

Da Creche ao Jardim de Infância... Um caminho de aprendizagens para a prática docente

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Diana Sofia da Silva Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, Julho 2013

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à minha mãe e ao meu pai por me terem ajudado a concluir este percurso, sem eles não seria possível.

À minha irmã por todo o apoio, dedicação e paciência.

À professora Doutora Isabel Dias, por me ter orientado ao longo deste mestrado em Educação Pré-Escolar, ajudando-me a crescer. Obrigada por tudo professora.

Às crianças, que me ajudaram a desenvolver aprendizagens, a tornar-me numa pessoa mais sensível.

À educadora Cidália Sebastião e Alice Silva, por todos os ensinamentos que me transmitiram e ajudarem a trabalhar com as crianças.

À minha colega Sónia Conceição, pela parceria ao longo de todo o nosso percurso.

Ao Pedro, pela motivação e compreensão, obrigada por tudo!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (ano letivo de 2012/2013) e procura descrever a Prática de Ensino Supervisionada vivida em contexto de Creche e de Jardim de Infância. Composto por duas partes, parte I- Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e parte II- Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância.

Na primeira parte apresento o percurso de aprendizagem realizado em contexto de Creche e revelo o ensaio investigativo encetado, que visou refletir sobre as estratégias utilizadas pela educadora de infância no momento do acolhimento. Observámos e analisámos o comportamento de três crianças e da educadora de infância neste momento, concluindo que adota estratégias diferentes consoante a criança mas que se socorre de três estratégias idênticas com as três crianças: pegar ao colo, falar à criança e vestir-lhe o bibe.

Na segunda parte, revelo a Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de Jardim de Infância, focalizando a atenção no projeto desenvolvido com as crianças sobre as zebras.

Palavras chave:

Creche, Educação de infância, Ensaio Investigativo, Jardim de Infância, Metodologia de trabalho de Projeto.

ABSTRACT

This report comes under the master's degree in Preschool Education (2012/2013 school year) and seeks to describe the practice of Supervised Education lived in the context of nursery school and kindergarten. It is composed by two parts, part I – reflection on the practice of Teaching Supervision in the context of nursery school and part II- Supervised teaching Practice in kindergarten.

On the first part I present the learning's journey carried out in the context of nursery school and I reveal the investigative trial begun that aimed to reflect on the strategies used by the teacher at the time of the child's reception. We have seen and we have analyzed the behavior of three children and the teacher at this time. We have concluded that she has adopted different strategies depending on the child but identical strategies helped her with the three children as: pick up the child in her arms, talk with her and dress her the uniform.

On the second part, I reveal the supervised teaching Practice held in the context of kindergarten, focusing attention on the project developed with children about zebras.

Keywords:

Childhood, Education, day care, Investigative Testing kindergarten, project's methodology.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
ÍNDICE GERAL	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	VI
ÍNDICE DE QUADROS	VII
ÍNDICE DE ANEXOS	VIII
PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE	2
1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE	3
1.1. A CRECHE CENTRO INFANTIL MOINHO DE VENTO: SALA 1-2 ANOS	3
1.2. DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DOS 12 AOS 24 MESES	4
1.3. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM CRECHE	6
2. ENSAIO INVESTIGATIVO: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA EDUCADORA DE INFÂNCIA NO MOMENTO DO ACOLHIMENTO	15
2.1. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE	15
2.2. AS ROTINAS DA CRIANÇA NA CRECHE	18
2.2.1. <i>O MOMENTO DO ACOLHIMENTO E A ANGÚSTIA DE SEPARAÇÃO</i>	20
2.3. METODOLOGIA	23
2.3.1. <i>METODOLOGIA QUALITATIVA</i>	23
2.3.2. <i>CONTEXTO DO ESTUDO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO</i>	23
2.3.3. <i>PARTICIPANTES</i>	24
2.3.4. <i>INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS</i>	24
2.3.5. <i>PROCEDIMENTOS</i>	25

CONCLUSÃO PARTE I.....	46
PARTE II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	47
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	48
3.1. JARDIM DE INFÂNCIA DE PINHEIROS.....	48
3.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DOS 3 AOS 6 ANOS	50
3.3. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM JARDIM DE INFÂNCIA	52
4. PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS SOBRE AS ZEBRAS	58
4.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	58
4.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO.....	60
4.2.1. FASE I E FASE II DO PROJETO	62
4.2.2. FASE III DO PROJETO.....	67
4.2.3. FASE IV DO PROJETO	77
CONCLUSÃO PARTE II.....	80
CONCLUSÃO FINAL	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
ANEXOS	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Cartolina com as questões das crianças.....	63
Figura 2 - As crianças a observar a zebra.....	72
Figura 3 - As crianças a explorar as riscas feitas em cartolina preta.....	72
Figura 4 - A zebra “Riscas”.....	72
Figura 5 - As crianças a realizar o jogo dramático orientado.....	75
Figura 6 - Crianças a apresentar o projeto das zebras	78

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - DADOS DA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA M DURANTE A 1. ^a SEMANA	27
QUADRO 2 - DADOS DA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA M DURANTE A 2. ^a SEMANA	28
QUADRO 3 - DADOS DA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA M DURANTE A 3. ^a SEMANA	29
QUADRO 4 - DADOS DA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA L DURANTE A 1. ^a SEMANA	31
QUADRO 5 - DADOS DA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA L DURANTE A 2. ^a SEMANA	32
QUADRO 6 - DADOS DA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA L DURANTE A 3. ^a SEMANA	33
QUADRO 7 - DADOS DA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA F DURANTE A 1. ^a SEMANA	34
QUADRO 8 - DADOS DA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA F DURANTE A 2. ^a SEMANA	35
QUADRO 9 - DADOS DA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA F DURANTE A 3. ^a SEMANA	36
QUADRO 10 - APRESENTAÇÃO DAS QUESTÕES/CURIOSIDADES DAS CRIANÇAS	61
QUADRO 11 - O QUE AS CRIANÇAS JÁ SABEM SOBRE AS ZEBRAS E O QUE QUEREM SABER.64	
QUADRO 12 - PROPOSTAS EDUCATIVAS REALIZADAS COM AS CRIANÇAS AO LONGO DE PROJETO “AS ZEBRAS”	67
QUADRO 13 - APRENDIZAGENS REALIZADAS NA ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO..69	
QUADRO 14 - APRENDIZAGENS REALIZADAS NA ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	70
QUADRO 15 - APRENDIZAGENS REALIZADAS NA ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	70
QUADRO 16 – APRENDIZAGENS REALIZADAS NA ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	73
QUADRO 17 - APRENDIZAGENS REALIZADAS NA ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO	73
QUADRO 18 - APRENDIZAGENS REALIZADAS NA ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	76
QUADRO 19 - APRENDIZAGENS REALIZADAS NA ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	76
QUADRO 20 - APRENDIZAGENS REALIZADAS NA ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO	76

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	1
ANEXO 2. CARATERIZAÇÃO DA SALA (CRECHE)	2
ANEXO 3. REFLEXÕES DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE.....	3
ANEXO 4. DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS	24
ANEXO 5. CONVERSA COM AS CRIANÇAS.....	25
ANEXO 6. TABELA DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS COM OS DIFERENTES INTERVENIENTES EDUCATIVOS DA CRECHE.....	26
ANEXO 7. DESAFIOS EM CRECHE	27
ANEXO 8. ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA DE INFÂNCIA	31
ANEXO 9. REFLEXÕES EM JARDIM DE INFÂNCIA	36
ANEXO 10. AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	39
ANEXO 11. PLANIFICAÇÃO FEITA COM AS CRIANÇAS.....	45
ANEXO 12. DESAFIOS EM JARDIM DE INFÂNCIA	46
ANEXO 13. RECADO AOS PAIS.....	51
ANEXO 14. PESQUISAS DOS PAIS.....	52
ANEXO 15. LIVRO CRIADO COM AS CRIANÇAS.	54
ANEXO 16. JORNAL DO MÊS DE MAIO DO JARDIM DE INFÂNCIA DE PINHEIROS.	58

INTRODUÇÃO GERAL

Este relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, no ano letivo 2012/2013.

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada em dois semestres: em contexto de Creche (1.º semestre) e em contexto de Jardim de Infância (2.º semestre). Face a esta organização da Prática de Ensino Supervisionada, este relatório encontra-se dividido em duas partes, a primeira parte relativa às experiências em contexto de Creche e a segunda parte às experiências em Jardim de Infância. Na primeira parte apresento uma parte reflexiva, analiso a ação educativa e apresento os exercícios formativos realizados. Apresento ainda, o ensaio investigativo desenvolvido com três crianças, sobre as estratégias da educadora de infância no momento do acolhimento.

Na segunda parte apresento a reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada (onde refiro as aprendizagens que realizei no que concerne à ação educativa e às propostas educativas a realizar com as crianças) e o projeto que desenvolvi com as crianças sobre as zebras, numa lógica de metodologia de trabalho de projeto.

Para terminar, exponho uma conclusão final, onde faço uma reflexão geral sobre todas as aprendizagens realizadas e as experiências vividas de setembro de 2012 a julho de 2013. Acredito que aprendi muito tanto a nível pessoal como a nível profissional. Aprendi o que é ser educadora de infância, qual o trabalho que o educador desenvolve com as crianças e quais os cuidados educativos que deverá ter com as crianças. Aprendi, ainda, que para se ser um bom educador é importante inovar, fugir à monotonia e concretizar (novas) descobertas.

PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

A primeira parte deste relatório refere-se à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, realizada no primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2012/2013.

Esta parte do relatório encontra-se organizada em torno de dois grandes pontos: reflexão sobre toda a Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de Creche e ensaio investigativo sobre as estratégias utilizadas pela educadora de infância no momento do acolhimento.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche realizei diferentes exercícios formativos que me permitiram evoluir a vários níveis e situar no campo de educação de infância: fui realizando trabalhos de pesquisa sobre o desenvolvimento das crianças dos 12 aos 24 meses e sobre o meio/instituição, fui concretizando reflexões semanais, fui planificando e avaliando as propostas educativas realizadas com as crianças, fui estabelecendo e avaliando desafios semanais e fui observando e conversando com as crianças, refletindo sobre as aprendizagens realizadas com elas, com a educadora e com as auxiliares de ação educativa.

Estes exercícios, para além de me ajudarem a conhecer as crianças e o seu desenvolvimento, também contribuíram para que refletisse sobre todo o meu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Observando, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, que as crianças apresentavam comportamentos distintos no momento do acolhimento e que, perante esses comportamentos, a educadora adotava diferentes estratégias para as receber, surgiu a curiosidade em estudar as estratégias da educadora de infância no momento do acolhimento, surgindo, assim, o ensaio investigativo que se apresenta no ponto 2.

1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

A presente reflexão surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e debruça-se sobre o contexto educativo onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada, apresentando o estudo do desenvolvimento das crianças dos 12 aos 24 meses e as experiências educativas em Creche. Para a concretização deste ponto do relatório, socorri-me das aprendizagens e reflexões semanais realizadas, dos desafios semanais formulados e avaliados, das propostas educativas vividas com as crianças e com a colega de Prática de Ensino Supervisionada, das conversas que fui estabelecendo com as crianças e das aprendizagens realizadas com as crianças, auxiliares de ação educativa e educadora de infância.

1.1. A CRECHE CENTRO INFANTIL MOINHO DE VENTO: SALA 1-2 ANOS

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social. Como não tinha conhecimento do que era uma instituição deste género, realizei um trabalho de caracterização da instituição, da sala onde realizei a prática e das crianças com quem entrei em interação desde setembro de 2012 a janeiro de 2013.

Tendo em consideração as pesquisas realizadas, entendi que uma Instituição Particular de Solidariedade Social é uma instituição,

“sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre indivíduos e desde que não sejam administradas pelo estado ou por um corpo autárquico” (Instituto da Segurança Social, 2012).

A Instituição Particular de Solidariedade Social, Centro Infantil Moinho de Vento localizada na Batalha, surge de uma parceria entre a Câmara Municipal da Batalha e o Centro Distrital de Segurança Social de Leiria (ver anexo 1).

No que se refere à organização física da instituição, esta é constituída por dois pisos: o piso superior, onde se localiza a secretaria, o gabinete de psicologia, a sala de reuniões, a sala de coordenação pedagógica, a sala de audiovisuais, o sistema de som, a biblioteca, um quarto de banho e uma pequena arrecadação. No piso inferior encontra-se

o corredor de acesso à Creche, seis salas, um quarto de banho para adultos e a sala de receção das crianças.

Relativamente à resposta social que oferece, o Centro Infantil Moinho de Vento possui três valências: Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades dos Tempos Livres, encontrando-se a valência de Creche e de Jardim de Infância no edifício do Centro Infantil Moinho de Vento. O Centro de Atividades dos Tempos Livres, localizado no 1.º edifício perto do Centro Infantil Moinho de Vento, disponibiliza às crianças atividades extracurriculares de Educação e Expressão Física-Motora, Educação e Expressão Musical e Introdução à Língua Estrangeira (inglês).

A sala dos 1-2 anos encontra-se localizada no piso inferior, entre a sala do berçário e a sala dos 2-3 anos e é constituída pelo fraldário e pela sala de atividades. Na sala de atividades encontram-se vários materiais que as crianças têm à disposição para poderem brincar (ver anexo 2). Para além do espaço interior da sala onde as crianças podem brincar, a sala tem acesso a um espaço exterior, que contém uma casa de brincar e um túnel em forma de lagarta. De referir que esse espaço é, também, ocupado pelas crianças da sala dos 2-3 anos.

1.2 DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DOS 12 AOS 24 MESES

Tendo em consideração o grupo com o qual estava a desenvolver a Prática de Ensino Supervisionada, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre o desenvolvimento das crianças dos 12 aos 24 meses de forma a obter dados sobre esta fase do desenvolvimento, aferindo aquilo que era característico nas crianças desta faixa etária.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001, p.8), quando se aborda o termo desenvolvimento da criança, estamos a focalizar-nos no “(...) estudo científico dos modos como as crianças mudam, assim como dos modelos como permanecem na mesma, desde a conceção até à adolescência”.

Jean Piaget (1962) citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), defende que do nascimento até aos 18-24 meses, o estágio que caracteriza o desenvolvimento cognitivo é o estágio sensório-motor. Defende ainda que o recém-nascido tem um papel ativo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, considerando a criança como um ser ativo e criativo no que se refere à

interpretação da realidade e do conhecimento. De acordo com os mesmos autores, nesta fase, a criança, para resolver problemas, recorre à tentativa/erro e utiliza símbolos para representar acontecimentos e objetos.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, nesta faixa etária, as crianças utilizam os gestos e pronunciam palavras simples para comunicar (dos nove aos doze meses). À medida que a criança vai crescendo, no ato de comunicar, vai utilizando o gesto de uma forma mais reduzida (vinte meses) socorrendo-se da nomeação dos objetos. A partir dos dezasseis meses, segundo Papalia et al., (2001), a criança expande o seu vocabulário, indo das 50 palavras às 400 palavras. A sua primeira frase com duas palavras surgirá até aos vinte e quatro meses.

No que se refere ao desenvolvimento social, nesta faixa etária, as crianças mostram-se confiantes em explorar o ambiente que as rodeia. A partir dos dezoito meses as crianças começam-se a separar da figura parental, o que poderá fazê-las ficar mais ansiosas (Papalia et al., 2001). Com dois anos de idade, “a criança já tem esboçado um conjunto de respostas perante o contexto social e cultural em que se integra, para começar a formar o que se designa por personalidade” (Tavares et al., 2007, p. 49).

Sigmund Freud (1964) citado por Tavares et al., (2007) acreditava que a personalidade da criança se formava nos primeiros anos de vida através dos conflitos, acreditando que a mãe era o único objeto de amor da criança. Este psicólogo defendia que a criança, até aos três anos se encontrava entre o estágio oral (12-24 meses) e o estágio anal (dos 10-24 meses aos 4 anos). O estágio oral é caracterizado pela obtenção de prazer através de atividades realizadas com a boca, sendo a alimentação a maior fonte de satisfação desta altura. No estágio anal, a zona de gratificação é a região anal pelo que o controlo dos esfíncteres, por volta dos dezoito meses, se torna um marco importante para a criança.

Avô (1998) defende que, a alimentação assume um papel importante na construção da autonomia da criança, revelando que as crianças mostram interesse em querer comer sozinhas, necessitando de tempos distintos para concretizar este momento.

“A refeição não pode, nem deve, ser o palco das reivindicações afectivas das crianças (...) A refeição deve ter um tempo limitado para ser fornecida. Findo esse tempo e sem recriminações ou dramas, o prato deve ser retirado e a criança não deve comer até à refeição seguinte” (Ibidem, p.73).

1.3 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM CRECHE

Quando iniciei a Prática de Ensino Supervisionada, sentia-me muito ansiosa e nervosa pelo facto de nunca ter entrado em contacto com este tipo de contexto. Não tinha a noção do que seria exigido, do funcionamento da instituição, do ambiente vivido ... Mas, o que mais me preocupava era a forma como iria ser recebida pelas crianças. Tinha receio que as crianças não gostassem de mim, que não interagissem comigo e que não me integrassem no seu contexto.

Quando entrei na sala 1-2 anos do Centro Infantil Moinho de Vento com crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos fiquei fascinada ao ver aquelas crianças tão pequeninas. Reparei que quando as crianças me viram a entrar na sala, olharam para mim e enquanto algumas esboçaram um sorriso outras mostraram-se envergonhadas e baixavam a cabeça quando sorria para elas. Senti que à medida que ia interagindo com elas, elas se iam aproximando aos poucos de mim embora um pouco introvertidas, tal como refiro na reflexão 1 (ver anexo 3).

“No início do dia, senti que estava com alguma dificuldade em chegar às crianças, talvez por ter receio da reação que as mesmas poderiam ter quando eu me aproximasse, que mostrassem medo. Contudo, tal não aconteceu. Inicialmente mostraram-se um pouco introvertidas com a minha presença, mas com o passar do dia adaptaram-se muito bem, o que me deixou muito feliz” (reflexão 1).

Nem todas as crianças se aproximaram de mim e da minha colega neste primeiro dia de prática, talvez por não nos conhecerem e não terem confiança connosco, estando a adaptar-se à nossa presença.

No que respeita aos adultos, posso afirmar que me senti muito bem recebida tanto pela educadora cooperante como pelas auxiliares de ação educativa. Colocaram-me à vontade, explicando-me tudo sobre a rotina das crianças.

Após uma conversa com a educadora sobre as crianças, comecei a conhecer um pouco sobre cada uma delas, identificando aquelas que provavelmente poderiam vir a ter mais dificuldades em interagir comigo/connosco.

A primeira semana de prática teve como finalidade observar. Observar as crianças, a instituição e o seu funcionamento para, futuramente, realizar uma pequena caracterização das crianças, da intuição e do meio envolvente. Este trabalho de caracterização permitiu-me conhecer a instituição e o grupo de crianças com quem interagi durante todo o

período de prática, identificando as crianças mais difíceis em termos comportamentais, as mais acessíveis ou as que apresentavam algumas dificuldades tanto a nível motor como a nível social.

Nas restantes semanas de prática (de 8 de outubro de 2012 a 14 de janeiro de 2013), atuei em parceria com a minha colega de grupo e, também, individualmente. Para atuar tive de planificar e esse processo foi, inicialmente, um pouco difícil para mim pois não tinha bem a noção de como planificar em Creche e que itens deveria valorizar. Tinha de planificar tendo em conta todos os momentos da rotina e para além disso, organizar a planificação de forma a fazer sentido para mim e, para a minha colega. Em parceria, decidimos que a planificação deveria conter os seguintes itens: grupo de crianças, intencionalidade educativa, descrição da proposta educativa, recursos e avaliação (do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e da nossa atuação). Para este exercício formativo, a ligação entre a intencionalidade educativa, a descrição da proposta educativa e a avaliação revelou-se um desafio a concretizar.

Inicialmente, optámos (a minha colega e eu), por descrever os momentos da rotina da criança bem como a proposta educativa, relatando o que as crianças iriam realizar e só depois se optou por descrever as propostas educativas e todos os momentos da rotina, colocando ênfase no sujeito aprendiz, as crianças (ver anexo 4).

Esta forma de planificar foi referida por mim e pela minha colega, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, a convite da professora doutora Isabel Dias, para participarmos na Conferência Internacional denominada, Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2013, onde demos a conhecer à comunidade, a nossa forma de planificar e os contributos desta na nossa ação educativa.

Tendo em consideração que tinha de planificar de acordo com a rotina da criança, senti necessidade de refletir sobre este assunto. O dia da criança é organizado segundo uma sequência de acontecimentos (como o acolhimento, a brincadeira livre, o almoço, a higiene, a sesta e o lanche) que de acordo com Serra (2004), leva a criança a ter noção do seu dia a dia, das atividades que o compõe e a desenvolver um maior controlo sobre cada momento.

Para Formosinho, Lino e Niza (2007, p.69), “Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em

interacções positivas”. Na Creche, a criança entra em contacto com diversas experiências e é a rotina que faz com que as crianças acedam a uma grande diversidade de experiências como, por exemplo,

“as crianças interagem entre elas (...) em pequenos grupos (...) e em grandes grupos (...) brincam de forma vigorosa e de forma calma (...) envolvem-se em actividades que continuam no tempo, bem como noutras que terminam no fim do dia escolar (...) desenvolvem actividades lúdicas (...) estão activamente envolvidas em exploração sensorial, imitação e faz-de-conta, histórias, arte, música, movimento” (Hohmann e Weikart, 1997, p.240-241).

O momento do acolhimento foi aquele que mais me chamou à atenção, pois verifiquei que ao chegar à sala, as crianças não apresentavam sempre os mesmos comportamentos exigindo que a educadora adotasse díspares estratégias para que a criança ficasse na sala de forma segura. No momento de receber as crianças, a educadora tentava sempre confortá-las e notava-se que as crianças gostavam desta resposta da educadora, manifestando-o através do sorriso que esboçavam quando a viam, tal como afirmo na segunda reflexão (ver anexo 3):

“Reparei que as crianças têm uma vinculação muito forte com a educadora, sendo esta “uma relação emocional próxima entre duas pessoas caracterizada pelo afecto mútuo e pelo desejo de manter proximidade” (Salvaterra, 2007, p.84) o que é muito natural, pois foi a educadora que sempre as acompanhou e por essa mesma razão tendem sempre a querer estar perto dela, demonstrando confiança na mesma” (reflexão 2).

Apesar de notar que as crianças gostavam da forma como a educadora as recebia, isso não impedia que o momento de separação entre as crianças e os pais fosse um momento de separação difícil de suportar. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada reparei que a educadora mostrou sempre uma grande preocupação com as crianças neste momento de acolhimento, questionando sempre os pais, acerca da forma como as crianças passaram a noite, se tinham de comer algo a meio da manhã, se necessitavam de fazer alguma medicação médica, entre outros aspetos. Para não se esquecer de todas as informações recolhidas, a educadora apontava-as num quadro que estava à entrada da sala, visível para todos os adultos da sala.

Esta forma de interação entre educadora/encarregados de educação levou-me a refletir sobre a importância de uma forte relação entre a família e a educadora. Como refere Hohmann e Weikart (1997, p.66),

“Embora as crianças necessitem experimentar um forte sentimento de ligação emocional relativamente aos seus pais e educadores, necessitam simultaneamente de

desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões”.

Relativamente às propostas educativas efetuadas com as crianças, estas foram pensadas e realizadas de forma alternada, ou seja, numa semana atuava eu e noutra atuava a minha colega de prática. A primeira intervenção que realizámos foi em conjunto, tendo eu e a minha colega escolhido o que iríamos fazer com as crianças. Tivemos em atenção que a proposta educativa deveria ter significado para a (s) criança (s), de forma a promover o seu desenvolvimento. Como afirma Portugal (2011a, p.14) “Caberá a cada profissional conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual na construção de práticas pedagógicas de qualidade”.

Como refiro na reflexão número três, o facto de ter de planificar e de ter de dirigir as propostas deixou-me muito nervosa e ansiosa, porque as propostas educativas tinham de ser muito simples, pois nestas idades as crianças têm um tempo de atenção muito curto, exigindo tarefas curtas (ver anexo 3, reflexão 3).

As propostas educativas foram sendo realizadas com um grande grupo de crianças e com pequenos grupos, para que se tentasse perceber qual o grau de envolvimento das crianças nas tarefas.

Para mim, enquanto futura educadora foi importante realizar as propostas educativas em pequeno grupo pois permitiu-me conhecer melhor as crianças, proporcionou-me perspectivas que em grande grupo não são visíveis, por exemplo, percebi que a criança B tem receio em desenvolver propostas educativas que envolvam tintas e que, as restantes crianças não têm. Para além disso, as propostas em pequenos grupos permitem um maior contacto entre as crianças e os adultos, havendo a oportunidade de experimentar, durante mais tempo, os materiais utilizados nas propostas educativas, como afirmo na reflexão número seis (ver anexo 3):

“De forma a realizar a proposta educativa nuns moldes diferentes das anteriores, decidiu-se trabalhar com as crianças formando-se dois pequenos grupos, para que as crianças tivessem a oportunidade de experienciar durante mais tempo os materiais e de realizar a proposta educativa em segurança “ (reflexão 6).

De acordo com Portugal (2011a, p.8) “o tamanho do grupo e a ratio adulto-criança é importante, pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos”.

Nas primeiras semanas de intervenção, as propostas educativas foram praticamente realizadas com o grande grupo optando-se por dialogar previamente com as crianças, para que entendessem o que se iria fazer. Com o passar do tempo começaram-se a iniciar as propostas educativas sem esta conversa prévia com as crianças, optando-se por iniciar as propostas educativas por pedir ajuda às crianças para transportar os materiais para o centro da sala (ex.: mesas de trabalho).

Hoje, considero que esta alternativa foi acertada pois ao ser pedida ajuda às crianças para se colocar os materiais no centro da sala, entendiam que iríamos realizar uma proposta educativa. Bastava chegarmos para perto da mesa e começar a empurrá-la, para que todas as crianças se dirigissem a nós.

Ao longo da prática, ao entrar em contacto com as crianças todas as semanas fui observando o desenvolvimento das crianças a vários níveis. Quando iniciei a prática, lembro-me que as crianças A, BF, D, I, M e X não andavam. Quando terminei a Prática de Ensino Supervisionada já andavam. No início da Prática de Ensino Supervisionada, a criança F não falava, a criança L era muito dependente da chupeta e, no final da prática, já não era assim. Tive a oportunidade de observar o desenvolvimento das crianças a estes níveis e ganhando novas experiências e conhecimentos, como refiro na reflexão geral de Prática de Ensino Supervisionada,

“Foi gratificante para mim poder observar o desenvolvimento destas crianças, o ver como as crianças de um dia para o outro já estavam diferentes, como cresciam. Muitas vezes pensava para mim, como era magnífico ver esta evolução da criança que se dava tão rapidamente” (ver anexo 3 - Reflexão Geral).

Ao longo dos meses em que estive na Creche, tentei sempre promover o desenvolvimento das crianças, fosse através das propostas educativas ou das brincadeiras que, com elas, ia realizando. Para promover o desenvolvimento socio-afetivo, socorri-me do sorriso, do toque, das conversas tidas em conjunto com todas as crianças e dos momentos da higiene, momentos facilitadores de uma interação mais individualizada com a criança.

Para promover o desenvolvimento motor (talvez o domínio mais trabalhado com as crianças), recorri às brincadeiras livres que realizava com elas e às propostas educativas. As crianças andaram sobre um banco suco, derrubaram garrafas com o auxílio de bolas, descobriram bolas, andando e correndo pela sala, como refiro na reflexão número

oito (ver anexo 3). Para além destes momentos, também o momento do almoço em que as crianças comiam autonomamente o segundo prato ou o momento do lanche à segunda feira em que bebiam sozinhas o leite, foram momentos promotores do desenvolvimento motor.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada tive diversas conversas com as crianças (perguntava-lhes pela sua mãe ou pelo seu pai, falava-lhes da roupa que traziam ...) que terão sido promotoras do desenvolvimento cognitivo. O anexo 5 revela algumas dessas conversas.

“Estava na sala com a criança F ao colo, quando a criança começou a dizer: “Diana... Diana” e sorria ao mesmo tempo que dizia o nome. Olhei para a criança e disse: “ O que foi criança F?” E a criança sorriu e baixou a cara. De seguida chamei a criança e perguntei à criança F: “Onde é a tua casa?” E a criança respondeu: “Batalha”. Depois perguntei: “quantos anos tens?” E a criança olhou para a sua mão e disse: “um”. De seguida perguntei: “como se chama a tua mãe?” E a criança: “Sandra” e eu, “e o pai?” ao qual a criança respondeu: “Licínio”. “E a mana?” Ao qual a criança respondeu: “Bruna”, sorrindo (conversa com as crianças -12 de dezembro de 2012).

Na conversa acima citada, faço referência à criança F. Esta criança, quando comecei a prática, apenas pronunciava sons, não pronunciava nenhuma palavra. Quando terminei a prática já pronunciava uma série de palavras (pai, mãe, mana...).

Tal como anuncia Portugal (2000, p. 103)

“Cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar...o modo como os educadores podem ajudar no desenvolvimento é encorajando cada criança a realizar as coisas que lhe interessam”.

No decorrer desta Prática de Ensino Supervisionada para além de ter entrado em interação com as crianças na sala, ao realizar todos os momentos da rotina, interagi com as crianças no fraldário, no refeitório, no corredor e num espaço exterior comum à sala dos dois e três anos. No refeitório, efetuava o momento da refeição com as crianças e, inicialmente, como não conhecia muito bem o funcionamento do momento, sentia-me um pouco retraída em agir com receio de fazer algo de errado. Mas, depois de entender o funcionamento e de verificar que as crianças não choravam quando eu lhes dava a sopa e ainda sorriam para mim, tudo se tornou mais fácil.

Apesar de as crianças não terem estranhado ser eu a dar-lhes comida e me terem aceitado bem, algumas crianças eram muito distraídas e tornou-se necessário adotar estratégias para cativar a atenção dessas crianças. Como as crianças são todas diferentes,

à medida que os dias iam passando ia entendendo quais as estratégias que deveria adotar com cada criança. Lembro-me que para que a criança B comesse a sopa bastava pronunciar o nome do seu cão e que para que a criança F comesse, tinha de cantar ou de contar uma história.

No corredor que dava acesso às salas da Creche permaneci grande parte do tempo com as crianças (brincando livremente com elas) antes de se realizar o momento do almoço, uma vez que este espaço ajudava as crianças a fazer a transição para o refeitório. No espaço exterior, anexo à sala, tive também a oportunidade de interagir com as crianças, ainda que, apenas por duas vezes.

Durante toda a Prática de Ensino Supervisionada interagi com as crianças, com a educadora e com as auxiliares de ação educativa e com elas desenvolvi diferentes aprendizagens, como refiro nas tabelas de aprendizagem realizadas com os diferentes intervenientes, ou seja, as aprendizagens realizadas com as crianças, com a educadora e com as auxiliares de ação educativa de outubro de 2012 a janeiro de 2013 (ver anexo 6). Através deste exercício formativo, compreendi que adquiri aprendizagens diferentes tendo em conta os intervenientes em questão.

Para além deste exercício, realizei um outro exercício formativo que consistia em formular desafios para a semana de Prática de Ensino Supervisionada centrada nas crianças. A formulação destes desafios ajudou-me a conhecer um pouco mais cada criança da sala e contribuiu para ultrapassar algumas dificuldades como, por exemplo, apoiar a criança A na sua integração (ver anexo 7) e ajudar a criança F a partilhar os brinquedos (ver anexo 7). Para além disso, com estes desafios, desenvolvi a minha capacidade de avaliar pois tinha que avaliar o desafio a que me tinha proposto (autoavaliação) e avaliar o desafio que a minha colega tinha proposto para ela (heteroavaliação). Em conjunto, organizámos estes dados numa tabela, conforme anexo 7.

Além da avaliação dos desafios, também realizei ao longo da Prática de Ensino Supervisionada a avaliação das propostas educativas. Este terá sido o exercício em que senti maior dificuldade. Com o passar do tempo fui entendendo que era mais fácil escolher de todas as crianças, apenas algumas para realizar o exercício da avaliação. Deste modo, ao longo das semanas fui avaliando apenas duas crianças de cada vez, de

forma a conseguir fazer uma avaliação mais rigorosa, tendo em consideração que a observação era mais focalizada.

De uma forma geral e para terminar, afirmo que durante todo o semestre em que realizei a Prática de Ensino Supervisionada tentei ao máximo aproveitar os momentos com as crianças, interagindo e brincando com elas. Durante a ação educativa fui refletindo sobre o que foi acontecendo, sobre o que foi mais positivo e sobre o que poderia melhorar.

