Estão aqui pratos, carrinhos, bebês, bolas pequeninas* (apontando para a imagem dos brinquedos variados). *Então, aqui dentro vamos arrumar estes brinquedos, pode ser? Quem vai ajudar a arrumar tudo?*”

A B1 foi apanhando uma peça de cada vez, que ia colocar na caixa. Inicialmente, apanhou um pratinho amarelo e colocou-o na caixa correta. Aguardei para ver o que faria ao arrumar a segunda peça. Desta vez, a B1 apanhou duas peças pequenas de lego, que arrumou na mesma caixa onde tinha colocado o prato. Então, sem dizer que não estava bem, incentivei-a a uma observação mais atenta dos legos: “– *Olha B1, vê lá se as tuas peças são parecidas com as que estão nesta caixa e nesta fotografia.*” (apontando-a). Ela olhou para a caixa e para a fotografia e voltou a olhar para mim com uma expressão de incerteza/insegurança. Tentando transmitir-lhe a segurança de que necessitava, orientei a B1 na sua observação: “– *Vamos ver o que está nesta fotografia? Pratos, bolas pequeninas, um bebé... Agora vamos ver o que está na outra fotografia? São legos! Legos grandes, legos pequenos, amarelos, vermelhos, azuis* (apontando para as diferentes peças). *Ainda queres que os legos que trouxeste fiquem nesta caixa?*”

Depois disto, a B1 retirou os dois legos que tinha trazido, aproximou-os da fotografia da caixa dos brinquedos, depois fez o mesmo, relativamente à fotografia da caixa dos legos e arrumou-os na caixa correta. Então, a B1 foi elogiada: “– *É isso mesmo B1, tu trouxeste dois legos e a caixa dos legos é esta. Arrumaste-os muito bem! Estou muito feliz contigo, minha linda. Palminhas!*”

A B1 continuou a apanhar um brinquedo de cada vez, a compara-lo com as imagens e a arruma-los corretamente.

**Evidências do reconhecimento/
não reconhecimento de
caraterísticas dos objetos, para a
distinção entre peças de legos e
outros brinquedos.**

Notas de campo:

Inicialmente a B1 apanhou um pratinho amarelo e colocou-o na caixa correta.

Depois, ela apanhou duas peças pequenas de lego, que arrumou na mesma caixa onde tinha colocado o prato.

Pedi-lhe que comparasse as suas peças com as imagens das caixas, aproximando-as.

A B1 olhou para a caixa e para a fotografia e voltou a olhar para mim com uma expressão de incerteza/insegurança.

Depois ela pegou nos legos que tinha trazido, aproximou-os da fotografia da caixa dos brinquedos e depois da imagem da caixa dos legos e arrumou-os lá dentro.

Voz do adulto:

“– Olha B1, vê lá se as tuas peças são parecidas com as que estão nesta caixa e nesta fotografia.”

“– Vamos ver o que está nesta fotografia? Pratos, bolas pequeninas, um bebé... Agora vamos ver o que está na outra fotografia? São legos! Legos grandes, legos pequenos, amarelos, vermelhos, azuis. Ainda queres que os legos que trouxeste fiquem nesta caixa?”

“– É isso mesmo B1, tu trouxeste dois legos e a caixa dos legos é esta. Arrumaste-os muito bem! Estou muito feliz contigo, minha linda. Palminhas!”

Tarefa 2 – Vamos arrumar a sala? – 06/11/2015 (Sem registo de imagem)

Desempenho da LE

Antes de arrumar os brinquedos da sala, mostrei às crianças as imagens que tinha colocado em cada uma das caixas e disse-lhes: “– *Vamos arrumar os brinquedos? Ah! Que giro, agora esta caixa tem uma fotografia?* (apontando para a foto da caixa dos legos). *Já sei... Nesta caixa vamos arrumar só os legos. Esta caixa também tem uma fotografia. Estão aqui pratos, carrinhos, bebês, bolas pequeninas* (apontando para a imagem dos brinquedos variados). *Então, aqui dentro vamos arrumar estes brinquedos, pode ser? Quem vai ajudar a arrumar tudo?*”

A LE começou por apanhar do chão algumas peças de legos e um bebé, levou-os até junto das caixas e colocou todas elas na caixa dos legos.

Ao ver que ela estava a arrumar um bebé na caixa dos legos, disse-lhe “– *Obrigada princesa, estás a ajudar a arrumar a nossa sala. Olha, trouxeste um bebé e estes legos. Vê lá se nesta fotografia* (apontando a dos legos) *está algum bebé. Eu não vejo nenhum, e tu? Toma o bebé, queres voltar a arrumá-lo?*”

A LE pegou de novo no bebé, sorriu e voltou a coloca-lo na mesma caixa. Depois virou costas e foi, a correr, em busca de outras peças.

Quando regressou trazia um telemóvel, que, tal como tinha acontecido com o bebé, colocou na caixa dos legos. Sem fazer referência ao facto de que o telemóvel não estava bem arrumado, agradeceu à LE a ajuda que estava a dar na arrumação da sala: “– *Obrigada LE. Ajudas a arrumar a sala, és uma menina linda!*”

Quando a criança se afastou, feliz por estar a ajudar, estas peças foram retiradas e colocadas nas caixas corretas para que não confundissem os colegas.

**Evidências do reconhecimento/
não reconhecimento de
caraterísticas dos objetos, para a
distinção entre peças de legos e
outros brinquedos.**

Notas de campo:

A LE começou por apanhar peças de legos e um bebé, levou-os até junto das caixas e colocou todas as peças na caixa dos legos.

Dei-lhe o bebé e incentivei-a a uma comparação entre ele e as peças de legos da fotografia da caixa.

A LE pegou de novo no bebé, sorriu e voltou a coloca-lo na mesma caixa. Depois virou costas e foi, a correr, em busca de outras peças.

Trouxe depois um telemóvel, que, tal como tinha acontecido com o bebé, colocou na caixa dos legos.

Voz do adulto:

“– Obrigada princesa, estás a ajudar a arrumar a nossa sala. Olha, trouxeste um bebé e estes legos. Vê lá se nesta fotografia está algum bebé. Eu não vejo nenhum, e tu? Toma o bebé, queres voltar a arrumá-lo?”

“– Obrigada LE. Ajudas a arrumar a sala, és uma menina linda.”

Anexo XI – Tarefa 3 – Dados relativos ao desempenho das crianças S, F e M1

Tarefa 3 – Vamos decorar a nossa estrela especial? – 27/11/2015

Desempenho do S

O S fez a exploração dos papeis vermelhos, rasgando, amachucando e mandando alguns papeis ao ar, olhando para eles e sorrindo.

Depois dirigiu-se à mesa onde estavam alguns papeis, com um camião na mão e começou a andar com ele em cima dos papeis, como se de fosse uma estrada, pelo que lhe disse: “– *Que interessante S. Com todos os papeis, vermelhos, brancos e dourados, fininhos e grossos, construíste uma estrada para andares com o teu camião!*”, dando enfase à cor dos diferentes papeis.

Desta forma valorizei o interesse da criança pela utilização exploratória do material ao reconhecer-lhe uma utilidade à qual considerei importante dar enfase, ao mesmo tempo que referi uma das suas características.

Aquando da decoração da estrela, numa altura em que o S se aproximou da mesa disse-lhe: “– *S, olha como a nossa estrela está bonita! Também queres colar um papel na estrela para ela ficar ainda mais bonita? Procuras um papel vermelho para colares na estrela, por favor?*”

Então, o S começou a andar em volta da mesa, segurando e largando papeis vermelhos e dourados, amachucando alguns. Depois segurou num pedaço de papel de seda vermelho, amachucou-o um pouco, dirigiu-se para a estrela e colou o seu papel, numa das suas pontas.

Elogiei o seu desempenho, ao mesmo tempo que voltei a referir algumas propriedades do papel que ele tinha colado:

“– *Que menino lindo! Escolheu um papel vermelho, fininho e muito macio, para colar na estrela. Vê como ela ficou ainda mais bonita. Obrigada, meu amor!*”

Evidências do reconhecimento/não reconhecimento do atributo “cor” do papel.

Notas de campo:

Pedi ao S que fosse buscar um papel vermelho para colar na estrela.

Ele começou a andar em volta da mesa, segurando e largando papeis vermelhos e dourados, amachucando alguns.

Depois segurou num pedaço de papel de seda vermelho, amachucou-o, dirigiu-se para a estrela e colou-o, numa das suas pontas.

Voz do adulto:

“– S, olha como a nossa estrela está bonita! Também queres colar um papel na estrela para ela ficar ainda mais bonita? Procuras um papel vermelho para colares na estrela, por favor?”

“– Que menino lindo! Escolheu um papel vermelho, fininho e muito macio, para colar na estrela. Vê como ela ficou ainda mais bonita. Obrigada, meu amor!”

Fotos:

Imagem 17 – O S amachaça papel vermelho.



Imagem 18 – Tempo de exploração – O S faz rodar o camião sobre os papeis



Imagem 19 – O S cola papel de seda, vermelho, numa ponta da estrela.

Tarefa 3 – Vamos decorar a nossa estrela especial? – 27/11/2015

Desempenho da F

Aquando da exploração de papeis vermelhos, a F foi pegando em diferentes tipos de papel, amachucou alguns pedaços e esticou outros que os colegas amachucavam. Manuseou os diferentes tipos de papel, com ar concentrado. Parecia estar a sentir a textura de cada um deles, por isso perguntei-lhe: “– *Então F, estás a sentir o papel com as tuas mãos? Esse é fininho e macio (papel seda). Esse é mais grosso (cartolina). Oh! Esse faz barulho!*” (papel celofane).

A F ria sempre que ouvia o som do papel a ser amachucado. A F parou quando viu um colega que colocava um pedaço de papel celofane vermelho à frente dos olhos, situação que a fez sorrir. Então incentivei-a a fazer o mesmo: “– *Também queres experimentar F? Podes por esse papel vermelho à frente dos teus olhos.*” Ela esticou o pedaço de papel celofane que tinha na mão e com ele tapou o seu rosto, sorrindo. Olhei para ela e perguntei “– *Olá F! De que cor me estás a ver? Está tudo vermelho, não é? Vermelho da cor da estrela grande e especial, da nossa história!*” (sorriso). Então ela começou a colocar e a tirar o papel da frente do seu rosto, sempre com um sorriso nos lábios.

Aquando da colagem de papeis na estrela, a F aproximou-se da mesa, autonomamente, mostrando interesse em participar na atividade, pelo que lhe disse: “– *F, queres escolher um papel vermelho, como estes (apontando para a estrela) para colar aqui na estrela?*”

A F sorriu, pegou num pedaço de papel manteiga e esticou-o na direção da estrela como se o quisesse colar. Então convidei-a a observar os papeis já colados na estrela e aquele que tinha na mão: “– *Obrigada F! Olha, já viste os papeis que estão aqui colados? (apontando para a estrela). Achas que o teu é igual? Eles são da mesma cor? O teu é vermelho, como estes?*”

A F ficou a olhar para os papeis, com ar sério. Depois largou o papel manteiga e, apesar de haver papel vermelho na mesa, afastou-se e foi até ao tapete, onde havia alguns papeis espalhados. Pegou num pedaço de cartolina vermelha e numa peça de lego azul e veio a correr para a mesa, com o papel na mão.

“– *Boa F, este papel é da mesma cor que os da estrela. É vermelho. Este não é vermelho, pois não? Olha, não é igual!*” (apontando o papel manteiga, comparando-o com os da estrela). Então ela largou a peça de lego na mesa, colocou o pedaço de cartolina sobre a estrela e pressionou-o com a sua mão. Depois pegou num pedaço de papel de seda vermelho que estava no chão e colou-o também.

Agradei-lhe dizendo: “– *Muito obrigada F! Colaste dois papeis vermelhos. Agora a nossa estrela tem muitos papeis. Palminhas para a F!*” A F sorriu e esfregou as mãos, tentando retirar alguma cola que tinha. Depois manteve-se junto da mesa, a observar os colegas.

Evidências do reconhecimento/

Notas de campo:

A F aproximou-se da mesa e perguntei-lhe se queria colar um papel vermelho na estrela.

Ela sorriu, pegou num pedaço de papel manteiga e esticou-o na direção da estrela como se o quisesse colar

Convidei-a a observar os papeis já colados na estrela, comparando-os com aquele que tinha na mão:

não reconhecimento do atributo “cor” do papel.

A F ficou a olhar para os papeis, com ar sério. Então, largou o papel manteiga, pegou num pedaço de cartolina vermelha, colocou-o sobre a estrela e pressionou-o com a sua mão.

Depois pegou num pedaço de papel de seda vermelho que estava no chão e colou-o também.

Voz do adulto:

“– F, queres escolher um papel vermelho, como estes para colar aqui na estrela?”

“– Obrigada F! Olha, já viste os papeis que estão aqui colados? Achas que o teu é igual, são da mesma cor? O teu é vermelho, como estes?”

“– Boa F, este papel é igual aos da estrela. É vermelho. Este não é vermelho, pois não? Olha, não é igual!”

“– Muito obrigada F! Colaste dois papeis vermelhos. Agora a nossa estrela tem muitos papeis.”

Fotos:



Imagem 20 – A F tapa o seu rosto com papel celofane vermelho.



Imagem 21 – A F cola um pedaço de cartolina vermelha, na estrela.



Imagem 22 – Depois de colar a sua cartolina vermelha, a F observa o trabalho.

Tarefa 3 – Vamos decorar a nossa estrela especial? – 27/11/2015

Desempenho da M1

Durante a exploração sensorial de diferentes tipos de papel vermelho, a M1 revelou especial prazer em espalhar os papeis, sacudindo-os da mesa com as mãos ou mandando-os ao ar, sorrindo quando os via cair.

Quando se apercebeu que ao manusear alguns papeis estes faziam barulho, começou a amachucar alguns deles parecendo procurar quais o faziam. Depois mandou alguns papeis para o chão e começou a pisa-los, mas rapidamente se cansou. Então pegou num pedaço de papel de seda que estava na mesa e colocou-o na boca, esticando o pescoço na direção de alguns colegas, como que querendo mostrar-lhes o que estava a fazer.

Chamei-a, pedi-lhe o papel que tinha na boca e perguntei-lhe se queria ir buscar outro papel vermelho para colar na estrela. “– *Oh M1, dá cá o papel que tens na boca, ficas com a boca toda pintada.* (sorriso). *Olha como está linda a nossa estrela! Queres ir buscar um papel vermelho para colares aqui na estrela?*” Imediatamente, ela agarrou num papel branco e estendeu a mão mostrando-o.

Incentivei-a a uma observação mais atenta dos papeis, que lhe permitisse o reconhecimento das suas propriedades: “– *Obrigada M1, põe aqui o teu papel* (apontando para a estrela). *Este (branco) é igual a este (vermelho)?*” A criança olhou para a estrela, depois deu a volta à mesa e foi buscar outro pedaço de papel, desta vez dourado. Voltei a dizer-lhe: “– *Dá cá M1, põe o teu papel aqui ao pé da estrela. Achas que é igual a este?* (apontando para o vermelho) *Não é, pois não, princesa?*” *Esse é dourado e este é vermelho!*” Então a M1 pegou no mesmo papel dourado e começou a pressioná-lo contra o cartão da estrela como que a cola-lo.

Uma vez que a M1 parecia não reconhecer a propriedade cor do papel, para que não induzisse os colegas em erro (com a colagem de um papel de outra cor) coloquei vários pedaços de papel vermelho perto de si, pedindo-lhe que escolhesse um deles para colar na estrela: “– *Olha M1, muitos papeis vermelhos, queres colar um na estrela?*” Então, a criança pegou num pedaço de papel celofane e colou-o. “– *Muito bem M1, a estrela ficou ainda mais bonita com o teu papel vermelho! Obrigada minha linda!*”

**Evidências do reconhecimento/
não reconhecimento do atributo “cor” do papel.**

Notas de campo:

Perguntei à M1 se queria ir buscar um papel vermelho para colar na estrela. Imediatamente, ela agarrou num papel branco e estendeu a mão mostrando-o.

Incentivei-a a uma observação mais atenta dos papeis, procurando levá-la à sua comparação com os papeis colados na estrela.

A M1 olhou para a estrela, depois deu a volta à mesa e foi buscar outro pedaço de papel, desta vez dourado.

Perguntei-lhe se aquele papel era igual aos da estrela. Ela pegou nesse mesmo papel dourado e começou a pressioná-lo contra o cartão da estrela como que a cola-lo.

Depois disponibilizei-lhe, apenas, papeis vermelhos, dos quais ela escolheu um pedaço de papel celofane.

Voz do adulto:

“Olha como está linda a nossa estrela! Queres ir buscar um papel vermelho para colares aqui na estrela?”

“– Obrigada M1, põe aqui o teu papel. Este (branco) é igual a este (vermelho)?”

“– Dá cá M1, põe o teu papel aqui ao pé da estrela. Achas que é igual a este? Não é, pois não, princesa?” Esse é dourado e este é vermelho!”

“– Olha M1, muitos papeis vermelhos, queres colar um na estrela?”

“– Muito bem M1, a estrela ficou ainda mais bonita com o teu papel vermelho! Obrigada minha linda!”

Fotos



Imagem 23 – A M1 exhibe o papel vermelho que colocou na boca.



Imagem 24 – A M1 olha para o papel branco que escolheu e tem na mão.



Imagem 25 – A M1 pressiona o papel dourado sobre a estrela.



Imagem 26 – A M1 com papel celofane vermelho que acabou por colar na estrela.

Anexo XII – Tarefa 4 – Dados relativos ao desempenho das crianças LS, LF e M1

Tarefa 4 – Onde vou colocar a minha bola/presente de natal? – 18/12/2015

Desempenho da LS

Construí um circuito na sala, ao longo do qual as crianças eram incentivadas a passar por baixo de duas cadeiras, chutar uma bola, escolher um de dois objetos disponibilizados numa caixa, correr até outras caixas onde, finalmente, decidiam onde iam colocar o objeto que tinham escolhido antes. Cada uma destas caixas estava identificada (com um dos referidos objetos) para o efeito.

Depois de algum tempo sentada no tapete, na área de acolhimento, onde estava a observar os colegas a realizar a atividade, a LS levantou-se e foi sentar-se na zona do circuito, ao lado das cadeiras por onde as crianças passavam por baixo.

Então, perguntei-lhe se queria fazer “o jogo”: “– *Queres ir fazer o jogo, LS?*” A menina olhou para as cadeiras e sorriu.

“– *Vai lá, linda. A LS vai passar por baixo das cadeiras. Boa LS! Boa, muito bem! Agora põe-te de pé e dá um chuto na bola LS. Boa, um grande chuto! LS, agora vem aqui escolher, (apontando para a caixa onde estavam bolas vermelhas e presentes verdes) qual é que queres? A bola vermelha ou o presente verde?*” (dando ênfase ao referir a cor do objeto). A LS pegou numa bola vermelha. “– *A bola vermelha? Ok, muito bem LS. Agora corre e vai arruma-la, vai pôr a tua bola numa caixinha daquelas!*”

A LS correu até às caixas, olhou para elas e, sem hesitar, virou-se para a caixa das bolas onde colocou a sua bola vermelha. Elogiei-a dizendo: “– *Boa LS, muito bem! Agora a tua bola vermelha está junto das outras bolas iguais a ela!* (palmas). *Olha aqui LS, a caixa ficou com muitas bolas vermelhas, já viste!?*”

A criança sorriu e foi, a correr, para o tapete, onde se voltou a sentar a observar os colegas.

**Evidências do reconhecimento/
não reconhecimento de
propriedades dos materiais, tais
como cor/forma.**

Notas de campo:

Perante a caixa das bolas e dos presentes, a LS escolheu uma bola vermelha.

A LS correu até às caixas, olhou para elas e, sem hesitar virou-se para a caixa das bolas e colocou-a lá dentro.

Voz do adulto:

“– *Qual é que queres? A bola vermelha ou o presente verde? A bola vermelha? Ok, muito bem LS. Agora corre e vai arruma-la, vai pôr a tua bola numa caixinha daquelas!*”

“– Boa LS, muito bem! Agora a tua bola vermelha está junto das outras bolas iguais a ela! Palminhas. Olha aqui LS, a caixa ficou com muitas bolas vermelhas, já viste!?”

Fotos:



Imagem 27 – A LS escolhe uma bola vermelha.



Imagem 28 – A LS coloca a sua bola vermelha na caixa das bolas.

Tarefa 4 – Onde vou colocar a minha bola/presente de natal? – 18/12/2015

Desempenho da LF

Construí um circuito na sala, ao longo do qual as crianças eram incentivadas a passar por baixo de duas cadeiras, chutar uma bola, escolher um de dois objetos disponibilizados numa caixa, correr até outras caixas para, finalmente, decidiam onde iam colocar o objeto que tinham escolhido antes. Cada uma destas caixas estava identificada (com um dos referidos objetos) para o efeito.

Convidei a LF a participar, ela iniciou o circuito, colocou-se por baixo da primeira cadeira e parou. Coloquei-me de gatas, exemplificando e incentivando-a: “– *Anda LF...anda...vamos...anda princesa...anda* (espreitando no final do “túnel”, pedindo-lhe as mãos) *Agora em pé...Upa, põe de pé e dá um chuto na bola. Eh! Que grande chuto LF! Boa. Agora vem escolher qual destes gostas mais, uma bola vermelha ou um presente verde? Um presente verde? Muito bem...agora vamos arrumar o presente da LF ali numa caixinha. Corre, corre, corre...*

A LF dirigiu-se, a correr, para uma mesa, pelo que teve que ser convidada a deslocar-se até junto das caixas identificadas. “– *LF, anda cá, olha aqui! Já viste que estão aqui duas caixas? Esta tem um presente verde e esta tem uma bola vermelha. Onde é que a LF vai pôr o presente verde? Na caixa dos presentes ou na caixa das bolas?*” (apontando-as).