Olhando para trás, verifico que, inicialmente, optava por descrever, nas reflexões, apenas as propostas educativas mas, com o passar das semanas, fui desenvolvendo mais as minhas reflexões e comecei a abordar nas mesmas não só os meus desafios semanais mas também as alterações que faria caso voltasse a realizar as propostas educativas (ver anexo 3, reflexão 3 e reflexão 4).

Relativamente às mudanças a efetuar, na oitava semana de Prática de Ensino Supervisionada, percebi que no momento em que a criança estava a andar sobre o banco sueco com o meu auxílio, estando as outras crianças sentadas no colchão, ao auxiliar a criança que caminhava sobre o banco posicionei-me de lado e as crianças que estavam no colchão não conseguiam observar bem o colega que caminhava sobre o banco sueco (ver anexo 3, reflexão 8).

“Relativamente ao que mudaria se voltasse a realizar a proposta educativa, mudaria a minha postura no momento em que se realizou a proposta pois, as crianças que estavam a ver os colegas a fazer a proposta educativa estavam posicionadas do meu lado direito (...) devia de me ter colocado do lado esquerdo do banco, de forma a não tapar a visão às crianças (reflexão 8).

Percebi que ao realizar as propostas educativas com as crianças, tenho de ter não só em atenção que as crianças não são todas iguais e que não estão todas no mesmo nível de desenvolvimento mas que deverei, também, considerar os materiais a utilizar com as crianças. Percebi que é importante experimentar-se todos os materiais antes de as crianças entrarem em interação com eles, não só para percebermos se realmente são adequados mas também para prevermos o que pode acontecer.

Para além disso, tendo em conta os *feedbacks* dados pela professora supervisora relativamente à visão do grupo, comecei a dar mais atenção a esse facto e a posicionar-me em locais da sala que me permitisse visualizar todo o grupo. Cheguei,

inclusivamente, a colocar como desafio o estudo da sala para avaliar quais os locais em que conseguia visualizar melhor todo o grupo de crianças (ver anexo 3, reflexão 10).

“No que se refere ao local onde me encontro ao longo das brincadeiras livres, depois de ter testado os vários locais da sala, considero que as extremidades da sala são o melhor local para se conseguir observar todo o grupo” (reflexão 10).

Relativamente à existência da rotina, percebi que o momento da higiene é um momento íntimo e que é importante ter-se a confiança das crianças neste momento, pois é um momento de entrega e as crianças necessitam de se sentir seguras.

Deste modo, considero que ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada desenvolvi aprendizagens ao nível da planificação, reflexão, avaliação (auto e hetero) e que contribuí para o desenvolvimento das crianças proporcionando-lhes propostas educativas díspares, dando-lhes carinho e afeto.

2. ENSAIO INVESTIGATIVO: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA EDUCADORA DE INFÂNCIA NO MOMENTO DO ACOLHIMENTO

Neste ponto do relatório, apresento o ensaio investigativo realizado na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, com três crianças, sobre as estratégias utilizadas pela educadora de infância no momento do acolhimento. Apresento também a revisão da literatura sobre o papel do educador de infância em contexto de Creche, as rotinas na Creche, o momento do acolhimento e a angústia de separação e a metodologia utilizada (metodologia qualitativa, contexto do estudo e objetivos da investigação, participantes, instrumentos de recolha de dados, procedimentos e apresentação e discussão dos dados).

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

Atualmente, em Portugal, o educador de infância tem formação e competências para cuidar e educar as crianças até aos seis anos, desempenhando as funções educativas exigidas. De acordo com Portugal (1998, p. 196),

“(...) vá longe a ideia que gostar de crianças seria o indicador preferencial em alguém que se proponha preparar para esta carreira. (...) Pois a realidade mostra tudo ao contrário. Já não falando da existência real de capacidades como em outro qualquer curso, a sua preparação específica, em primeiro lugar, as suas actividades múltiplas em intervenções várias, em segundo lugar, merecem todo o respeito e atenção”.

Para Portugal (1998), a ligação que a criança estabelece com o educador difere das relações estabelecidas com os progenitores, podendo, em alguns casos, existir uma relação mais segura entre a criança e o educador relativamente à relação existente com os progenitores. Conforme Zabalza (1998, p.40),

“Não são mães/pais substitutos para atender às crianças enquanto os seus trabalham. São profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança” .

Para que as crianças se sintam seguras e desenvolvam aprendizagens ao longo da sua vida, o educador deve desenvolver experiências com as crianças e garantir que essas mesmas experiências as façam sentir seguras e encorajadas para agir.

O educador de infância é o profissional que interage com as crianças no seu dia a dia, que estabelece um contacto direto com elas, ajudando-as a adaptarem-se social e

afetivamente, a desenvolverem-se enquanto seres autónomos e responsáveis (Rodrigues e Reis, 2010). As crianças em contexto de Creche gostam de explorar e de descobrir o mundo, explorando um ambiente seguro e securizante pelo que,

“ (...) necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interação com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável” (Portugal 2011a, p.7).

As crianças necessitam, pois, de entrar em interação com outras crianças e com pessoas que lhes transmitam segurança, que as façam sentir bem. Assim, na Creche considera-se que o educador deve ter um leque de características, como ser:

“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” (Ibidem).

Analisando-se o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que aborda o perfil do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, entende-se que, para além das características acima citadas por Portugal (2011a), o educador de infância ainda apresenta como funções desenvolver o currículo, as atividades e os projetos curriculares, para que as crianças desenvolvam aprendizagens integradas.

É o educador quem organiza o espaço, os materiais e o tempo, quem disponibiliza os materiais, quem gere os recursos educativos e cria as condições de segurança e de bem-estar para as crianças (Ibidem).

De acordo com Aragão (2004) citado por Rodrigues e Reis (2010), é o educador quem interage com as crianças de forma lúdica, transmitindo-lhes prazer e deslumbre acerca do mundo. O educador deverá assim, agir com as crianças, criando-lhes situações desafiadoras, ajustadas às características de cada criança. O educador deverá compreender as decisões tomadas pelas crianças respondendo às especificidades de cada uma delas.

Para Portugal (2011b, p.53),

“À medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças e a forma como responderá a diferentes 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”.

O educador deverá ser um profissional atento e observador, um interveniente educativo em função do desenvolvimento da criança (Azevedo, 2011). É ele quem planifica o dia da criança, as atividades a desenvolver com e pelas crianças, sendo também ele quem avalia o seu processo de aprendizagem. De acordo com Oliveira-Formosinho (1999, p.43), “A forma como os professores planificam e dispõem o ambiente e as actividades lúdicas influencia as oportunidades das crianças de adquirir e praticar competências sociais”.

No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, defende-se que, no que concerne à observação, planificação e avaliação, o educador tem como função observar as crianças para desenvolver atividades adequadas às suas necessidades; planificar de forma flexível e integrada tendo em consideração os dados que recolheu na observação e na avaliação (planificar atividades nos vários domínios curriculares) e, avaliar, de forma formativa (avaliar a sua intervenção e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças).

De acordo com Portugal (2011b, p.55),

“torna-se importante oferecer actividades às crianças que apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na tal procura de independência e auto-confiança as crianças necessitam de oportunidades para serem responsáveis, para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos”.

Entrando em interação com as crianças, o educador deverá satisfazer as suas necessidades básicas, saber quando ajudar as crianças a resolver conflitos ou a lidar com os medos.

“O adulto/educador deve estar preparado para lidar com conflitos e disputas, que surgem naturalmente à medida que as crianças aprendem a defender-se, a partilhar e a cooperar com os outros (...) o adulto necessita aprender quando é conveniente intervir ou quando pode dar espaço para que as crianças resolvam por eles próprios os conflitos (Ibidem, p. 55-56).

“No âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância: a) relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia; b) Promove o envolvimento da criança em actividades (...) c) Fomenta a cooperação entre as crianças (...) d) Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver; e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo; g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender; h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Um outro ponto essencial a referir é o espaço onde a criança interage com as outras crianças e com o adulto, onde brinca, onde se desenvolve. O educador deverá organizar

o espaço de forma a construir um clima familiar, no qual as crianças se sintam seguras.

“A criação de um clima familiar, onde as crianças conhecem segurança e amplas oportunidades para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, exercitando a sua autonomia e competências, permite às crianças sentirem-se robustecidas na sua auto-estima” (Ibidem).

Como defende Azevedo (2011, p.16), ”um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”. A forma como o espaço se encontra organizado “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011b, p.57).

Em síntese, o educador deverá atuar tendo em conta as especificidades de cada criança, respeitando-a e respeitando o seu espaço. O educador deverá ajudar a criança a crescer e a desenvolver-se como ser humano (Azevedo, 2011).

2.2. AS ROTINAS DA CRIANÇA NA CRECHE

O dia da criança na Creche acontece segundo uma rotina definida pelo educador. Poderemos definir rotina como uma sequência de acontecimentos que define o uso do espaço e a forma como os adultos interagem com as crianças e como as crianças interagem com os adultos. “Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Formosinho, Lino e Niza, 2007, p.69).

De acordo com Hohmann e Weikart (1997, p.224) a rotina,

“consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades - tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem”.

Para Moreira e Teixeira (2009, p.17) a rotina,

“consiste em momentos como a chegada e partida, a hora das refeições, o tempo dos cuidados corporais, de escolha livre, de grupo e de exterior. Estes momentos pressupõem um planeamento flexível e cuidado por parte do educador, de forma a responder às necessidades e interesses das crianças”.

A existência de uma rotina diária faz com que a criança se sinta apoiada e que tenha iniciativa para agir. Apesar de a rotina dividir o dia em diversas partes, a criança tem tempo para se expressar, para interagir, para resolver problemas.

“A rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança (...) proporciona à criança tempo para expressar os seus objectivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interacção com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita” (Hohmann e Weikart, 1997, p.224).

De acordo com os mesmos autores, a rotina é feita tendo por base as crianças e os seus interesses. O educador dará liberdade às crianças, encorajando-as a agir de forma autónoma. Desta forma, o dia é organizado pelos educadores tendo em conta as “(...) necessidades e interesses das crianças (...)” (Post e Hohmann, 2007, p.12) para que estas se sintam seguras durante todo o dia e todo o desenrolar do processo educativo.

Para além de apoiar a iniciativa da criança, a rotina diária “proporciona uma organização social”, ou seja, prepara o espaço para as interações sociais (Hohmann e Weikart, 1997, p.225). Esta organização faz com que a criança se sinta inserida num ambiente seguro e que comece a ganhar noção dos acontecimentos (Serra, 2004). Para Hohmann e Weikart, (1997), a rotina promove a flexibilidade (pois os adultos não conseguem prever o que a criança irá fazer nem que decisões irá tomar e como estas irão influenciar o decorrer do dia).

A criança, em contexto de Creche, entra em contacto com diversas experiências que enriquecem a sua aprendizagem e a rotina faz com que a criança aceda a uma grande diversidade de experiências como, por exemplo,

“(...) envolvem-se em actividades que continuam no tempo, bem como noutras que terminam no fim do dia escolar (...) desenvolvem actividades lúdicas (...) estão activamente envolvidas em exploração sensorial, imitação e faz-de-conta, histórias, arte, música, movimento” (Ibidem, p.240-241).

De acordo com o que anuncia Formosinho et al., (2007), a rotina pode desenvolver-se tendo em conta momentos específicos, como: o acolhimento, as actividades e os projetos, as pausas, o almoço, as actividades de recreio e/ou as actividades culturais.

Para Serra (2004, p.55), a rotina em Creche apresenta nove momentos “acolhimento, actividades e projectos, refeição da manhã, comunicações, almoço, actividades de recreio, tempo para actividades colectivas e avaliação”.

Para estes autores, o momento do acolhimento é defendido como um dos momentos que deve fazer parte da rotina em Creche, sendo este o momento em que as crianças deixam os progenitores para ficarem com o educador.

2.2.1. O MOMENTO DO ACOLHIMENTO E A ANGÚSTIA DE SEPARAÇÃO

Abordar o momento do acolhimento, exige refletir sobre a relação mãe/bebé e sobre o impacto dessa relação na vivência de separação da progenitora aquando do início do dia na Creche.

De acordo com Brazelton e Cramer (2002), a relação que o bebé estabelece com a mãe começa no período de gestação, influenciando a relação futura entre a mãe e a criança ao longo do crescimento da criança.

Depois de nascer, a criança passa grande parte dos seus dias perto dos pais, estabelecendo com os progenitores laços afetivos fortes, de vinculação.

“A vinculação, é uma ligação recíproca e duradoura entre o bebé e a figura parental, em que cada um contribui para a qualidade da relação (...) tem um valor adaptativo para o bebé, assegurando-lhe que as suas necessidades psicossociais e físicas são satisfeitas” (Papalia et al., 2001, p.245).

Para Bowlby (1969), a vinculação refere-se à capacidade que as crianças têm de se ligar com os adultos que lhes são mais próximos e que cuidam de si regularmente. Para Rodrigues e Reis (2010), é através do sorriso, do choro, dos gestos, entre outras formas de comunicação, que a criança chama a figura parental até si. Quando começa a andar, a criança regula a proximidade com a figura parental aproximando-se dela, seguindo-a, pedindo-lhe colo, segurando-se às suas pernas.

De acordo com Papalia et al., (2001), Ainsworth (1951) procurou estudar a vinculação, construindo um cenário que ficou conhecido pela “situação estranha”, através do qual avaliou os padrões de vinculação entre o bebé (entre os 12 e os 24 meses) e o adulto, (normalmente a mãe).

Partindo da análise dos dados levantados, Ainsworth (1951) identificou três tipos de vinculação: a vinculação segura, a vinculação evitante e a vinculação ambivalente/resistente. Crianças com uma vinculação segura, choram quando a mãe sai e sorriem quando a veem entrar.

“Os bebês com uma vinculação segura choram ou protestam quando a mãe sai e saúdam-na com alegria quando ela regressa. Usam a mãe como base segura, deixando-a para ir explorar, mas regressando de vez em quando, para obter confiança” (Ibidem, p.246).

Crianças com uma vinculação evitante, raramente choram quando a mãe sai de perto de si e, quando a mãe regressa, evitam-na, não gostando de serem seguradas ao colo nem de serem colocadas no chão. Como defende Rodrigues e Reis (2010), a criança estabelece relações com o estranho e fica um pouco indiferente à mãe, entregando-se à exploração do meio que a envolve.

Crianças com uma vinculação ambivalente/resistente mostram-se muito ansiosas, mesmo quando a mãe ainda está por perto. Quando as crianças veem a mãe ir-se embora, ficam muito perturbadas e quando a mãe regressa, de imediato a procuram ainda que, revelem comportamentos de resistência (dar pontapés, por exemplo) (Papalia et al., 2001).

De acordo com Rodrigues e Reis (2010, p. 14),

“As crianças com vinculações seguras estão naturalmente mais aptas a gostar de ir à escola, aprender, brincar, receber e visitar amigos, e um dia namorar, casar, terem a sua família organizada, unida de forma harmónica e saudável, pois têm uma confiança básica em si e no mundo”.

No processo de vinculação segura, de acordo com Winnicott (2001) citado por Borsa (2006), a mãe da criança deverá criar um ambiente saudável para que a criança desenvolva as suas capacidades inatas, concretizando a vivência de movimentos e sensações.

Após uns meses de construção da relação de vinculação com a mãe/pai, o bebé, quando ingressa na Creche, depara-se com novos desafios. O contacto inicial com estranhos levará a criança a sentir medo, sentimento importante que a ajudará a entender quais as pessoas que estão mais perto de si e as que estão mais afastadas, compreendendo quem são as pessoas que para ela serão importantes.

“Os primeiros medos de uma criança podem expressar-se como uma elevada sensibilidade aos estranhos, a qual surge em vários pontos previsíveis no primeiro ano. Pontos altos de consciência da presença de estranhos e medo de estranhos constituem o primeiro indício, nos bebês, da sua crescente capacidade para distinguirem as pessoas importantes da sua vida” (Brazelton, 1988, p.47-48).

Indo para a Creche, a criança e os progenitores passam por um período de adaptação.

Para que a criança fique calmamente na Creche, nos primeiros dias, é muito importante que um dos progenitores ou uma pessoa que seja da confiança da criança lhe faça companhia na Creche, para que a criança se sinta segura (Ferreira, 2007).

Bowlby (1984) acredita que a presença de uma pessoa conhecida, de objetos que são familiares às crianças e os cuidados maternos de uma mãe substituta, diminuem as reações de ansiedade das crianças quando separadas da mãe.

Outra estratégia que se poderá utilizar para que a criança fique calmamente na Creche, nos primeiros dias, está relacionada com a permanência da criança na Creche por um número de horas menor, estando os pais numa outra sala. Gradualmente, o número de horas que a criança fica na Creche, durante o dia, poderá aumentar (uma hora por dia) (Pantalena, 2010).

Ao entrar na Creche, a criança sentirá que está a deixar a sua mãe, tornando-se importante que as crianças entendam que a mãe a deixa na Creche mas que irá voltar para a ir buscar. As mães/progenitores deverão assim, dedicar-se à adaptação dos seus filhos na Creche (Ferreira, 2007), ainda que se saiba que este processo depende de fatores como a idade, a relação que a criança estabelece com os pais e a forma como é feita a chegada da criança à Creche. De acordo com Rodrigues e Reis (2010), as crianças até aos seis meses não apresentam grandes problemas de adaptação, o que já não acontece até por volta dos vinte e quatro meses.

Quando a criança é deixada na Creche pelos pais pode apresentar comportamentos distintos. A criança pode chorar, não querer deixar os pais saírem da sala e apresentar diferentes reações ao entrar em contacto com estranhos, com pessoas que não lhe são familiares. Para além disso, sentindo-se angustiada, a criança pode apresentar alterações no sono e não querer alimentar-se.

“(…) para além dos seis meses até por volta dos vinte e quatro meses de idade as crianças apresentam reacções de choro, resistem à separação dos pais, demonstram reacção aos estranhos quando estão com pessoas ou em situações diferentes das que lhes são familiares. Além dessas reacções, é comum as crianças apresentarem modificações nos seus comportamentos como alterações de sono e resistência à alimentação, não querem ficar na sala, apegam-se a qualquer coisa como por exemplo a fralda, a chupeta, a um amigo ou um brinquedo” (Ibidem, p.23).

De acordo com Portugal (1998, p.79), “A angústia de separação como reacção imediata do bebé à separação da mãe ou outra figura de ligação pode incluir choro, chamar a mãe

ou procurar a mãe”. Para esta autora, o desenvolvimento cognitivo da criança tem um papel importante na reação das crianças a esta separação.

“A expressão de protesto será mais função da compreensão cognitiva da situação de partida do que da ligação à pessoa que sai, devendo o protesto perante a separação ser menos encarado como um sinal de amor do que como um sinal de medo” (Ibidem).

Com a idade, normalmente, a perturbação com a separação vai diminuindo (nomeadamente no final do segundo ano de vida da criança).

Conhecendo as crianças, os seus progenitores e a relação entre todos, o educador de infância tem um papel importante neste momento do acolhimento, ajustando estratégias promotoras de separação afetiva da criança como: levar à saída da mãe da criança da sala, sem que a criança se aperceba; passear com a criança pela sala ou pela Creche, abordando a criança sobre diversos aspetos; mostrar à criança brinquedos para que possa explorá-los e brincar com eles e/ou segurar a criança ao colo (Pantalena, 2010).

2.3. METODOLOGIA

Neste ponto apresento a metodologia utilizada, abordando o contexto do estudo, os objetivos da investigação, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e a apresentação e discussão dos dados.

2.3.1. METODOLOGIA QUALITATIVA

O presente estudo é de índole qualitativo, exploratório e descritivo. Segundo Almeida e Freire (2008), nos métodos qualitativos existe uma busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, ou seja, estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte dos próprios dados e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar.

Na investigação de índole qualitativa os dados recolhidos são fundamentalmente em imagem ou em palavras, sendo importante o processo e não o resultado do estudo (Bogdan e Biklen, 2010).

2.3.2. CONTEXTO DO ESTUDO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche fui observando o comportamento das crianças no momento do acolhimento e verifiquei que as crianças

apresentavam comportamentos díspares ao largar a figura parental, existindo respostas diferenciadas da parte da educadora de infância. Face a esta situação, questionei-me sobre quais seriam as estratégias que a educadora de infância utilizaria no momento do acolhimento.

Para responder a esta dúvida científica, defini como objetivos:

- 1) Identificar e analisar os comportamentos das crianças M (1 ano e 6 meses), L (1 ano e 7 meses) e F (1 ano e 8 meses) no momento do acolhimento às segundas, terças e quartas feiras;
- 2) Observar o comportamento da educadora de infância no momento do acolhimento;
- 3) Identificar as estratégias da educadora de infância para acolher três crianças;
- 4) Refletir sobre o papel do educador de infância no momento do acolhimento.

2.3.3. PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo foram duas crianças do sexo feminino (criança F com 1 ano e 8 meses e a criança M com 1 ano e 6 meses, em dezembro de 2012), uma do sexo masculino (criança L com 1 ano e 7 meses, em dezembro de 2012) e a educadora de infância, que tirou o curso na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, exercendo a sua profissão há 20 anos. Por uma questão de confidencialidade dos dados, aos nomes das crianças foram atribuídas as consoantes: F, L e M.

2.3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a realização deste estudo, recorreu-se à observação participante, ao registo descritivo e à entrevista semiestruturada. Segundo Quivy (1997), a observação participante permite recolher dados e produzir a informação necessária para se responder à pergunta de partida, facilitando a captação dos comportamentos no momento em que eles se produzem sem a mediação de um documento.

O registo descritivo decorreu da observação participante. Neste caso, à medida que ia observando o comportamento das crianças ao entrarem na sala e as estratégias que a educadora utilizava para as receber, registava esses mesmos dados.

A entrevista semiestruturada foi utilizada para conhecer o percurso profissional da educadora e a importância que esta confere ao momento do acolhimento e os cuidados que tem nesse momento ao receber as crianças. De acordo com Bogdan e Biklen (2010, p.134), a entrevista é útil “(...) para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

2.3.5. PROCEDIMENTOS

A concretização deste estudo passou por várias etapas. Iniciou-se com a definição da temática em estudo, com a formulação dos objetivos e com a definição da metodologia de investigação. De seguida, identificaram-se os instrumentos de recolha de dados, os participantes e, por fim, recolheram-se, analisaram-se e discutiram-se os dados.

Para a recolha de dados, decidi observar as três crianças em estudo das 8h30m às 10h00m, à 2.^a, 3.^a e 4.^a feira, de 3 de dezembro de 2012, a 19 de dezembro de 2012 (9 dias/momentos de observação).

Após esta observação e respetivo registo descritivo¹, realizei uma entrevista à educadora de infância no sentido de conhecer o seu percurso profissional e as suas representações sobre as estratégias que utiliza com as três crianças em estudo no momento do acolhimento. A entrevista foi realizada no dia 15 de janeiro de 2013 e gravada após a autorização da entrevistada.

Os dados levantados através da observação, do registo e da entrevista foram organizados em cinco grandes categorias: 1) Hora de entrada da criança na sala e saída da figura parental 2) Identificação da figura parental que acompanhava a criança; 3) Agasalhos da criança; 4) Resposta da criança no momento de separação da figura parental; 5) Estratégias da educadora de infância e estruturados em forma de quadro por criança, data da observação e categoria.

¹ No momento da observação, realizava alguns registos soltos num caderno com o auxílio da minha colega de grupo para não me esquecer de nenhum dado. No final do dia, completava os dados em forma de texto e organizava-os em forma de tabela.

A categoria “hora de entrada da criança na sala e saída da figura parental” foi criada com o intuito de avaliar o tempo de permanência dos pais na sala, relacionando-o com o comportamento das crianças; a categoria “Identificação da figura parental que acompanha a criança”, como o nome diz, identifica o progenitor, avaliando-se o comportamento da criança em função da figura parental; a categoria “agasalhos da criança” permitiu perceber se o tempo que os pais permaneciam na sala estaria relacionado com o tempo que demoravam a retirar os agasalhos (gorro, luvas, casaco) às crianças; a categoria “resposta da criança no momento de separação da figura parental” remete para o comportamento da criança no momento em que se despede dos pais para ficar na sala e procura entender o comportamento da (s) criança (s) (se a criança ficava calma, se chorava, se esperneava...) nos diferentes dias de observação; a categoria “estratégias da educadora” identifica os comportamentos da educadora face aos comportamentos das crianças no momento do acolhimento.

2.3.6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste ponto apresentam-se os dados obtidos, através da observação/registos organizados em forma de quadro, criança a criança. No final de cada quadro, faz-se uma leitura descritiva dos dados.

Os dados da entrevista realizada à educadora da sala surgem em forma de texto, também de forma descritiva.

No final faz-se uma breve discussão dos dados.

Quadro 1 - Dados da Observação da criança M durante a 1.ª semana

Datas Categoria	Hora de entrada da criança na sala e da saída da figura parental	Identificação da figura parental que acompanha a criança	Agasalhos da criança	Resposta da criança ao momento de separação da figura parental	Estratégias da educadora
3.dez 2012	09h09m/ 09h12m	A criança M chegou acompanhada pela mãe.	A criança trazia um gorro e um casaco, tendo sido a mãe a tirá-lhe estas roupas.	Ao largar a figura parental a criança sorriu, deu um beijo à mãe e rapidamente se virou para a educadora da sala para ir para o seu colo.	A educadora ao receber a criança, começou por perguntar à sua mãe se estava tudo bem com a criança e como tinha corrido e fim de semana. Depois de ouvir a mãe da criança, pegou a M ao colo até à mãe sair da sala. Quando a mãe saiu da sala, a educadora colocou a criança no chão e disse-lhe: “vai brincar que eu vou buscar o teu bibe”.
4.dez 2012	09h25m/ 09h30m	A criança M chegou acompanhada pela mãe.	A criança trazia um gorro e um casaco, tendo sido a mãe a tirá-lhe estas roupas.	A criança ao entrar na sala vinha ao colo da mãe e encostada ao seu ombro. Ao ver a educadora e os amigos, a criança sorriu. A mãe tirou-lhe os agasalhos e disse-lhe: “a mãe vai embora filha” e logo a criança se inclinou para a educadora, dando antes um beijo à mãe.	A educadora, ao receber a criança M perguntou à mãe da criança se estava tudo bem e se tinha de comer iogurte a meio da manhã. Depois de falar com a mãe da criança M, a educadora esticou os braços e segurou a criança ao colo, tendo esta lhe dado um abraço e ficado ao seu colo durante um curto espaço de tempo.
5.dez 2012	09h20m/ 09h25m	A criança M chegou acompanhada pela mãe.	A criança trazia um gorro e um casaco, tendo sido a mãe a tirá-lhe estas roupas.	A criança ao entrar na sala vinha ao colo da mãe e encostada ao seu ombro. Neste dia quem a recebeu foi a mestranda. A criança quando viu a mestranda sorriu e esticou os braços para vir ao seu colo. ²	Esta foi a minha semana de atuação tendo sido eu a receber a criança.

Os dados do quadro 1 revelam que a criança M chegou à sala nestes três dias entre as 09h09m as 09h25m na companhia da sua mãe. A mãe nunca permaneceu na sala por mais de cinco minutos. Como agasalhos, trouxe sempre um gorro e um casaco, que a mãe tirou durante o tempo que permaneceu na sala. Ao deixar a mãe, a criança M não

² A mestranda segurou a criança e a mesma abraçou-a. A mãe da criança anunciou que se ia embora e a mesma sorriu, fazendo-lhe adeus com a mão.

mostrou qualquer tipo de desagrado, não tendo a educadora de utilizar nenhuma outra estratégia para além de lhe pegar ao colo e colocar em interação com as outras crianças.

Quadro 2 - Dados da Observação da criança M durante a 2.^a semana

Datas Categoria	Hora de entrada da criança na sala e saída da figura parental	Identificação da figura parental que acompanha a criança	Agasalhos da criança	Resposta da criança ao momento de separação da figura parental	Estratégias da educadora
10.dez 2012	09h15m/ 09h20m	A criança M chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e um casaco que foram tirados pela mãe.	A criança entrou na sala bem disposta, com um sorriso e ao lado da sua mãe. Quando viu a educadora manteve-se ao colo da sua mãe mas quando a educadora lhe disse: “bom dia” e esticou as mãos, a criança de imediato foi para o colo da educadora acenando para a sua mãe.	A educadora quando viu a criança a entrar ao colo da mãe foi falando de alguns assuntos, com a mãe da criança, enquanto esta lhe tirava os agasalhos. Quando esta disse que se ia embora, a educadora esticou os braços para a criança, tendo esta ido de imediato para o colo da educadora a sorrir.
11.dez 2012	09h14m/ 09h19m	A criança M chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e um casaco que foram tirados pela mãe.	A criança entrou na sala com um sorriso e quando viu a mestranda esticou os braços para ir para o seu colo. Ao ver o comportamento da criança, a mestranda pegou-a, enquanto a mãe lhe tirava os agasalhos. Ao ver a sua mãe sair da sala, a criança sorriu e acenou com a mão.	A educadora ao ver a criança querer vir para o colo da mestranda disse: “hoje não te peguei ao colo”.
12.dez 2012	09h17m/ 09h20m	A criança M chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e um casaco que foram tirados pela mãe, enquanto a criança se encontrava encostada ao seu corpo.	A criança ao ver a mãe despedir-se sorriu mas, ao mesmo tempo, esticou os braços para a mãe. A mãe ao ver a criança, chegou-se a ela e deu-lhe um beijo, tendo a criança sorrido.	A educadora da sala ao ver a criança a entrar na sala deu-lhe os bons dias e falou com a sua mãe sobre assuntos relacionados com a saúde da criança, enquanto esta lhe tirava os agasalhos. Seguidamente pegou a criança ao colo e disse-lhe para dizer adeus à mãe.

Os dados do quadro 2 mostram que a criança M chegou sempre à sala nestes três dias da semana entre as 09h14m e as 09h17m na companhia da mãe. A mãe nunca permaneceu na sala por mais de 5 minutos. Como agasalhos a criança trouxe um gorro e um casaco, tal como na semana anterior, que a mãe tirou durante o tempo que permaneceu na sala e abordou a educadora. Ao deixar a mãe, a criança mostrou-se segura ficando calmamente na sala em interação com as outras crianças. Apenas no dia 12 de dezembro de 2012, a

criança se mostrou mais reticente em separar-se da mãe. Tal como na semana anterior, a educadora ao receber a criança, pegou-a ao colo e falou com a criança.

Quadro 3 - Dados da Observação da criança M durante a 3.^a semana

Datas Categoria	Hora de entrada da criança na sala e saída da figura parental	Identificação da figura parental que acompanha a criança	Agasalhos da criança	Resposta da criança ao momento de separação da figura parental	Estratégias da educadora
17.dez 2012	09h10m/ 09h15m	A criança M chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e um casaco. A mãe colocou a M no chão e tirou-lhe o gorro e o casaco.	A criança entrou na sala ao colo da sua mãe. Ao ver a educadora, escondeu a cara e manteve-se ao colo da mãe. Depois de falar com a mãe da criança, a educadora chamo-a e a criança olhou para a educadora, sorriu e foi para o seu colo, não mostrando desagrado.	A educadora, ao ver a criança a entrar na sala ao colo da mãe, deu-lhes os bons dias. Falou com a mãe da criança M sobre como esta tinha passado a noite. Enquanto a mãe tirava os agasalhos à M chamou a criança e pegou-a ao colo.
18.dez 2012	09h15m/ 09h17m	A criança M chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e um casaco que foram tirados pela mãe no espaço exterior à sala.	A criança entrou na sala pelo seu próprio pé, vindo a sua mãe atrás. Ao sentir a mãe fechar a porta da sala, a criança M segurou-se às pernas da mãe e escondeu a cara, não querendo largar.	A educadora, ao ver que a criança estava a mostrar algum receio em deixar a mãe, baixou-se e esticou a mão para a M. Ao ver a educadora, a criança sorriu e devagarinho com a cabeça baixa, envergonhada, foi para o colo da educadora que lhe disse que iam vestir o bibe e levou-a para a “casinha” para brincar.
19.dez 2012	09h12m/ 09h17m	A criança M chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e um casaco que foram tirados pela mãe, enquanto a criança se encontrava encostada ao seu corpo.	A criança M entrou na sala ao colo da mãe e ao ver a educadora sorriu, enquanto a mãe lhe tirava os agasalhos. Já no chão, encostada às pernas da educadora, a criança acenou para a mãe sorridente ao vê-la sair da sala.	A educadora ao ver a criança deu-lhe os bons dias e perguntou-lhe como ela estava, tendo a mãe respondido que estava tudo bem. De seguida, a educadora abordou a criança, segurando na sua mão.