A LF olhou para a caixa dos presentes verdes, depois olhou para a caixa das bolas vermelhas e, de novo, para a caixa dos presentes. Então ela baixou-se e pegou no presente verde que estava dentro da caixa, ficando com um em cada mão.

Então eu disse-lhe: “– *Está aí um presente verde? Boa! É igual ao teu LF? Olha, queres pôr o teu presente dentro de uma caixa, queres? Vais pôr nesta caixa* (apontando para a dos presentes) *ou nesta?*” (apontando para a das bolas).

A LF baixou-se e pôs os dois presentes verdes dentro da caixa dos presentes e elogiei-a por isso: “– *Boa LF, muito bem. O presente verde dentro da caixa dos presentes verdes. Ficaram lá dentro dois presentes, um, dois. (contando-os) Palminhas!*” A criança sorriu, bateu palmas e foi para o tapete, para junto dos colegas.

**Evidências do reconhecimento/
não reconhecimento de
propriedades dos objetos, tais
como cor/forma.**

Notas de campo:

Quando chegou a altura de escolher, a LF olhou optou por um presente verde.

Perguntei-lhe em qual das caixas ia arruma-lo. Ela olhou para a caixa dos presentes verdes, depois olhou para a caixa das bolas vermelhas e, de novo, para a caixa dos presentes.

Depois ela baixou-se e pegou no presente verde que estava dentro da caixa, ficando com um em cada mão.

Finalmente, pôs os dois presentes verdes dentro da caixa dos presentes.

Voz do adulto:

“Agora vem escolher qual destes gostas mais, uma bola vermelha ou um presente verde? Um presente verde? Muito bem...agora vamos arrumar o presente da LF ali numa caixinha. Corre, corre, corre...”

“Olha, já viste que estão aqui duas caixas? Esta tem um presente verde e esta tem uma bola vermelha. Onde é que a LF vai pôr o presente verde? Na caixa dos presentes ou na caixa das bolas?”

“– Está aí um presente verde? Boa! É igual ao teu LF? Queres pôr o teu presente dentro da caixa, queres? Vais pôr nesta caixa ou nesta?”

“– Boa LF, muito bem. O presente verde dentro da caixa dos presentes verdes. Ficaram lá dentro dois presentes, um, dois. Palminhas!”

Fotos:

Imagem 29 – A LF escolhe um presente verde.



Imagem 30 – A LF coloca os presentes na caixa dos presentes.



Imagem 31 – Depois de arrumar o presente, a LF observa as caixas.

Tarefa 4 – Onde vou colocar a minha bola/presente de natal? – 18/12/2015

Desempenho da M1

Construí um circuito na sala, ao longo do qual as crianças eram incentivadas a passar por baixo de duas cadeiras, chutar uma bola, escolher um de dois objetos disponibilizados numa caixa, correr até outras caixas para, finalmente, decidiam onde iam colocar o objeto que tinham escolhido antes. Cada uma destas caixas estava identificada (com um dos referidos objetos) para o efeito.

Depois da atividade iniciar, a M1 fez algumas tentativas de “infiltração” na mesma. Então convidei-a a participar, dizendo: “– *Iupi! É agora a tua vez M1. Anda linda, passa por baixo das cadeiras. Boa, és muito despachada! Agora levanta e podes dar um chuto forte na bola cor de laranja, M1. Boa, é golo da M1!* (risos e palminhas). *Vem até aqui, minha princesa. Escolhe um destes objetos* (apontando para dentro da caixa), *qual é que queres? Oh, queres uma bola!? Uma bola vermelha e muito brilhante! Boa!*” Ela sorriu.

Depois incentivei-a a correr até às caixas em que teria que fazer a comparação entre o seu objeto e os que se encontravam dentro de cada uma delas. “– *M1, onde vais pôr a tua bola vermelha e brilhante? Qual é a caixa onde estão bolas vermelhas e brilhantes?*”

Antes que a pergunta tivesse terminado, já a M1 tinha largado a sua bola vermelha na caixa dos presentes verdes. A bola saltou para fora da caixa.

Apanhei a bola e voltei a entregar-lha, ao mesmo tempo que lhe disse: “– *Toma a tua bola vermelha, M1. Ela é igual a este* (colocando-a lado a lado com o presente que identificava a caixa) *ou é igual a este?*” (fazendo o mesmo, mas relativamente à bola)

A criança baixou-se, com a bola na mão, virou-se na direção da caixa dos presentes verdes e aí colocou a sua bola, mais uma vez. Depois sorriu e bateu palmas. Eu bati palmas e valorizei a sua participação dizendo: “– *Já arrumaste a tua bola vermelha. Obrigada! Palminhas para a M1.*”

**Evidências do reconhecimento/
não reconhecimento de
propriedades dos objetos, tais
como cor/forma.**

Notas de campo:

Da caixa de bolas vermelhas e presentes verdes, a M1 escolheu uma bola.

Foi até às caixas onde iria arruma-la e, antes que lhe tivesse conseguido perguntar onde ia arruma-la, já a M1 a tinha largado na caixa dos presentes verdes. A bola saltou para fora da caixa. Apanhei-a, entreguei-lha e voltei a perguntar onde a iria colocar.

A M1 baixou-se, com a bola na mão, virou-se na direção da caixa dos presentes verdes e aí colocou a sua bola, mais uma vez.

Voz do adulto:

“– Vem até aqui, minha princesa. Escolhe um destes objetos, qual é que queres levar? Oh, queres uma bola!?! Uma bola vermelha e muito brilhante! Boa!”

“– M1, onde vais pôr a tua bola vermelha e brilhante? Qual é a caixa onde estão bolas vermelhas e brilhantes?”

“– Toma a tua bola vermelha, M1. Ela é igual a este ou é igual a este?”

“– Já arrumaste a tua bola vermelha. Obrigada! Palminhas para a M1.”

Fotos:

Imagem 32 – M1 escolhe uma bola vermelha.



Imagem 33 – A M1 vira-se para a caixa dos presentes verdes, onde vai colocar a sua bola, pela 1ª vez.



Imagem 34 – A M1 coloca a sua bola vermelha na caixa dos presentes verdes, pela 2ª vez.

Anexo XIII – Tarefa 5 – Dados relativos ao desempenho das crianças R, D e LA

Tarefa 5 – Os enfeites para a coroa estão todos misturados! E agora? – 05/01/2016

Desempenho do R

Levei para a sala um saco dentro do qual levava diferentes enfeites para decorar as coroas do dia de reis, dizendo que trazia uma surpresa.

Ao abrir o saco, com um ar de espanto, disse: “– *Ohh! As surpresas que a Fatinha trazia estão todas misturadas! Olhem só que grande confusão.*” Despejei os enfeites em cima da mesa, ao mesmo tempo que dizia: “– *Tudo misturado. Corações vermelhos, estrelas amarelas, losangos verdes, elipses azuis (mostrando cada um deles) E agora? O que é que vamos fazer?*”

Deixei-as explorar as peças e depois disse: “– *Já sei! Vamos separar as pecinhas todas, pode ser?*”

Disponibilizei alguns pratos na mesa ao mesmo tempo que ia exemplificando como fazer a separação: “– *Vamos por os corações vermelhos neste prato vermelho. As estrelas amarelas vão para o prato amarelo. Assim! O prato verde é para por os losangos verdes. No prato azul vamos por as elipses azuis. Já está!*”

Convidei as crianças a fazer o mesmo: “– *Vamos separar tudo? Quem quer ajudar a arrumar as peças todas nos pratinhos?*”

O R demonstrou-se bastante motivado para a participação na atividade. Aproximou-se da mesa, pegou numa peça (estrela amarela) e aproximou-a do prato amarelo (parecendo comparar as cores), no qual acabou por coloca-la (cada um dos pratos já tinha algumas peças, que poderiam servir de modelo). Valorizei o desempenho do R elogiando-o: “– *Muito bem R, palminhas! Puseste a estrela amarela no prato amarelo, são iguais, certo? E são da mesma cor que o prato, amarelo. Boa!*”

Então, ele segurou um coração vermelho, observou-o durante uns momentos, ao mesmo tempo que olhava para os pratos. Então perguntei-lhe: “– *E agora R, em que prato vais colocar o teu coração vermelho?*” Olhou de novo para os pratos, aproximou o coração de todos eles, à exceção do prato amarelo, acabando por colocar o coração no prato vermelho. “– *Que menino crescido! Beijinho para o R. Puseste outra vez a peça no prato certo, um coração vermelho no prato vermelho (apontando para eles). Boa, boa!*”

O R ficou parado a olhar para alguns colegas e eu entreguei-lhe um losango verde ao mesmo tempo que perguntava: “– *Olha, está aqui um losango verde. Queres pô-lo em algum pratinho?* O R pegou no losango e, quase de imediato, esticou-se para o colocar no prato verde que se encontrava um pouco mais distante. Voltei a elogiar: “– *Losango verde, no prato verde. É isso mesmo, meu querido. Muito bem!*”

Então entreguei-lhe uma elipse azul e disse-lhe para a arrumar no prato que considerasse adequado. Depois disto, o R pegou noutra elipse azul e ficou com uma em cada mão.

Observou todos os pratos por uns momentos, olhou atento para o D que colocava uma estrela amarela no prato vermelho e, por fim, arrumou as elipses que tinha na mão, uma de cada vez, no prato correspondente, o prato azul. “– Ehhh! Palminhas para o R. Ajudou a arrumar as peças, separou-as muito bem! Parabéns R.”

Evidências do reconhecimento/não reconhecimento de propriedades dos materiais (cor e/ou forma)

Notas de campo:

O R aproximou-se da mesa, pegou numa estrela amarela, aproximou-a do prato amarelo e pô-la lá dentro.

Depois ele segurou um coração vermelho, observou-o ao mesmo tempo que olhava para os pratos. Aproximou o coração de todos eles, à exceção do prato amarelo e acabou por colocar o coração no prato vermelho.

O R pegou no losango e, quase de imediato, esticou-se para o colocar no prato verde que se encontrava um pouco mais distante.

Por fim entreguei-lhe uma elipse azul, ele pegou noutra peça igual e ficou com uma em cada mão. Depois de observar todos os pratos, arrumou as elipses que tinha na mão, uma de cada vez, no prato azul.

Voz do adulto:

“– Muito bem R, palminhas! Puseste a estrela amarela no prato amarelo, são iguais, certo? E são da mesma cor que o prato; amarelo. Boa!”

“– E agora R, em que prato vais colocar o teu coração vermelho?”

“– Que menino crescido! Beijinho para o R. Puseste outra vez a peça no prato certo, um coração vermelho no prato vermelho. Boa, boa! Olha, está aqui um losango verde. Queres pô-lo em algum pratinho?”

“– Losango verde, no prato verde. É isso mesmo, meu querido. Muito bem!”