Os dados do quadro 3 revelam que a criança M nestes três dias de observação chegou à sala entre as 09h10m e as 09h15m na companhia da sua mãe. A mãe nunca permaneceu na sala por mais de 5 minutos. Como agasalhos, a criança trouxe um gorro e um casaco, tal como nas semanas anteriores, que a mãe tirou durante dois dias no momento da entrada na sala. No dia 18 de dezembro 2012, a mãe da criança M tirou os agasalhos antes da entrada na sala. Neste dia a mãe da criança M permaneceu menos tempo na

sala (2 minutos). Ao deixar a mãe, nos dias 17 e 19 de dezembro de 2012, a criança não mostrou dificuldades mas no dia 18 de dezembro de 2012, a criança M mostrou-se um pouco reticente em separar-se da progenitora, segurando-se às pernas da mãe. Assim, a educadora aproximou-se da criança, baixando-se para lhe dar a mão. Nos restantes dias, a educadora segurou a criança M ao colo e pô-la junto dela.

Em síntese, ao longo destes nove momentos de observação, no momento do acolhimento, a educadora de infância utilizou as seguintes estratégias com a criança M:

- Pegou a criança M ao colo (6 vezes em 9 observações);
- Anunciou-lhe que ia buscar o bibe da criança (2 vezes em 9 observações);
- Disse à criança, quando esta estava ao seu colo, para dizer adeus à mãe (1 vez em 9 observações);
- Baixou-se ficando à altura da criança e esticou a sua mão para a criança M (1 vez em 9 observações);
- Deu os bons dias à criança e segurou na sua mão (1 vez em 9 observações);
- Levou a criança para a “casinha” de brincar (1 vez em 9 observações).

Quadro 4 - Dados da Observação da criança L durante a 1.ª semana

Datas Categoria	Hora de entrada da criança na sala e saída da figura parental	Identificação da figura parental que acompanha a criança	Agasalhos da criança	Resposta da criança ao momento de separação da figura parental	Estratégias da educadora
3.dez 2012	08h30m/ 08h35m	A criança L chegou acompanhada pelo pai.	Gorro, cachecol e casaco, que foram tirados pelo pai.	A criança L vinha muito sorridente, talvez pelo facto de trazer na mala uma compota de fruta e querer mostrá-la. Quando o pai lhe tirou os agasalhos e disse que ia embora, a criança mostrou a compota de fruta, olhou para o pai e sorriu.	A educadora segurou a criança L ao colo, deu-lhe um beijo de bons dias e colocou-a no chão. A criança ao ser colocada no chão apontou para a compota de fruta. A educadora, ao visualizar a criança, vestiu-lhe o bibe e deu-lhe a compota.
4.dez 2012	08h38m/ 08h41m	A criança L chegou acompanhada pelo pai.	Gorro, cachecol, casaco. Foi o pai que tirou à criança estes agasalhos, tendo sido um processo que demorou cerca de 1 minuto.	A criança L entrou na sala ao colo do pai e com uma cara de quem estava aborrecida. Segundo o pai, ela tinha feito uma birra antes de ir para a Creche. O pai sentou-a em cima do móvel que se encontra à entrada da sala e ela começou logo a sorrir apontando para a mala (nela encontrava-se uma compota). O pai antes de sair da sala, abriu a mala da criança L e tirou a compota. A criança viu a compota, sorriu para o pai e deu-lhe um abraço. O pai disse: “vou embora filho”. A criança L sorriu e foi para o colo da educadora, acenando para o pai, dizendo adeus.	A educadora segurou na criança L ao colo, e disse-lhe: “queres a compota?”. A criança acenou com a cabeça que sim e a educadora largou a criança no chão, foi buscar o seu bibe e pediu à mestrandia Diana para o vestir à criança L e dar-lhe a compota de fruta.
5.dez 2012	08h38m/ 08h41m	A criança L chegou acompanhada pelo pai.	Gorro, cachecol, casaco. Foi o pai que tirou à criança estes agasalhos, tendo sido um processo que demorou cerca de 1 minuto.	O pai do da criança L sentou-a em cima do móvel que se encontra à entrada da sala. A criança apontou para a sua mochila, sorrindo. O pai abriu a mochila e a criança tirou a compota de fruta que estava dentro da mala e sorriu, dando a compota à educadora, enquanto o pai lhe tirava os agasalhos. A educadora segurou a criança L ao colo enquanto o pai dizia: “até logo filho”. A criança sorriu, acenou para o pai e de seguida, apontou para a compota.	A educadora quando viu a criança L chegar, aproximou-se da porta e deu-lhe os bons dias. Enquanto a criança esteve sentada no móvel, a educadora esteve sempre por perto a falar com o pai da criança L. Quando a criança mostrou a compota, a educadora pegou na criança ao colo e disse-lhe que antes de comer tinha de ir vestir o bibe. Então, pousou a criança no chão, foi buscar o bibe e pediu à mestrandia Diana para dar a compota.

Os dados do quadro 4 mostram que a criança L chegou sempre à sala entre as 08h30m e as 08h38m acompanhada pelo pai. O pai nunca permaneceu na sala por mais de 5 minutos. Como agasalhos, trouxe sempre um gorro, um cachecol e um casaco que o pai lhe tirou durante estes três dias no momento da entrada na Creche. Ao deixar o pai, a criança não mostrou desagrado. No entanto, no dia 4 de dezembro de 2012, revelou estar aborrecida. Durante estes três dias, a educadora pegou na criança L ao colo, até o pai sair da sala.

Quadro 5 - Dados da Observação da criança L durante a 2.ª semana

Datas Categoria	Hora de entrada da criança na sala e saída da figura parental	Identificação da figura parental que acompanha a criança	Agasalhos da criança	Resposta da criança ao momento de separação da figura parental	Estratégias da educadora
10.dez 2012	08h38m/ 08h40m	A criança L chegou acompanhada pelo pai.	Gorro e casaco, que foram tirados pela mestranda.	O pai da criança L quando entrou na sala estava um pouco apressado. Deu os bons dias aos adultos que se encontravam na sala e passou a criança L que vinha ao seu colo para os braços da educadora. Ao ver o pai ir-se embora, a criança L começou a chorar, esticando os braços para o pai com uma compota na mão.	A educadora ao ver a criança L a chorar disse-lhe: “vamos buscar a chupeta e a fralda criança L? Anda”. A criança, de imediato, acalmou.
11.dez 2012	08h38m/ 08h42m	A criança L chegou acompanhada pelo pai.	Gorro e casaco, que foram tirados pelo pai, sentando a criança em cima de um móvel.	Depois de tirar os agasalhos à criança L, o pai disse-lhe que se ia embora dando-lhe um beijo, colocando-a no chão e tirando a sua compota da mala. A criança L, ao ver o pai sair da sala ficou junto da educadora, à porta da sala, a ver o pai a sair.	A educadora deu a mão à criança L e ficou com a criança a ver o seu pai a ir embora. Seguidamente levou-a ao colo para o fraldário para vestir o bibe e comer a compota que tinha trazido de casa.
12.dez 2012	09h33m/ 09h36m	A criança L chegou acompanhada pelo pai.	Gorro e casaco, que foram tirados pelo pai, sentando a criança em cima de um móvel.	Quando o pai sentou a criança L, enquanto lhe tirava os agasalhos, esta segurou na sua mochila. Sorrindo, tirou de dentro da mochila a compota de fruta que trazia de casa. Com a compota na mão, ao colo da educadora, a criança L ao ver o pai sair da sala, acenou-lhe com a mão, sorriu e mostrou-lhe a compota.	A educadora pegou a criança L ao colo até o pai sair da sala e, de seguida, vestiu-lhe o bibe para lhe dar a compota de fruta que a criança trouxe de casa.

Os dados do quadro 5 evidenciam que a criança L chegou à sala entre as 08h38m e as 09h33m acompanhada pelo pai. O pai nunca permaneceu na sala por mais de 4 minutos. Como agasalhos, trouxe um gorro e um casaco que o pai tirou, exceto no dia 10 de

dezembro de 2012. Ao deixar o pai, no dia 10 de dezembro de 2012, a criança mostrou descontentamento através do choro. Nos restantes dias, a criança ficou calmamente na sala. Relativamente às estratégias da educadora para acalmar a criança L, no dia 10 de dezembro de 2012, anunciou que a criança podia usar a chupeta e a fralda. Nos restantes dias, a educadora pegou a criança ao colo e ficou junto da mesma.

Quadro 6 - Dados da Observação da criança L durante a 3.ª semana

Datas Categoria	Hora de entrada da criança na sala e saída da figura parental	Identificação da figura parental que acompanha a criança	Agasalhos da criança	Resposta da criança ao momento de separação da figura parental	Estratégias da educadora
17.dez 2012	08h41m/ 08h45m	A criança L chegou acompanhada pelo pai.	Gorro e casaco, que foram tirados pelo pai. Este sentou a criança L em cima do móvel e à medida que lhe ia tirando os agasalhos, a criança L tirou da mala uma compota de fruta.	Com a compota de fruta na mão, ao ouvir o pai despedir-se, a criança L esticou os braços para o pai e ao ver que o pai não voltava, começou a choramingar.	A educadora, ao ver a criança a choramingar, foi buscar a sua chupeta e fralda de rosto e deu-lha até a criança se acalmar. Seguidamente vestiu-lhe o bibe, para ela comer a compota de fruta.
18.dez 2012	08h40m/ 08h45m	A criança L chegou acompanhada pelo pai.	Gorro e casaco, que foram tirados pelo pai, sentando a criança em cima do móvel.	Ao ver o pai sair da sala, já ao colo da educadora, a criança sorriu para o pai acenando-lhe com a mão.	A educadora pegou a criança L ao colo e disse-lhe para mandar um beijo ao pai. Quando o pai saiu da sala, vestiu-lhe o bibe e deu-lhe a compota de fruta.
19.dez 2012	08h38m/ 08h42m	A criança L chegou acompanhada pelo pai	Gorro e casaco, que foram tirados pelo pai, sentando a criança L em cima do móvel, enquanto esta tirava a compota de fruta da mochila.	Já no chão a criança ao ver o pai a sair da sala, não mostrou desagrado. Até o pai sair da sala, olhou fixamente e quando a porta da sala fechou, foi ao encontro dos seus amigos.	A educadora abordou a criança e ficou junto a ela até o pai sair da sala. Seguidamente vestiu-lhe o bibe para a criança comer a compota de fruta.

Os dados do quadro 6 revelam que a criança L chegou à sala entre as 08h38m e as 08h41m na companhia do pai. O pai não permaneceu na sala por mais de 5 minutos. Como agasalhos, trouxe um gorro e um casaco (tal como na semana anterior), que o pai tirou durante estes três dias no momento que a criança procurava e mostrava a compota. Ao deixar o pai, a criança L apenas mostrou desagrado no dia 17 de dezembro de 2012. A educadora deu-lhe a sua chupeta para acalmar.

Em síntese, ao longo destes nove momentos de observação, no momento do acolhimento, a educadora de infância utilizou as seguintes estratégias com a criança L:

- Vestiu o bibe (8 vezes em 9 observações);
- Segurou a criança L ao colo (6 vezes em 9 observações);
- Deu a compota à criança L (6 vezes em 9 observações);
- Pediu à mestranda para dar a compota à criança L (2 vezes em 9 observações);
- Deu-lhe a fralda e a chupeta (2 vezes em 9 observações);
- Ficou junto à criança, observando o pai sair da sala (2 vezes em 9 observações);
- Pediu à criança para mandar um beijo ao pai (1 vez em 9 observações).

Quadro 7 - Dados da Observação da criança F durante a 1.ª semana

Datas Categoria	Hora de entrada da criança na sala e saída da figura parental	Identificação da figura parental que acompanha a criança	Agasalhos da criança	Resposta da criança ao momento de separação da figura parental	Estratégias da educadora
3.dez 2012	08h55m/ 08h59m	A criança F chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e casaco. Foi a mãe que tirou estes agasalhos e a criança começou a chorar e a segurar-se ao seu pescoço.	A mãe da criança F disse-lhe que tinha de ir embora e para ela ir brincar com os meninos. A criança F não largava o pescoço da mãe, segurando-o com muita força. Para além de segurar o pescoço da mãe, chorava e não olhava para a educadora que se encontrava pronta para a segurar.	A educadora ao ver que a criança F não largava o pescoço da mãe, segurou-a pelas costas e colocou-a ao seu colo. A criança chorava ainda quando a mãe lhe pediu um beijo de despedida. A educadora quando a mãe da criança saiu permaneceu com ela ao colo por mais ou menos 5 minutos, falando com ela e fazendo-lhe carícias.
4.dez 2012	08h55m/ 08h58m	A criança F chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e casaco. A mãe tirou estes agasalhos à criança F já com ela no chão que ao ver os amigos correu na sua direção.	A mãe da criança F disse-lhe: “adeus filha, dá um beijinho à mãe”. A criança F olhou para a mãe, correu para ela e deu-lhe um beijo.	A educadora não teve de tomar nenhum comportamento para receber a criança F porque entrou na sala e dirigiu-se aos amigos. Apenas falou com a mãe e vestiu o bibe à criança.
5.dez 2012	08h56m/ não observável	A criança F chegou acompanhada pela auxiliar de ação educativa.	A criança F entrou na sala já sem gorro e casaco.	A criança entrou na sala com a auxiliar de ação educativa, porque a mãe encontrou-a no corredor e deixou a criança F com a auxiliar.	A educadora quando viu a criança disse: “olha a criança F, então e a mãe?”. A auxiliar disse que a encontrou no corredor e que a mãe da criança F a deixou com ela.

Os dados do quadro 7 revelam que a criança F chegou à sala entre as 08h55m e as 08h56m na companhia da mãe nos dias 3 e 4 de dezembro de 2012 e da auxiliar de ação educativa no dia 5 de dezembro de 2012. A mãe nunca permaneceu na sala por mais de 4 minutos. Como agasalhos, trouxe um gorro e um casaco, que a mãe tirou durante dois

destes três dias (no dia 5 de dezembro de 2013 a criança entrou na sala já sem agasalhos). Ao deixar a mãe apenas mostrou desagrado no dia 3 de dezembro de 2012, tendo a educadora de a segurar ao colo e de a acariciar. No dia 4 de dezembro de 2012, a criança ficou calmamente na sala e no dia 5 de dezembro de 2012, chegou com a auxiliar de ação educativa.

Quadro 8 - Dados da Observação da criança F durante a 2.ª semana

Datas Categoria	Hora de entrada da criança na sala e saída da figura parental	Identificação da figura parental que acompanha a criança	Agasalhos da criança	Resposta da criança ao momento de separação da figura parental	Estratégias da educadora
10.dez 2012	08h55m/ 08h57m	A criança F chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e casaco. Foi a mãe que tirou estes agasalhos enquanto a criança se mantinha agarrada ao seu pescoço.	A criança F entrou na sala ao colo da mãe, mas quando esta lhe tirou os agasalhos colocou-a no chão. Ao sentir-se no chão, a criança segurou a mãe pelo pescoço. Tirados os agasalhos a mãe disse à criança F que ia para a escola dela dar aulas e a criança não a largava, começando a chorar.	A educadora ao ver a criança F a chorar, falou com ela dizendo-lhe para ir brincar com os amigos. No entanto, a criança não largava a mãe. A educadora baixou-se e segurou na mão da criança F para vir mas, mesmo assim, não largava a mãe. Assim, a educadora teve de segurar a criança pelas costas e pegar-lhe ao colo até acalmar.
11.dez 2012	08h57m/ 08h59m	A criança F chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e casaco. A mãe tirou estes agasalhos à criança F colocando a criança no chão.	A criança F, ao sentir-se no chão segurou-se ao pescoço da mãe, enquanto esta lhe tirava os agasalhos. A criança não queria deixar a mãe sair da sala, mantendo-se agarrada ao seu pescoço, tendo sido necessário a educadora intervir.	A educadora chamou a criança F mas, como esta não largava a mãe, segurou-a ao colo. Ao sentir-se ao colo da educadora, a criança olhou para a sua mãe e sorriu.
12.dez 2012	08h54m/ 08h56m	A criança F chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e casaco. A mãe tirou estes agasalhos à criança F colocando a criança no chão.	A mãe da criança F depois de lhe tirar os agasalhos disse-lhe que se ia embora e pediu-lhe um beijo. A criança ao sentir que a mãe se ia embora, segurou-se às suas pernas, não a largando.	A educadora ao ver a criança F agarrada às pernas da mãe disse-lhe: “anda criança F” e, como a criança não largava a mãe, segurou-a ao colo e sentou-a em cima do móvel, tendo a criança encostado a cabeça ao seu ombro a ver a mãe sair da sala.

Os dados do quadro 8 mostram que a criança F chegou à sala entre as 08h54m e as 08h57m na companhia da mãe. A mãe nunca permaneceu na sala por mais de 2

minutos. Como agasalhos, trouxe um gorro e um casaco que a mãe tirou durante estes três dias no momento da entrada na sala. No momento de separação mostrou-se reticente durante toda a semana, não querendo deixar a mãe ir embora. A educadora segurou a criança ao colo e acarinhou-a, indo também falando com ela. Para além disso, no dia 12 de dezembro de 2012, a educadora sentou a criança em cima do móvel que se encontra à entrada da sala.

Quadro 9 - Dados da Observação da criança F durante a 3.ª semana

Datas Categoria	Hora de entrada da criança na sala e saída da figura parental	Identificação da figura parental que acompanha a criança	Agasalhos da criança	Resposta da criança ao momento de separação da figura parental	Estratégias da educadora
17.dez 2012	08h53m/ 08h56m	A criança F chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e casaco. Foi a mãe que tirou os agasalhos à criança F pousando a criança no chão.	Já com os agasalhos tirados, a criança ao ver os colegas a brincar dentro da sala, observou-os. Ao ver que a mãe ia sair da sala, deu-lhe um beijo e dirigiu-se para a educadora.	A educadora pegou a criança F ao colo e chegou-a perto da mãe para lhe dar de novo um beijo e um abraço.
18.dez 2012	08h57m/ 08h59m	A criança F chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e casaco. A mãe da criança F tirou-lhe os agasalhos, enquanto a criança se mantinha agarrada ao seu pescoço.	Enquanto a mãe tirava os agasalhos à criança F, esteve sempre agarrada ao seu pescoço. Tirados os agasalhos, a mãe disse-lhe que se ia embora e pediu-lhe um beijo. A criança F começou a chorar agarrada ao seu pescoço.	A educadora aproximou-se da criança e segurou-a ao colo mas, mesmo assim, a criança F continuou a chorar. A educadora levou a criança para o interior da sala e disse-lhe que iam vestir o bibe. A criança F acalmou.
19.dez 2012	08h54m/ 08h57m	A criança F chegou acompanhada pela mãe.	Gorro e casaco. A mãe da criança F tirou-lhe os agasalhos, sentando-a em cima do móvel à entrada da sala.	A criança F manteve-se sentada e cima do móvel até a mãe lhe tirar os agasalhos. Quando anunciou que se ia embora e pediu um beijo à criança, esta deu-lhe e segurou-se ao seu pescoço.	A educadora, ao ver o comportamento da criança disse-lhe: “agora a C também quer um beijinho” e a criança esticou as mãos para a educadora ficando ao seu colo calmamente.

Os dados do quadro 9 revelam que a criança F chegou à sala entre as 08h53m e as 08h57m acompanhada pela mãe. A mãe nunca permaneceu na sala por mais de 3 minutos. Como agasalhos, trouxe sempre um gorro e um casaco, que a mãe tirou durante estes três dias no momento da entrada na sala. No momento de separação, a criança F mostrou-se reticente no dia 18 de dezembro de 2012, tendo a educadora de a segurar ao colo e de lhe dizer que ia vestir o bibe. Nos restantes dias a criança ficou calmamente na sala.

Em síntese, ao longo destas três semanas de observação, no momento do acolhimento, a educadora de infância utilizou as seguintes estratégias com a criança F:

- Segurou a criança F ao colo (7 vezes em 9 observações);
- Falou-lhe (5 vezes em 9 observações);
- Acarinhou-a (1 vez em 9 observações);
- Sentou a criança em cima do móvel que se encontra à entrada da sala (1 vez em 9 observações);
- Anunciou à criança que ia vestir o bibe (1 vez em 9 observações).

Os dados recolhidos através da entrevista (ver transcrição da entrevista completa no anexo 8), permitiram-me conhecer o percurso académico e profissional da educadora de infância (é educadora há vinte anos tendo tirado o curso de Educação de Infância na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, trabalhou quinze anos em contexto de Jardim de Infância e cinco anos em contexto de Creche) e as suas representações acerca do que é ser educadora de infância em contexto de Creche. Na conceção da educadora, trabalhar com crianças com um e dois anos, “É uma descoberta todos os dias. É começar a ver o desenvolvimento que eles teriam naturalmente e a ver parte do nosso investimento neles. Sempre novidades” (ver anexo 8, pergunta 5).

Para a educadora, o momento do acolhimento é muito importante tanto para as crianças como para os pais. Quando os progenitores ou familiares vão deixar a criança, procura que os pais sintam segurança e confiança. Procura junto deles, saber como correu o dia da criança, como passou a noite e se existem alguns cuidados especiais a ter com a criança.

“Eu acho que é muito importante os pais sentirem segurança e confiança no momento em que entregam os seus filhos e é esse o nosso papel, tentar transmitir essa segurança e essa confiança. Também nós enquanto educadoras precisamos de saber como decorreu o resto do dia da criança, como a criança passou a noite porque, são informações que podem ser preciosas para nós, se sentirmos a criança mais agitada, mais chorona, provavelmente até febril, termos algum indicador que nos possa permitir tomar uma atitude, de maneira a confortar e consolar a criança e se possível avisar os pais se for um caso de doença” (ver anexo 8, pergunta 6, entre as linhas 1 e 8).

No momento do acolhimento, a educadora procura sempre cumprimentar os pais para que se sintam bem vindos à instituição e à sala. Pergunta-lhes sempre se a criança esteve bem, se comeu bem, se não precisa de tomar medicamentos ou comer algum reforço.

“Acho que é fundamental cumprimentar os pais. O pai tem de sentir que é bem vindo à instituição, que é bem vindo à sala onde vem entregar o filho portanto, como em qualquer sítio, quando nós chegamos cumprimentamos as pessoas, bom dia ou boa tarde. É importante se aconteceu algo no dia anterior que nós não tivemos a oportunidade de comentar com os pais, fazer referência a isso, imaginemos que a criança se magoou, que tem uma lesão, perguntar o que é que aconteceu, como é que a criança esteve. Perguntar se a criança esteve bem, se comeu bem, se tem algum medicamento para tomar, se tem algo para comer. Há crianças que comem muito cedo e precisam de um reforço” (ver anexo 8, pergunta 7, entre as linhas 1 e 8).

De acordo com a educadora, os comportamentos das crianças, no momento do acolhimento diferem muito e, perante esses comportamentos, utiliza diferentes estratégias para as receber. Se a criança não tem chupeta e sabe que habitualmente gosta tenta confortá-la com um objeto de conforto (fralda ou a chupeta), diz uma piada, mostra um brinquedo (uma viola, por exemplo).

“As crianças diferem muito. Cada uma tem a sua particularidade (...) Aquilo que nós tentamos fazer é, se a criança não tem chupeta e sabemos que habitualmente gosta é tentar conformá-la com um objeto de conforto, ou a fralda ou a chupeta. Muitas vezes basta dizer uma piada, mostrar um brinquedo, vem ver a viola que, a criança já esqueceu e já está bem (ver anexo 8, pergunta 8, linha 1 e pergunta 9, entre as linhas 6 e 9).

Relativamente às três crianças do estudo, caracteriza a criança F como sendo uma criança inteligente e que tem a noção de com quem está, quando chega à sala. Sabe que pode ralar com ela pois mesmo ralhando, a criança sabe que a educadora gosta muito dela. Quando está enervada a criança F, adota como o comportamento de puxar o lábio e entende quando a educadora está triste com ela, porque fez algo de errado.

“(...) é uma criança muito dada. Acho que é uma menina inteligente que sabe com que está. É uma menina que eu sei que posso ralar e que dou beijinhos e mimos quando é preciso e ela sabe que mesmo ralhando que eu gosto muito dela e penso que sabe que quando faz um procedimento errado que se eu tiver conhecimento que vou repreendê-la e ela começa logo a ficar enervada. Começa a puxar o “labiozito” e se eu a sentar na cadeira ela já o aceita. Acho que ela percebe que eu estou triste e que se a meto ali é porque estou um bocadinho zangada com ela e que ela fez alguma coisa errada (ver anexo 8, pergunta 9, entre as linhas 27 e 34).

Relativamente à criança L, a educadora caracteriza-a como sendo muito querida, muito emotiva e amada no seio da família. Era uma criança muito dependente da chupeta e da fralda de rosto mas, com o passar do tempo tem estado menos dependente. É uma criança que com um bocadinho de conforto, fica bem na sala.

“(...) é um querido. Tem altos e baixos. É uma criança bastante emotiva. É um menino muito amado no seio da família pela mãe, pelo pai, pelos avós. Tem uma mãe muito atenta, muito preocupada (...) Se nós dermos a chupeta (...) e a fraldinha dele, é o par

perfeito. Mesmo assim já o achei mais dependente da frada e da chupeta (...) Mas, é um menino que com um bocadinho mais de conforto, de colo, chupeta e a fraldinha, que fica bem (ver anexo 8, pergunta 9, entre as linhas 51 e 64).

A criança M é, para a educadora, um “doce” de criança. Gosta muito de estar com os adultos e não brinca muito com as outras crianças. A educadora anuncia mesmo que, gostava que a criança M lhe desse mais trabalho, que fosse mais agitada.

“ (...) é um doce (...) gostava que ela fosse mais agitada (...) Se lhe puderem dar colo ela agradece porque não é uma menina que brinca com os outros ocasionalmente, se puder estar com o adulto, ela antes quer estar em contacto com o adulto (ver anexo 8, pergunta 9, entre as linhas 35 e 39).

No momento em que a mãe da criança M entra na sala, diz sempre à educadora de infância como se encontra a criança, como passou a noite e quais os cuidados a ter (caso haja) com a criança M durante o dia. De acordo com as palavras da educadora,

“(...) a mãe é muito atenta. Mesmo sem nós perguntarmos ela quase que tem estudada a lição que nos tem a dizer. Penso que está em sintonia perfeita connosco. Sabe as informações que nós precisamos e raramente se esquece de alguma” (ver anexo 8, pergunta 8, entre as linhas 3 e 5).

A conversa existente entre a educadora e a mãe da criança M é, no ponto de vista da educadora, essencial no momento do acolhimento “Acho que é fundamental cumprimentar os pais. O pai tem de sentir, que é bem vindo à instituição, que é bem vindo à sala onde vem entregar o filho” (ver anexo 8, pergunta 7, entre as linhas 1 e 2).

Em síntese, no que se refere à categoria “hora de entrada da criança na sala e saída da figura parental”, os progenitores das três crianças (F, L e M) não permaneceram mais do que cinco minutos na sala.

No que diz respeito à categoria “Identificação da figura parental que acompanha a criança”, os dados revelam que a criança M chegou à Creche sempre na companhia da mãe, tal como a criança F. Já a criança L, chegou sempre acompanhada pelo pai.

No que concerne à categoria “agasalhos da criança”, a criança M trouxe sempre como agasalhos um gorro e um casaco, tendo sido a mãe a tirar-lhe estas peças de roupa. A criança L, relativamente a esta categoria, na primeira semana de observação trouxe sempre como agasalhos um gorro, um cachecol e um casaco (ver quadro 4). Já nas semanas seguintes, deixou de trazer o cachecol, passando a trazer apenas o gorro e o casaco (ver quadro 5 e 6).

Ainda no que diz respeito à categoria “agasalhos da criança”, a criança F durante as três semanas trouxe sempre como agasalhos um gorro e um casaco, excetuando no dia 5 de dezembro de 2012, em que a criança entrou na sala já sem o gorro e sem o casaco. Foi sempre a mãe da criança a tirar-lhe os agasalhos.

Fazendo um paralelismo entre a categoria “hora de entrada da criança na sala e saída da figura parental” e a categoria “agasalhos da criança” verifica-se que, no caso da criança M, o tempo que a mãe permanecia na sala estava relacionado com o tirar os agasalhos à criança e conversar com a educadora. Também se verifica que no caso da criança L, o tempo que o pai estava na sala, foi inteiramente para tirar os agasalhos e esperar que a criança mostrasse a compota de fruta. Verificou-se ainda que no caso da criança F, o tempo que a mãe da criança entrava em contacto com a sala e com os intervenientes da mesma consistia, essencialmente, em tirar os agasalhos à criança. Deste modo, infiro que os agasalhos das crianças influenciaram o tempo em que os seus progenitores permaneceram na sala.

A categoria “resposta da criança ao momento de separação da figura parental”, analisando-se os dados recolhidos durante a observação, relativamente à criança M, entende-se que foi das três crianças estudadas, a que mostrou comportamentos menos angustiantes ao largar a figura parental. A criança M, ao entrar na sala e visualizar a educadora ou os colegas, mostrava sempre um sorriso e, muitas vezes, bastava a educadora dizer “olá” para a criança esticar os braços, mostrando interesse em ir para o seu colo (ver quadro 1).

Os dados da observação do comportamento da criança M permitiram-me afirmar que apresentou sempre um sorriso ao entrar na sala e manifestou agrado ao permanecer na mesma. Mesmo observando a mãe a sair da sala, a criança sorria e acenava-lhe, dizendo-lhe adeus, como aconteceu, por exemplo, no dia 19 de dezembro de 2012 (ver quadro 3).

Tendo em consideração o comportamento da criança M, infiro que se sente bem na Creche, que se sente acolhida e protegida, indo ao encontro do que anuncia a educadora na entrevista realizada. A criança M “parece que é uma criança que gosta muito de estar connosco. Facilmente estica os braços para nós” (ver anexo 8, pergunta 8, entre as linhas 2 e 3).

Ainda de acordo com as palavras da educadora, a criança M é um “doce” de criança e gosta imenso de estar ao colo do adulto “ Se lhe puderem dar colo, ela agradece (...) se puder estar com o adulto, ela antes quer estar em contacto com o adulto” (ver anexo 8, pergunta 9, entre as linhas 37 e 39).

O dia 18 de dezembro de 2012 foi o dia em que a criança M manifestou um comportamento mais efusivo. A criança M, ao ver que a mãe estava a sair da sala, correu até lá, segurou-se às suas pernas e escondeu a cara. Perante este comportamento observado, infiro que a criança não queria deixar a mãe sair ou que queria ir com ela, inferido uma vinculação segura, nas palavras de Ainsworth (1951) referidas em Papalia et al., (2001, p.246), “Os bebés com uma vinculação segura choram ou protestam quando a mãe sai e saúdam-na com alegria quando ela regressa (...)”.

Tendo em consideração o comportamento da criança, penso que poderei afirmar que o ambiente da sala bem como os elementos que dela fazem parte, levam a que a criança M se sinta segura e que saiba que vai ficar num ambiente protetor. Acredito, como Portugal (2011b, p.56) que,

“A criação de um clima familiar, onde as crianças conhecem segurança e amplas oportunidades para exploração, descobertas e estabelecimento de relações sociais, exercitando a sua autonomia e competências, permite às crianças sentirem-se robustecidas na sua auto-estima”.

A criança L, na primeira semana de observação não mostrou desagrado ao ficar na sala com a educadora e ao ver o pai a sair da sala. Ao longo desta semana, a criança trouxe sempre na sua mochila uma compota de fruta e, ao sentir-se sentada em cima do móvel que se encontrava à entrada da sala, de imediato sorria apontando para a mochila, dando indicações de que algo estava dentro da mesma (ver quadro 4). Como afirmou a educadora, a criança L bem como a criança M “trazem sempre um potezinho de fruta para comer” (ver anexo 8, pergunta 7, linha 9).

Nas restantes semanas, a criança L continuou a trazer a compota e a mostrá-la, quando já se encontrava sentada no móvel. Contudo, contrariamente à semana anterior, no dia 10 de dezembro de 2012 e no dia 17 de dezembro de 2012, a criança L chorou ao deixar o pai para ficar na Creche com os colegas e com a educadora. Este comportamento da criança deu-se à (s) segunda (s) feira (s), o que me leva a inferir que a criança L pode ter tido este comportamento, por ter estado durante o fim de semana em casa, na companhia

dos familiares, estando em adoção à nova rotina da semana.