“– Ehhh! Palminhas para o R. Ajudou a arrumar as peças e separou-as muito bem! Parabéns R.”

Fotos:

Imagem 35 – O R prepara-se para por a estrela amarela no prato amarelo.



Imagem 36 – O R, com uma elipse azul em cada mão, observa o D que colocou uma estrela amarela no prato vermelho.



Imagem 37 – O R olha para o prato azul, no qual vai colocar a segunda elipse azul.

Tarefa 5 – Os enfeites para a coroa estão todos misturados! E agora? – 05/01/2016

Desempenho do D

Levei para a sala um saco dentro do qual levava diferentes enfeites para decorar as coroas dos reis, dizendo que trazia uma surpresa.

Ao abrir o saco, com um ar de espanto, disse: “– *Ohh! As surpresas que a Fatinha trazia estão todas misturadas! Olhem só que grande confusão.*” Despejei os enfeites em cima da mesa, ao mesmo tempo que dizia: “– *Tudo misturado. Corações vermelhos, estrelas amarelas, losangos verdes, elipses azuis (mostrando cada um deles) E agora? O que é que vamos fazer?*”

Permiti que as crianças explorassem as peças, mexendo nelas, sentido as diferentes texturas, virando-as de um lado para o outro, espalhando-as pelo chão. Então eu disse: “– *Já sei! Vamos separar as pecinhas todas, pode ser?*”

Disponibilizei alguns pratos na mesa ao mesmo tempo que ia exemplificando como fazer a separação: “– *Vamos por os corações vermelhos neste prato vermelho. As estrelas amarelas vão para o prato amarelo. Assim! O prato verde é para por os losangos verdes. No prato azul vamos por as elipses azuis. Já está!*”

Convidei as crianças a fazer o mesmo: “– *Vamos separar tudo? Quem quer ajudar a arrumar as peças nos pratinhos?*”

Aproveitando o facto de, aquando da participação do R, o D ter colocado uma estrela amarela no prato vermelho, incentivei-o a observar melhor a estrela amarela para ver se ela era igual às peças que estavam no prato vermelho: “– *Olha para a tua estrela D (apontando para ela). Achas que ela é igual a estes corações vermelhos?*” (apontando para eles) O D olhou para ambos mas continuou sem reagir. Depois voltei a perguntar-lhe: “– *Já viste a cor da estrela? É amarela. E este prato e os corações, de que cor são? São vermelhos. As cores são iguais?*” (encostando a estrela amarela ao prato dos corações vermelhos) “– *Esta (apontando para a estrela amarela) não é igual a esta, pois não?*” (apontando para o coração vermelho)

Então, ele segurou a estrela amarela e, depois de alguma hesitação, colocou-a no prato amarelo, pelo que foi elogiado: “– *Agora a tua estrela amarela já está no prato amarelo, ao pé das manas dela, todas amarelas. Boa D. Vamos ver agora onde vais por esta elipse azul. Qual é o prato que tem outras peças iguais a esta D, elipses azuis?*”

O D observa os pratos e acabou por pôr a sua peça no prato correto, o prato azul. “– *Muito bem, meu lindo! Qual é que queres arrumar agora D?*” Ele agarrou num coração vermelho e colocou-o no prato vermelho. Elogiei-o: “– *Palminhas para o D, juntou o coração vermelho com os outros corações vermelhos, no prato vermelho! Muito bem.*”

Entreguei-lhe um losango verde e pedi-lhe que o arrumasse num dos pratos: “– *Só falta o losango verde, D. Toma, queres arruma-lo? Qual é o prato que tem mais pecinhas verdes, iguais a este losango?*” Sem hesitar, o D colocou o losango no prato verde, onde estavam outros losangos verdes. “– *Exatamente D. Esse é o prato dos losangos; um prato verde, para por os losangos verdes! Parabéns meu querido!*”

<p>Evidências do reconhecimento/não reconhecimento de propriedades dos materiais (cor e/ou forma)</p>	<p><u>Notas de campo:</u></p> <p>O D colocou uma estrela amarela no prato vermelho, dos corações vermelhos. Perguntei se a estrela era igual ao coração tendo ele ficado a olhar para os dois.</p> <p>Então, ele segurou a estrela amarela e, algo hesitante, colocou-a no prato amarelo. Valorizei o seu desempenho.</p> <p>Depois segurou uma elipse azul, observou os pratos e pôs a sua peça no prato azul.</p> <p>Seguiu-se um coração vermelho que colocou no prato vermelho.</p> <p>Finalmente, sem hesitar, o D colocou o losango no prato verde, onde estavam outros losangos verdes.</p> <hr/> <p><u>Voz do adulto:</u></p> <p>“– Olha para a tua estrela D. Achas que ela é igual a estes corações vermelhos?”</p> <p>“– Já viste a cor da estrela? É amarela. E este prato e os corações, de que cor são? São vermelhos. As cores são iguais?” “– Esta não é igual a esta, pois não?”</p> <p>“– Agora a tua estrela amarela já está no prato amarelo, ao pé das manas dela, todas amarelas. Boa D. Vamos ver agora onde vais por esta elipse azul. Qual é o prato que tem outras peças iguais a esta D, elipses azuis?”</p> <p>“– Uma peça azul, dentro do prato azul! Muito bem, meu lindo! Qual é que queres arrumar agora D? Um coração vermelho? [...] – Palminhas para o D, juntou o coração vermelho com os outros corações vermelhos, no prato vermelho! Muito bem.”</p> <p>“– Só falta o losango verde, D. Toma, queres arruma-lo? Qual é o prato que tem mais pecinhas verdes, iguais a este losango?”</p> <p>“– Exatamente D. Esse é o prato dos losangos, um prato verde, para por os losangos verdes! Parabéns meu querido!”</p>
--	--

Fotos:

Imagem 38 – O D coloca uma estrela amarela no prato vermelho.



Imagem 39 – O D é orientado no sentido de uma nova observação da estrela amarela.



Imagem 40 – O D coloca um coração vermelho no prato vermelho.



Imagem 41 – O D coloca um losango verde no prato verde.

Tarefa 5 – Os enfeites para a coroa estão todos misturados! E agora? – 05/01/2016

Desempenho da LA

Levei para a sala um saco dentro do qual estavam diferentes enfeites para decorar as coroas dos reis, dizendo que trazia uma surpresa.

Ao abrir o saco, com um ar de espanto, disse: “– *Ohh! As surpresas que a Fatinha trazia estão todas misturadas! Olhem só que grande confusão.*” Despejei os enfeites em cima da mesa, ao mesmo tempo que dizia: “– *Tudo misturado. Corações vermelhos, estrelas amarelas, losangos verdes, elipses azuis* (mostrando cada um deles) *E agora? O que é que vamos fazer?*”

Permiti que as crianças explorassem as peças, mexendo nelas, sentido as diferentes texturas, virando-as de um lado para o outro, espalhando-as pelo chão. Então eu disse: “– *Já sei! Vamos separar as pecinhas todas, pode ser?*”

Disponibilizei alguns pratos na mesa ao mesmo tempo que ia exemplificando como fazer a separação: “– *Vamos por os corações vermelhos neste prato vermelho. As estrelas amarelas vão para o prato amarelo. Assim! O prato verde é para por os losangos verdes. No prato azul vamos por as elipses azuis. Já está!*

Convidei as crianças a fazer o mesmo: “– *Vamos separar tudo? Quem quer ajudar a arrumar as peças todas nos pratinhos?*”

Assim que chegou junto da mesa, enquanto olhava para o prato verde, a LA retirou um losango verde que estava no prato das elipses azuis. Então elogiei-a e perguntei-lhe: “– *Que linda LA, essa peça não estava no prato certo, pois não? Boa, tiraste-a e agora, onde vais coloca-la?* Sem parar de olhar para o prato verde, ela colocou o losango lá dentro, enquanto pegava num coração vermelho com a outra mão. Valorizei o desempenho da LA: “– *Muito bem, minha linda, o losango verde no prato verde. E já tens um coração vermelho na outra mão?*” (riso)

Então, ela pegou no coração vermelho e arrumou-o no pratinho vermelho. Nova vitória, novo elogio: “– *Coração vermelho no prato vermelho! É isso mesmo LA. Palminhas!*”

Tal como acontecera anteriormente, a LA não se limitou a pegar, apenas, no coração vermelho. Além deste, a LA pegou, também, numa estrela amarela, que se disponibilizava a arrumar, o que acabou por não acontecer, porque, entretanto, um colega tinha levado o prato amarelo para a outra mesa.

A LA olhou para os pratos e largou a estrela. Então, entreguei-lhe uma elipse azul e pedi-lhe que a arrumasse. Ela pegou naquela elipse com uma mão e com a outra pegou noutra igual, tendo-as colocado, em simultâneo, no prato azul, sendo de registar que, nesta altura, já não havia qualquer peça dentro deste prato.

A LA foi valorizada e elogiada: “– *Mas que bem princesa LA. Puseste as tuas pecinhas azuis no prato azul. Elipses azuis, dentro do prato azul. Boa, boa! Obrigada minha linda, ajudaste a separar tudo muito bem. Palminhas!*”

A criança esboçou um sorriso e continuou a separar peças que ia recolhendo da mesa.

Evidências do reconhecimento/não reconhecimento de propriedades dos materiais (cor e/ou forma)

Notas de campo:

Assim que chegou junto da mesa, a LA retirou um losango verde que estava no prato das elipses azuis.

Sem parar de olhar para o prato verde, ela colocou o losango lá dentro, enquanto pegava num coração vermelho com a outra mão. Então, ela pegou no coração vermelho e arrumou-o no pratinho vermelho. Tendia a pegar em 2 frutos em simultâneo

Além do coração vermelho, a LA pegou, também, numa estrela amarela. Ela olhou para os pratos e largou a estrela (um colega tinha levado o prato amarelo para a outra mesa).

Pegou numa elipse com uma mão e com a outra pegou noutra igual, tendo-as colocado, em simultâneo, no prato azul.

Voz do adulto:

“– Que linda LA, essa peça não estava no prato certo, pois não? Boa, tiraste o losango azul do prato verde. E agora, onde vais coloca-la?”

“– Coração vermelho no prato vermelho! É isso mesmo LA. Palminhas!”

“– Mas que bem princesa LA. Puseste as tuas pecinhas azuis no prato azul. Elipses azuis, dentro do prato azul. Boa, boa! Obrigada minha linda, ajudaste a separar tudo muito bem. Palminhas!”

Fotos:



Fotografia 42 – A LA retira o losango verde do prato azul para o arrumar no prato certo, o prato verde.



Fotografia 43 – A LA coloca o coração vermelho no prato vermelho. Na outra mão tem uma estrela amarela.



Fotografia 44 – A LA coloca as duas elipses azuis, em simultâneo, no prato azul.

Anexo XIV – REFLEXÃO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO – JI I

Terminado o período de observação em contexto de Jardim de Infância I, na sala dos “Inventores”, no Centro Infantil Moinho de Vento, é chegado um momento não menos importante para mim, enquanto futura educadora de infância, a reflexão sobre aquilo que observei, senti e vivenciei, nesta sala, durante este período.