A criança F durante a primeira semana, apenas no dia 3 de dezembro de 2012 chorou ao ver a mãe sair da sala, segurando-se ao seu pescoço. Tal como aconteceu com a criança L (quando chorou à segunda feira no ato de largar o pai), penso que a criança F tenha chorado por ter passado o fim de semana com os pais.

Como refere Portugal (1998, p.79), “A angústia de separação pode incluir choro, chamar a mãe ou procurar a mãe” e, ao analisar-se o comportamento das crianças L e F entende-se que o choro foi um dos comportamentos que as crianças adotaram no momento de separação.

Também Rodrigues e Reis (2010, p.23) são da mesma opinião de Portugal (1998), ao considerarem que “para além dos seis meses até volta dos vinte e quatro meses de idade as crianças apresentam reações de choro, resistem à separação dos pais (...)”.

A segunda semana de observação foi a semana em que a criança F se mostrou mais reticente em deixar a mãe. Para além de ter chorado, ainda se segurou fortemente ao pescoço da mãe e às pernas (ver quadro 8). Na terceira semana, a criança F apenas chorou no dia 18 de dezembro de 2012. No dia 17 de dezembro de 2012, ficou calmamente na sala³. Também no dia 19 de dezembro de 2012, a criança ficou na sala sem mostrar desagrado.

No que diz respeito à categoria “estratégias da educadora”, analisando os dados observados relativamente à criança M, no momento do acolhimento, a educadora segurou-a praticamente sempre ao colo quando a mãe da criança estava a sair da sala. Este comportamento efetuado pela educadora realizou-se nos dias em que a criança permaneceu na sala sem mostrar desagrado ao deixar a mãe.

No dia 18 de dezembro de 2012, em que a criança M se mostrou mais afetuosa e carente, a educadora para além de a ter pegado ao colo, ainda lhe disse para ir para a “casinha” brincar. O comportamento tido pela educadora leva-me a inferir que esta conhece as necessidades da criança M e que o segurar ao colo fez com que a criança se

³ Penso que um dos fatores que a terá levado a ter este comportamento, terá sido o facto de ter avistado os colegas a brincarem, ao entrar na sala.

sentisse bem e confortada. De acordo com Portugal (2011b, p.53),

“À medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças e a forma como responderá a diferentes 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”.

Para além disso, o facto de a educadora levar a criança para a “casinha” de brincar, fez com que esta entrasse em interação com outras crianças e que desenvolvessem brincadeiras. Ao fazê-lo, considero que proporcionou à criança a descoberta, através da interação, indo ao encontro do que anuncia Azevedo (2011).

Ainda relativamente a esta categoria, mas desta vez com a criança L, durante a primeira semana de recolha de dados, a educadora pegou-a ao colo e colocou-a no chão para lhe ser dada a compota de fruta. Durante a segunda semana, apenas no dia 12 de dezembro de 2012, a educadora pegou na criança L ao colo. No dia 10 de dezembro de 2012, visto que a criança apresentou um comportamento mais emotivo ao deixar o pai, chorando, a educadora para a acalmar, deu-lhe a sua fralda de rosto e a chupeta, tendo a criança acalmado, ao entrar em contacto com estes dois objetos.

Para a educadora de infância, a criança L gosta muito da chupeta “Se nós dermos a chupeta (...) e a fraldinha dele é o par perfeito (...) é um menino que com um bocadinho mais de conforto, de colo, chupeta e fraldinha, que fica bem” (ver anexo 8, pergunta 9, entre as linhas 54 e 64).

No dia 11 de dezembro de 2012, depois de o pai a ter colocado no chão, a educadora deu a mão à criança. Após o pai ter saído da sala, levou-a ao fraldário para vestir o bibe. Relativamente à última semana, no dia 17 de dezembro de 2012, a educadora ao ver a criança L chorar, foi buscar a sua chupeta e deu-lha para que a criança acalmasse. Nos restantes dois dias, tendo a criança ficado calmamente na sala, deu-lhe a mão e ficou junto a ela, até o pai sair da sala.

Na sala dos 1-2 anos, o vestir o bibe após a entrada das crianças na sala, faz parte da rotina e, de acordo com as palavras da educadora,

“É importante que eles tenham rotinas e ir vestir o bibe é uma rotina que faz com que sintam que fazem parte do grupo. Todos os outros estão de bibe e nós vamos ficar iguais aos outros” (ver anexo 8, pergunta 9, entre as linhas 25 e 27).

Para além disso, a existência de uma rotina, faz com que as crianças comecem a ter

noção de como decorre o seu dia.

“A rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança (...) proporciona à criança tempo para expressar os seus objectivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interacção com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita” (Hohmann e Weikart, 1997, p.224).

Tendo em consideração estes dados, considero que a educadora conseguiu prever as necessidades da criança L e adotar as estratégias necessárias para conseguir responder aos diferentes comportamentos tidos pela criança, tal como defende Portugal (2011a).

Ao saber adotar estratégias para acalmar a criança L, a educadora considerou as necessidades básicas da criança, levando-me a inferir que, ao fazê-lo, ganhou a confiança da criança. “Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em que confiem (...)” (Portugal, 2011a, p.7).

A educadora de infância interagiu com as crianças criando-lhes situações desafiadoras, agindo de forma ajustada às características das crianças e respondendo às suas especificidades (Aragão, 2004 citado por Rodrigues e Reis, 2010).

Relativamente à criança F, concluiu-se que na maior parte das vezes, no ato de receber a criança, a educadora de infância segurou a criança ao colo. Para além do segurar ao colo, a educadora falou com a criança e acarinhou-a. Para a educadora de infância, uma das estratégias que funciona com a criança F “é propor-lhe uma atividade, uma brincadeira” (ver anexo 8, pergunta 9, linha 24).

Para que a criança M ficasse bem na sala, a educadora de infância segurou-a ao colo; para que a criança L não sentisse angústia de separação, facilitou-lhe a chupeta e a fralda de rosto e relativamente à criança F falar-lhe, foi uma estratégia que levou a criança a ficar calma.

A educadora destacou como estratégias mais utilizadas no momento do acolhimento, o dar a chupeta, um objeto de conforto, a fralda de rosto, dizer uma piada e mostrar um brinquedo. Identificou estas estratégias como estratégias facilitadoras do bem estar da criança no momento do acolhimento.

De acordo com Pantalena (2010), para que a criança fique calmamente na sala com a

educadora, abordar a criança sobre diversos assuntos, mostrar-lhe brinquedos e segurá-la ao colo, são estratégias que se poderão utilizar no momento do acolhimento.

Em síntese, com este estudo identifiquei e analisei os comportamentos das crianças e da educadora no momento do acolhimento, identificando as estratégias que a educadora utilizava para acolher três crianças, concluindo que a educadora de infância adota estratégias diferentes consoante a criança mas que, se socorreu de estratégias idênticas com as três crianças como: pegar ao colo, falar à criança e vestir-lhe o bibe.

CONCLUSÃO PARTE I

Fazendo uma síntese de toda a Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de Creche, considero ter aprendido bastante com todos os intervenientes (educadora cooperante, auxiliares de ação educativa, professora supervisora, colega de Prática de Ensino Supervisionada e crianças).

Nunca tinha estado em contacto com crianças em contexto de Creche, o que me fez sentir, inicialmente, um pouco nervosa. Tinha receio que as crianças não me aceitassem e de não conseguir realizar propostas educativas que fizessem sentido para as mesmas. As conversas com a educadora cooperante e com a professora supervisora fizeram-me entender que as propostas educativas deveriam ser adequadas às características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O ter tido a oportunidade de realizar propostas educativas com as crianças fez-me conhecer de uma forma individualizada cada uma delas, identificando as suas especificidades e ajudando-me a adotar diferentes estratégias consoante a criança em questão.

Sinto que aprendi imenso com esta Prática de Ensino Supervisionada a vários níveis. Aprendi o que é a Creche, quais as propostas educativas a desenvolver com as crianças desta faixa etária, aprendi a planificar, a avaliar e a refletir. Sinto que comecei a encarar a Creche de outra forma e a entender que para se ter um bom ambiente com as crianças na sala, torna-se essencial a existência de uma boa relação entre a educadora e as auxiliares de ação educativa.

O ensaio investigativo, na qual procurei identificar as estratégias que a educadora utilizava no momento do acolhimento com as crianças M, L e F permitiu-me refletir sobre como futuramente poderei agir enquanto futura educadora e levou-me a concluir que, tendo em consideração a criança e a situação, a educadora adota diferentes estratégias.

PARTE II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Nesta parte II do relatório, Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância apresento as experiências tidas ao longo do segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu num período de quinze semanas, realizei diversos exercícios formativos que me permitiram situar no campo da educação de infância, em contexto de Jardim de Infância: realizei reflexões semanais, desafios semanais, planificações, avaliei as propostas educativas, realizei registos de conversas tidas com as crianças e analisei-as sob o ponto de vista das aprendizagens das crianças.

No decorrer desta Prática de Ensino Supervisionada fui, também desenvolvendo um projeto com as crianças sobre as zebras, realizando diferentes propostas educativas para respondermos à questão levantada: “por que é que as zebras são às riscas?”. Esta parte II do relatório procura relatar este processo formativo, estando organizado em dois grandes pontos: Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância e Projeto Desenvolvido com as Crianças sobre as Zebras.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A presente reflexão surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância que decorreu de 25 de fevereiro de 2013 a 19 de junho de 2013 num Jardim de Infância de rede pública. Ao longo deste ponto, abordarei o contexto educativo onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada, o estudo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças dos 3 aos 6 anos e as experiências educativas realizadas em Jardim de Infância.

3.1. JARDIM DE INFÂNCIA DE PINHEIROS

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância foi realizada numa instituição da rede pública, o Jardim de Infância de Pinheiros. Este Jardim de Infância é um estabelecimento de educação pré-escolar que, segundo a Lei nº5/97, artigo 3 é, uma “(...) instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas e actividades de apoio à família”.

A Componente de Apoio à Família e a Componente Educativa fazem parte desta instituição. A Componente de Apoio à Família é orientada pelas educadoras de infância, que elaboram o designado Projeto Componente de Apoio à Família (que compreende o serviço de almoço e o serviço de prolongamento). Esta componente decorre de acordo com um processo educativo informal e as atividades lúdicas não têm carácter obrigatório. A Componente Educativa, segundo a educadora da sala, decorre tendo em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

No que concerne à organização física, o Jardim de Infância de Pinheiros, é constituído por quatro salas (duas de Jardim de Infância que se localizam no r/chão e duas de 1.º ciclo que se localizam no 1.º andar). No r/chão da instituição, para além das duas salas de Jardim de Infância, existe um quarto de banho para adultos e outro para as crianças, uma arrecadação e dois *halls* de entrada, que permitem o acesso às salas.

Na parte de trás do edifício, existem dois alpendres, um parque infantil equipado com baloiços, um escorrega e um balancé, um campo de futebol (com duas balizas e rodeado por vedação). Na parte de trás do campo de futebol, existe um pavilhão polivalente, onde funciona o refeitório e a cozinha⁴.

No que concerne à organização física da sala de atividades, esta é formada por dez áreas (a área do acolhimento, a área da escrita, a área do fantocheiro, a área do faz de conta, a área da pintura/modelagem, a área da garagem, a área dos jogos de mesa, a área das construções, a área da biblioteca e a área da informática) e cada área é composta por diversos materiais e contém regras elaboradas pelas crianças que se encontram afixadas à entrada de cada área.

Relativamente à iluminação, esta é feita maioritariamente de forma natural, pelas três janelas que a sala disponibiliza mas também é feita por iluminação artificial (8 lâmpadas). Nos dias de maior frio, a sala tem aquecimento.

Na sala 2, de forma a promover-se a aprendizagem das crianças, existem três projetos: o Projeto Curricular de Grupo intitulado “Sementes do Saber...Raízes do Conhecimento”, que está relacionado com as ciências experimentais; o projeto “Gosto Pela Leitura”, com o objetivo de incentivar as famílias das crianças a participar em atividades do Jardim de Infância e a fomentar o gosto pela leitura nas crianças e, por último, o projeto “Jornal do Jardim de Infância de Pinheiros” que é elaborado pela educadora para divulgar as atividades desenvolvidas na sala 2 pelas crianças no final de cada mês.

Para além dos educadores de infância, as auxiliares de ação educativa, os pais e as crianças também são agentes educativos do Jardim de Infância. No entanto, cabe ao educador “compreender as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p.25) observando, planificando e avaliando com o grupo de crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), documento orientador do trabalho do educador de infância, constituem-se como

⁴ Na parte da frente do edifício, existe um espaço com terra, onde se encontram oliveiras e um canteiro de flores. Estes espaços exteriores foram utilizados para desenvolver algumas propostas educativas com as crianças, nomeadamente atividades de expressão motora.

uma ferramenta educativa facilitadora da organização do tempo e do espaço e da reflexão sobre as propostas educativas a realizar com as crianças.

Quando planificava, tinha sempre em consideração um conjunto de itens (número de crianças, intencionalidade educativa, competências, recursos e avaliação). Para dar resposta a alguns destes itens (intencionalidade educativa e competências), consultava este documento orientador.

A avaliação, parte integrante das minhas planificações, era operacionalizada através da formulação de questões abertas sobre a ação que as crianças concretizavam aquando da realização das propostas educativas. Para além deste tipo de avaliação, tive ainda a oportunidade de avaliar com as crianças, exercício que contribuiu para entender a avaliação como “(...) um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Ministério da Educação, 2011, p.1).

A avaliação permitiu-me refletir sobre a minha ação educativa e sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Considerando as especificidades das propostas educativas, concretizava a avaliação através de questões como, por exemplo: “O que é que as crianças X e Y fizeram?”; “O que aprenderam?”; “O que fiz para ajudar as crianças a realizar a proposta educativa e a desenvolver aprendizagens?” (ver anexo 10, 10.^a avaliação).

No meu ponto de vista, a avaliação permitiu-me refletir sobre as propostas realizadas e a realizar, facilitou-me o foco nos interesses e necessidades das crianças e fez-me entender o quanto é importante a comunicação com as auxiliares de ação educativa, com as crianças e com os familiares das crianças no processo educativo.

3.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DOS 3 AOS 6 ANOS

O período de desenvolvimento das crianças dos três aos seis anos de idade é designado como período pré-escolar. Nestas idades, as crianças vão-se desenvolvendo a um ritmo acelerado, acontecendo várias mudanças, não só ao nível do pensamento (cognitivo) mas também ao nível físico (Tavares et al., 2007). Mas, de acordo com Papalia et al., (2001), este período de desenvolvimento dá-se de forma mais lenta, relativamente às anteriores etapas de desenvolvimento.

No decorrer deste período, ao nível cognitivo, as crianças apresentam progressos ao nível do uso de símbolos (pensam em qualquer coisa sem necessitar de as ver) e um progresso ao nível da compreensão das identidades e da causa/efeito (as crianças começam a entender que têm a capacidade de alterar os acontecimentos). As crianças apresentam uma evolução ao nível da capacidade de classificar, começando a ter noção que é possível organizar pessoas e objetos em categorias. Apresentam uma maior compreensão do número iniciando a contagem. Não conseguindo prever as ações das pessoas, tendo em consideração aquilo em que acreditam e os seus sentimentos (Ibidem).

Jean Piaget, citado por Papalia, Olds e Feldman (2000), defende que a criança desta idade entra no estágio pré-operatório, marcado pela capacidade de representar mentalmente o objeto e pelo egocentrismo (a criança pensa que o mundo gira à sua volta e que tudo é centrado em si). “O egocentrismo reflecte a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista” (Tavares et. al, 2007, p.53). Pulaski (1983) defende que, nesta fase, o jogo simbólico surge como pilar da simbolização dos sentimentos da criança e da expressão criativa.

Relativamente ao desenvolvimento motor, as crianças começam a apresentar uma nova aparência. Começam a deixar de apresentar características de bebé como, por exemplo, o rosto redondo. As pernas e os braços tornam-se mais compridos, o crescimento dos músculos e dos ossos aumentam (Papalia et al., 2001). “Durante este período, a criança cresce cerca de 7 centímetros e aumenta cerca de 2 quilos por ano” (Tavares et al., 2007, p.52).

Ao nível das competências motoras grossas e finas, entre os três e os seis anos, as crianças apresentam grandes progressos, sendo nesta altura que começam a mostrar a preferência por umas das mãos para realizarem as tarefas, tal como escrever. As competências grossas evoluem de forma natural (como o correr, andar e saltar) (Papalia et al., 2001).

Relativamente às competências motoras finas (por exemplo, abotoar os cordões dos sapatos ou desenhar), também há uma evolução, embora gradual nestas idades. “As actividades de motricidade fina, tais como pegar adequadamente no lápis ou fazer o laço

no sapato evoluem gradualmente sob uma orientação frequente” (Tavares et al., 2007, p.52).

No que concerne ao desenvolvimento social, ao longo desta etapa, a criança vai aprendendo regras sociais e os significados culturais da sociedade em que está inserida. Ainda que a criança apresente um grande desenvolvimento ao nível da socialização, a criança apresenta altos e baixos nos relacionamentos que vai estabelecendo e nas situações que vai vivendo, necessitando da ajuda dos pares e/ou dos adultos para ultrapassar algumas barreiras relacionais (ibidem).

3.3. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Quando iniciei a Prática de Ensino Supervisionada, sabia que ia entrar em contacto com um contexto diferente do contexto de Creche, o que me fez sentir um pouco ansiosa. Não sabia como as crianças me iriam receber, como era a rotina das crianças naquela sala nem como a educadora lidava com as crianças o que, numa primeira fase inicial, me fez sentir um pouco nervosa.

Quando entrei na sala denominada sala 2, o que me chamou de imediato à atenção, foi o espaço. Reparei que era muito reduzido para o número de crianças (25 crianças) e que era constituído por muitas áreas, o que me fez de imediato questionar: “Que propostas educativas poderei realizar com as crianças, tendo em consideração o espaço? Será que dará para realizar propostas educativas relacionadas com a motricidade?”.

Neste primeiro dia de Prática de Ensino Supervisionada, senti que as crianças estavam um pouco envergonhadas mas, no segundo dia em que interagi com as crianças, reparei que as mesmas já se estavam a querer aproximar um pouco mais de mim e da minha colega, embora, ainda, com algum receio, tal como refiro na reflexão 1 (ver anexo 9), “Quando entrei na sala, senti que algumas crianças já se queriam aproximar de mim, embora que com algum receio. Diziam “olá”, sorriam, aproximavam-se um pouco mas acabavam por se afastar”.

No que respeita aos adultos, posso afirmar que me senti muito bem recebida. A assistente operacional colocou-me muito à vontade quando entrei na sala e a educadora, quando entrou na sala e me viu a mim e à minha colega, logo nos apresentou as crianças, a sala e as regras de funcionamento da instituição, como afirmo na reflexão 1

(ver anexo 9). “Entretanto, a educadora chegou e ao ver-nos cumprimentou-nos e recebeu-nos muito bem, colocando-nos à vontade. Apresentou-nos o Jardim de Infância, as assistentes operacionais e as crianças” (reflexão 1).

Na primeira semana de Prática de Ensino Supervisionada, fui interagindo com os diferentes intervenientes educativos e fui observando o espaço e as diferentes relações interpessoais, conhecendo as crianças e o trabalho que a educadora desenvolvia com elas, na sala de atividades. Segundo Freixo (2010, p.195), a observação é a “constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica ou planeada”.

A observação que fui realizando permitiu-me concretizar o trabalho de caracterização das crianças, da instituição e do meio envolvente, desenvolvendo um conhecimento mais aprofundado das crianças (com este exercício, foi possível identificar as idades de cada criança, as suas dificuldades no que concerne à realização de determinadas propostas educativas e as crianças que apresentavam comportamentos mais e menos ajustados).

De 11 de março de 2013 até ao dia 19 de junho de 2013, eu e a minha colega, começámos a estar responsáveis pela concretização das propostas educativas a desenvolver com as crianças. Para atuar, tive de planificar tendo em consideração as crianças, o espaço, o projeto educativo e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

As propostas educativas realizadas com as crianças foram pensadas tendo em consideração os interesses das crianças, as suas dificuldades e facilidades, as opiniões da educadora cooperante, os domínios de desenvolvimento e as áreas de conteúdo.

No âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, com a realização das diferentes propostas educativas procurei, juntamente com a minha colega, que as crianças desenvolvessem o respeito pelos colegas, esperassem pela sua vez para falar e ajudassem os amigos quando necessário. Reparei que, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada as crianças, aos poucos, se foram tornando cada vez mais autónomas (por exemplo, no final da Prática de Ensino Supervisionada, as crianças já não necessitavam da ajuda do adulto para tirar o bibe, pedindo ajuda aos amigos).

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão motora, as crianças realizaram díspares propostas educativas, que proporcionaram o desenvolvimento da motricidade fina e grossa e desenvolveram a noção de espaço.

O domínio da expressão plástica foi trabalhado pelas crianças, seja através dos exercícios de pintura (ex.: fazer desenhos com tinta de guache) ou do registo pictográfico individual (ex.: registo de experiências).

No domínio da expressão dramática, desenvolvemos com as crianças um jogo exploratório, em que as crianças imitaram elefantes a andar sobre diferentes solos. Ao realizar este jogo, as crianças estimularam a sua imaginação e desenvolveram-se ao nível cognitivo e motor.

Nas brincadeiras livres, realizadas na área da casinha, as crianças desenvolveram-se a nível motor, realizando jogos simbólicos que faziam com os amigos, comigo e com a minha colega (área da expressão e comunicação).

A expressão musical foi utilizada como uma estratégia para acalmar o grupo de crianças, quando se encontravam na área do acolhimento (bater palmas a diferentes velocidades, colocar música infantil e cantar). Relativamente às propostas educativas, com as crianças, fizemos música com garrafas de vidro, explorámos diferentes instrumentos musicais e dançámos. Em síntese, considero que tanto eu como a minha colega, desenvolvemos propostas educativas com as crianças que envolveram o escutar, o cantar, o dançar, o tocar e o criar, eixos fundamentais da expressão musical, de acordo com o que anuncia o Ministério da Educação (1997).

A linguagem oral e a abordagem à escrita estiveram presentes, por exemplo, no momento do acolhimento, com a exploração dos livros que as crianças levavam para casa, no âmbito do projeto “Gosto pela Leitura” (as crianças explicavam aos amigos o que sabiam sobre a história, refletiam connosco sobre as suas experiências de fim de semana). As crianças desenvolveram-se nesta área, por exemplo, quando conversavam entre si e connosco, anunciando, por exemplo, o que estavam a desenhar e a sentir ou os conhecimentos que tinham sobre determinado assunto.

Nestas conversas/intervenções, as crianças tiveram a oportunidade de questionar (para obter informação sobre algo), descrever pessoas e objetos, relatar experiências, informar oralmente, utilizar palavras novas, ... (Ministério da Educação, 2010).

As crianças também tiveram a oportunidade de abordar a escrita, escrevendo o nome nos seus trabalhos e utilizando o quadro de ardósia para realizar escrita livre. De referir que, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, reparei que algumas crianças necessitavam de um cartão para copiar o seu nome mas que as crianças mais velhas já o faziam sem este auxílio.

No que concerne ao domínio da matemática, realizei com as crianças propostas educativas que envolveram o associar o número ao objeto e o desenvolvimento de noções como, “dentro de”, “fora de”, “por cima de”, “em cima de”, “na fronteira”, com a realização, por exemplo, do jogo da macaca e do lencinho (jogos escolhidos pelas crianças na última semana de Prática de Ensino Supervisionada) (ver anexo 11).

A Área do Conhecimento do Mundo foi abordada com as crianças, sendo uma das áreas à qual demos grande importância pelo facto do Projeto Curricular de Grupo estar relacionado com as ciências experimentais. Com as crianças, realizei, por exemplo, diferentes experiências, umas relacionadas com o flutuar/não flutuar, outras com a absorção, com o misturar.

O trabalho por projeto também permitiu que as crianças desenvolvessem aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, dando consistência a esta intenção educativa. Estes dados serão apresentados no ponto 4.

Refletindo sobre a planificação sinto que, numa fase inicial da Prática de Ensino Supervisionada, planificávamos (a minha colega e eu), tendo em consideração o que nós e a educadora pretendíamos que as crianças realizassem e tendo em consideração os seus interesses. Nas duas últimas semanas de Prática de Ensino Supervisionada, comecei a ter em atenção as opiniões das crianças e consciencializei-me que é importante que as crianças façam parte do processo de planificação, devendo este ser da responsabilidade do educador e das crianças. Com esta experiência percebi que, quando as crianças realizam a planificação com o educador, sentem-se mais motivadas para aprender.

Na planificação que fiz com as crianças, os itens que constavam eram: “O que vamos fazer?; “Como vamos fazer?”; “Onde vamos fazer?”; “Que materiais são necessários?”. Para que as crianças estivessem mais familiarizadas com a planificação, numa cartolina, escrevemos com as crianças todas as propostas que iríamos fazer (ver anexo 11).

Planificando-se com as crianças, a avaliação também era feita em consonância com as mesmas, colocando-se questões às crianças sobre o que tinham feito e o que tinham aprendido, como podemos ver na avaliação das propostas educativas feita na penúltima semana de Prática de Ensino Supervisionada (ver anexo 10, 12.^a avaliação).

“À pergunta: “O que fizemos hoje?” A criança E (6 anos) respondeu: “Colámos as fotografias das coisas das zebras que fizemos” e, a criança S (6 anos) acrescentou: “Brincámos nas áreas com os amigos e com os professores” (12.^a avaliação).

Ao interagir com o grupo de crianças, fui-me apercebendo que não era um grupo muito fácil em termos comportamentais e que, para ter a sua atenção, teria de adotar diferentes estratégias. Inicialmente senti dificuldade em gerir o grupo mas, com o passar do tempo, fui-me apercebendo do que poderia fazer como, por exemplo, bater palmas, cantar baixinho, colocar música, contar um episódio da minha vida e/ou captar a atenção das crianças, que mostravam estar menos atentas.

Ao aplicar estas estratégias, entendi que nem sempre têm o resultado desejado. Por exemplo, no momento do acolhimento, muitas vezes, quando estava a colocar em prática as estratégias por mim pensadas, algumas crianças estavam a entrar na sala, o que me fazia questionar, “O que faço agora? Páro de falar? Vou receber a criança?”. Com o passar do tempo comecei a lidar melhor com estes acontecimentos e a reagir naturalmente, não ficando tao nervosa, sem saber o que fazer.

Para além destes exercícios formativos, ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada realizei outros como os denominados desafios semanais que visavam o foco da minha atenção em algum aspeto da minha atuação e/ou na minha atuação com uma criança ou o grupo de crianças como, por exemplo, observar a criança L ou identificar as suas conversas e as brincadeiras que tinha, durante as propostas educativas (ver anexo 12, 8.º desafio). Importa referir que estes desafios eram avaliados por mim e pela minha colega que na sua avaliação me dava sugestões do que poderia fazer futuramente.

Outro exercício formativo que me foi apresentado foram as conversas com as crianças. Aqui, tinha de estar atenta a uma conversa com uma ou mais crianças, fazendo seu registo e análise (identificando as áreas de conteúdo e os domínios que estavam implícitos bem como as aprendizagens que as crianças eventualmente teriam realizado).

Fazendo um balanço das experiências educativas realizadas em Jardim de Infância, posso afirmar que facilitei situações de aprendizagem às crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Sinto que as reflexões escritas e orais me levaram a levantar algumas questões, permitindo-me alterar a minha ação educativa. Com os exercícios formativos (desafios, conversa com as crianças e avaliação das propostas educativas) realizei aprendizagens (aprendi, por exemplo, quais as estratégias que podia adotar, consoante o comportamento de determinada criança) e fiquei a conhecer melhor as crianças.

Um dos exercícios que contribuiu para conhecer melhor as crianças, que levou ao seu desenvolvimento e aprendizagem e que contribuiu para o meu processo de aprendizagem, foi o trabalho de projeto que a seguir apresento.

4. PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS SOBRE AS ZEBRAS

Nesta Prática de Ensino Supervisionada, quando soube que teria de trabalhar com as crianças, desenvolvendo um projeto, senti a necessidade de procurar informação sobre o que é a metodologia de trabalho de projeto e quais as fases que a constituem.

4.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de trabalho de projeto, utilizada com as crianças, apresenta uma longa tradição pedagógica. Tendo sido desenvolvida primeiramente em escolas do primeiro ciclo, nos Estados Unidos da América, no ano de 1918, em Portugal, foi divulgada em 1943, pela pedagoga Irene Lisboa (Vasconcelos, 2012).

O projeto é algo que surge a partir dos interesses das crianças, dando-lhes autonomia. Aqui, o conhecimento é adquirido de forma ativa por parte das crianças.

“O projecto surge, portanto, a partir dos interesses dos alunos e implica a preocupação de lhes dar uma maior autonomia, de tal modo que o conhecimento seja adquirido de uma forma activa” (Silva e Miranda (1990) citados em Mateus, 2011, p.6).

Esta forma de aprender envolve a descoberta e a procura, a prática e a teoria, permitindo às crianças construir o seu próprio saber.

“Nesta perspetiva, o aluno constrói o seu próprio saber, tem um papel ativo, projeta-se para o futuro, torna-se mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, torna-se mais capaz de intervir socialmente” (Mateus, 2011, p.5).

“Para desenvolver esta metodologia de trabalho com as crianças, o educador ou o professor não pode deixar de a usar também, de modo consistente, no seu trabalho em equipa pedagógica (...) ou na forma como os pais estão envolvidos pedagogicamente na instituição. Trata-se de um “método e trabalho” que atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas” (Vasconcelos 2012, p.9).

Para Cortesão, Leite e Pacheco (2002), o trabalho de projeto deve ser desenvolvido em grande grupo, sendo a colaboração de todos os agentes educativos importante para se chegar ao produto final, que é resultado do contributo de todos. Nesta metodologia, todos os intervenientes do projeto são fundamentais, tendo cada um uma visão diferente do que se está a fazer contribuindo com a sua perspetiva.

O trabalho de projeto solicita a existência de diversas fases/etapas. De acordo com Barros (2009), no desenrolar do projeto, numa primeira fase, as crianças indicam o que já sabem sobre o assunto e o que gostariam mais de saber, procurando informação sobre o assunto. Numa segunda fase, as crianças realizam pesquisas, trabalhando em grupo e, numa terceira fase, as crianças organizam a informação que recolheram.

De acordo com Vasconcelos (2012), a metodologia de trabalho de projeto, desenvolve-se de acordo com quatro fases: Fase 1: definição do problema (fase do questionamento, em que as crianças partilham o que sabem sobre os assuntos em questão, sendo esta informação registada. O educador tem um papel crucial nesta fase, mantendo o diálogo entre as crianças).

De acordo com Katz, Ruio, Silva e Vasconcelos (1998, p.140),

“Esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo, à volta de uma mesa ampla ou no tapete onde o grupo se costuma reunir. O papel do adulto é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer”.

Fase 2: Planificação e Desenvolvimento do Trabalho (as crianças decidem o que querem fazer e como o vão fazer. É a fase dedicada à elaboração da planificação e à sua execução. Distribuem-se as tarefas pelas crianças que, com a ajuda do educador, começam a procurar documentação que possam vir a precisar para realizar os trabalhos).

Fase 3: Execução (as crianças iniciam as suas pesquisas, elaboram as questões a serem colocadas e começam a procurar respostas em diversas fontes de informação como, por exemplo, nos jornais. As informações que as crianças começam a recolher, são registadas por elas mesmas. À medida que vão recolhendo a informação, as crianças vão organizando-a e registando-a e voltam a fazer pesquisas para complementar a informação já recolhida, discutindo-a com os elementos do grupo, para confrontar as ideias iniciais com as atuais).

De acordo com Vasconcelos (2012, p.32),

“Nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projecto são distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e saberes-fazer”.

Fase 4: Divulgação/Avaliação (as crianças divulgam o trabalho realizado e pensam como o vão fazer, tendo em consideração o público). “(...) expõe-se uma sistematização visual dos trabalhos nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portfólios, divulga-se” (Ibidem, p.17). As crianças avaliam os conhecimentos prévios que tinham e os que têm depois de realizado o projeto).

4.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Projeto Curricular de Grupo intitulado “Raízes do Conhecimento ... Sementes do Saber”, as crianças desenvolveram diferentes experiências, comigo e com a minha colega, com a educadora cooperante e com alguns pais que, durante o mês de março foram à sala para desenvolver experiências com as crianças.

Com o passar do tempo, foi-se falando com a educadora cooperante sobre o facto de se querer desenvolver um projeto com as crianças, ao qual esta nos disse que teria de ser em torno das ciências, para ir ao encontro ao projeto de grupo.