Ao longo destes primeiros dias/semanas de contacto com o grupo de crianças e respetiva equipa por ele responsável (educadora Madalena e auxiliar Lurdes) tive a possibilidade de observar as crianças do grupo, os seus interesses, as interações que desenvolvem, quer com pares, quer com os adultos, algumas das suas capacidades e limitações; um pouco do trabalho que a educadora desenvolve com as crianças; os recursos que estas crianças têm ao seu dispor, na sala de atividades; a organização do espaço da mesma; a sua rotina diária.

Neste sentido, desloquei-me à instituição com o intuito de *“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem [...]”*, uma vez que, desta forma poderei *“[...] compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.”* (ME, 1997, p. 25)

Este período de observação serviu para a recolha da informação possível e necessária à caracterização da sala de atividades e do grupo de crianças. Nesse sentido tentei observar e registar tudo aquilo que considerei pertinente, adotando assim uma postura que, segundo Freixo (2010), pode ser chamada de observação participante, no sentido em que, enquanto “investigador” estive em contacto direto com as crianças, inserida no seu grupo, participando das suas vivências/experiências.

Refletindo um pouco sobre o que senti ao iniciar mais uma etapa do percurso que me levará à realização de um sonho, reconheço que, o facto de me manter na mesma instituição, de saber de antemão qual o grupo que me ia acolher e de já conhecer os adultos responsáveis por esse grupo, me tranquilizou um pouco. No entanto, o facto de ir trabalhar com crianças em idade pré-escolar, no meu caso, com 4-5 anos de idade, deixa-me um pouco apreensiva, pois tenho plena consciência de que deverei “Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997, p.18). Nesse sentido, não poderei deixar de *“Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem”, o que “supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.”* (ibidem, p.19)

Tendo em conta a idade das crianças que compõem o grupo da sala dos “Inventores”, 3, 4 e 5 anos, podemos afirmar, de acordo com Piaget, citado por Papalia & Feldman (2013), que se encontram no estágio pré-operatório, sendo este caracterizado *“[...] por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade representacional [...]”* (p.259).

Pude constatar esta “capacidade representacional” das crianças, logo nos primeiros dias em que estive com elas. É fantástico observar como, de uma simples brincadeira na área da casinha, surge a representação de uma história conhecida das crianças, neste caso, o “Capuchinho vermelho”. Rapidamente foram

distribuídos papéis (tendo-me sido destinado o papel de Capuchinho), decididos espaços de ação para, de seguida, se passar à recriação da história. Constatei, também, com esta brincadeira, que algumas crianças demonstraram ter capacidade para resolver “problemas” que possam surgir no momento, isto porque, uma vez que havia mais interessados em participar na brincadeira do que personagens da história, prontamente foi inventada uma nova personagem (a tia do Capuchinho).

No início da minha reflexão referi a “rotina diária” como um dos pontos que decidi observar ao longo destes dias e, se o fiz, foi porque o considero de toda a pertinência, uma vez que uma rotina diária, coerente ao longo do tempo, facilita o desenvolvimento de algo que é muito importante para as crianças, a sua autonomia. A confirmar esta ideia, Hohmann, Banet & Weikart (1979) defendem que *“Desde que tenha participado na sequência da rotina diária uma série de vezes [...] a criança [...] não precisa de depender de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir.”* (p. 81)

Outra questão que rapidamente observei, logo no primeiro dia, foi ao nível das interações que se estabelecem na sala, quer entre pares, quer entre crianças e adultos. Ao entrar pela primeira vez na sala (em contexto de prática em JI), pude constatar que, na sua grande maioria, as crianças têm facilidade em estabelecer relações positivas com os outros. No meu caso, mesmo não sendo alguém em quem as crianças já confiassem, assim que entrei na sala fui recebida por calorosos abraços, beijinhos e mãos que se estendiam para ficar de mão dada comigo.

Relativamente a esta questão, de acordo com Hohmann & Weikart (2011), *“As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social.”* (p. 574)

No entanto, apesar de ter observado que, na sua maioria, as crianças se relacionam bem, quer com os colegas, quer com os adultos, não posso deixar de referir uma constatação que foi, também, imediata. Ao observar as crianças verifiquei que, em alguns momentos do dia, dos quais destaco o momento de fazer “comboio” para a deslocação até ao refeitório, algumas delas se revelam bastante seletivas quanto ao colega a quem vão dar a mão, sendo que, muitas vezes, preferem um determinado colega em detrimento de outro(s).

Num dos dias deste período de observação que passei na sala dos “Inventores” (30 de fevereiro) comemorou-se o aniversário da instituição. Por esse motivo, nesse dia, de manhã, tive a oportunidade de me deslocar, com crianças e adultos, ao recinto circundante do Mosteiro da Batalha, onde pudemos realizar diversos jogos e brincadeiras. Foi, para mim, um momento muito gratificante, pois, além de brincar e me divertir com as crianças, tive a possibilidade de as observar num espaço diferente, o que me permitiu observar o seu comportamento, não só no espaço onde decorreu a atividade, um espaço bastante amplo e ao ar livre, como também ao longo do percurso pedestre que percorremos na deslocação até lá, percurso esse que englobou situações de caminhar sobre o passeio, subir e descer escadas, atravessar a rua, subir e descer ruas inclinadas, etc.

O facto de, neste grupo de crianças, estar inserida uma criança de nacionalidade chinesa, que ainda não fala a nossa língua, levou-me a refletir sobre a questão da diversidade de culturas com a qual um educador pode

ser confrontado na sua sala. Neste sentido, tal como afirmam Hohmann, Banet & Weikart (1979), *“Os adultos devem ter consciência e ser sensíveis aos valores, atitudes e interesses da comunidade mais vasta e de cada uma das famílias, se quiserem apoiar a cultura que a criança traz para a sala de actividades e alargar a experiência da criança.”* (p. 27)

Tendo em conta que a minha reflexão já vai longa, vou terminar fazendo uma breve síntese em jeito de conclusão, relativamente ao que observei das crianças da sala dos “Inventores”.

Neste sentido, apesar de um contacto ainda muito recente com estas crianças, já deu para observar que se trata de um grupo de crianças, na sua grande maioria, bastante autónomo, não só nas actividades que realizam como, também, ao nível dos momentos de higiene e refeição.

A maior dificuldade que observei, em algumas crianças, foi no ato de despir camisolas, antes da sesta. Reconheço que, algumas vezes, ao observar essa dificuldade por parte de algumas crianças, não resisti a dar uma ajuda. Muito atenta e disponível para me ajudar a crescer, enquanto profissional, a educadora Madalena chamou-me à atenção para a importância de deixar que sejam as crianças a fazê-lo sozinhas ou, caso seja necessário, mostrar-lhe como o podem fazer. Tal como afirmam Hohmann, Banet & Weikart (1979), *“Às vezes, os adultos não se detêm a pensar que uma tarefa, embora banal do ponto de vista de um adulto, tem muito significado para uma criança: para o adulto, é mais importante que ela se faça «correctamente» ou com rapidez. [...]”* (p. 182)

Além disso, tal como é normal nesta idade, as crianças revelaram-se bastantes simpáticas, expressivas, intervenientes e curiosas relativamente a tudo o que as rodeia. Não menos importante que tudo isto, algumas delas demonstraram ser crianças bastante desafiadoras, facto que, apesar das dificuldades que me pode colocar, se apresenta, também, como um grande desafio para mim.

Bibliografia:

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

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

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). A Criança em Acção. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Papalia, D. & Feldman, R. (2013). Desenvolvimento Humano (12ª edição). Porto Alegre: Artmed.

Anexo XV – REFLEXÃO 12ª SEMANA – JI I

Terminada mais uma semana de Prática Supervisionada em Educação de Infância, aquela que é, já, a 12ª semana, em que me desloquei para a sala de atividades como mestranda atuante, é chegada a hora de refletir sobre as propostas que apresentei às crianças, a forma como o fiz, as aprendizagens que proporcionei e as que realizei.

Assim sendo, para começar a semana e tal como estava previsto, na segunda e terça-feira, as atividades apresentadas foram no sentido de dar seguimento à fase III do Trabalho de Projeto, cujo tema é “As lulas”.

Neste contexto, tendo como ponto de partida as sugestões lançadas pelas crianças, nomeadamente a pesquisa de informação em livros e na Internet, na segunda-feira começamos por ir procurar livros na biblioteca da escola e nas outras salas, livros que pudessem conter informação sobre a temática em estudo. Tendo em conta Vasconcelos, 1998, “*Na fase de execução as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas: [...] uma pesquisa documental. [...] pesquisar em enciclopédias, atlas, livros, revistas.*” (p. 142)

Na impossibilidade de todas as crianças se deslocarem até à “biblioteca” da escola, em simultâneo, foi necessária a seleção de 6 crianças para o fazerem. Neste sentido, tal como tento fazer, sempre, procurei ser justa, respeitando, sempre que possível, a vontade das crianças. Tendo em conta que 2 crianças tinham sugerido esta tarefa, propus que essas mesmas crianças fizessem parte deste grupo, sugestão que foi, de imediato, aceite pelo grupo. Depois perguntei quantas crianças faltavam juntar-se àquelas 2 para completar o grupo de 6, ao que, depois de pouco tempo, uma criança respondeu que eram 4. Concordei e decidimos quais seriam essas crianças, tendo sido necessário explicar que todas elas iriam ter oportunidade de participar neste trabalho, ainda que em diferentes tarefas.