Começámos a ter mais atenção às dúvidas e curiosidades das crianças mas, numa primeira fase inicial, não conseguimos identificar as curiosidades, dúvidas ou questões que as crianças gostariam de ver resolvidas. Perante isso, optou-se por questionar a educadora sobre como poderíamos identificar algo que as crianças tivessem interesse em trabalhar, indo ao encontro dos seus interesses bem como do projeto de grupo. A educadora propôs questionar-se as crianças sobre as suas dúvidas e sobre o que gostavam de trabalhar, no âmbito das ciências. Assim, no dia 23 de abril de 2013, no período da manhã, no campo do Jardim de Infância, reunimos as crianças para, com elas, falar de todas as experiências que haviam realizado na sala, connosco e com os pais. À medida que se iam abordando as experiências, questionavam-se as crianças: “Têm alguma curiosidade sobre este assunto? Querem saber mais alguma coisa?”. As respostas das crianças foram diversas, pertinentes e de difícil resposta, conforme apresento no quadro 10.

Para dar a conhecer o projeto desenvolvido com as crianças organizámos os dados por fases, de acordo com Vasconcelos (2012).

Quadro 10 - Apresentação das questões/curiosidades das crianças

Questões colocadas pelas crianças	
<p>- “O que é que o macaco tem dentro do estomago?” (criança A, 6 anos);</p> <p>- “Por que é que os crocodilos comem as pessoas?” (criança JO, 6 anos);</p> <p>- “Por que é que as zebras são às riscas?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- “Por que é que as focas só têm duas barbatanas?” (criança JO, 6 anos);</p> <p>- Por que é que as focas andam na água?” (criança JO, 6 anos);</p> <p>- “Que animais comem couves?” (criança H, 3 anos);</p> <p>- “Por que é que os animais comem carne?” (criança S, 6 anos);</p> <p>- “Por que é que os cavalos comem erva?” (criança JO, 6 anos);</p> <p>- Como é que o ovo existiu se não havia galinha?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- Porque é que os gatos bebês não nascem do ovo?” (criança JO, 6 anos);</p> <p>- Por que é que as sardaniscas perdem o rabo e continuam a andar?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- Por que é que os ouriços têm picos?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- Por que é que os pintainhos nascem da galinha?” (criança S, 6 anos);</p> <p>- “Porquê que as galinhas comem milho e lagartas?” (criança C, 5 anos);</p> <p>- “Como é que os animais nascem?” (criança C, 5 anos);</p> <p>- Por que é que os pintainhos são diferentes?” (criança C, 5 anos);</p> <p>- Como nasce a terra para plantar?” (criança G, 5 anos);</p>	<p>- “Por que é que os girassóis têm sementes?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- “Por que é que pomos os feijões debaixo da terra?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- “Como é que há frutos e legumes?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- “Por que é que temos de semear as alfaces debaixo da terra?” (criança S, 6 anos);</p> <p>- “Como é que algumas plantas crescem muito e outras muito pouco?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- “Por que é que a água ajuda as plantas a crescer?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- “Como é que o agricultor trabalha tanto?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- “Como é que o agricultor mete as sementes debaixo da terra e elas crescem?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- “O que é que as estrelas têm la dentro?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- “O que está dentro do sol para brilhar muito?” (criança B, 6 anos);</p> <p>- “Por que é que a chuva cai sempre?” (criança JO, 6 anos);</p> <p>- “Do que é que as nuvens são feitas?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- “Por que é que a lua brilha muito?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- “Por que é que o sol vai para outros países e porquê que não é muito tempo de noite?” (criança E, 6 anos);</p> <p>- “Como é que a água desaparece do barro?” (criança GUI, 5 anos);</p> <p>- “Por que é que os rios têm água?” (criança JO, 6 anos);</p> <p>- “Por que é que a água é muito forte?” (criança GUI, 5 anos).</p>

4.2.1. FASE I E FASE II DO PROJETO

Na semana seguinte, depois de termos observado e analisado as questões levantadas pelas crianças, percebemos que seria importante organizá-las por categorias. Assim, eu e a minha colega fizemos uma categorização das questões em quatro vetores (água, universo, animais e germinação) para que, quando se explicasse às crianças o que poderíamos vir a fazer, termos uma breve noção do nome que as categorias poderiam vir a ter e, assim, auxiliar as crianças a organizar as ideias.

No dia 29 de abril de 2013, no período da manhã, pedimos às crianças para se juntarem na área do acolhimento e mostrámos as questões que haviam levantado. Dissemos às crianças que as questões que tinham colocado encontravam-se desorganizadas e perguntámos às crianças se concordavam em colocá-las em grupos. Lemos as questões e, à medida que se ia lendo, dizíamos: “tomem atenção às questões que vamos lendo”.

Lemos as questões relativas aos animais e questionámos as crianças: “estas questões falam sobre o quê?” Tendo as crianças anunciado sem qualquer dúvida: “sobre animais”. Depois de ouvir as crianças, perguntou-se se não podíamos agrupar estas perguntas num grupo, à qual a criança GUI (5 anos) respondeu: “sim, no grupo animais”.

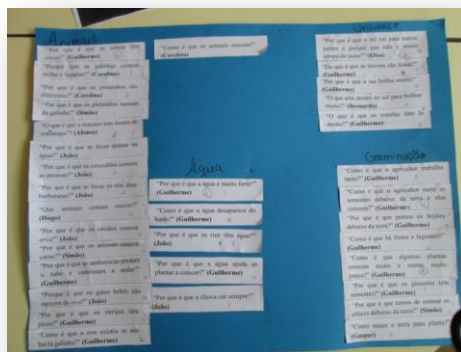
Posteriormente, apresentámos às crianças todas as questões relacionadas com a água. Nomear esta categoria foi, no meu ponto de vista, o mais difícil para as crianças. Perceberam que as questões falavam de água mas não conseguiram dar um nome à categoria. Assim sendo, optámos por questionar as crianças “se todas as questões falam de água, então que nome poderá ter o grupo destas questões?” a criança E (6 anos) respondeu: “oh que tolos! É o grupo de água”.

Seguidamente, lemos às crianças as questões relacionadas com as estrelas, a lua e o sol. A criança S (6 anos) disse: “esse grupo pode ser o grupo das perguntas do sistema solar”. Depois de se ouvir esta criança, questionaram-se as restantes crianças: “será que este grupo não poderia ter outro nome?”. Verificando-se o silêncio das crianças, propôs-se: “e se se chamasse universo? O que acham?”. As crianças ao ouvirem-nos disseram: “sim, pode ser esse nome”. A criança S (6 anos) disse: “gosto mais desse nome do que sistema solar”. E, assim, o nome da terceira categoria designou-se “universo”.

Para terminar, lemos às crianças as questões relacionadas com as plantas, com o semear sementes, com o agricultor e as suas funções, ao qual a criança GUI (5 anos) disse: “é a categoria da germinação”.

Nomeadas as categorias, organizaram-se os dados numa cartolina e todas as crianças colaram uma questão debaixo da categoria correspondente (ver figura 1).

Figura 1 - Cartolina com as questões das crianças.



Formadas as categorias e coladas as questões na cartolina, questionámos as crianças sobre que perguntas gostariam de trabalhar. Várias foram as sugestões e, como não se estava a conseguir chegar ao um consenso, sugerimos às crianças que se fizesse uma votação. Cada criança só podia votar numa questão dentro de cada categoria para chegar à questão chave.

Depois de todas as crianças terem votado, três questões prevaleceram: “Por que é que as zebras são às riscas?”; “Por que é que o sol vai para outros países e porquê que não é muito tempo de noite?” (ambas as questões com cinco votos). As outras duas questões foram: “Como é que algumas plantas crescem muito e outras muito pouco?” e “Como é que a água desaparece do barro?” (ambas as questões com quatro votos).

Perante esta votação, procedeu-se a uma nova votação na qual as crianças só votaram numa destas questões, prevalecendo a questão: “Por que é que as zebras são às riscas?” (com dez votos).

Definida a área em estudo, no dia 6 de maio de 2013, as crianças juntaram-se nas mesas de trabalho para refletirem sobre zebras. Relembrámos as crianças sobre a questão votada e questionámos as crianças sobre o que já sabiam sobre as zebras e o que gostariam de saber mais. Em seguida, em forma de quadro, apresenta-se o que as crianças já sabiam sobre as zebras e o que gostavam de saber mais (ver quadro 11).

Quadro 11 - O que as crianças já sabem sobre as zebras e o que querem saber.

O que as crianças já sabem sobre as zebras	O que querem saber mais
“As zebras não são todas iguais, algumas têm riscas quase em todo o lado e outras não” (criança GUI, 5 anos);	“Por que é que as zebras não comem insetos?” (criança GUI, 5 anos);
“Umas zebras nascem com riscas e outras não” (criança GUI, 5 anos);	“Por que é que as zebras têm bebés?” (criança S, 6 anos);
“Algumas zebras têm riscas pretas e brancas e outras brancas e pretas” (criança E, 6 anos);	“Por que é que as zebras comem mosquitos?” (criança JO, 6 anos)
“As zebras têm riscas porque o Jesus põe” (criança MC, 4 anos);	“Quem é que toma conta das zebras?” (criança H, 3 anos).
“As zebras são diferentes, têm riscas pretas e brancas” (criança EN, 4 anos);	
“As zebras têm cascos para se equilibrarem melhor” (criança GUI, 5 anos);	
“As zebras comem erva” (criança S, 6 anos);	
“As zebras bebem água” (criança GUI, 5 anos);	
“As zebras têm cauda” (criança SA, 4 anos);	
“As zebras põem bebés” (criança GUI, 5 anos);	
“As zebras têm patas e coisas brancas” (criança SA, 4 anos);	
“As zebras vão para o mar” (criança H, 3 anos);	
“As zebras não sabem nadar, só sabem andar na água” (criança GUI, 5 anos);	
“As zebras têm riscas brancas e também as riscas delas não são como as outras” (criança J, 4 anos)	
“A idade das zebras vê-se pelas riscas” (criança GUI, 5 anos).	

No dia 13 de maio de 2013, as crianças pensaram como poderiam procurar informação sobre as suas dúvidas e curiosidades relativamente às zebras, tendo em consideração as questões que colocaram.

Para se refletir com as crianças sobre estas questões de uma forma mais organizada formámos dois pequenos grupos de trabalho, lembrando as crianças que tínhamos formado quatro curiosidades sobre as zebras e que estas curiosidades estavam relacionadas com a alimentação, reprodução e o habitat das zebras. Feito este enquadramento, questionámos as crianças sobre quando e onde procurar informação sobre estes itens (habitat, alimentação e reprodução das zebras). As crianças anunciaram várias ideias:

- “Podemos procurar na internet da escola” (criança GUI, 5 anos);
- “Podemos procurar em livros e revistas” (criança A, 6 anos);
- “Também encontramos informação nos jornais” (criança GUI, 5 anos);
- “Na internet há informação, mas na internet de casa, porque na escola não há. E também podemos ir ao jardim zoológico ver as zebras” (criança JO, 6 anos).

Depois de ouvir as opiniões das crianças, perguntou-se-lhes sobre que assunto gostavam de pesquisar (se sobre a alimentação, habitat ou reprodução das zebras). As crianças M (4 anos), LE (4 anos), EN (4 anos), SA (4 anos), DI (5 anos), R (4 anos), C (5 anos) e F (5 anos), anunciaram que queriam pesquisar sobre a alimentação das zebras. As crianças G (5 anos), MM (3 anos), A (6 anos), H (3 anos), GUI (5 anos), T (4 anos), B (6 anos), E (6 anos) e D (4 anos), disseram que gostavam de pesquisar sobre o habitat das zebras e as crianças AC (4 anos), L (3 anos), S (6 anos), JO (6 anos), P (5 anos), MC (4 anos), J (4 anos) e MT (3 anos), sobre a reprodução das zebras.

Ainda neste dia, eu e a minha colega fizemos um recado para os pais das crianças, comunicando-lhes que estávamos a desenvolver um projeto sobre as zebras e pedimos-lhes a sua colaboração para ajudarem os filhos a pesquisar informação sobre a alimentação, o habitat e a reprodução das zebras (ver anexo 13). Tal como as crianças, também nós fomos pesquisar sobre as zebras descobrindo que as zebras são animais sociais, que pertencem à classe dos herbívoros e que se caracterizam por passarem muito tempo em rebanhos (National Geographic, 1996). Estes animais sociais classificam-se em várias espécies (por exemplo: a espécie zebra-de-grevy, zebra-das-planícies ou zebra-de-burchell).

As zebras-de-burchell são a espécie mais comum e abundante entre as zebras e habitam nas savanas da África Oriental e do Sul. Nascendo na primavera, estas zebras passam por o período de gestação entre os onze e os doze meses, emprenhando as fêmeas de dois em dois anos (Osório, 2010). As zebras adultas podem atingir os 2,4 metros.

No que respeita à alimentação, estes animais alimentam-se de ervas (cinquenta espécies diferentes) e têm preferência pelas mais novas e tenras.

Sendo animais sociáveis, mesmo estando agrupadas em manadas, misturam-se com outros animais. Quando atingem a maturidade, as fêmeas emigram e inserem-se em novas manadas enquanto os machos formam grupos de solteiros. Como afirma Osório (2010, p.59),

“(...) estes animais são bastante sociáveis, misturando-se com outras espécies de grande porte (...) todas as crias, independentemente do sexo, abandonam a zona natal para procurar novos grupos. Enquanto as fêmeas emigram quando atingem a maturidade sexual e são inseridas em haréns vizinhos, os machos dispersam-se para formar grupos de solteiros, onde ficam até estarem aptos a defender o território”.

No que concerne à anatomia, de acordo com a National Geographic (1996), nenhum herbívoro tem uma pelagem mais distinta do que a zebra, sendo as suas listas originais não existindo duas zebras exatamente iguais. Esta ideia vai ao encontro do que defende Osório (2010), quando anuncia que a principal característica que distingue as zebras dos outros equídeos são as suas riscas, caracterizadas como sendo perfeitas e desiguais, confundindo os predadores (leões e hienas). Na cabeça, as zebras apresentam riscas finas, pretas e brancas. No corpo, apresentam riscas grossas pretas e brancas e o focinho é todo negro.

Para além de confundirem os predadores, as riscas das zebras também ajudam a desviar a atenção dos insetos e, ajudam as próprias zebras a conhecerem-se umas às outras, pelo facto de serem todas diferentes (National Geographic, 1996).

No dia 20 de maio de 2013, dia em que ficou combinado as crianças trazerem a informação que ficaram responsáveis sobre as zebras, nem todas as crianças o fizeram.

Dentro do grupo da alimentação apenas as crianças SA (4 anos) e M (4 anos) trouxeram a informação pedida. Dentro do grupo do habitat, as informações foram trazidas pelas crianças MM (3 anos) e B (6 anos). Dentro do grupo de crianças que ficou responsável por trazer a informação sobre a reprodução, apenas as crianças AC (4 anos), J (4 anos) e MC (4 anos) a trouxeram⁵ (ver anexo 14).

Importa referir que nem todas as crianças trouxeram a informação pedida, criança F (5 anos) JO (6 anos), G (5 anos), GUI (5 anos), D (4 anos), P (5 anos) e H (3 anos) e que as crianças E (6 anos), C (5 anos), S (6 anos), DI (5 anos), A (6 anos), LE (4 anos), T (4 anos) e MT (3 anos) trouxeram informações sobre os três assuntos, mais do que o pedido (ver anexo 14).

Depois de partilharmos com todo o grupo de crianças as informações que os amigos trouxeram, questionámos as crianças: “o que é que acham que podíamos fazer aqui na sala, para descobrirmos por que é que as zebras são às riscas? Acham que podíamos fazer atividades?”.

Depois de ouvirem estas questões, algumas crianças transmitiram as suas ideias. A criança GUI (5 anos) anunciou: -“podemos fazer zebras com tinta branca e tinta preta e

⁵ À medida que as restantes crianças iam trazendo a informação, apresentavam aos amigos.

fazemos com um papel grande”; a criança P (5 anos) disse: -“podemos fazer a alimentação das zebras! Vamos buscar folhas verdadeiras das árvores e pintamos e também podemos construir a casinha das zebras com cartões grandes”; a criança B (6 anos) anunciou: -“também podemos fazer as árvores com cartões”; a criança E (6 anos) disse: -“podemos fazer um teatro, chamamos os senhores e eles vêm cá” e, a criança GUI (5 anos) ainda disse: -“podíamos fazer zebras com colheres de pau, podíamos fazer fantoches”.

Depois de ouvirmos as crianças, eu e a minha colega anunciámos, também, as nossas ideias. Dissemos às crianças que podíamos fazer o cartão de cidadão das zebras, que podíamos imitar as zebras a andar e trabalhar o revestimento das zebras com diferentes materiais. Tendo em consideração as ideias das crianças e as nossas ideias, identificámos as que eram comuns e a partir daí, escolhemos as propostas educativas a desenvolver com as crianças e outras que foram surgindo.

4.2.2. FASE III DO PROJETO

A fase III do projeto, de acordo com Vasconcelos (2012), destina-se à concretização do projeto. No nosso caso, esta concretização decorreu entre os dias 20 de maio e 12 de junho de 2013. Durante este período, trabalhámos com as crianças em pequenos grupos e em grande grupo e discutimos as pesquisas que as crianças fizeram em casa com os pais (ver anexo 14) (ver quadro 12).

Quadro 12 - Propostas educativas realizadas com as crianças ao longo de projeto “As zebras”.

Data	Proposta Educativa
20 de maio de 2013	Analisámos as informações trazidas pelas crianças sobre a alimentação, reprodução e habitat das zebras e criámos um dossier para colocar a informação.
27 de maio de 2013	Visualizámos um vídeo (National Geographic, 1994) sobre a vida das zebras e demos um nome ao dossier que criámos; Construímos o cartão de cidadão das zebras.
29 de maio de 2013	Colorimos zebras feitas em cartão.
4 de junho de 2013	Explorámos o livro: “As nossas amigas zebras” de Kervadec (1974); Colámos numa zebra feita em papel de cenário, riscas pretas com 4 formas diferentes feitas em cartolina; Construímos uma maquete.
5 de junho de 2013	Criámos um planisfério para identificarmos em que continente vive as zebras e os seus amigos; Realizámos um jogo dramático orientado.

De seguida, apresento de forma sintetizada três propostas educativas concretizadas com as crianças: 1) Visualização e discussão do vídeo sobre a vida das zebras; 2) Colagem de riscas numa zebra feita em papel de cenário; 3) Jogo dramático orientado.

4.2.2.1. Visualização e discussão do vídeo sobre a vida das zebras

No dia 27 de maio de 2013, eu e a minha colega levámos às crianças, um vídeo sobre a vida das zebras da National Geographic (1994) que foi visto com as crianças da sala 1 porque a televisão e o leitor de cassetes apenas funcionava nessa sala.

Quando o vídeo terminou, colocaram-se algumas questões às crianças: (1) “lembram-se do que é que as zebras comeram?” A criança JO (6 anos) respondeu: “comeram ervas”. (2) “E as zebras bebés, também comeram erva?” A criança A (6 anos) respondeu: “não! As zebras bebés beberam o leite da mãe zebra”. (3) “Quem são os amigos das zebras, que vimos no filme?” A criança E (6 anos) respondeu: “são os gnus” e a criança JO (6 anos) disse: “os pumas são os inimigos porque comiam as zebras bebés e as grandes também”.

Quando se voltou para a sala, tinha-se como intenção fazer uma reflexão com as crianças sobre o que observaram no vídeo mas esta reflexão não foi possível realizar. No dia 29 de maio de 2013, no momento do acolhimento, começámos por situar as crianças sobre o que havíamos feito, tendo as crianças anunciado que vimos um vídeo sobre as zebras. De seguida, perguntámos às crianças: “lembram-se do que falava o vídeo?” Aqui, várias ideias foram proferidas: - “As zebras eram comidas por outros animais” (criança E, 6 anos); - “As zebras comem relva e as zebras bebés bebem leite da mãe” (criança S, 6 anos); - “As zebras iam para outro lado quando não havia água e ervas verdes” (criança E, 6 anos); - “As zebras andavam juntas mas, às vezes, as zebras bebés separavam-se e eram comidas” (criança S, 6 anos); - “Quando as zebras estão todas juntas, os pumas não sabem qual a zebra que querem comer, porque elas são todas iguais” (criança E, 6 anos). À questão “As zebras são todas iguais?”, as crianças responderam: - “não mas, as hienas e os pumas ficam confusos, mesmo as riscas serem diferentes e as zebras diferentes” (criança JO, 6 anos); - “As zebras têm riscas para as hienas não as comerem logo” (criança J, 4 anos).

Posteriormente, questionaram-se as crianças sobre os amigos das zebras: - “quem é que eram os amigos das zebras?” A criança E (6 anos) logo anunciou: “as girafas e os gnus

são amigos das zebras” Outras crianças disseram: - “As girafas são amigas das zebras porque são muito grandes e ajudam” (criança J, 4 anos); - “As girafas não comem as zebras porque são herbívoras” (criança GUI, 5 anos); “As girafas e as zebras são amigas porque são herbívoras e partilham comida” (criança GUI, 5 anos); - “As girafas têm o pescoço grande e ajudam as zebras” (criança E, 6 anos).

Para terminar esta reflexão oral sobre as aprendizagens das crianças perguntámos se se recordavam dos animais que andavam em volta das zebras. A criança J (4 anos) disse: “sim! Eram as moscas. As moscas picam as zebras e elas morrem”. A criança GUI (5 anos) contrariou a sua ideia: “as zebras não morrem depois de serem mordidas pelas moscas”.

Face à questão: “De que cor eram as riscas das zebras bebés, lembram-se?” Todas as crianças anunciaram que eram pretas e brancas, tendo apenas a criança L (3 anos) contrariado essa ideia: “não, não... quando as zebras nascem têm as riscas castanhas e brancas”.

Face a estas respostas concluiu-se que as crianças com esta proposta educativa, realizaram aprendizagens no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo (ver quadro 13), na Área da Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral (ver quadro 14) e na Área da Formação Pessoal e Social (ver quadro 15).

Quadro 13 - Aprendizagens realizadas na Área do Conhecimento do Mundo

As crianças:

- Identificaram a alimentação das zebras adultas bem como das zebras bebés;
- Identificaram os amigos e os inimigos das zebras;
- Entenderam que quando as zebras não têm comida, vão para outros locais e que são herbívoras;
- Compreenderam que as riscas das zebras, confundem os predadores;
- Viram que as moscas andam atrás das zebras;
- Inferiram que as zebras quando se separam da manada são comidas com mais facilidade;
- Retiveram que as zebras bebés têm riscas castanhas e brancas e que só depois ficam pretas e brancas, à medida que vão crescendo.

Com o visionamento do vídeo, as crianças entenderam que quando as zebras se separam da manada, são apanhadas com mais facilidade pelos predadores, que as riscas das zebras confundem os predadores e que as moscas andam atrás das zebras, indo estas ideias ao encontro da resposta à questão, “por que é que as zebras são às riscas?”.

Quadro 14 - Aprendizagens realizadas na Área da Expressão e Comunicação

Domínio da Linguagem Oral

As crianças:

- Participaram na reflexão oral em grande grupo, respondendo às questões colocadas;
- Formularam frases;
- Aumentaram o seu vocabulário;
- Comunicaram o que sabiam sobre o assunto;
- Utilizaram frases simples de diversos tipos (afirmativa, negativa, interrogativa e exclamativa).

Na área da Expressão e Comunicação, as crianças tiveram a oportunidade de expressar o que sabiam sobre as zebras, comunicando-o aos amigos e aos adultos.

Quadro 15 - Aprendizagens realizadas na Área da Formação Pessoal e Social

As crianças:

- Escutaram os amigos e argumentaram;
- Revelaram interesse em querer aprender mais sobre as zebras;
- Esperaram pela sua vez para falar;
- Interagiram com os amigos;
- Participaram numa proposta educativa em grupo, aceitando a opinião dos outros.

As crianças, ao longo da reflexão que fizemos sobre o vídeo, manifestaram interesse em querer aprender mais sobre as zebras. Enquanto escutavam os amigos, interagiam com eles, estavam atentas e esperavam pela sua vez para partilharem as suas ideias.

Tendo em consideração que o Projeto Curricular de Grupo das crianças da sala 2 do Jardim de Infância de Pinheiros, estava relacionado com as ciências experimentais, considero ser pertinente abordar os processos da ciência que estão envolvidos nas propostas educativas realizadas ao longo do projeto das Zebras. Assim sendo, abrangendo o nosso olhar e remetendo-nos para os processos da ciência, na realização desta proposta educativa, é visível a presença (1) da observação, (2) da inferência e da (3) comunicação. De acordo com Pereira (2002), as observações são influenciadas pelas experiências e pelo conhecimento que se detém sobre o assunto, sendo importante realizar-se a observação com as crianças pequenas, em várias situações. Neste caso, as crianças utilizaram a observação, dando atenção aos detalhes bem como ao padrão geral. À medida que iam observando o vídeo, as crianças interpretavam os acontecimentos, explicando o que observavam, recorrendo aos conhecimentos que já detinham sobre o assunto. Ao fazê-lo, a criança estava a realizar inferências. Isso verifica-se, por exemplo, quando a criança J (4 anos) diz: “- as girafas são amigas das zebras porque são muito grandes e ajudam”.

Depois de visualizarem o vídeo, as crianças comunicaram oralmente aos amigos e aos adultos da sala o que observaram, comparando as suas ideias com as dos amigos. Isso é

visível, por exemplo, quando a criança J (4 anos) diz: “as moscas picam as zebras e elas morrem” e a criança GUI (5 anos) é contra essa ideia, anunciando: “as zebras não morrem depois de serem mordidas pelas moscas”.

Com esta proposta educativa, as crianças desenvolveram conhecimentos relativos à alimentação, à reprodução e ao habitat das zebras e descobriram que as riscas ajudam as zebras a proteger-se dos predadores (hienas e pumas), ficando os predadores confusos (Osório, 2010). Como verbalizou a criança JO (6 anos) “(...) as hienas e os pumas ficam confusos, mesmo as riscas serem diferentes”.

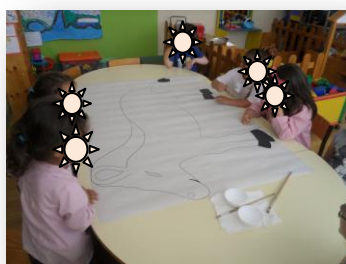
Nesse dia ainda questionámos as crianças sobre o nome a dar ao dossier que contém todas as pesquisas que as crianças fizeram em casa com os pais/familiares (pesquisas sobre a alimentação, a reprodução e o habitat das zebras). A esta questão responderam dezoito crianças: -“Dossier das zebras”, crianças B (6 anos), L (3 anos), DI (5 anos), MM (3 anos), GUI (5 anos) e J (4 anos); -“Riscas”, crianças MC (3 anos), C (5 anos) e A (6 anos); -“As riscas das zebras” crianças D (4 anos) e H (3 anos); -“Os filhos das zebras”, criança MT (3 anos); -“Dossier das riscas das zebras”, criança P (5 anos); -“Zebras bebés”, criança R (4 anos); -“Zebras bonitas”, criança T (4 anos); -“ Dossier da reprodução das zebras”, criança G (5 anos); -“A comida das zebras”, criança L (3 anos) e -“Saber sobre a vida das zebras”, criança E (6 anos).

Perante a vasta lista de nomes criados pelas crianças, fizemos uma contagem do número de crianças que escolheu cada nome, ficando designado: “O Dossier das Zebras”, com seis votos.

4.2.2.2. Colagem de riscas numa zebra feita em papel cenário

No início da realização do projeto, quando questionámos as crianças sobre o que podíamos fazer na sala para descobrirmos por que é que as zebras são às riscas, a criança GUI (5 anos), sugeriu que fizéssemos uma zebra com tinta, num papel grande. Tendo em consideração a ideia desta criança, pensámos em construir em papel de cenário o corpo de uma zebra (ver figura 2) e as crianças colocarem sobre ele, riscas com diferentes formas.

Figura 2 - As crianças a observar a zebra



Assim, desenhou-se uma zebra em papel de cenário e fizeram-se quatro tipos de riscas diferentes (lisas e onduladas, grossas e finas). Para realizarmos esta proposta educativa, trabalhamos em pequenos grupos para que as crianças pudessem explorar as riscas e colá-las no corpo da zebra (ver figura 3).

Figura 3 - As crianças a explorar as riscas feitas em cartolina preta



Quando as crianças estavam a colar as riscas no corpo da zebra, surgiram questões e comentários: -“podemos escolher as riscas que quisermos? Onde as podemos pôr?” (criança E, 6 anos); -“Quantas riscas podemos colar?” (criança GUI, 5 anos); -“Vai ficar uma zebra muito linda (criança DI, 5 anos); -“As riscas das zebras são todas diferentes e esta zebra vai ter riscas muito diferentes” (criança B, 6 anos).

Depois de as crianças terem colado as riscas na zebra, colocámos a zebra exposta num placard da sala (ver figura 4) e atribuímos-lhe o nome “Riscas”, escolhido por unanimidade.

Figura 4 - A zebra “Riscas”.



No final do dia, reunimo-nos na área do acolhimento e refletimos oralmente com as crianças sobre a proposta educativa que tínhamos feito. Perguntámos às crianças: - “o que fizemos hoje?” As crianças anunciaram que havíamos feito uma zebra e a criança E (6 anos) caracterizou essa zebra: “esta zebra tem riscas muito diferentes e não há nenhuma zebra igual. Tem riscas onduladas e lisas. É muito bonita a nossa zebra”.

Com esta proposta educativa, as crianças realizaram aprendizagens no âmbito da Área da Expressão e Comunicação (domínio da expressão plástica, domínio da matemática e domínio da linguagem oral) (ver quadro 16) e na Área do Conhecimento do Mundo (ver quadro 17).

Quadro 16 – Aprendizagens realizadas na Área da Expressão e Comunicação

<u>Domínio da Expressão Plástica</u>	<u>Domínio da Matemática</u>	<u>Domínio da Linguagem Oral</u>
<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manusearam diferentes materiais; - Exploraram as diferentes formas das riscas; - Colaram as riscas no corpo da zebra. 	<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contaram as riscas que colaram no corpo da zebra; - Contactaram com diferentes formas; -Desenvolveram a noção espacial. 	<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicaram onde queriam colocar as riscas; - Aprenderam novos vocábulos “onduladas” e “lisas”; - Partilharam com os amigos as suas ideias/opiniões sobre a forma como ficou a zebra.

Como se pode ver no quadro 16, na Área da Expressão e Comunicação, as crianças desenvolveram aprendizagens ao nível do domínio da expressão plástica, com a colagem das riscas no corpo da zebra, ao nível do domínio da matemática, com a contagem das riscas que colaram no corpo da zebra e ao nível do domínio da linguagem oral, quando comunicaram as suas ideias e manusearam as riscas feitas em cartolina, aprendendo novos vocábulos: “onduladas” e “lisas”.

Quadro 17 - Aprendizagens realizadas na Área do Conhecimento do Mundo

<p><u>As crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceberam que não existem zebras iguais; - Entenderam que as riscas das zebras fazem com que as zebras sejam diferentes; - Viram que as riscas feitas em cartolina tinham formas diferentes.
--

À medida que iam construindo a zebra, as crianças anunciaram que as zebras são todas diferentes bem como as riscas e entraram em contacto com diferentes formas, feitas em cartolina preta (riscas).

Remetendo para os processos da ciência, entende-se que a (1) observação, a (2) criação de hipóteses e a (3) comunicação, estão presentes nesta proposta educativa, seja quando

a criança olha para a zebra e explora as riscas através do tato, quando a criança estuda os locais onde poderá colocar as riscas ou quando anuncia onde quer colar as riscas.

4.2.2.3. Jogo Dramático Orientado

O jogo dramático orientado foi uma das hipóteses levantadas pelas crianças, aquando do início do projeto, as questionámos sobre o que podíamos fazer para descobrirmos por que é que as zebras são às riscas. A criança E (6 anos) anunciou que podíamos fazer um teatro, chamando pessoas do exterior à sala. Pegando na ideia desta criança, pensámos serem as crianças a fazer esta exploração.

No dia 12 de junho de 2013, anunciámos às crianças que pensámos em fazer um jogo dramático orientado (ver figura 5). Explicámos às crianças o que é este tipo de jogo, tendo-lhes dito que havíamos criado uma pequena situação com várias personagens e que íamos em conjunto explorar a situação, fazendo um jogo.