Com esta proposta, ao nível do conhecimento do mundo, as crianças foram incentivadas a procurar imagens que pudessem estar associadas ao tema em estudo. Para que isso fosse possível, era necessário algum conhecimento sobre as lulas, nomeadamente o reconhecimento de características relativas à sua aparência e ao ambiente em que vivem. Ao nível da formação pessoal e social as crianças foram sensibilizadas para uma consulta cuidada dos livros, para que não se estragassem e, através da procura de livros em outras salas, as crianças foram incentivadas à interação com outros adultos que não os da sala. De acordo com Silva et al (2016), “*É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai [...] desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente [...].*” (p. 37)

Aquando da seleção de 6 crianças para realizar parte da atividade, também o domínio da matemática, na área da expressão e comunicação, foi evidenciado, através da questão colocada por mim, exigindo o recurso a uma forma de cálculo mental, ainda que elementar. De acordo com Castro & Rodrigues, 2008, “*As competências de cálculo das crianças em idade pré-escolar desenvolvem-se em simultâneo com as suas competências de contagem. Mesmo quando o conhecimento da sequência numérica é ainda muito rudimentar, esse conhecimento permite-lhes efectuar cálculos elementares.*” (p. 29)

Na terça-feira, respeitando a sugestão de uma das crianças do grupo, a manhã foi dedicada à pesquisa de informação na Internet, uma vez que “*O acesso ao computador no jardim de infância, ou noutra local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação.*” Silva et al (2016, p. 95)

Antes disso, em grupo, partindo de sugestões das crianças, escrevemos um recado para casa, solicitando ajuda dos familiares para a obtenção de resposta a algumas questões, no âmbito do trabalho de projeto. Neste contexto, tal como referido por Mata, 2008, *“Sempre que existirem recados para mandar para casa, as crianças não só devem colaborar na produção escrita desse recado (conhecendo o seu conteúdo, elaborando a ilustração, etc.), como são elas que o entregam aos pais e que trazem a resposta.”* (p. 27)

Esta proposta foi planificada de forma a que, em grupos de 4, as crianças tivessem a oportunidade fazer a sua pesquisa no computador. Com esta proposta, na área da expressão e comunicação, domínio da educação motora, as crianças desenvolveram a motricidade fina, através do controlo do rato e da escrita de palavras no teclado. Puderam, também, através da pesquisa no computador, contactar com a área do conhecimento do mundo, no sentido em que este é um meio que *“[...] possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc”*. (Silva et al, 2016, p. 95)

Ainda nesta manhã fui informada de que a atividade prevista para a manhã de quarta-feira tinha sido adiada para o mês de junho, por isso, sugeri que, nesta manhã cada grupo de crianças que tinha feito pesquisas na Internet partilhasse com os colegas algumas imagens e vídeos que tinham descoberto no dia anterior. Foram, também, partilhadas algumas imagens que constam dos livros seleccionados pelas crianças. Relativamente à informação escrita descoberta em ambos os dias, decidi não fazer uma exploração muito aprofundada, até porque achei importante aguardar pelos trabalhos realizados pelas crianças, em casa, com os familiares. Depois disso, consoante as respostas que conseguimos obter, debruçar-nos-emos sobre os livros e informação retirada da Internet, na tentativa de responder a questões para as quais não tenha, ainda, surgido resposta. Na minha perspetiva, esta partilha de conhecimentos com os colegas foi muito enriquecedora, pois *“A consciência de si como aprendente não é apenas individual, mas alarga-se e enriquece-se pela partilha das aprendizagens no grupo”*. (Silva et al, 2016, p. 42)

A quinta-feira foi o dia em que senti uma maior dificuldade em concretizar a proposta educativa com as crianças. Isto porque, tratando-se de uma atividade de observação e registo, em que, mais do que simplesmente observar, optei por permitir que todas as crianças contactassem diretamente com cada copo, tocando e sentindo a terra, permitindo-lhes identificar o seu estado, para que percebessem em que circunstâncias tinha estado cada um dos copos (com água/sem luz e com luz/sem água), acabei por propiciar que a atividade se prolongasse, exigindo que as crianças estivessem sentadas no tapete durante demasiado tempo, solicitando que escutassem o que ia sendo dito, quer por mim, quer pelos colegas. Tal como defendem Sim Sim, Silva & Nunes, 2008, *“Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.”* (p. 37)

Este facto fez com que, em determinado momento, sentisse que estava a perder o “controlo” do grupo.

A última manhã da semana foi aquela que maior prazer me deu. Foi com muito orgulho da casa em que, diariamente exerço funções, que proporcionei aos Inventores o intercâmbio com a minha instituição, cujo espaço exterior é pouco vulgar na maioria das instituições que conheço.

Do meu ponto de vista, esta proposta foi bastante enriquecedora para todas as crianças, não só os Inventores, como também as crianças da sala 6 do CSPSC. Pensando nos Inventores, tendo em conta as OCEPE (2016),

ao nível do conhecimento do mundo, estes tiveram a oportunidade de se deslocar e conhecer uma localidade diferente da sua.

No que respeita à área da expressão e comunicação, domínio da educação motora, devido ao amplo espaço exterior existente e à diversidade de possibilidades motoras que o mesmo oferece, as crianças puderam desenvolver aprendizagens ao nível de deslocamentos e equilíbrios e de Perícias e manipulações. Relativamente ao domínio da matemática, através das brincadeiras na areia, com as formas, as crianças contactaram com noções de cheio/vazio assim como a contagem do número de formas construídas. Ainda nesta área, mas no que concerne ao domínio da linguagem oral, foram proporcionados momentos de comunicação com crianças e adultos diferentes daqueles com que interagem diariamente.

Quanto à área da formação pessoal e social, as crianças foram incentivadas a:

- Conhecer e respeitar regras diferentes das suas, percebendo o que podiam e não podiam fazer neste espaço;
- Interagir com crianças e adultos que não conheciam, permitindo-lhes novas amizades;
- Explorar e valorizar um espaço com características diferentes do seu.

Por tudo o que foi referido e por muito que fica por referir, considero que esta manhã foi fantástica.

Fazendo um balanço sobre toda a semana, focalizando a minha reflexão na minha atuação com as crianças, apesar de alguma dificuldade sentida na proposta de quinta-feira, penso que foi uma semana positiva.

Com a dificuldade que referi, aprendi que em próximas situações em que verifique que a proposta se está a prolongar demasiado, propiciando situações de dispersão por parte das crianças, deverei solicitar a ajuda das crianças que o revelam, levando-as a sentir-se importantes e uteis na atividade. Poderei, também, planificar ou até interromper a atividade e propor que a mesma continue, mas em pequenos grupos, para que todas as crianças possam fazer a sua exploração direta, sem ter um tempo de espera demasiado longo.

Bibliografia:

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

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância - Funcionalidade da linguagem escrita*. Lisboa: Ministério da Educação-Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva et al (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral da Educação.

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

Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa. In Katz et al (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica-Núcleo da Educação Pré-Escolar.

Anexo XVI – Projeto “Descobrimdo as lulas” - Pedido de colaboração dos familiares

Olá família,

Na minha sala estamos a fazer um projeto para descobrir muitas coisas sobre as lulas.

Para isso, preciso da vossa ajuda!

Gostava de descobrir o que comem as lulas.

Vamos pesquisar e fazer um trabalho sobre isto, para depois eu mostrar na minha escola, pode ser?

Obrigada/o



Olá família,

Na minha sala estamos a fazer um projeto para descobrir muitas coisas sobre as lulas.

Para isso, preciso da vossa ajuda!

Gostava de descobrir se as lulas dão saltos para fora da água.

Vamos pesquisar e fazer um trabalho sobre isto, para depois eu mostrar na minha escola, pode ser?

Obrigada/o



Olá família,

Na minha sala estamos a fazer um projeto para descobrir muitas coisas sobre as lulas.

Para isso, preciso da vossa ajuda!

Gostava de descobrir se as lulas têm boca e se elas falam.

Vamos pesquisar e fazer um trabalho sobre isto, para depois eu mostrar na minha escola, pode ser?

Obrigada/o



Olá família,

Na minha sala estamos a fazer um projeto para descobrir muitas coisas sobre as lulas.

Para isso, preciso da vossa ajuda!

Gostava de descobrir se as lulas são peixes e como é que elas respiram debaixo da água.

Vamos pesquisar e fazer um trabalho sobre isto, para depois eu mostrar na minha escola, pode ser?

Obrigada/o



Olá família,

Na minha sala estamos a fazer um projeto para descobrir muitas coisas sobre as lulas.

Para isso, preciso da vossa ajuda!

Gostava de descobrir como se vê se a lula é menina ou menino.

Vamos pesquisar e fazer um trabalho sobre isto, para depois eu mostrar na minha escola, pode ser?

Obrigada/o



Anexo XVII – Reflexão 1 – JI II

Terminado mais um período de observação, no âmbito do mestrado em educação pré-escolar, é agora altura de refletir sobre o observado, sendo que, tal como defende Dias (2009), por observação entende-se o ato de armazenar informação sobre aquilo que se vê, que se ouve e que se diz.

Apesar de se tratar da minha segunda experiência de Prática Pedagógica (PP) neste contexto (jardim de infância, JI), desta vez a Prática desenvolve-se num regime de ensino diferente, uma vez que a Prática anterior aconteceu no regime privado e esta desenvolver-se-á no regime público. Este facto é, por si só, suficiente para tornar um exercício aparentemente repetitivo (segunda reflexão sobre observação em JI) numa tarefa que se revela única e de toda a pertinência. Além disso, irá também influenciar esta reflexão, uma vez que poderão surgir situações em que faça algum tipo de comparação entre as duas realidades.

Assim sendo, ao partir para este período de observação, além de considerar importante observar para tentar conhecer o grupo de crianças, a equipa educativa, o espaço, os materiais, fi-lo com uma preocupação acrescida em observar as rotinas do grupo, a forma como o tempo está organizado, a forma como tudo está estruturado, neste regime de ensino. Fiz referência às rotinas e, nesse aspeto, concordo com Zabalza (1987), que defende que “[...] *as rotinas em educação infantil não situam, nem definem, um contexto de necessidade e imposição [...], não são elementos bloqueadores porque o são de estruturação.*” (p.172)

Se, ao iniciar a minha primeira experiência de PP em contexto de JI as minhas ansiedades eram grandes, desta vez algumas destas questões revelaram-se de uma forma bastante atenuada, até porque, as aprendizagens realizadas durante experiências anteriores me levaram a um autoconhecimento que me permite sentir alguma tranquilidade nesse sentido.

Falando daquilo que tenho vindo a observar na sala 5 do JI da escola João Beare, rapidamente constatei que, no que concerne ao espaço, as duas realidades (ensino privado e público) se revelaram muito idênticas, sendo que, nas duas, observei que o espaço se encontra organizado em diferentes áreas que podem sofrer alterações/adequações, consoante as necessidades ou interesses do grupo. Neste sentido, tal como defende Zabalza (1987), é importante a organização “[...] *de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário.*” (p. 119)

Quanto ao grupo de crianças, reconheço que, inicialmente, senti alguma insegurança, até porque sabia, de antemão, que poderia ser constituído por crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, situação que, na minha perspetiva, pode ser um grande desafio para o educador, aquando da planificação e concretização de propostas. No entanto, o grupo que encontrei não apresenta uma grande heterogeneidade, uma vez que, à exceção de uma criança de 3 anos, todas as outras têm 4 e 5 anos (idades com que trabalhei no último semestre), o que, de alguma forma, me tranquilizou.

Ao observar estas crianças, rapidamente percebi que, apesar de ter algumas crianças novas, se trata de um grupo bastante sociável e revelador de competências, nomeadamente no que concerne à entreatajuda e à resolução de problemas. Também ao nível da autonomia, este grupo se revelou bastante competente, o que

é muito importante até porque, estando estas crianças num processo de construção da sua identidade individual, um dos seus aspetos mais salientes é a necessidade de autonomia. (Zabalza, 1987)

Ainda relativamente ao grupo de crianças, há uma particularidade que me deixa quase que em desespero. Trata-se do facto de, neste grupo, haver três crianças com necessidades educativas especiais (NEE), particularmente duas delas, que têm graves problemas de desenvolvimento. Se estas crianças são um desafio para uma educadora com experiência, para mim, uma simples mestranda, é um desafio ainda maior, não por sentir dificuldade na interação com elas, mas pela incapacidade que sinto em conseguir ajuda-las no seu desenvolvimento. Neste contexto, tendo em conta Hohmann, Banet & Weikart (1979), “[...] a estratégia geral de construir uma aprendizagem activa baseada em materiais concretos são altamente eficazes com crianças com necessidades específicas.” (p.31)

Tal como referi no início desta reflexão, uma das questões que maior curiosidade e ansiedade me causava era no que se refere à organização do tempo, numa sala de JI, no ensino público. Esta preocupação manteve-se, ao contactar com esta nova realidade, pois apesar de, em ambas, as rotinas serem idênticas, o facto de, no público, haver uma interrupção para o lanche da manhã, acaba por me deixar insegura ao pensar nas minhas futuras planificações. “Essas dificuldades de planificação do trabalho refletem-se [...] sobretudo na forma de gestão do tempo, condicionando o desenvolvimento das práticas educativas.” (Cardona, 1999, p.138)

Contudo, tendo em conta o que observei em contexto de sala de atividades e, principalmente, o que senti na minha interação com a educadora cooperante, acredito que aquilo que, neste momento, se me apresenta como um possível problema, irá revelar-se uma mais-valia para mim, no sentido em que poderá transformar-se em mais uma oportunidade de aprendizagem e crescimento profissional.

Como não poderia deixar de ser, além de todos os aspetos que já referi ter observado, o meu olhar de observadora deste contexto, também recaiu sobre a educadora cooperante, as suas propostas, a sua forma de atuar, a sua postura perante o grupo, perante os pais, perante a assistente operacional, perante mim própria. Isto porque, na minha perspetiva, todas as educadoras que têm feito parte do meu percurso, ajudando-me a evoluir, poderão ser, em determinado momento, um modelo para mim.

Relativamente ao que acabo de referir, devo reconhecer que, mais uma vez, sinto que tive imensa sorte, pois a educadora tem-se demonstrado completamente disponível para me auxiliar em todos os aspetos, para me ajudar a crescer profissionalmente. No entanto, não posso, também, deixar de referir, que o facto de se tratar de alguém com muita experiência e, acima de tudo, com imensa energia e competência, me faz sentir um pouco “intimidada”, pois tenho receio que as minhas intervenções fiquem aquém daquilo que as crianças necessitam.

Neste sentido, uma forma de alcançar o sucesso, enquanto educadora de infância passa pelo “[...] reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem [encarando-a] como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades”. (Silva, et al, 2016, p.9)

Para terminar, importa referir uma outra questão que observei e que é uma novidade, para mim, que é o facto de não haver uma única assistente operacional na sala, mas sim duas, que rodam, semanalmente, pelas duas salas de JI. Enquanto futura educadora de infância, encaro esta situação como algo positivo, pois vou ter que me adaptar a duas personalidades diferentes, às suas formas ser e estar perante, não só perante mim, como perante as crianças, as minhas propostas, etc. Futuramente, irei confrontar-me com diferentes pessoas, diferentes personalidades, que formarão uma equipa comigo, logo, de alguma forma, esta situação poderá ser enriquecedora, nesse sentido.

Bibliografia/Webgrafia:

Cardona, M.J. (1999). O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância. Pro-Posições – Vol. 10:Nº 1. Pp 132-138. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-cardonamj.pdf>. Consultado a 02/10/2016.

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

Silva, I. (coord.) et al. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. ME: Direção Geral da Educação (DGE).

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). A Criança em Ação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1987). Didáctica da Educação Infantil. Porto: Asa Editores.

Anexo XVIII – Projeto “Reis e rainhas de Portugal” – Fases 1 e 2 - Registos



Imagem 45- Decoração da coroa identificativa do trabalho de projeto.

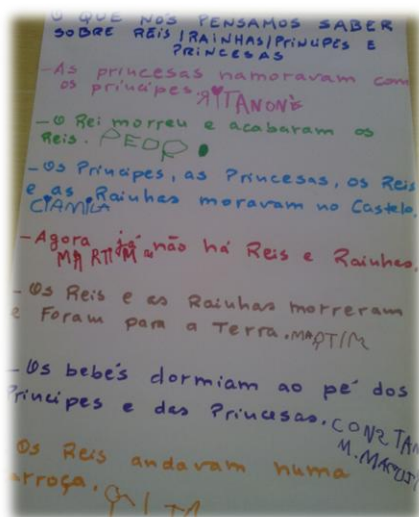


Imagem 46 – Registo: “O que pensamos saber sobre reis/rainhas/príncipes e princesas.”

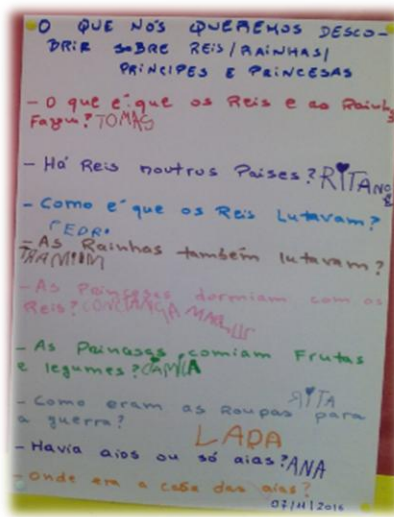


Imagem 47 – Registo: “O que queremos descobrir sobre reis/rainhas/príncipes e princesas”.



Imagem 48- Ilustração do registo: “O que podemos fazer para descobrir.”



Imagem 49- Ilustração do registo: “Propostas de atividades.”

Anexo XIX – Projeto “Reis e rainhas de Portugal – Adaptação do poema “O rei e a rainha” de Wenidarc Cintra

Poema

O rei e a rainha.

Wenidarc Cintra.

O rei e a rainha foram passear
numa carruagem muito bela
que mandaram comprar.

A coroa do rei era prateada,
mas de ouro enfeitada.
Ele beijava a rainha,
que estava apaixonada.

Andavam perto do rio,
e nas ruas decoradas,
adoravam a cidade,
e andavam de mãos dadas.

**Eles moravam num castelo
Que era grande e bonito
Se lhes quiserem roubar o ouro
Eles tocam o apito.** (quadra criada pelas crianças)



Imagem 50 - Ilustração do poema.

Anexo XX – Planificação da divulgação do projeto “Reis e rainhas de Portugal – 12/01/2016

Planificação para o dia 12 janeiro – Quinta-feira	
Atividade	Apresentação do trabalho de projeto, para as crianças e adultos da sala 6. Conto da história “O amor de Pedro e Inês”, pela autora Vanda Marques
Intencionalidade educativa	Domínio cognitivo: - Promover a divulgação do trabalho de projeto; - Promover o desenvolvimento da capacidade de comunicação; - Incentivar à partilha de conhecimentos
Competências	Aquando da apresentação do projeto, as crianças: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Na área da Formação Pessoal e Social: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstram-se motivadas; ✓ Revelam respeito pelos outros ➤ Na área da Expressão e Comunicação, <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da linguagem oral, ✓ Recorrem à utilização de vocábulo, associado ao tema do projeto ➤ Na área do Conhecimento do Mundo, <ul style="list-style-type: none"> ✓ Partilham as aprendizagens que realizaram
Tempo	Descrição da atividade
09:00h/09:30h	Receção/Acolhimento: Às 9:00h as crianças chegam à sala, vestem os bibes e vão-se sentando nos pufs da área de acolhimento, altura em que as crianças marcarão as presenças e, posteriormente, associada a esta tarefa, será feita uma exploração sobre os dias da semana, figuras geométricas, noções temporais (ontem, hoje, amanhã/passado, presente, futuro), etc. O chefe ou ajudante marcará o estado do tempo, identificará o dia no calendário mensal e atualizará a data (no quadro de ardósia). Então, o chefe contará as crianças presentes, tocando na cabeça de cada um dos colegas enquanto faz a contagem (correspondência termo a termo) e, partindo desse número, com auxílio da mestranda, fará a contagem até 21 para concluir quantas crianças faltam, tentando identificá-las, de seguida. Finalmente cantar-se-á os bons dias e iniciar-se-ão as restantes atividades orientadas e/ou livres.

09:30h/10:30h	<p>Depois do momento de recepção/acolhimento, as crianças serão incentivadas a preparar a sala para a recepção dos colegas da sala vizinha. Nesse sentido poderão fazer-se adaptações do espaço, retirando algumas mesas e cadeiras, conseguindo assim uma maior área de espaço disponível. As crianças e adultos da sala vizinha serão recebidas por reis e rainhas, que lhes mostrarão/falarão daquilo que fizeram e aprenderam ao longo do trabalho de projeto. Será permitido que as crianças visitantes brinquem no nosso castelo.</p>	
10:30h/11:00h	<p>Lanche/atividades livres Cada criança vai buscar a sua lancheira e senta-se no seu lugar a lanchar. Depois de terminar o lanche, enquanto aguardam pelos colegas podem brincar livremente pelas diferentes áreas da sala.</p>	
11:00h/11:50h	<p>Depois do lanche, em grupos de 2 ou 3, as crianças serão convidadas a montar o puzzle de castelo em 3 dimensões que receberam como presente de Natal. As crianças irão rodando, para que todas tenham a possibilidade de participar na montagem do mesmo. Este poderá ser montado e desmontado o numero de vezes necessário à exploração do jogo por parte de todas as crianças. Enquanto umas se encontram nesta exploração, a qual estarei a apoiar, as restantes poderão brincar livremente nas diferentes áreas da sala. Às 11:45h será solicitado que as crianças arrumem a sala, para se prepararem para o almoço.</p>	
11:50h/12:00h	Higiene	
12:00h	Almoço	
14:30h/15:30h	<p>Hoje, excepcionalmente, regressarei à instituição no período da tarde. Isto porque trarei à escola a autora Vanda Marques para contar a história “O amor de Pedro e Inês” às crianças das salas de pré-escolar. Esta atividade encerrará o desenvolvimento do trabalho de projeto.</p>	
Recursos	<p>Humanos: - Crianças - Mestranda - Educadora cooperante; - Assistente operacional</p>	<p>Materiais: - Livro “O amor de Pedro e Inês; - Trabalhos realizados pelas crianças.</p>
Avaliação	<p>As crianças MR, R, L e RP: - Partilham as aprendizagens que realizaram? - Interação com os colegas visitantes? - Estão motivadas na audição da história? - Ouvem atentamente a história? - Partilham o seu espaço (sala, castelo)?</p>	

Anexo XXI – Fase 4 – Divulgação/Apresentação do projeto à sala do lado (Preparativos).



Imagens 51, 52 e 53 – Elaboração e entrega do convite à sala do lado.



Imagem 54 – Exposição de alguns trabalhos realizados pelas crianças, com as famílias.



Imagem 55 - Ensaio geral do teatro a apresentar sobre a história "O amor de Pedro e Inês."

Divulgação/Apresentação do projeto à sala do lado – Algumas imagens...



Imagem 56 - À espera dos convidados.