Anunciámos às crianças que as personagens eram sete zebras, cinco gnus, cinco girafas, cinco pumas e duas moscas e que tínhamos de pensar quem ia representar estes animais. Depois de termos feito os grupos, dissemos às crianças que tínhamos pensado em fazer pinturas faciais, para caracterizarmos os animais que estavam a representar e para que os amigos identificassem com mais facilidade os animais que cada criança estava a caracterizar. Questionámos as crianças se queriam fazer uma pintura facial, à qual a resposta foi “ sim!”.

Pintámos a cara das crianças (com riscas de cores diferentes) e dirigimo-nos para o campo (espaço exterior à sala), para realizar o jogo. A minha colega começou por ler a situação anunciando às crianças que representavam as zebras para se levantarem e andarem pelo espaço como se fossem zebras a andar, de seguida, às crianças que faziam de gnus e de girafas, para andarem pelo espaço como se fossem gnus e girafas e por último, às crianças que faziam de pumas para se levantarem e andarem como se fossem pumas a andar. As crianças imitaram os animais que representavam, andaram como eles e produziram os sons que estes fazem.

Posteriormente, a minha colega colocou uma situação problemática às crianças. Pediu a uma criança que estava fazer de zebra (criança D, 4 anos), para ficar afastada das outras zebras e às crianças que faziam de pumas, para se aproximarem da zebra que estava sozinha. À medida que as crianças que faziam de pumas se aproximavam da criança que

fazia de zebra, perguntámos às crianças: “O que vai acontecer à zebra?” As crianças disseram que ia ser comida e que tinha de fugir.

Tendo em consideração as ideias das crianças, pedimos à criança D (4 anos) para fugir dos pumas e ir para perto de todas as outras zebras. De seguida, perguntámos às crianças: “será que se a criança D (4 anos) fosse mesmo uma zebra, os pumas conseguem identificar a zebra que queriam atacar?” As crianças anunciaram que não, porque as zebras estavam todas juntas e assim era difícil.

Neste jogo, eu e a minha colega, fizemos de moscas para picarmos as zebras mas, durante o jogo, não picámos todas as zebras e questionámos as crianças: “por que é que será que não picámos todas as zebras?” A criança E (6 anos) respondeu: -“por causa das riscas das zebras”. “Então será que as zebras são às riscas por causa das moscas?” A criança E (6 anos) respondeu: “sim, porque assim as moscas ficam confusas”.

Figura 5 - As crianças a realizar o jogo dramático orientado



Com esta proposta educativa, as crianças chegaram a mais uma resposta à questão do projeto das zebras: “por que é que as zebras são às riscas?”. Sentados no campo, refletimos sobre o facto de a criança E (6 anos) ter anunciado que as riscas das zebras as ajudam a não ser picadas pelas moscas e chegámos à conclusão que essa é umas das razões pelas quais as zebras são às riscas. Em conversa, a criança GUI (5 anos) disse: “pois é, porque as moscas gostam só de uma cor e não de muitas juntas. Como as zebras têm duas cores, ficam confusas e não picam tantas vezes as zebras”.

Com realização do jogo dramático orientado, as crianças desenvolveram aprendizagens no âmbito da Área da Expressão e Comunicação (no domínio da expressão dramática, domínio motor e domínio da expressão musical) (ver quadro 18), na Área da Formação Pessoal e Social (ver quadro 19) e na Área do Conhecimento do Mundo (ver quadro 20).

Quadro 18 - Aprendizagens realizadas na Área da Expressão e Comunicação

<u>Domínio da Expressão Dramática</u>	<u>Domínio Motor</u>	<u>Domínio da Expressão Musical</u>
<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Representaram diferentes personagens; -Utilizaram o corpo para comunicar; -Utilizaram a maquilhagem para realizar a representação; -Identificaram e resolveram problemas. 	<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizaram gestos com o corpo, desenvolvendo a motricidade grossa; -Correram e andaram como os animais; - Tomaram consciência dos segmentos do corpo; 	<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprenderam a produzir sons; -Imitaram os sons que os animais produzem; -Escutaram o som produzido pelos amigos.

Na Área da Expressão e Comunicação, as crianças tiveram a oportunidade de entrar em personagem, utilizando o corpo para realizar movimentos e o som para caracterizar os animais.

Quadro 19 - Aprendizagens realizadas na Área da Formação Pessoal e Social

<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitaram o trabalho dos amigos; - Comunicaram e interagiram com os amigos, utilizando diferentes linguagens; - Tomaram decisões; - Desenvolveram a sua autonomia, apropriando-se do espaço.

Com a exploração da história, as crianças observaram o comportamento dos amigos e respeitaram-no. Durante o jogo, tomaram decisões sobre o comportamento que deveriam adotar e comunicaram utilizando diferentes linguagens.

Quadro 20 - Aprendizagens realizadas na Área do Conhecimento do Mundo

<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploraram as formas de andar dos gnus, das girafas, dos pumas e das zebras; - Reconheceram e nomearam diferentes cores; - Perceberam que as moscas podem picar as zebras; -Desenvolveram conhecimentos sobre as riscas das zebras (ajudam as zebras a protegerem-se das picadas dos insetos) e estimularam a curiosidade e o desejo de saber.

Com a exploração da história, as crianças experimentaram as formas de os animais andarem e ao representarem a situação, desenvolveram conhecimentos sobre as riscas das zebras e sobre as moscas.

Remetendo para os processos da ciência, na realização desta proposta educativa, são evidentes: a (1) observação, a (2) classificação, a (3) inferência e a (4) comunicação.

O processo da observação tem lugar no desenrolar do jogo, quando a criança (através da visão), observa o comportamento dos amigos e, através da audição, ouve a leitura da situação criada.

A classificação verifica-se quando as crianças são agrupadas de acordo com o animal que estão a representar. Neste caso, para as crianças fazerem a classificação, tinham uma propriedade em comum, as riscas na cara que diferiam na cor, tendo em consideração o animal que estavam a representar. De acordo com Pereira (2002, p.47), “Para que a criança pequena possa efectuar classificações, é importante saber previamente agrupar objectos de acordo com uma propriedade (...)”.

A inferência está presente quando a criança dá significado ao que está a observar, por exemplo, quando a mosca pica as zebras e as crianças anunciam que estas podem ficar doentes.

A comunicação é evidente quando as crianças anunciam oralmente que as zebras são às riscas para confundirem as moscas.

4.2.3. FASE IV DO PROJETO

Realizadas experiências educativas e descobertas a (s) resposta (s) à questão que deu origem ao projeto das zebras, com as crianças, em grande grupo, determinou-se a sua forma de divulgação. Em diálogo com as crianças, estas sugeriram apresentarmos o projeto aos meninos da sala da educadora Sandra (sala do lado), no dia 12 de junho 2013.

Depois de escolhermos o dia e o público da nossa apresentação, era necessário, pensar como se ia divulgar o projeto. Questionámos as crianças sobre como o gostavam de fazer tendo surgido uma ideia. As crianças E (6 anos) e B (6 anos) anunciaram que podíamos tirar fotografias a todos os trabalhos que fizemos sobre as zebras e fazermos um livro. A criança E (6 anos) utilizou a expressão, “vamos apresentar o livro aos meninos da Sandra, no ecrã gigante”. Quando a criança falava em ecrã gigante, referia-se ao projetor.

No dia 11 de junho de 2013, em pequenos grupos, as crianças construíram o livro com as fotografias sobre os trabalhos que fizemos sobre as zebras, chamando-o “As zebras” (ver anexo 15).

Para apresentarmos o livro, digitalizámo-lo e colocámo-lo num PowerPoint, ficando cada três crianças responsáveis por apresentar uma página do livro. Antes de apresentarmos o livro, ensaiámos apenas uma vez para ajudarmos as crianças a

preparar-se para o que tinham de dizer.

No dia 12 de junho de 2013, no período da tarde, as crianças apresentaram o trabalho, dando a conhecer às crianças da outra sala como surgiu o projeto, as atividades que realizaram e a resposta à pergunta, “por que é que as zebras são às riscas?”. De referir que para esta apresentação levámos também a maquete realizada em conjunto. Na figura 6, podemos ver as crianças a apresentar o projeto.

Figura 6 - Crianças a apresentar o projeto das zebras



Ao apresentarmos o projeto, ajudámos as crianças a refletir sobre as aprendizagens que desenvolveram com a realização do projeto (e ajudámos as crianças da sala 1 a desenvolver conhecimentos sobre as zebras).

Depois de termos apresentado o projeto das zebras na sala 1, levámos as crianças à sala 2 para verem a zebra “Riscas” e os cartões de cidadão das zebras que fizemos.

Para além desta forma de divulgação do projeto, eu e a minha colega tivemos a oportunidade de o divulgar no jornal do Jardim de Infância de Pinheiros. A educadora da sala desafiou-nos para construirmos o jornal do mês de maio e decidimos apresentar neste espaço, as propostas educativas que as crianças realizaram (umas estavam relacionadas com o projeto das zebras, o que permitiu dar a conhecer aos pais das crianças o que estávamos a fazer) (ver anexo 16).

A avaliação do projeto foi uma das nossas preocupações. Para avaliarmos este projeto, utilizámos a observação participante e o registo fotográfico. Para além disso, para entendermos as aprendizagens que as crianças iam realizando, conversámos com as crianças em grande grupo para refletir sobre as respostas que íamos encontrando.

Olhando para toda a realização do projeto, percebemos que as crianças desenvolveram diferentes aprendizagens no âmbito das áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), tendo sido a Área do

Conhecimento do Mundo, aquela que esteve mais visível ao longo de todo o projeto.

Face a esta experiência de utilização da metodologia de trabalho de projeto, tive a oportunidade de ver as crianças a dar a sua opinião relativamente às propostas educativas que pretendem realizar, a planificar, a dar sugestões e construir aprendizagens significativas. Tive, também, eu própria a oportunidade de aprender sobre as zebras e sobre as formas de gestão do grupo, do trabalho e do espaço, aprendizagens que considero importantes para o meu futuro profissional.

CONCLUSÃO PARTE II

Com a realização da Prática de Ensino Supervisionada, no Jardim de Infância de Pinheiros, aprendi o que é ser educador de infância em contexto de rede pública, com crianças de idades heterogêneas. Entendi o que é ser educador de infância em Jardim de Infância e que funções terei de desenvolver enquanto futura educadora.

Com a realização do projeto sobre as zebras, coloquei em prática a metodologia de trabalho de projeto, trabalhando com as crianças de uma forma dinâmica e enriquecedora. Entendi que o educador deve estar atento aos interesses das crianças para desenvolver aprendizagens e levar a criança a realizar descobertas.

Com a realização do projeto sobre as zebras, também desenvolvi aprendizagens relativamente a estes animais. Fiquei a conhecer o porquê de serem às riscas e um pouco da sua vida (alimentação, habitat, reprodução, os seus predadores, ...).

Enquanto futura educadora, pretendo trabalhar com as crianças por projetos e continuar a refletir sobre a minha ação e sobre a ação das crianças. Quero realizar propostas educativas que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e que todos os intervenientes educativos (crianças, educadora de infância, assistentes operacionais, pais) se envolvam no processo educativo.

Acredito que se refletirmos sobre o nosso processo, sobre a nossa ação (enquanto futuras educadoras) e sobre as aprendizagens das crianças, melhoramos a nossa prática educativa, inovando-se a cada instante.

CONCLUSÃO FINAL

Com a realização deste relatório tive a oportunidade de apresentar o meu percurso ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, relatando as experiências vividas, as aprendizagens desenvolvidas, os desafios realizados, as reflexões feitas, as conversas com as crianças e as avaliações das propostas educativas.

Considero que todos os exercícios formativos que fui realizando (reflexões, avaliações, conversas, desafios, ...) me ajudaram a tornar-me numa pessoa mais crítica. Ao ter que fundamentar as minhas ideias, as minhas ideologias relativamente à minha ação educativa, contribuiu para aprofundar conhecimentos e analisá-los.

Com a realização da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Creche, desenvolvi um ensaio investigativo e conhecimentos relativos ao desenvolvimento das crianças dos 12 aos 24 meses e às estratégias que um educador pode utilizar para acalmar as crianças que tenham mais dificuldades em abandonar a figura parental, no momento do acolhimento. Em contexto de Jardim de Infância, tive a oportunidade de desenvolver um projeto, aplicando a metodologia de trabalho de projeto.

Trabalhar desta forma foi, para mim, um enorme desafio. Se numa primeira fase, senti-me um pouco perdida sem saber que propostas educativas podia desenvolver com as crianças, com o desenrolar do projeto, fui-me sentindo cada vez mais à vontade. Construí novos conhecimentos com o auxílio das crianças e entendi como se desenrola um projeto. Sinto-me feliz com o meu percurso, com as aprendizagens que proporcionei às crianças bem como com as aprendizagens que desenvolvi.

Hoje, sinto que cresci imenso e que aprendi a refletir e a agir com as crianças. A realização das planificações, em contexto de Jardim de Infância, permitiu-me perceber a importância de as crianças participarem nesse processo. Ao planificar, também avalei o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a minha ação, o que me ajudou a conhecer melhor as crianças e a melhorar a minha ação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5.ª edição. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Avô, A. (1998). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, S. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância*. Relatório de Estágio não publicado. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Barros, E. (2009). Aprender como aventura - O trabalho de projecto. *Noesis* (7), 26-49.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borsa, J. (2006). Considerações Acerca da Relação Mãe-Bebê da Gestação ao Puerpério. *Psicanálise e Transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Contemporânea.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. London: Basic Books.
- Bowlby, J. (1984). *Separação Angustia e Raiva*. Brasil: Livraria Martins Fontes Editora LTDA.
- Brazelton, T. (1988). *Dar Atenção à Criança*. Lisboa: Terramar.
- Brazelton, T., & Cramer, G. (2002). *As Primeiras Relações*. 2.ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em Educação – uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei, n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, G. (2007). *O Impacto da Adaptação de Crianças na Creche sob os Sentimentos Maternos*. Projeto de Pesquisa não publicado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M., & Weikart, P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social. (2012). *O que são Instituições Particulares de Solidariedade Social e Quais os seus Objetivos?*. Retirado de <http://195.245.197.196/left.asp?01.03> - acessado a 23 de janeiro de 2013.
- Katz, L., Ruio, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projectos na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME_DEB-NEPE.
- Kervadec, A. (1974). *As Nossas Amigas Zebras*. Lisboa: Coleção Magistério Primário.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - lei-quadro da Educação Pré-escolar. Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF> - acessado a 25 de junho de 2013.
- Lipp, M. (2002). *O Stress do professor*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Mateus, M. (2011). “Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais”. *EDUSER: revista de educação*, Vol. 3 (2). <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/.../1/76-276-1-PB.pdf> - acessado a 16 de março de 2013.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da educação Pré-Escolar. Coleção: Educação Pré-Escolar, nº1.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/> - acessado a 25 de junho de 2013.

- Ministério da Educação. (2011). *Circular n.º4: Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento.
- Moreira, I., & Teixeira, S. (2009). *Currículo e Avaliação em Creche*. Relatório de Pós-Graduação não publicado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- National Geographic. (1994). *Zebra: Padrões nas Pradarias*. Filmes Lusomundo.
- National Geographic. (1996). Retirado de <http://animals.nationalgeographic.com/animals/mammals/zebra/> - acessado a 27 de junho de 2013.
- Oliveira-Formosinho, J. (1999). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – o contributo do projeto de infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In, J. Oliveira-Formosinho (org.), *Educação Pré-Escolar - A Construção da Moralidade*. (3.ª ed., pp, 43-92). Porto: Porto Editora.
- Osório, G. (2010). *Herbívoros*. Sintra: Euro Impala - Departamento de Desenvolvimento e Criatividade.
- Pantalena, E. (2010). *O Ingresso da Criança na Creche e os Vínculos Iniciais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2000). *Desenvolvimento Humano*. 7.ª Edição. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Papalia, A., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. 8.ª Edição. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. In: *Infância e Educação – Investigação Práticas*. Revista da GEDEI (1), 85-106.

- Portugal, G. (2011a). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2011b). No âmago da educação em creche - o primado das relações e a importância dos espaços. In: *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 47-60.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pulaski, S. (1983). *Compreender Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Brasil: Zahar.
- Quivy, R. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 1.^a Edição. Lisboa: Departamento de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Ramos, V. (2012). *O currículo na valência de creche*. Tese de Mestrado não publicada. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rodrigues, O., & Reis, S. (2010). *Vinculação - Crianças em Creche*. Relatório de Pós-Graduação não publicado. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Salvaterra, M. (2007). *Vinculação e Adopção*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Valdete, B., & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2 (3), 68-80.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Zabalza, A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

ANEXOS

ANEXO 1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Associação de Propaganda e Defesa da Região da Batalha foi uma iniciativa tomada pelos batalhenses, de forma a promover, defender e desenvolver a região, organizando vários eventos culturais e recreativos para a população em geral (Projeto Educativo do Centro Infantil Moinho de Vento, 2012, p.5).

No ano de 1985, a Associação de Propaganda e Defesa da Região da Batalha criou a Instituição Centro Infantil Moinho de Vento que é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem qualquer tipo de fins lucrativos. A construção desta instituição tratou-se de uma parceria entre a Câmara Municipal da Batalha e o Centro Distrital de Segurança Social de Leiria (Ibidem).

No ano de abertura do Centro Infantil Moinho de Vento, nas valências de Creche e Jardim de Infância, apenas 13 crianças estavam inscritas. Em setembro de 2007, de forma a dar apoio às famílias, foi criado o Centro de Atividades de Tempos Livres, destinado a crianças que frequentam o 1.º ciclo.

As valências Creche, que são, o berçário, a sala dos 1-2 anos e dos 2-3 anos e pré-escolar que são, a sala dos 3-4 anos, dos 4-5 anos e dos 5-6 anos, situam-se no mesmo edifício, o que não acontece com o Centro de Atividades de Tempos Livres, que se localiza num edifício ao lado do Centro Infantil Moinho de Vento.

O Centro Infantil Moinho de Vento é constituído por dois pisos: o piso superior, onde se localiza a secretaria, o gabinete de psicologia, a sala de reuniões, a coordenação pedagógica, a sala de audiovisuais, sistema de som e biblioteca, uma casa de banho e uma pequena arrecadação. No piso inferior, situa-se o corredor de acesso à Creche, três salas (berçário, 1-2 anos, 2-3 anos) e uma casa de banho para adultos. Ainda no piso inferior, localizam-se três salas do pré-escolar (3-4 anos, 4-5 anos, 5-6 anos), a sala de receção e uma casa de banho (Ibidem).

Para além destes serviços, a instituição possui ainda uma cozinha para apoio de todas as valências e um refeitório, onde as refeições são servidas. Ainda perto da cozinha, existe a lavandaria, um vestiário das educadoras, das auxiliares e das funcionárias e uma despensa.

No espaço exterior, existe um parque infantil, sendo uma parte coberta e outra não. Relativamente ao Centro de Atividades de Tempos Livres, este tem uma sala de convívio e de realização de atividades, uma sala de estudo, casas de banho para crianças e para funcionários.

A instituição Centro Infantil Moinho de Vento disponibiliza às crianças atividades extracurriculares, tais como: Educação e Expressão Física-Motora, Educação e Expressão Musical e Introdução à Língua Estrangeira (inglês).

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição, este é das 07:30h às 19:00h (Creche e Pré-Escolar), relativamente ao Centro de Atividades de Tempos Livres, o horário estende-se até às 19:30h (Ibidem).

No que se refere aos recursos físicos do Centro Infantil Moinho de Vento, este é composto por vinte e quatro funcionárias, duas voluntárias e uma pessoa em acordo de cooperação com a Cercilei (Ibidem).

Para finalizar, a instituição apresenta como tema do projeto educativo 2012/2013, a “Educação pela Arte”, visto que é um tema está presente do dia-a-dia de todas as crianças.

ANEXO 2. CARATERIZAÇÃO DA SALA (CRECHE)

A sala das crianças de 1 e 2 anos está situada entre o berçário e a sala dos 2 e 3 anos.

Relativamente ao seu interior, esta é constituída por duas mesas redondas, duas prateleiras, onde são colocados o biberons, as garrafas de água e as chupetas, uma estante em miniatura para colocar os livros, um colchão com almofadas, onde as crianças se juntam muitas vezes para beber o leite ao lanche, um rádio e um quadro de apontamentos, onde a educadora regista dados relativos às crianças (medicação, defecações, entre outros), de forma a que os pais das mesmas possam ter conhecimento.

Para além disso, a sala ainda é constituída por uma casa de brincar, por três espelhos, dois armários de arrumação e por duas prateleiras onde estão colocados os brinquedos mais pesados, que não estão ao alcance das crianças, necessitando do auxílio da educadora.

Para além destes brinquedos mais pesados, dentro de uma caixa vermelha, encontram-se outros tipos de brinquedos, os mais leves, tais como, os jogos de encaixe.

Ainda dentro da sala, encontra-se o fraldário, constituído por uma bancada para a troca das fraldas, sendo esta formada por gavetas, cada uma identificada com o nome da cada criança. Dentro de cada gaveta, encontra-se as fraldas de cada criança, bem como as toalhitas, a pomada, a fralda de rosto, a escova, a medicação e algumas roupas.

Ainda no fraldário, encontra-se um lavatório com chuveiro, cabides, três sanitas, três lavatórios pequenos e uma janela com acesso à sala.

Relativamente à iluminação, esta é feita maioritariamente de forma natural, pelas três janelas que a sala disponibiliza mas, também é feita por iluminação artificial.

Para além do espaço interior da sala onde as crianças podem brincar, a sala tem acesso a um espaço exterior, que contém uma casa de brincar e um túnel em forma de lagarta. Esse espaço é também ocupado pelas crianças da sala dos 2-3 anos.

Relativamente à decoração, nos vidros da sala estão colados círculos e um boneco com a forma de um rapaz, feitos em papel autocolante. Nas lâmpadas da sala estão pendurados vários peluches (móvil) e ao fundo da sala, está um cartaz alusivo ao mês de aniversário de cada criança e um aquário de papel feito pelos pais.

ANEXO 3. REFLEXÕES DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

1.ª Reflexão- Observação e Recolha de Dados (24 e 25 de setembro de 2012)

Apresento nesta reflexão a minha experiência de observação decorrida durante dois dias, onde abordarei as minhas expectativas relativas à Prática de Ensino Supervisionada bem como os receios da mesma, o significado atribuído a esta experiência, àquilo que observei e às aprendizagens feitas.

No primeiro dia de aulas, 24 de Setembro de 2012, realizou-se uma reunião de apresentação do Mestrado de Educação Pré-Escolar, em que foi explicado em que consistia o mestrado e como iria funcionar.

Inicialmente, as minhas expectativas eram muito elevadas contudo, quando foram sorteados os locais da prática fiquei um pouco receosa, ao me ter sido sorteado um local fora da cidade de Leiria (Batalha - Centro Infantil do Moinho de Vento). Pensei de imediato que não tinha transporte para me deslocar, tal como a minha colega e que podia vir a ter dificuldades em chegar ao local.

Contudo, essa dificuldade foi ultrapassada e quando conheci o grupo de crianças (1/2 anos), com quem iria trabalhar durante todo este semestre, fiquei fascinada. Já tinha realizado prática em Pré-Escolar e em 1.º ciclo, mas em Creche nunca tinha tido essa sorte e era algo que eu esperava já à três anos, estagiar em contexto de Creche e durante mais dias que os das práticas anteriores.

Nesta primeira fase, em que se deu a observação, que é a “constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica ou planeada” (Freixo, 2010 p.195) de situações educativas no período de dois dias, permaneceu em mim uma grande ansiedade e vontade de querer conhecer o ambiente escolar em que iria estar durante esta Prática de Ensino Supervisionada.

Com a prática num novo contexto, sei que vou aprender muito mas, também sei que vou ter algumas dificuldades e que terei de ir “buscar” os conhecimentos adquiridos na licenciatura para me auxiliar.

No dia em que iniciei a prática estava um pouco nervosa e muito ansiosa, pois ia conhecer novas crianças e não tinha a noção de como podia ser a reação das mesmas ao entrarem em contacto comigo. Fui muito bem recebida pela educadora e pelas auxiliares de ação educativa, pois deixaram-me muito à vontade e pouco a pouco me foram explicando o funcionamento da sala (rotinas).

No início do dia, senti que estava com alguma dificuldade em chegar às crianças, talvez por ter receio da reação que as mesmas podiam ter quando eu me aproximasse, que mostrassem medo. Contudo, tal não aconteceu. Inicialmente mostraram-se um pouco introvertidas com a minha presença, mas com o passar do dia adaptaram-se muito bem, o que me deixou muito feliz.

É evidente que não conseguimos cativar a confiança da crianças nestes dois dias mas, o facto de elas se dirigirem a mim e à minha colega e não chorarem quando nos viam, foi um ponto muito positivo.

Percebi que as crianças ainda não se conseguem expressar através da linguagem, embora compreendam aquilo que o adulto transmite, cumprindo pequenas ordens. Este facto compreende-se visto que, o que se compreende (léxico passivo) é superior àquilo que se produz (léxico ativo).

Segundo Catarina Mangas (2011), “Aos 18 meses a criança produz em média cinquenta palavras; A criança é capaz de compreender aproximadamente uma centena de palavras, que são frequentemente ouvidas na sua interação com o adulto”.

Se num primeiro momento, o meu maior receio passava por não conseguir interagir com as crianças, hoje passa por não conseguir adequar as atividades a esta faixa etária, quando começar a planificar.

As crianças passam a maior parte do tempo a brincar sozinhas, com os brinquedos da sala e, desta forma, sei que tenho de conseguir adaptar as minhas atividades de forma a cativar a atenção das mesmas. Para além disso, sinto receio em não conseguir fazer-me entender e não conseguir perceber as crianças.

A parte do dia que me deixou muito expectante, durante estes dois dias de Prática de Ensino Supervisionada foi a hora da refeição, pois estava curiosa por ver se as crianças deixavam que eu me aproximasse e lhes desse comida, o que veio a acontecer e me deixou muito surpreendida, pelo facto de ser os primeiros dias em que as crianças entravam em contacto comigo.

Nestes dois dias de Prática de Ensino Supervisionada, eu e a minha colega optámos por utilizar a observação participante que “tem lugar quando o investigador participa na situação estudada, sem que os demais elementos envolvidos percebam a posição do observador participante” (Freixo, 2010, p.196) e notas de campo, onde registámos os dados relativos à instituição, à sala de atividades e ao grupo de crianças para nos auxiliar na nossa prática. “ (...) Ao tirar apontamentos estamos a ganhar tempo e serão estes apontamentos que nos irão facilitar depois a compilação do nosso trabalho ao recordar-nos algo passado” (Freixo, 2010, p.227).

Relativamente às aprendizagens realizadas, estas recaíram sobre a forma como devemos interagir com as crianças, como devemos mudar a fralda, como juntamos a papa no leite (em termos de quantidade) e como organizamos os catres para as crianças dormirem.

Passaram dois dias de Prática de Ensino Supervisionada e sei que ainda tenho muito para aprender ao longo deste semestre. Estes dias serviram essencialmente para me conseguir integrar, perceber o funcionamento da Creche, da sala e conhecer as crianças.

Desta primeira semana faço um balanço positivo, estou a gostar imenso de conhecer esta realidade, de contactar com as crianças e sei que tenho ainda um longo caminho a percorrer.

Referências Bibliográficas:

Freixo, M (2010). *Metodologia Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mangas, C. (2011). PowerPoint “Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Infantil – *Desenvolvimento da Fonologia*”. Leiria: texto policopiado.

2.ª Reflexão- 2.ª semana de prática (1 a 3 de outubro de 2012)

Ao longo desta semana, para além de ter continuado com o processo de observação tal como na semana passada, juntamente com a minha colega, apoiei a concretização das propostas de atuação do orientador cooperante.

Para melhor conseguir caracterizar o grupo de crianças, tal como a instituição e a sala, foi-nos disponibilizado pela educadora o Projeto Curricular de Grupo, sendo este, “o documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar e do projeto educativo, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” (Ministério da Educação, 2007, p.2), ou seja, o projeto é elaborado tendo em conta as características das crianças.

Nesta semana de Prática de Ensino Supervisionada, no que se refere à interação com as crianças, senti que as mesmas interagiram mais comigo e com a minha colega, que se sentiam mais à vontade, depositando maior confiança.

Na segunda feira verifiquei que as crianças ainda se lembravam de nós, pois quando entrámos na sala, as crianças que já lá estavam sorriram e dirigiram-se a nós. Para além disso, durante o dia traziam-nos os seus brinquedos para brincarmos com elas, o que para mim foi muito importante, pois no meu ponto de vista, é sinal que as crianças gostaram de nós e que estão mais desinibidas.

Na terça-feira, o dia procedeu nos mesmos moldes que no dia anterior, respeitando-se as rotinas da sala. Contudo, este dia foi muito positivo para mim, pois tive a oportunidade de mudar a fralda a uma criança, algo que ainda não tinha feito nesta sala, com estas crianças.

No meu ponto de vista, uma educadora é como uma mãe, que ensina, educa as crianças,

“O profissional da Creche deve ter uma postura afetiva, acolhedora, como o de uma mãe, capaz de alimentar, mudar as fraldas, impor limites, dar carinho, estimular as áreas de desenvolvimento para que a criança se desenvolva como um todo” (Rodrigues e Reis, 2010, p. 25).

Reparei que a educadora realiza atividades muito simples com as crianças, que promovem o desenvolvimento da criança nos diversos níveis. Dar uma bola a uma criança de cada vez e pedir-lhe que a mande contra garrafas de plástico para as derrubar e, o simples ato de manusear um brinquedo que faça som quando é chocalhado, foram exemplos dessas atividades.

Reparei que as crianças têm uma vinculação muito forte com a educadora, sendo esta “uma relação emocional próxima entre duas pessoas caracterizada pelo afeto mútuo e pelo desejo de manter proximidade” (Salvaterra, 2007, p.84) o que é muito natural pois, foi a educadora que sempre as acompanhou e por essa mesma razão tendem sempre a querer estar perto dela, demonstrando confiança na mesma. “O laço de vinculação é a procura de segurança e conforto na relação com a outra pessoa” (Salvaterra cit. Ainsworth, 2007 p.112).

Para a semana sei que vou começar a intervir e que tenho de ter a capacidade de conseguir cativar a atenção das crianças, fazendo com que as mesmas queiram estar perto de mim e da minha colega, participando nas nossas atividades sem receio.

Um ponto muito importante é ter a noção que nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento, visto que umas ainda só gatinham enquanto outras já andam. Desta forma vou ter de pensar bem, para adequar corretamente as atividades.

Das catorze crianças que compõem a sala, reparei que apenas uma se destaca em termos da fala, sendo ela B que já produz algumas palavras e percebe aquilo que lhe está a ser pedido com grande

facilidade. Consigo afirmar tal facto pois a criança B dirigiu-se a mim com um livro de animais e, à medida que eu lhe ia questionando acerca dos animais que se ia vendo, ela dizia acertadamente o nome dos mesmos.

Contudo, de acordo com as palavras da educadora, esta é uma criança que em termos de trabalhos que envolvam tintas já é mais complicada, pode não querer realizar a atividade à primeira tentativa.

Na quarta-feira, último dia de prática da semana, passou nos mesmos moldes dos dias anteriores. Contudo, tive a oportunidade de juntamente com a auxiliar de ação educativa disfrutar do momento da higiene feita às crianças, depois da sesta, lavando-lhes o rosto, mudando-lhes a fralda e penteando-as. Para mim foi muito gratificante ter participado deste momento do dia, para começar a ganhar experiência e a habituar-me à rotina.

Relativamente à interação com a educadora, esta está sempre pronta a ajudar e a responder a qualquer dúvida que tenha sido colocada. Quando não sabemos como fazer algo, está sempre presente e a dar a sua opinião.

No que se refere às auxiliares de ação educativa, estou a adorar trabalhar com elas. São pessoas que estão sempre prontas a auxiliar e que nos ajudam a conhecer as crianças dia após dia. Qualquer dúvida que surja, estão sempre dispostas a esclarece-la.

No que se refere às aprendizagens efetuadas, considero que ao longo destes dias tenho vindo a aprender muito, indo a aprendizagem desde o desenvolvimento da criança, até às atividades que estas gostam de desenvolver.

Em suma, considero que esta semana foi muito positiva. Foi uma semana em que me adaptei melhor às crianças, tal como elas a mim, o que me vai ajudar muito na próxima semana, quando for eu e a minha colega a intervirnos.

Referências Bibliográficas:

Educação, M. d. (10 de Outubro de 2007). *Gestão do currículo na educação pré-escolar*.
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CCsQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.minedu.pt%2Feducacao infancia%2Fdata%2Feducacao infancia%2FLegislacao%2Fcircular17_dsdc_depeb_2007.pdf&ei=HGVRUPqhFcWC4gTozIDIBA&usg=AFQjCNHzVckHv7 - Obtido em 2 de Outubro de 2012

Rodrigues, O. & Reis, S. (2010). *Vinculação- crianças em creche*. Porto.

Salvaterra, M. (2007). *Vinculação e Adopção*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

3.ª Reflexão- 3.ª semana de prática (8 a 10 de outubro)

Com a chegada da terceira semana de Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, os desafios aumentaram, pois tive de começar a planificar e a colocar as minhas propostas educativas em prática, o que me deixou nervosa e ansiosa, porque as propostas educativas tinham de ser muito simples, pelo facto de as crianças nestas idades terem um tempo de concentração muito curto.

Ao longo de outras práticas que realizei, nunca tinha tido a oportunidade de planificar atividades para a Creche, tornando-se para mim um desafio. Inicialmente não tinha conhecimento dos parâmetros que teria de utilizar para planificar mas, com o auxílio das colegas que estão na sala dos 2-3 anos percebi quais os parâmetros que deveriam de ser referenciados.

A planificação deve ter como ponto de partida algo que seja significativo para a criança, tendo o educador de propor diversas estratégias de atividades, de forma a promover o desenvolvimento da criança. “Caberá a cada profissional conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual na construção de práticas pedagógicas de qualidade” (Portugal, 2011, p.14).

Desta forma, relativamente às propostas educativas a realizar, decidimos fazer sobre o outono (estação em que estamos).

No dia 8 de outubro de 2012, a proposta educativa foi realizada com folhas de árvore e tintas. De acordo com as palavras da educadora, a proposta educativa era “exigente” e reivindicava paciência por parte das crianças ao realizá-la, no ato de se pintar a mão e coloca-la na folha.

Desde o dia em que eu e a minha colega pensámos na proposta educativa, sempre tive o pressentimento que as crianças iam conseguir realizá-la e usufruir da mesma, sentindo as diversas texturas das folhas de árvore e da tinta que lhes era posta na mão, fazendo movimentos com as mãos, estimulando o seu desenvolvimento: “com o uso das mãos e do consequente aumento de informações recebidas pelo sistema nervoso, ocorrerá uma importante estimulação cognitiva e o desenvolvimento do cérebro da criança” (Silva et al., n.d, p.1).

Com a realização da atividade, percebi que a criança B é a criança que mais dificuldade tem em realizar atividades manuais, recusando-se a realizá-la. Só depois de as outras crianças fazerem a proposta educativa, é que a criança B realizou a proposta educativa, embora ainda contrariada. Contudo, vários motivos podem estar por de trás do facto de a criança B não querer fazer a proposta educativa. Será que se a criança B conhecesse melhor os materiais que se iria utilizar na proposta educativa, realizá-la-ia sem negação?

Percebi que, para realizar este tipo de propostas educativas convém que seja com um pequeno grupo de crianças ou até mesmo com uma criança de cada vez, para que não estejam todas as crianças em torno da mesa, onde se desencadeia a proposta educativa e a tocarem nos materiais que observam. Para além disso, “grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos” (Portugal, 2011, p.8).

Realizando-se propostas educativas em pequenos grupos, “torna-se possível construir relações interpessoais mais positivas com as diferentes crianças, sendo mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades” (Portugal, 2011, p.8).

A proposta educativa realizada no dia 9 de outubro de 2012 teve igualmente um balanço positivo. Comparando esta proposta educativa ligada à audição de uma música, com a proposta educativa

do dia anterior, percebi que este tipo de propostas educativas pode ser realizada em grande grupo pois, as crianças ficam atentas àquilo que está a ser feito e mostram entusiasmo. Posso afirmar tal facto porque no momento da audição da música, quando pedimos às crianças para se levantarem do colchão e começarem a dançar, de imediato se levantaram e começaram a executar movimentos sendo que, algumas crianças se agarraram umas às outras para dançar. Para além disso, as crianças sorriam a dançar, mostrando alegria com o que estavam a fazer.

Na proposta educativa realizada no dia 10 de outubro de 2012 construiu-se um móbil de folhas de árvore, tendo as crianças de pintar as folhas com pincéis e tinta.

Fazendo um balanço desta proposta educativa e depois de ter falado com a professora supervisora, percebi que o pintar uma folha de árvore castanha com outras cores não tem muito sentido porque a folha já tem a sua própria cor.

A criança, em vez de ter só pintado a folha de árvore deveria de a ter explorado livremente, tal como os pincéis e os recipientes de tinta que eram materiais novos para as crianças.

Torna-se importante oferecer atividades às crianças que apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na sua procura de independência e auto-confiança as crianças necessitam de oportunidades para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos (Portugal,2011, p.11).

Para além disso, ao realizar a proposta educativa, as crianças queriam segurar nas tintas quando outras crianças estavam a pintar e gerou-se um pouco de confusão. Desta forma, coloco a questão: será que se a proposta educativa tivesse sido realizada em pequeno grupo teria ocorrido de forma mais calma?

O meu maior receio ao planificar, recai sobre o facto de não conseguir realizar propostas educativas adequadas a estas idades, de forma a ser uma proposta educativa estimulante para todas as crianças e que estas se interessem por realizá-la.

Esta semana, tive ainda a oportunidade de planificar juntamente com a minha colega de grupo e de colocar as propostas educativas da planificação em prática. Para a semana, tenho um novo desafio, visto que as planificações já serão individuais, tais como as atuações e isso provoca-me um certo nervosismo, pois tenho receio de não conseguir controlar o grupo de crianças e de não conseguir concretizar as propostas educativas delineadas para a semana.

Relativamente a esta semana de intervenção faço um balanço positivo. Já estamos habituadas às rotinas, a relação com o grupo de crianças é agradável e sinto-me mais próxima das crianças, no que se refere à afetividade. Reparei que as crianças nas brincadeiras livres já se dirigem a mim e à minha colega de grupo para brincarmos com elas e que nos pedem colo, carinho.

O meu desafio desta semana passou proporcionar atividades à criança D que envolvessem os colegas, para que existisse uma interação entre ambos. Considero que consegui fazê-lo através do manuseamento de livros e da realização de jogos coletivos, tendo a criança D interagindo com os colegas.

Referências Bibliográficas:

V. Silva, C. Silva, F. Barbosa “Importância Da Percepção Tátil Na Educação Infantil”- <http://www.periodicos.unir.br/index.php/secta/article/view/58/69>- acedido a 8 de outubro de 2012.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

4.ª Reflexão- 4.ª semana de prática (15 a 17 de outubro de 2012)

Nesta reflexão os referentes que irei abordar são, as propostas educativas realizadas, as aprendizagens feitas, as estratégias que poderia utilizar para melhorar a realização das propostas educativas e por último, o desafio da semana.

Nesta semana, um novo desafio surgiu, uma vez que seria a semana em que iria começar a intervir de forma individual e, por sorteio realizado com a minha colega de grupo, calhou-me a mim intervir em primeiro lugar.

Apesar de já conhecer minimamente as crianças e de estabelecer uma estável relação com a educadora e com as auxiliares de ação educativa, depois de perceber que ia ser eu a atuar primeiramente e de forma individual, os nervos e a ansiedade voltaram, sentia que estava sobre mim uma responsabilidade maior.

Durante as atuações, os meus maiores receios passavam por não conseguir ser clara na explicação da proposta educativa às crianças, visto que elas apresentam um código linguístico restrito relativamente a mim e à minha colega de grupo que apresentamos um código linguístico elaborado e, deste modo, podiam não conseguir compreender-nos. Nesta altura, em termos de linguagem, a criança “conhece a função de objetos mais comuns; compreende perguntas simples (-tens fome?); compreende ordens mais complexas (-chama o papá para comer!); gosta de ouvir histórias, canções e rimas (ex.: “tão balalão, cabeça de cão”) (Costa, 2008, p.20). O adulto utiliza termos complexos perante as crianças, mesmo que não seja intencional, mas muitas vezes acaba por acontecer. Outro dos meus receios passava por as crianças não estarem dispostas a realizar as propostas educativas delineadas para o dia.

Depois de dialogarmos com a educadora, percebemos que a mesma pretendia começar a trabalhar as texturas com as crianças, de forma a que as mesmas percebessem que existem materiais diferentes com texturas diferentes. Desta forma, decidiu-se incluir nas propostas educativas da semana, algo ligado a esse assunto, decidindo-se que na segunda-feira se faria uma proposta educativa ligada à motricidade e na terça-feira e quarta-feira propostas educativas ligadas às texturas.

Relativamente à proposta educativa realizada na segunda-feira, optámos por reunir as crianças no colchão de forma a termos uma conversa prévia com as mesmas, para lhes explicar o que iria ser feito. De acordo com a educadora, as crianças não entendem todas da mesma forma as informações transmitidas, podendo umas estarem atentas e outras não. Deste modo, será que não seria pertinente dar início às propostas educativas sem ter o grupo de crianças todo reunido?

Na proposta educativa, as crianças tinham de passar por dentro de dois arcos a gatinhar. Ao passarem entre os arcos, as crianças estavam a realizar o jogo funcional. O jogo é “entendido como brincadeira, é compreendido como as actividades lúdicas com que a criança ocupa grande parte do seu tempo, sendo uma das formas mais comuns de comportamento durante o período da infância” (Brougère, 2002, citado por Esteves, Tomé, Marques, Ferreira e Palma, 2010, p.4). No jogo, identificado como sendo funcional, a criança pode realizar: “movimento dos ombros, saltar, dançar...” (Rodrigues, 1991, citado por Esteves et al,2010, p.5).

No meu ponto de vista, a proposta educativa foi conseguida mas, tenho a noção que necessitei de auxílio por parte da minha colega e da educadora pois, as crianças estavam inquietas e aborrecidas, talvez por ser o 1.º dia da semana e estava a tornar-se difícil realizar a proposta educativa. Para além disso, as

crianças têm níveis de desenvolvimento motor muito diferentes, necessitando umas de mais auxílio do que outras. Desta forma, coloco a questão, será que se esta proposta educativa tivesse sido realizada noutro dia da semana, teria corrido de forma mais positiva?

Na terça feira, a proposta educativa centrou-se nas texturas, tendo as crianças entrado em contacto com quatro tipos de materiais diferentes (farinha, areia, esponja e massa). Desta vez, ao iniciar a proposta educativa não pedi às crianças para se sentarem no colchão de forma a ter uma conversa prévia com as mesmas, mas sim, iniciei a proposta educativa de forma espontânea, ou seja, preparei todo o material, coloquei-o em cima da mesa e para chamar a atenção das crianças, movimente o recipiente que continha a massa e as crianças pouco a pouco foram-se aproximando e aí sim, fui falando com as crianças, explicando-lhes o que estava dentro de cada recipiente, auxiliando-as quando não conseguiam tocar nos materiais e quando tinham algum receio.

Com a realização desta proposta educativa, fiquei a saber que a criança B tem medo de areia, tendo sido a única criança que se ressentiu ao tocar nesse material e que a criança BP tem medo de farinha. Segundo a educadora, a proposta educativa teve um balanço positivo, pois as crianças tiveram a oportunidade de tocar e experimentar diversos tipos de materiais com texturas diferentes.

Quanto às minhas expetativas para esta proposta educativa, esperava que todas as crianças aderissem e que tivessem diferentes reações ao tocar nos materiais, verificando-se apenas a segunda expetativa. Umhas crianças pegavam na massa e olhavam fixamente, manuseando-a, outras seguravam na massa e começavam a bater com ela na mesa e outras tinham tendência para colocá-la logo na boca. Para além das reações com a massa, com a farinha, areia e esponja, as reações também foram diversificadas. Reparei ao longo da proposta educativa que o material que chamou mais à atenção das crianças foi a massa, talvez por fazer barulho dentro do recipiente. Desta forma coloco a questão, por que é que será que foi a massa que chamou mais a atenção das crianças? Porque não a farinha ou a areia?

Na quarta feira, no que se refere à proposta educativa, faço um balanço positivo. As crianças tiveram a oportunidade de experienciar tocar em pó de gelatina de dois sabores, ananás e morango. Numa primeira fase, as crianças apenas tocaram no pó da gelatina enquanto que numa segunda fase, foi colocada água no pó da gelatina para que esta ganhasse cor. Ao questionar-me se mudaria alguma coisa na realização desta proposta educativa, diria que sim, pois não traria a gelatina de ananás. A cor desta em cima da mesa não se destacou muito, por isso traria outra gelatina em que a cor se desacatasse, por exemplo, trazer outra gelatina de morango.

Com a realização desta proposta educativa reparei que as crianças sentiram prazer ao realizá-la, pois colocaram as mãos na boca para saborear a gelatina e sorriram quando tocaram na gelatina que ainda se encontrava espalhada e cima da mesa. Considero que esta proposta educativa foi pertinente pois, a criança utilizou os seus sentidos na realização da experiência.

Das quinze crianças da sala, apenas duas não aderiram à proposta educativa, a criança DU e a criança B. À primeira vista não consegui entender o porquê de as crianças não quererem tocar na gelatina, mas será que se, de forma individualizada tivesse insistido mais com estas duas crianças elas teriam realizado a proposta educativa? Ou será que se a proposta educativa tivesse sido feita primeiramente com um grupo de crianças e de seguida com outro grupo, a criança B e DU teriam aderido? Será que fazendo a proposta educativa desta forma (em dois grupos), teria outro impacto para as crianças?

Relativamente ao meu desafio da semana, que passava por auxiliar a criança A na sua integração nas atividades com os colegas e na rotina da sala, considero que esta não foi muito difícil. Da semana passada para esta semana considero que a criança A desinibiu-se e interagiu muito melhor com os colegas, existindo apenas algumas desavenças com alguns amigos. Quando existiram as desavenças atuei e repreendi-o. Para além disso, também tentei proporcionar-lhe situações em que tivesse de partilhar brinquedos com os colegas ou até mesmo situações em que tivesse de dar uma carícia, o que a criança A realizou sem hesitação.

Em suma, considero que esta foi uma semana de novas experiências. Realizou-se propostas educativas onde as crianças eram os principais atuantes de forma mais individualizada. O balanço que faço da semana é positivo, visto que as crianças regiram bem às propostas educativas e pelo facto de ter conseguido ter uma boa relação com o grupo, pois interagi de forma positiva com as crianças. Contudo, à que referir que ainda estamos numa fase inicial e que ainda existem algumas falhas, tais como ao nível dos cuidados a ter antes da realização da proposta educativa, que vamos ter de atenuar com o tempo e com a experiência que vamos ganhando.

Referências Bibliográficas:

Esteves. A, Tomé. I, Marques. A, Ferreira. A, Palma. P (2010). *Habilidades Motoras Posturais*. Trabalho Académico, Escola Superior de Educação de Beja, Beja, Portugal.

Costa, M. (2008) *Perturbações da linguagem na criança: caracterização e retrato – tipo*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

6.ª Reflexão – 6.ª semana da prática (29 a 31 de outubro de 2012)

Ao longo desta reflexão, serão abordados alguns referentes, tais como: as propostas educativas realizadas ao longo da semana, as mudanças que faria se as voltasse a realizar e o desafio da semana.

Antes de começar a refletir sobre as propostas educativas, anuncio primeiramente que esta semana entrou uma nova criança para a sala, a criança X que tem doze meses. Na segunda feira, a criança X apenas esteve na sala das 10h00 às 11h00, para conhecer os colegas e para entrar em contacto com esta nova realidade.

À semelhança de outra planificação já realizada (há duas semanas atrás), a planificação desta semana recaiu sobre o tema das texturas. Para segunda feira, decidiu-se, de acordo com a opinião da educadora da sala dos 1/2 anos, fazer a proposta educativa ligada às sensações, mais propriamente, ao frio e ao quente, de forma a que as crianças pudessem entrar em contacto com novas sensações, experienciando e usufruindo das mesmas, desenvolvendo a sua curiosidade, o querer saber mais.

“O desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de actuar nesse sentido com persistência” (Portugal, 2011, p.6).

Deste modo, levou-se para a sala um saco com água quente azul e um saco colorido com gelo. De forma a realizar a proposta educativa nuns moldes diferentes das anteriores, decidiu-se trabalhar com as crianças formando-se dois pequenos grupos, para que as crianças tivessem a oportunidade de experienciar durante mais tempo os materiais e de realizar a proposta educativa em segurança, “o tamanho do grupo e a ratio adulto-criança é importante, pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos” (Portugal, 2011, p.8). Assim, colocou-se uma mesa numa ponta da sala e outra mesa noutra ponta, de forma a que estas se encontrassem a alguma distância uma da outra e que as crianças não tivessem acesso às duas experiências facilmente e ao mesmo tempo.

A minha colega Sónia ficou inicialmente com um grupo de sete crianças, experimentando com as crianças a sensação do frio, enquanto que eu fiquei com um grupo de seis crianças experimentando a sensação do quente. À medida que as crianças iam terminando a experiência, iam trocando, ou seja, quem estava comigo passava para a mesa onde se encontrava a Sónia e quem estava com a Sónia dirigia-se a mim.

Depois de realizada a proposta educativa, percebeu-se que nem todas as crianças a quiseram realizar e que as crianças que a realizaram aderiram melhor à experiência do frio do que à do quente. Porque é que será que isso aconteceu? A criança DH, a criança A, a criança D e a criança I, ao tentarem realizar a proposta educativa choraram e mesmo com insistência, não queriam realizá-la. Lembro-me de pegar na mão da criança A e de a mesma começar a encolher-se e a chorar por não querer tocar nos materiais.

O facto de as crianças terem aderido melhor ao frio do que ao quente, no meu ponto de vista e da Sónia e depois de termos falado com a educadora, pensamos que tal tenha acontecido devido à cor dos sacos que cobriam os materiais e também por a água já se encontrar morna, destacando-se mais o frio aquando do toque das crianças.

Considero que a proposta educativa foi adequada ao grupo de crianças, tendo em conta que algumas delas não a quiseram realizar. Faço um balanço positivo da mesma, pois as crianças que a

realizaram mostraram entusiasmo, sorrindo ao tocar nos dois materiais distintos, fazendo cara de surpresas. Relativamente à mudança que faria, está relacionada com a cor dos sacos que cobriam o gelo e a água quente. Visto que as crianças mostraram uma maior aderência ao tocar no gelo que estava coberto por um saco colorido, se voltasse a realizar a proposta educativa, colocaria a água quente também num saco colorido, de forma a verificar se a aderência voltaria a ser a mesma ou se mudaria algo.

Na terça feira, a proposta educativa também esteve ligada às texturas, tendo as crianças entrado em contacto com nozes, castanhas e grão. Decidiu-se realizar a proposta educativa com esta leguminosa e com estes frutos secos a pedido da educadora. “Relativamente aos materiais, como é natural, a sua seleção é acompanhada de preocupações educativas face ao ritmo de desenvolvimento do grupo de crianças a que se destinam” (Calado, 1983, Oliveira e Ferreira, 1986, citados por Carvalho, 2005, p.95). De forma a que as crianças usufruíssem da melhor forma a experiência, realizou-se a proposta educativa em dois grupos de oito crianças.

“ ... os grupos mais numerosos podem tornar-se um *factor crítico* quanto às facilidades de participação em interacções recíprocas, e reduzem a possibilidade do adulto proporcionar actividades que facilitem a estimulação e o desenvolvimento de interacções sociais e linguísticas” (Smith e Connolly, 1980 cit. por Cravalho, 2005, p.102).

A criança X, não realizou a proposta educativa porque encontrava-se muito aborrecida, tendo estado a maior parte do tempo com a auxiliar de ação educativa. A criança X esteve na instituição apenas das 9h30 às 13h00, tendo a sua mãe ido buscá-la. Enquanto um grupo de crianças se encontrava comigo na sala (7 crianças) e com a educadora, o outro grupo de crianças (9 crianças) esteve com a Sónia e com a auxiliar de ação educativa no corredor.

Antes de se dar início à proposta educativa, colocou-se no centro da sala uma mesa e ao seu redor algumas cadeiras para as crianças se sentarem, de forma a que as crianças estivessem todas de frente umas para as outras, podendo comunicar umas com as outras. “ A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p.12). Depois de as crianças já se encontrarem sentadas nas cadeiras (exceto duas que ficaram de pé por não existir cadeiras suficientes), iniciou-se a proposta. Será que isso foi prejudicial para estas duas crianças? Inicialmente começou-se por mostrar às crianças as nozes. As crianças manusearam-nas, tendendo sempre para as colocar na boca, o que exigiu uma maior atenção da minha parte e por parte da educadora.

Na segunda parte da proposta educativa, mostrou-se às crianças o grão seco. Esta era a leguminosa que maior receio tinha de mostrara às crianças, pelo facto de serem pequenos grãos, tendendo as crianças para colocá-los sempre na boca. Deste modo, para que tal não acontecesse, eu e a educadora colocámos o grão em dois recipientes diferentes e fomos mostrando de forma individualizada às crianças, para que a proposta educativa se realiza-se em segurança. As crianças, ao visualizarem o grão iam experimentando-o, mexendo com as mãos. O facto de as crianças ouvirem o chocalhar do grão dentro do recipiente provocou uma certa curiosidade e vontade em querer tocar.

Na terceira parte da proposta educativa mostrou-se às crianças as castanhas. Ao verem as castanhas, as crianças começaram de imediato a pedir para as manusear. Quando as crianças estavam a manusear as castanhas, a educadora proferiu às crianças várias palavras, tais como: “façam massagens com as castanhas” e à medida que ia dizendo, mostrava com gestos como se fazia (passar a castanha pelo

rosto), para que as crianças entendessem como se fazia. Ao realizar estes atos, “ o educador demonstra o seu interesse em compreender a criança, escutando, observando e fornecendo palavras às crianças” (Portugal, 2011, p. 10). Algumas crianças ao verem a educadora a fazê-lo, começaram a imitá-la e sorriram.

Excetuando uma criança, todas as outras crianças aderiram à realização da proposta educativa e mostraram agrado ao realizar a experiência, manuseando a leguminosa e os frutos secos e sorrindo ao vê-los e ao senti-los.

A criança que não mostrou grande interesse ao realizar a proposta educativa, foi a criança D. Por várias vezes tentou-se colocar as mãos da criança nos recipientes que continham a leguminosa e os frutos secos e, a criança D não aderiu e chorava quando se insistia que ela o fizesse. Porque é que será que a criança D não quis realizar a proposta educativa? Será que tinha receio de algo?

Na quarta feira, a proposta educativa foi relacionada com as sensações. As crianças tiveram a oportunidade de contactar com gelatina sólida de morango, de a manusear e de experimentar o seu sabor.

Para se realizar a proposta educativa, dividiu-se as crianças em dois grupos, um de oito crianças que fez primeiramente a proposta educativa e outro de sete crianças, que esteve com a Sónia a fazer brincadeiras livres.

Inicialmente, as crianças sentaram-se nas cadeiras e de seguida fui buscar a gelatina que se encontrava num tabuleiro. Ao aproxima-me das crianças com a gelatina na mão, ia proferindo: “o que será que está aqui dentro?”, quando as crianças viram o que era, comecei a movimentar o tabuleiro, para as crianças observarem a gelatina a tremer. Ao verem os movimentos da gelatina, algumas crianças sorriram e outras ficaram muito sérias a olhar. Porque é que será que isso aconteceu? Será que algumas crianças já conheciam a gelatina e outras não? De seguida, coloquei pedaços de gelatina em pratos e dei às crianças para a manusearem contudo, o que as crianças fizeram de imediato foi segura-la e leva-la à boca. Não se pode dizer que as crianças não exploraram a gelatina pois as crianças exploraram-na através de um dos cinco sentidos, o paladar e, para além disso, sempre que tinha a oportunidade, passava pelas crianças e colocava-lhes as mãos na gelatina, realizando movimentos giratórios, para as crianças sentirem a sua textura (tato).

Quando o primeiro grupo de crianças terminou, o grupo que se encontrava com a Sónia veio realizar a proposta educativa, contudo, algumas das crianças que já a tinham feito, permaneceram junto à mesa, porque queriam tocar novamente na gelatina.

Considero que a proposta educativa teve um balanço positivo, pois excetuando a criança D, todas elas aderiram. A criança B, normalmente não adere muito bem às propostas educativas em que se tenha de utilizar o tato, mas desta vez aderiu e quis repetir, o que foi um ponto positivo. Porque é que será que a criança B aderiu de forma positiva a esta proposta educativa que envolvia o tato e às já realizadas que também envolviam tato não as quis realizar?

Relativamente ao desafio da semana, este repetiu-se relativamente ao da semana passada, fazer com que a criança F percebesse que partilhar é importante e que deve de brincar com os amigos partilhando os mesmos brinquedos. Comparando a semana passada com esta semana, considero que esta semana, a criança F apresentou atitudes mais positivas relativamente à semana passada. Reparei em alguns episódios que, a criança , quando percebia que eu estava a olhar para ela, olhava para mim e dava

o brinquedo que tinha nas mãos ao colega e depois sorria e corria na minha direção, abraçando-me. Aquando destas atitudes, proferia à criança: “muito bem, parabéns”, para que a criança F entendesse que teve uma atitude correta. Contudo, a criança F ainda apresentou atitudes menos positivas mas, o facto de já ter dado este passo, foi muito importante.

Em suma, esta foi uma semana positiva, onde tivemos a oportunidade de conhecer uma criança nova e de realizar propostas que contribuem para o desenvolvimento da criança.

Referências Bibliográficas:

Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche*: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS

Carvalho, M. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche*. Tese de Doutoramento não publicada. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bistream/1822/7291/5/5%20%20CAPITULO%203.pdf> - acedido a 29 de outubro de 2012.

8.ª Reflexão - 8.ª semana de prática (12 a 14 de novembro de 2012)

Nesta reflexão, os referentes que irei abordar são, as propostas educativas realizadas e o balanço das mesmas, anunciando aquilo que mudaria caso voltasse a realizá-las e, por último o desafio da semana.

Na segunda feira, a proposta educativa realizada teve como ponto de partida a motricidade, tendo sido este o tema das propostas educativas ao longo da semana, a pedido da educadora da sala. Desta forma, no dia 12 de novembro de 2012, as crianças realizaram um jogo com bolas, tendo estas disfrutado muito do momento, tendo-se constatado tal facto, através das suas reações. Contudo, à que enunciar que nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento, pois umas crianças encontram-se mais desenvolvidas que outras e isso pode contribuir para um maior desenvolvimento das crianças “criar grupos onde haja diversidade, ou seja, por exemplo crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e com vários saberes, pode contribuir para um melhor desenvolvimento e aprendizagem” (Esteves, Tomé, Marques, Ferreira e Palma, 2010, p.22).

O jogo consistia em as crianças encontrarem as bolas que se ia escondendo por toda a sala. As bolas eram de diferentes cores e de tamanho médio, para que as crianças as identificassem com mais facilidade. Para que as crianças não vissem as bolas a serem escondidas, a minha colega Sónia ia entretendo as crianças perto da porta da sala e só depois as deixava ir, quando eu dava o sinal, dizendo que as crianças já podiam vir.

À medida que as crianças iam encontrando as bolas sorriam e faziam as restantes crianças sorrir com a sua alegria. Num certo momento da realização da proposta educativa, escondi as bolas nas costas de algumas crianças, tendo estas sorrido ao perceber que a bola estava atrás delas. Uma das crianças em que coloquei a bola foi à criança R, que de imediato percebeu que tinha uma bola atrás das suas costas e sorriu. A criança R não tirou a bola de trás das suas costas até que eu a tirasse. Foi umas das propostas educativas mais positivas, pois todas as crianças aderiram, não existindo nenhuma exceção, tendo as mesmos usufruído do momento, mostrando agrado através do seu sorriso e do querer repetir a proposta educativa.

Na terça feira, a proposta educativa foi realizada em grande grupo, tendo sido esta também, um jogo. As crianças sentaram-se junto aos espelhos que estão ao fundo da sala e esperaram sentadas no chão, na companhia da minha colega e da educadora, até eu lhes explicar como se processaria o jogo. Estavam três garrafas de água de 1,5L vazias numa das partes da sala e com uma bola, as crianças teriam de derrubar as garrafas.

Para se realizar a proposta educativa de forma organizada, fui chamando as crianças uma a uma, de forma a conseguir ajudar todas as crianças quando necessário. Para além disso, ao realizarmos a proposta de forma individualizada, fizemos com que as restantes crianças que estavam sentadas à espera da sua vez para realizar a proposta, estivessem a observar os colegas e a aprender.

Tal como aconteceu na segunda feira, neste dia, todas as crianças realizaram a proposta educativa e ainda pediram para repetir. Reparei que as crianças ao conseguirem derrubar as garrafas sorriram e bateram palmas, contentes com o sucedido.

Ao longo da tarde deste dia, terça feira, a criança F e a criança R, chegaram perto de mim e perguntaram-me: ”onde está a bola?”. Quando olhei para as crianças, estas tinham uma bola escondida debaixo da camisola. O facto de as crianças terem realizado este ato, fez-me entender que as crianças não

esqueceram a proposta educativa realizada na segunda feira e que para elas foi marcante, teve significado. Porque é que será que as crianças tiveram este comportamento?

Se voltasse a realizar esta proposta educativa, nada mudaria, pois correu de uma forma bastante positiva e sem qualquer tipo de perigo para as crianças.

Na quarta feira, a proposta educativa também esteve ligada à motricidade, tendo as crianças entrado em contacto com um banco sueco, mais concretamente, subido para cima dele e andado sobre o mesmo com o meu auxílio. Para se realizar a proposta educativa em segurança, colocou-se o grupo de crianças sentadas no colchão que se encontra na sala, tendo estas ficado na companhia da Sónia e da educadora, enquanto eu realizava a proposta educativa com as crianças.

Primeiramente fui buscar o banco ao corredor da Creche e levei-o para a sala e só depois expliquei às crianças aquilo que iria ser feito, tendo eu realizado a proposta em primeiro lugar, para que as crianças me pudessem visualizar e ter um modelo a seguir. De seguida, chamei as crianças de forma individualizada, e ajudei-as a subir para o banco, pegando-lhes nas mãos, para que conseguissem levantar a perna e subir para o banco.

Ao realizar a proposta educativa, nem todas as crianças conseguiram subir para o banco, levantando a perna sozinhas. As crianças BF, I e A, não conseguiram levantar a perna e subir para o banco e, desta forma, levantei as crianças e coloquei-as logo em cima do banco, tendo estas apenas de andar sobre o mesmo com o meu auxílio. A forma de as crianças andarem no banco foi variada. Reparei que a criança BF, andava sobre as extremidades do banco, desequilibrando-se com maior facilidade, enquanto que a criança F, andava sobre o banco de uma forma rápida e equilibrada. Porque é que será que isto aconteceu? Terá a ver com a diferença de idades?

Apesar de todas as crianças terem realizado a proposta educativa, reparei através das suas expressões faciais que algumas tiveram receio ao realizá-la. A criança I, ao andar sobre o banco, chorou um pouco e fez uma cara de aflição e a criança BP, apesar de ter realizado a proposta educativa, mostrou-se envergonhada e retraída contudo, fez a proposta educativa e pediu para repeti-la. A forma de como as crianças deram indicações para fazer de novo a proposta educativa foi variada, pois enquanto algumas crianças esticavam os braços e as mãos, outras gritavam e outras levantavam-se do colchão.

Foi uma proposta educativa que teve um balanço positivo, pois todas as crianças a realizaram, embora algumas a tenham feito com algum receio. Para além disso, as crianças desenvolveram a sua motricidade a vários níveis: do equilíbrio, da locomoção, da força e da noção do espaço. Relativamente ao que mudaria se voltasse a realizar a proposta educativa, mudaria a minha postura no momento em que se realizou a proposta pois, as crianças que estavam a ver os colegas a fazer a proposta educativa estavam posicionadas do meu lado direito (lado direito do banco) e eu, de forma a auxiliar as crianças que realizavam a proposta educativa, coloquei-me à frente das crianças que visualizavam a proposta, o que não foi correto, pois devia de me ter colocado do lado esquerdo do banco, de forma a não tapar a visão às crianças.

No que se refere ao meu desafio da semana, este passava por colocar os babetes à criança B. Considero que foi um desafio bem alcançado, pois consegui colocar os babetes à criança B e falar-lhe que colocar o babete é importante para não se sujar. Contudo, na segunda feira, quando me dirigi à criança B para lhe colocar o babete, esta fugiu de mim e eu para conseguir colocar-lhe o babete disse: “olha a

criança A está a chorar, vamos dar-lhe um miminho?” e, assim a criança B, deixou-me colocar-lhe o babete.