Figura 60 - Teatro - Pedro encontra Inês morta.



Imagens 57, 58 e 59 - Apresentação de alguns trabalhos, pelas crianças.



Figura 61 - Para a despedida, um biscoito em forma de coroa.

Anexo XXII – Registo de observação sobre a divulgação do projeto

Nome: MR Data: 12/01/2017 Legenda: S – Sim; N – Não; CA – Com ajuda; NO – Não observado

Atividade: Divulgação do trabalho de projeto, para as crianças e adultos da sala 6. Conto da história “O amor de Pedro e Inês”, pela autora Vanda Marques							
Questões para avaliação		S	N	CA	NO	Observações	
Área de formação pessoal e social	Interage com os colegas visitantes?	x					
	Está motivado na audição/exploração da história?	x					
Área de expressão e comunicação	Domínio da linguagem oral	Expressa-se adequadamente aquando da apresentação do trabalho/partilha de aprendizagens?	x				Não tendo participado ativamente na partilha de aprendizagens, o MR mostrou o castelo (puzzle) a alguns amigos da sala vizinha e referiu que “estas coisas aqui (merlões) serviam para proteger as pessoas que viviam no castelo.”
Área de conhecimento do mundo	Expressa aprendizagens realizadas no âmbito do projeto sobre reis/rainhas?	x					Partilha algumas características das roupas de guerra, com os colegas visitantes, nomeadamente o facto de serem feitos de ferro e de usarem o escudo e a espada para lutar.

Ao nível da área de formação pessoal e social, o MR. evidencia capacidade de interação com crianças que não pertencem ao seu grupo. Demonstra, também, motivação para a audição de histórias, neste caso, pela própria autora do livro. Esteve ainda com interesse aquando da exploração da história, ouvindo com aparente atenção o que a autora tinha para lhes ensinar. Por tudo isto, o MR. demonstra ter adquiridas competências de convivência e cidadania, além de que coopera no processo de aprendizagem.

Ao nível da área de expressão e comunicação:

- **Domínio da linguagem oral**, apesar de não o ter feito no âmbito da apresentação do trabalho, noutras situações de interação com os colegas foi perceptível alguma dificuldade do MR no que concerne à dicção de certas palavras. No entanto, tendo em conta o facto de, recentemente, a criança ter vivido noutro país, é natural esta dificuldade.

Ao nível da área de conhecimento do mundo a criança evidencia ter realizado algumas aprendizagens relativas ao tema do trabalho de projeto, associadas a uma realidade de um passado distante da história do nosso país, no sentido em que demonstrou algum conhecimento no que concerne à função de uma parte externa dos castelos, nomeadamente os merlões, apesar de não ter dito o seu nome, referindo-se a eles como “estas coisas aqui”.

Para concluir, posso inferir que a criança revela competências ao nível da convivência em sociedade, no sentido em que se mostrou um bom “anfitrião”, interagindo com os visitantes e, até, partilhando com alguns deles aprendizagens que realizou.

Para que consiga ultrapassar as dificuldades de dicção que apresenta, o MR. deve continuar a ser estimulado, nomeadamente no que concerne a situações de aprendizagem através das interações, com as crianças e adultos da sala, assim como com outros, sendo o diálogo essencial.

Nome: R Data: 12/01/2017 Legenda: S – Sim; N – Não; CA – Com ajuda; NO – Não observado

Atividade: Divulgação do trabalho de projeto, para as crianças e adultos da sala 6. Conto da história “O amor de Pedro e Inês”, pela autora Vanda Marques							
Questões para avaliação			S	N	CA	NO	Observações
Área de formação pessoal e social	Interage com os colegas visitantes?		x				
	Está motivada na audição da história?		x				
Área de expressão e comunicação	Domínio da linguagem oral	Expressa-se adequadamente aquando da apresentação do trabalho/partilha de aprendizagens?	x				O R não participou ativamente na partilha de aprendizagens, no entanto, quando estavam a mostrar os seus trabalhos aos colegas, o R mostrou o escudo do T a um deles, dizendo que lhe ia “ensinar como eram as roupas da guerra.”.
Área de conhecimento do mundo	Expressa aprendizagens realizadas no âmbito do projeto sobre reis/rainhas?		x				Aquando da interação com os colegas da outra sala revela conhecimentos sobre as roupas e utensílios utilizados para a guerra, no tempo dos reis.

Ao nível da área de formação pessoal e social, ao interagir com os colegas visitantes e ao explicar-lhes como eram as roupas da guerra, o R revela-se cooperante no processo de aprendizagem, seu e dos outros. Demonstra-se motivado para a audição da história do “Amor de Pedro e Inês”, neste caso, contada pela própria autora do livro. Esteve ainda com interesse aquando da exploração da história, ouvindo com aparente atenção o que a autora tinha para lhes ensinar. Assim sendo, o R demonstra ter adquiridas competências de convivência e cidadania, no sentido em que acolheu os colegas de outra sala e, autonomamente, se disponibilizou para partilhar algo que tinha aprendido e podia facilmente ser observado no trabalho do colega T.

Ao nível da área de expressão e comunicação:

- **Domínio da linguagem oral**, o R revela algumas dificuldades ao nível da dicção das palavras, tendo, por isso, acompanhamento a nível da terapia da fala. Apesar desta dificuldade, o R não se inibe de comunicar com os outros, o que é muito positivo.

Ao nível da área de conhecimento do mundo, o R evidencia ter realizado algumas aprendizagens relativas ao tema do trabalho de projeto, associadas a uma realidade de um passado distante da história do nosso país, nomeadamente no que concerne a utensílios de guerra, tais como as roupas e armas utilizadas nas guerras, no tempo dos reis.

Para concluir, posso inferir que a criança tem desenvolvidas algumas competências no que se refere às relações/interações com outras crianças e adultos, com os quais se relaciona bem, independentemente de fazerem parte do seu grupo, ou não. Importa referir a dificuldade da criança relativamente à dicção das palavras, sendo de valorizar o facto de não se inibir de falar perante outras pessoas. O R deve continuar a ser estimulado, nomeadamente no que concerne a situações de aprendizagem através das interações, com as crianças e adultos da sala, assim como com outros, sendo o diálogo essencial. Também o recurso a jogos de palavras, rimas, trava línguas, lenga lengas, etc. podem ser uteis para a criança.

Nome: L Data: 12/01/2017 Legenda: S – Sim; N – Não; CA – Com ajuda; NO – Não observado

Atividade: Apresentação do trabalho de projeto, para as crianças e adultos da sala 6. Conto da história “O amor de Pedro e Inês”, pela autora Vanda Marques						
Questões para avaliação		S	N	CA	NO	Observações
Área de formação pessoal e social	Interage com os colegas visitantes?	x				
	Está motivada na audição da história?	x		x		De vez em quando distraia-se sendo necessário chama-la à atenção.
Área de expressão e comunicação	Domínio da linguagem oral Expressa-se adequadamente aquando da apresentação do trabalho/partilha de aprendizagens?				x	Tendo em conta que a RN e o T se disponibilizaram para apresentar o trabalho, tendo os colegas concordado, a L não participou ativamente na partilha de aprendizagens.
Área de conhecimento do mundo	Expressa aprendizagens realizadas no âmbito do projeto sobre reis/rainhas?		x			

Ao nível da área de formação pessoal e social, a criança evidencia capacidade de interagir com outras crianças. Além disso revela, também, motivação na audição da história em exploração. No entanto, algumas vezes, acabou por se distrair, tendo que ser chamada à atenção.

Ao nível da área de expressão e comunicação:

- **Domínio da linguagem oral**, no desenvolvimento desta proposta não há evidências neste domínio, sendo que, tendo em conta o que se conhece da criança, a L revela dificuldade na dicção de algumas palavras, nomeadamente nas palavras que têm o “r”, nas quais a L acentua esta letra dizendo “rr”, por exemplo, em vez de Carolina ela diz Carrolina.

Ao nível da área de conhecimento do mundo, não há evidências nesta área.

Fazendo uma breve análise da informação apresentada, assim como pelo conhecimento da criança, é possível inferir que a L revela capacidade de interação com outras pessoas assim como alguma motivação para a audição de histórias. No entanto, trata-se de uma criança que facilmente se distrai.

Devendo, a criança, ser sensibilizada para a importância de um comportamento mais adequado em determinadas situações, penso que esta dificuldade que apresenta não é de valorizar, por enquanto, até porque a criança tem 4 anos recentes, sendo o seu tempo de concentração diferente das crianças mais velhas. Quanto à incorreta dicção de algumas palavras, é importante ir repetindo essas mesmas palavras, corretamente, sem dar demasiado ênfase ao facto de não as dizer muito bem.

Nome: RP Data: 12/01/2017 Legenda: S – Sim; N – Não; CA – Com ajuda; NO – Não observado

Atividade: Apresentação do trabalho de projeto, para as crianças e adultos da sala 6. Conto da história “O amor de Pedro e Inês”, pela autora Vanda Marques						
Questões para avaliação		S	N	CA	NO	Observações
Área de formação pessoal e social	Interage com os colegas visitantes?	x				
	Está motivada na audição da história?	x				
Área de expressão e comunicação	Domínio da linguagem oral Expressa-se adequadamente aquando da apresentação do trabalho/partilha de aprendizagens?	x				A RP não participou ativamente na partilha de aprendizagens, no entanto, quando acabou a apresentação, dirigiu-se a um grupo de meninas da sala visitante e perguntou-lhes “querem ir brincar para o castelo? Nós deixamos.”.
Área de conhecimento do mundo	Expressa aprendizagens realizadas no âmbito do projeto sobre reis/rainhas?		x			

Ao nível da área de formação pessoal e social, a RP evidencia competências ao nível de competências na convivência em grupo, sendo de registar a sua capacidade de interação com colegas que não os da sua sala. Aquando do conto e exploração da história, tal como é habitual, a RP demonstra ter um tempo de concentração um pouco curto, pois rapidamente se abstrai da história, passando a conversar consigo própria ou a folhear os livros da biblioteca (que se encontra por trás do lugar onde costuma sentar-se)

Ao nível da área de expressão e comunicação:

- **Domínio da linguagem oral**, apesar de não o ter feito no âmbito da apresentação do trabalho/partilha de aprendizagens, a RP expressou-se corretamente ao perguntar às colegas se queriam ir brincar para o castelo. Neste diálogo a criança recorreu à utilização de dois tipos de frase, sendo que deu a ambas a entoação adequada, sendo perceptível tratar-se de uma pergunta e de uma afirmação.

Ao nível da área de conhecimento do mundo não há evidências a registar.

Em suma, posso inferir que a criança revela ter um tempo de concentração ainda curto, não aguentando estar atenta durante toda a história.

Demonstra capacidade de interação com outras crianças, assim como de partilha momentânea dos espaços e materiais da sala com as referidas crianças.

Deve continuar a ser estimulada, nomeadamente no que concerne à importância de estar atenta, pois só assim poderá receber a mensagem e compreendê-la, transformando-a, depois, em conhecimento.