Ao longo desta semana, para além da ter realizado as propostas educativas e de ter entrado em contacto com todas as crianças, fui reparando em algumas crianças de forma mais individualizada (na criança I e na criança BP). A criança I, tendo em conta os seus comportamentos na semana passada, mostrou-se diferente relativamente às suas emoções. Notei que a criança I já tem uma maior noção daquilo que é seu, dos seus pertences e que está mais sensível ao nível dos sentimentos. Quando a sua mãe a deixa na sala, a criança I chora e para além disso, quando não tem atenção por parte dos adultos que se encontram na sala também o faz, o que não acontecia na semana passada com tanta frequência.

A criança BP, foi outra das crianças que tomei uma maior atenção durante esta semana e consegui perceber que se está a tornar cada vez mais autónoma nas suas decisões e que já quer ajudar muito a educadora. Por exemplo, quando chega a altura de arrumar a sala, de colocar as almofadas em cima das mesas que se encontram na sala, a criança BP é a primeira a levantar-se ou a deixar de fazer aquilo que estava a fazer para ir ajudar. Esta é uma criança que eu considero que seja muito retraída e envergonhada e que se está a desenvolver de dia para dia.

Esta foi uma semana enriquecedora e que me permitiu conhecer ainda melhor as crianças.

Bibliografia:

Esteves, A, Tomé, I, Marques, A, Ferreira, A, Palma, P (2010). *Habilidades Motoras Posturais*. Trabalho Académico, Escola Superior de Educação de Beja.

10.ª Reflexão – 10.ª semana de prática (26 a 28 de novembro de 2012)

Nesta reflexão, os referentes que irei abordar são, as propostas educativas realizadas e o balanço das mesmas, anunciando aquilo que mudaria caso voltasse a realizá-las e por último o desafio da semana.

Na segunda feira, a proposta educativa realizada com as crianças voltou a ter como foco o natal. As crianças entraram em contacto com círculos feitos em cartolina de cor verde e de cor castanha, com tinta branca e com pincéis, com o objetivo de posteriormente, as crianças deixarem a marca da sua mão nos círculos de cartolina verde. Ao utilizar as mãos as crianças aprendem e conseguem explorar diversos materiais e, para além disso, “com o uso das mãos e do consequente aumento de informações recebidas pelo sistema nervoso, ocorrerá uma importante estimulação cognitiva e o desenvolvimento do cérebro da criança” (Silva, Silva e Barbosa, n.d, p.1).

Quando chegou as 10h00, pediu-se ajuda às crianças para se colocar uma mesa no centro da sala, tendo as crianças ajudado e ficado em torno da mesma. De seguida, colocou-se em cima da mesa os círculos de cartolina, a tinta e os pincéis, tendo sido a proposta educativa realizada em grande grupo de crianças.

Quando a proposta educativa teve início, fui dizendo às crianças o nome dos materiais que tinha na mão, ou seja, pegava no círculo de cartolina verde e dizia: “é cartolina verde”, pegava no pincel e dizia:” aqui temos um pincel” e, ao dizer isto, passei com o pincel sobre as mãos de algumas crianças, bem como no pescoço de forma a verificar as suas reações que foram variadas pois, enquanto algumas crianças se encolhiam outras sorriam e davam uns passinhos para trás. Para além disso, ainda se deu a cheirar a tinta a algumas crianças, de forma às mesmas terem um primeiro contacto com os materiais. Contudo, nem todas as crianças exploraram os materiais, o que não devia ter acontecido, pois todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades.

No momento da realização da proposta, verifiquei que as crianças estavam entusiasmadas e algo que me surpreendeu pela positiva, foi o facto de a criança B a ter realizado. A criança B é uma criança que não gosta muito de tocar em tinta com as suas mãos e raramente deixa que a sua mão seja pintada. À primeira tentativa, para que a criança B realizasse a proposta educativa, esta não a realizou então, prossegui para outra criança, ficando a criança B a observar. De seguida perguntei à criança B: “queres fazer agora?” A criança B acenou com a cabeça que sim contudo, no momento de se pintar a sua mão não deixou que se a pintasse. Ao verificar tal facto, segui para outra criança, e verifiquei que a criança B dizia: “sou eu, sou eu”. Quando terminei de fazer com outras crianças, voltei à criança B e disse: “é agora que vamos fazer?” A criança B disse que sim, pegou no pincel com a sua mão esquerda e pintou a outra sua mão.

Outra das crianças que normalmente não revela grande entusiasmo em realizar as propostas educativas é a criança D e, no dia de hoje, realizou-a, depois de várias tentativas. Inicialmente pediu-se à criança D a sua mão, mas esta disse que não, tendo sido este pedido realizado várias vezes. Depois de todas as crianças terem realizado a proposta educativa, dirigi-me à criança D, peguei-a ao colo, comecei a fazer-lhe festas na sua mão e dirigi-me à minha colega Sónia cantando uma canção para a criança e tocando-lhe nas mãos. A minha colega verificou que a criança D estava com a mão aberta e de forma rápida pintou-lhe a mão, tendo a criança D esboçado um sorriso e feito a sua marca no círculo de cartolina

verde. Será que o facto de a proposta educativa ter sido realizada em grande grupo, influenciou a criança D em não querer realizar a proposta educativa nas primeiras tentativas?

A criança D é uma criança muito reservada e quando as propostas educativas estão a ser realizadas, observa-as de longe e só com incentivo é que a criança se aproxima e as realiza embora que, muitas vezes as faça a medo. O facto de a proposta educativa ter sido realizada em grande grupo, no meu ponto de vista, pode ter influenciado a criança a não querer fazer a proposta de imediato, visto que os seus amigos estavam todos à volta da mesa tentando tocar nos materiais e alguns a chorar e isso pode ter ajudado. “Nos grupos com um número elevado de crianças elas tendem a manifestar insegurança, angústia e alguma apatia pois o ruído constante característico destes grupos tende a distraí-las” (Friedman, 1997, citado por Carvalho, 2005, p. 102).

Se voltasse a realizar a proposta educativa, mudaria o facto de ter colocado os círculos de cartolina verde e castanha em cima da mesa ou seja, apenas colocaria o círculo de cartolina verde, pois foi esse que a criança explorou. Para além disso e para que todas as crianças explorassem os materiais levados, realizaria a proposta educativa em dois pequenos grupos para que também, as crianças tivessem uma atenção mais individualizada.

Na terça feira, as crianças entraram em contacto com uma folha A3 de cartolina verde. Levei a cartolina para a mesa da sala e as crianças de forma individualizada e à medida que se iam aproximando da mesa da sala, olhavam para a cartolina e tocavam na mesma. Num dado momento disse às crianças o que iria ser feito, ou seja, as crianças iriam colocar a sua mão em cima da cartolina e com um lápis de carvão, eu iria contornar a sua mão, de forma a se conseguir formar uma coroa de natal com a marca das suas mãos na cartolina.

Nem todas as crianças mostraram entusiasmo em realizar a proposta educativa, nomeadamente a criança L que, depois de várias tentativas para a criança realizar a proposta, negou-se sempre a realizá-la, acabando mesmo por não a fazer. Será que o permitir que a criança L não realizasse a proposta educativa foi correto?

Relativamente ao balanço que faço da proposta educativa, pensei que esta correria de outra forma, que as crianças aderissem mais, o que não aconteceu talvez por não gostarem de sentir o lápis a passar-lhe entre os dedos das mãos ou por terem de pousar a mão durante algum tempo sobre a cartolina. Se voltasse a realizar a proposta educativa não voltaria a contornar a mão da criança com o lápis mas sim, pintava a mão da criança com tinta, deixando a criança a sua marca na cartolina, sendo este ato talvez mais atrativo para as crianças.

Na quarta feira, através da realização da proposta educativa, as crianças entraram em contacto com tinta castanha, com cartolina branca e com pincéis. Mais concretamente, as crianças neste dia, juntaram-se em torno de uma mesa na sala e observaram os materiais que estavam à sua volta, tendo eu e a Sónia anunciado às crianças o nome dos materiais. De seguida, explicou-se às crianças que se ia pintar a sua mão com o pincel com a tinta castanha, para deixarem a sua marca na cartolina. Posto isto, de forma aleatória pintou-se as mãos às crianças e de seguida colocou-se as cartolinas a secar em cima da casinha que se encontra na sala.

Das crianças que realizaram a proposta educativa, a criança B e a criança D foram as que se negaram à primeira tentativa feita por mim e pela minha colega Sónia para realizarem a proposta

educativa. Só depois de várias crianças terem feito a proposta educativa, é que a criança B a quis realizar. Será que o facto de a criança B ter observado as restantes crianças a realizarem a proposta educativa a incentivou a realizá-la? A criança D também acabou por a realizar, mas só depois de várias insistências.

No que se refere ao meu desafio da semana, este passava por trabalhar a minha visão de grupo, mais propriamente, perceber quando deixo de visualizar todo o grupo de crianças e quais as melhores formas de conseguir observar todo o grupo. Percebi, ao longo da semana, que deixo de conseguir observar todo o grupo essencialmente no momento da realização da proposta educativa e no momento de brincadeira livre da parte da tarde, visto que, na realização da proposta educativa, ao se dar atenção mais individualizada às crianças, perde-se a visão do grupo e quando as crianças se encontram em brincadeira livre pela sala, muitas vezes encontro-me posicionada em locais que não me possibilitam ver todo o grupo. Deste modo, percebi que realizar as propostas em dois pequenos grupos é vantajoso porque consegue-se visualizar melhor as crianças, tendo estas uma atenção mais individualizada. No que se refere ao local onde me encontro ao longo das brincadeiras livres, depois de ter testado os vários locais da sala, considero que as extremidades da sala são o melhor local para se conseguir observar todo o grupo.

Referências Bibliográficas:

- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche*. Tese de Doutoramento não publicada. Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bistream/1822/7291/5/5%20%20CAPITULO%203.pdf> - acedido a 29 de outubro de 2012.
- V. Silva, C. Silva, F. Barbosa (n.d). *Importância Da Percepção Tátil Na Educação Infantil* – retirado de <http://www.periodicos.unir.br/index.php/secta/article/view/58/69>- acedido a 8 de outubro de 2012.

Reflexão Geral

Esta reflexão surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e tem como referentes, as reações tidas ao saber a instituição onde se iria realizar a prática, as minhas expectativas relativamente a este contexto, como decorreu o período de observação bem como o período de atuação, o que mudou desde o início da prática até ao fim da mesma, as planificações e reflexões realizadas, bem como os desafios.

No primeiro dia de aulas do semestre, fiquei a conhecer a instituição onde iria realizar a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, bem como o local onde esta se situava. Na altura não tinha carro e lembro-me de estar muito preocupada, pelo facto de saber que podia ficar na Batalha. Quando se realizou o sorteio, fiquei a saber que iria realizar a Prática de Ensino Supervisionada com crianças com idades compreendidas entre os 12 meses e os 24 meses na instituição Centro Infantil Moinho de Vento, na Batalha.

Nem eu, nem a minha colega de prática tínhamos carro para irmos para a Batalha e ficámos muito ansiosas por não sabermos como iríamos chegar, já no dia seguinte à instituição. Acabámos por conseguir ir de autocarro e de posteriormente, termos tido a sorte de a educadora nos dar boleia à vinda para Leiria e de termos conseguido arranjar carro.

Nunca tinha entrado em contacto com este tipo de contexto, pois em práticas anteriores, realizei-as com crianças mais velhas. Sentia um enorme receio em não conseguir comunicar com as crianças, em não conseguir realizar propostas educativas por mais simples que elas fossem e que as crianças não me aceitassem.

O primeiro dia de prática chegou e apesar de saber que não iria atuar nestes primeiros dias, sentia-me muito nervosa e ansiosa porque, ia conhecer novas crianças bem como a educadora e as auxiliares de ação educativa que me iriam acompanhar ao longo de toda a minha prática.

Os meus primeiros dias de prática foram destinados à observação, onde tomei notas sobre a organização da sala, sobre a rotina das crianças bem como as suas ações e as ações da educadora, para conseguir entender todo o funcionamento da sala para no futuro, quando começasse a atuar, conseguisse fazê-lo de acordo com a rotina da sala.

De forma a conseguir ter um melhor conhecimento sobre o desenvolvimento da criança nestas idades (entre os 12 e os 24 meses) realizei um pequeno trabalho sobre o desenvolvimento da criança para compreender o desenvolvimento das crianças nesta faixa etária e assim, lidar melhor com as crianças. Para além disso, realizei algumas pesquisas sobre o que é a Creche, nomeadamente uma Instituição Particular de Solidariedade Social que, segundo a Direção Geral da Segurança Social, (2012) é, uma instituição

“sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre indivíduos e desde que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico”.

Realizei a pesquisa sobre a Creche para me informar sobre este contexto, visto que nunca tinha tido contacto com um contexto deste tipo e assim mantinha-me informada.

Centrando-me agora sobre o meu percurso em contexto de Creche, afirmo que este foi faseado e que à medida que o tempo foi avançando, fui aprendendo cada vez mais em todos os sentidos. Nos

primeiros dias de prática, o meu objetivo estava centrado em conseguir cativar as crianças, o seu carinho e atenção. Não creio que tenha sido um processo difícil pois, as crianças rapidamente nos aceitaram (a mim e à minha colega).

Os dias na Creche são geridos de acordo com uma rotina que, no meu ponto de vista se torna essencial para que a criança entenda como se processa o seu dia, apoiando-a nas suas brincadeiras.

“ A rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança (...) proporciona à criança tempo para expressar os seus objectivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interacção com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita” (Hohmann e Weikart, 1997, p.224).

Para mim, os momentos da rotina que mais me agradavam realizar eram, o momento da higiene e o momento da sesta, mais concretamente antes de as crianças irem dormir pois, considero serem momentos em que se tem uma relação mais próxima com as crianças, o que permite conhecê-las melhor.

Nas intervenções que eu e a minha colega efetuámos, no período da manhã, realizámos sempre as nossas propostas educativas com as crianças, quer em grande grupo, quer em pequeno grupo ou até mesmo individualmente. Com a realização das propostas, percebemos que existem crianças que podem não querer fazer as propostas educativas e que temos de ter sempre estratégias pensadas para estas crianças. Para além disso, ainda percebi que tendo em conta a natureza da proposta educativa, temos de pensar bem se a fazemos em pequenos grupos ou em grande grupo e que sentido terão essas propostas para as crianças.

Tendo em consideração todo o período de prática, o contacto com as crianças, tive a oportunidade de ver o desenvolvimento das crianças a vários níveis. Como evidências, lembro-me perfeitamente de a criança A, BF, D, I, M e X não andarem quando iniciei a prática e agora já andarem, de a criança F não produzir palavras e no final da prática já produzir algumas palavras, tais como: pai, mãe, o nome dos pais e da irmã, o meu nome, o da Sónia, entre outros. A criança L era muito dependente da chupeta e da fralda de rosto e nos dias de hoje já não é, a criança BP era muito tímida, não gostava que estivéssemos muito perto dela e na última semana em que entrei em contacto com esta criança notei que, já aceitava que estivéssemos perto dela e que até já nos dava beijos e abraços.

Foi gratificante para mim poder observar o desenvolvimento destas crianças, o ver como as crianças de um dia para o outro já estavam diferentes, como cresciam. Muitas vezes pensava para mim, como era magnífico ver esta evolução da criança que se dava tão rapidamente.

Durante a prática realizei vários desafios e com esses mesmos desafios que me ia colocando e da avaliação das propostas educativas realizadas, também tive a oportunidade de conseguir perceber o desenvolvimento das crianças a vários níveis, tendo em conta a natureza das propostas.

De um modo geral, esta prática contribui muito para o meu futuro enquanto educadora. Para além de ter ganho experiência, enriqueci os meus conhecimentos tanto ao nível do desenvolvimento das crianças, como ao nível da realização das planificações neste contextos e das propostas educativas que se pode desenvolver com estas crianças.

Referências Bibliográficas: Direcção Geral da Segurança Social (2012). *O que são Instituições Particulares se Solidariedade Social e Quais os seus Objectivos?*. Retirado de <http://195.245.197.196/left.asp?01.03> - acedido a 23 de janeiro de 2013.

Hohmann, M. & Weikart, P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 4. DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS

Inicialmente a ação não era centrada nas crianças (1.ª e 2.ª semana de atuação)

“As crianças estão em brincadeira livre pela sala e vêm ao nosso encontro quando chamadas. As crianças observam o arco e a demonstração que é feita por nós, isto é, passar por dentro do arco andando ou gatinhando, de forma a que as crianças entendam o que é pedido. As crianças veem dois arcos situados de forma paralela e passam pelo primeiro arco e seguidamente pelo segundo, com ou sem o nosso auxílio”.

Posteriormente passou-se a centrar a ação das crianças (da 2.ª semana à 13.ª semana de atuação).

“Estamos em brincadeira livre pela sala quando verificamos que a Diana nos está a pedir ajuda para colocar a mesa no centro da sala para realizarmos a proposta educativa. Na mesa, a Diana coloca azevinhos feitos em cartolina verde e vermelha, mostra-nos e explica-nos o que vamos fazer. Percebemos que vamos decorar os azevinhos com purpurinas douradas. A Diana passa sobre os azevinhos cola branca e nós, com um frasco de vidro de especiarias que contém as purpurinas, manuseamo-lo e chocalhamo-lo em cima da cartolina para que as purpurinas se espalhem no azevinho. A proposta educativa é realizada de forma individual e, os nossos colegas esperam pela sua vez para realizar a proposta educativa, observando-nos”.

ANEXO 5. CONVERSA COM AS CRIANÇAS

Dados recolhidos no dia 20 de novembro de 2012

Conversas com as crianças

Estava com a criança F ao colo, quando a criança M entrou acompanhada pela sua mãe. Olhei para a criança F e perguntei: “Quem chegou F?”, A F sorriu e escondeu a cara. Quando a criança F voltou a olhar para a criança M voltei a perguntar: quem é que está ali perto da porta F?” a criança F deu um sorriso e disse: “M” e eu disse: “Pois é, é a criança M” e logo de seguida a criança F disse: “mama”, à qual eu respondi, “sim é a margarida que chegou com a sua mamã”.

De seguida perguntei à criança F, “queres ir dar um beijinho de bom dia à criança M?” a criança F acenou com a cabeça que sim e eu fui com ela até à criança M para a cumprimentar.

Dados recolhidos no dia 12 de dezembro de 2012

Conversas com as crianças

Estava na sala com a criança F ao colo, quando a criança começou a dizer: “ Diana... Diana” e sorria ao mesmo tempo que dizia o nome. Olhei para a criança e disse: “ O que foi criança F?” E a criança sorriu e baixou a cara. De seguida chamei a criança e perguntei à criança F: “ Onde é a tua casa?” E a criança respondeu: “Batalha”. Depois perguntei: “quantos anos tens?” E a criança olhou para a sua mão e disse: “ um”. De seguida perguntei: “ como se chama a tua mãe?” E a criança: “Sandra” e eu, “e o pai?” ao qual a criança respondeu: “ Licínio”. “E a mana?” Ao qual a criança responder: “Bruna”, sorrindo.

Leitura e Análise:

Nesta conversa verifica-se que estão presentes, o domínio cognitivo e social. Verifica-se a presença do domínio cognitivo quando a criança quando perguntei à criança quantos anos tinha, tendo a criança primeiro olhado para a sua mão, feito uma pausa para responder e depois é que disse um. O domínio social é visível ao longo de toda a conversa, tendo a criança entrado em interação comigo.

Através desta conversa a criança reforçou a aprendizagens já tidas ao responder a questões relacionadas consigo, aprendeu a utilizar o gesto e a identificar

ANEXO 6. TABELA DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS COM OS DIFERENTES INTERVENIENTES EDUCATIVOS DA CRECHE

Aprendizagens realizadas com a Prática de Ensino Supervisionada ao longo do mês de dezembro e de janeiro de 2012/2013		
Aprendemos com as crianças:	Aprendemos com a educadora:	Aprendemos com as auxiliares de ação educativa:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A sabermos explorar (as crianças exploram muito os diversos materiais que estão distribuídos pela sala, nomeadamente os brinquedos); ✓ Que comer algo a meio da manhã é muito importante, pois não devemos de estar mais de 3 horas sem comer (a criança M e L comem sempre uma frutinha de manha e a criança D um iogurte); ✓ Que utilizando estratégias, conseguimos interagir mais facilmente com as pessoas; ✓ A sermos curiosas (A criança B no último dia de prática, verificou que tínhamos prendas para todas as crianças e queria abrir a dela, insistindo várias vezes connosco que queria ver a prenda). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que é importante saber o nome de todos os pais das crianças com as quais interagimos, pois faz com que eles se sintam respeitados; ✓ Que é a educadora quem define o que as suas crianças podem e não podem comer; ✓ Que devemos brincar livremente com as crianças e que nestas brincadeiras devemos ter alguma intencionalidade educativa; ✓ A termos noção de qual é o papel de uma coordenadora na realização das festas de natal (ex.: estar presente em todos os ensaios; é quem define o guião da festa); ✓ Que no ato da higiene depois do almoço, devemos começar por fazê-la às crianças mais pequenas e depois sim, as crianças maiores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quais os locais onde se colocam os materiais antes de as crianças irem almoçar, de forma à sala ficar pronta para o momento da sesta; ✓ Que as crianças mais pequenas comem muito pouco do 2.º prato e que deste modo, devemos colocar pouca comida no prato; ✓ Que há crianças que têm as suas manhas e que temos de ter atenção a isso para sabermos lidar com elas; ✓ Que quando colocamos os cobertores e as almofadas nos catres para as crianças dormirem, devemos de começar pelos catres das crianças mais pequenas pois são estas que realizam primeiro a higiene.

ANEXO 7. DESAFIOS EM CRECHE

1.º DESAFIO (8 a 10 de outubro de 2012).

Sónia Conceição	
Autoavaliação (Adormecer a criança B)	Heteroavaliação (Integração da criança A)
<p>O meu desafio desta semana foi adormecer a criança B e não foi tarefa fácil pois, na segunda feira a criança B estava muito inquieta e demorou uma hora para adormecer, (13h30). Durante o período inicial da sesta, experimentei várias estratégias para que a criança B conseguisse adormecer, e a que resultou foram uns miminhos que lhe fiz na testa. O facto de a criança B ter chegado mais tarde à Creche, por volta das 10h00, também fez com que não tivesse sono à hora da sesta que se realiza às 12h30.</p> <p>Na terça feira, também chegou mais tarde, por volta das 9h45, contudo na hora da sesta não tinha sono, mas depois de realizar vários movimentos na cama, rebolar, sentar-se e chamar os colegas que já estavam a dormir e de eu lhe ter dito para dormir, inúmeras vezes, e realizando as tais festinhas na testa foi vencida pelo cansaço e adormeceu, às 13h10.</p> <p>Na quarta-feira, foi o melhor dia, pois a criança B adormeceu rapidamente, isto é, às 12h40. Adormeceu rápido pois chegou à creche por volta das 8h00, e assim é natural que à hora da sesta tenha sono e consiga respeitar a rotina do grupo de crianças.</p> <p>Para finalizar, acho que o desafio da semana foi bem-sucedido pois durante os três dias de prática consegui adormecer a criança B.</p>	<p>O desafio da minha colega Diana consistiu em apoiar a criança A na sua integração na sala de atividades, nas rotinas e na interação com o grupo de crianças.</p> <p>Durante a semana pude observar que a Diana ajudou a criança A a satisfazer pequenas necessidades que este possuía. Também observei que a criança A esta semana já estava mais adaptada à sala de atividades e ao grupo de crianças, brincando com algumas crianças e com alguns brinquedos.</p> <p>A atuação da Diana foi positiva uma vez que, quando a criança A esteve mais angustiado, a Diana pegou nele para que ele sentisse mais carinho.</p> <p>Mas também sucedeu o contrário, isto é, quando o Afonso fez uma ação menos bem, a Diana repreendeu-o para que ele percebesse que não podia fazer essa ação.</p>
Diana Santos	
Autoavaliação (Integração da criança A)	Heteroavaliação (Adormecer a criança B)

<p>O meu desafio desta semana passou por auxiliar a criança A na sua integração na sala, nas rotinas e na interação com o grupo de crianças.</p> <p>Relativamente à semana passada reparei que a criança A ainda tinha algumas dificuldades em interagir com os colegas e em respeitar algumas regras da sala, contudo, esta semana notei uma grande evolução por parte desta criança, na medida em que deixou de dormir na espreguiçadeira para passar a dormir na cama e já interagiu mais com os colegas partilhando os seus brinquedos.</p> <p>Desta forma, o meu desafio tornou-se mais facilitado, pois apenas repreendi a criança A nas suas atitudes menos positivas, tais como puxar o cabelo a um amigo quando este lhe tira o brinquedo e chamar-lhe à atenção na altura da dormida, que não se pode andar em cima da cama dos amigos, que só pode estar na dele.</p> <p>Para além disso, tentei fazer com que a criança A se aproximasse um pouco mais dos colegas em termos afetivos. Na terça-feira a criança F estava ao meu colo e eu estava a massajar-lhe as costas e a criança A estava a olhar. Eu reparei que ele estava a ver o que eu estava a fazer e disse-lhe “queres dar uma massagem à criança F, A?” e logo ela se dirigiu à criança F e lhe começou a tocar na costas.</p>	<p>Relativamente ao desafio da minha colega Sónia, este passava por adormecer a criança B.</p> <p>A criança B é uma criança que normalmente chega por volta das 9.30h/9.45h à creche, sendo que na hora da sesta é quase sempre a última a adormecer, sendo também quase sempre a primeira a acordar.</p> <p>De acordo com a atuação da minha colega Sónia e daquilo que consegui observar, percebi que ela sentiu mais dificuldade em adormecer a criança B na segunda-feira, dia em que ela chegou mais tarde e estava mais inquieta. Várias estratégias a minha colega utilizou para adormecê-la, sendo que a que teve resultado foi o acariciar a testa da criança B.</p> <p>Na terça-feira e na quarta-feira, a Sónia utilizou a mesma estratégia, tendo esta surgido efeito. No meu ponto de vista, o desafio da semana teve um balanço positivo, pois a Sónia durante os três dias da semana conseguiu atingir o seu objetivo principal, adormecer a criança B, testando várias estratégias.</p>
--	---

4.º DESAFIO (29 a 31 de outubro de 2012)

Sónia Conceição	
Autoavaliação (Incentivar a criança D a realizar as propostas educativas)	Heteroavaliação (Ajudar a criança F a partilhar os brinquedos)
<p>O meu desafio desta semana foi incentivar a criança D a realizar as propostas educativas. Contudo, esta não foi bem conseguida, isto é, não acompanhei a criança D em todas as propostas educativas. Só na proposta de segunda-feira é que estive presente na proposta educativa e incentivei-a a realizar. No princípio não quis realizar a proposta educativa, mas com um pouco de ajuda e incentivo da minha parte realizou-a.</p> <p>Na terça-feira não observei a proposta educativa.</p> <p>Na quarta-feira também não estive presente na proposta educativa mas fiz com que a criança D fosse realizar a proposta. Realizou-a, mas sempre muito contrariada.</p> <p>Como esta semana não concretizei satisfatoriamente o meu desafio, este fica o mesmo para a próxima semana.</p>	<p>O desafio da minha colega Diana foi o mesmo da semana anterior, ajudar a criança F a partilhar os brinquedos com os colegas.</p> <p>A criança F, esta semana, continuou sem partilhar, de forma voluntária, os brinquedos com os colegas e continuou a recorrer sempre à mesma estratégia, morder e começar a chorar, para que uma de nós a visse.</p> <p>A minha colega Diana ajudou inúmeras vezes a criança F a tentar partilhar os brinquedos com os colegas, brincando com ela e com outra criança ao mesmo tempo e com o mesmo brinquedo, tentando-lhe explicar que não pode ter os brinquedos só para ela nem pode morder, e também que é bom partilhar os brinquedos com os colegas.</p> <p>Apesar de a criança continuar a ter estes comportamentos, notou-se que antes de os realizar já olhava um pouco mais para a minha colega, porque sabia que ela a iria repreender.</p>
Diana Santos	
Autoavaliação (Ajudar a Filipa a partilhar os brinquedos)	Heteroavaliação (Incentivar a criança D realizar as propostas educativas)
<p>O meu desafio desta semana, tal como na semana passada, passava por auxiliar a criança F a perceber que deve partilhar os seus brinquedos e que deve brincar com os amigos com os mesmos brinquedos.</p> <p>Da semana passada para esta semana, reparei em alguns progressos da criança F. Ao longo desta semana reprimia-a sempre que mordida, falava com ela, dizendo-lhe que deve brincar com os amigos ou então olhava para ela fixamente quando via que um amigo se ia aproximar para brincar com ela. Nesta semana, a criança F muitas das vezes antes de morder ou de empurrar os amigos, olhava para mim e</p>	<p>O desafio da minha colega de grupo passava por auxiliar a criança D a realizar as propostas educativas.</p> <p>A criança D, ao longo das propostas educativas já realizadas, rejeitou-se praticamente sempre a fazê-las e quando se insistia com a criança D para realizar a proposta, chorava.</p> <p>Ao longo desta semana, a minha colega apenas teve a oportunidade de insistir com a criança D a realizar uma proposta educativa, a que foi realizada na segunda feira pois, nas de terça feira e quarta feira a minha colega não teve a oportunidade de o fazer, pois encontrava-se com as crianças em brincadeiras livres.</p>

<p>ficava parada no seu sítio a pensar no que fazer, quando um amigo se aproximava. Outras vezes olhava para mim, dava o brinquedo que tinha na mão ao colega e corria para os meus braços, abraçando-me.</p> <p>Deste modo, considero que o desafio teve um balanço positivo.</p>	<p>Na proposta educativa de segunda feira, a criança D negou-se completamente a realizá-la. A minha colega pegava nas mãos da criança D para colocá-las em cima do saco de gelo e de água quente e a criança chorava e contraía as mãos.</p> <p>Nas propostas de terça feira e quarta feira, eu estive mais em contacto com a criança D, visto que estive responsável pela realização das propostas educativas. Em ambas as propostas, a criança D não quis realizar e chorava quando levávamos os materiais ao seu encontro. Também se tentou que a criança viesse ao encontro dos materiais, mas isso não aconteceu, pois a criança apenas os visualizava de longe. Penso que foi um desafio muito complicado para a minha colega de realizar e que se terá de pensar em diversas estratégias para se conseguir que a criança D participe nas propostas educativas.</p>
--	---

ANEXO 8. ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

Entrevista à educadora Cidália Sebastião

Esta entrevista surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e tem como objetivo, saber a opinião da educadora Cidália Sebastião relativamente ao momento do acolhimento, para me auxiliar na realização do ensaio investigativo que tem como questão problema, as estratégias que a educadora utiliza ao receber determinadas crianças no momento do acolhimento.

Percurso académico e profissional

- 1. Onde e quando tirou o seu curso de educadora de infância? O que a levou a optar pela educação de infância? Tirei o meu curso na Escola Superior de Educação de Leiria. O que a levou a optar pela educação de infância?** Na altura era uma questão de pensar o que é que eu poderia fazer pelas crianças. É um bocadinho aquela ideia de termos filosofia e de, o que é que podemos fazer para melhorar o mundo. Era um bocado, se eu começar na base não é tudo mas era um princípio, e foi por aí, começar pelo princípio, começar a formar bons cidadãos. **É educadora há quantos anos?** Sou educadora de infância há 20 anos.
- 2. Desde a sua formação inicial, que outras formações tem sentido necessidade de procurar?**
Não tenho feito muitas, tantas quanto gostaria atendendo ao funcionamento desta instituição. A nível de horários é difícil de conciliarmos porque fazemos falta nas salas e não há quem nos possa substituir. Estive noutra instituição antes desta que era mais fácil. Também era à mais tempo, não havia a preocupação de ter de estar uma educadora na sala, podíamos ser substituídos por uma auxiliar e isto fazia com que nem sequer fossemos à instituição. Aqui é quase inviável. Os pais exigem uma educadora na sala.
- 3. Ao longo destes anos, onde tem exercido a sua profissão?** Primeiro exerci na Casa da Criança no Valinho de Fátima e comecei pela Creche familiar. Depois passei para o Jardim de Infância. A Creche familiar não tem nada a ver com a nossa Creche. São Creches que funcionam em casa de amas devidamente legalizadas com o acordo da segurança social e que têm uma ligação direta com a instituição, naquele caso, a casa da criança.
- 4. Já trabalhou com crianças em contexto de Creche e em contexto de Jardim de Infância. Será que me pode dizer quantos anos de experiência terá em cada um destes contextos?** É difícil quantificar mas, muito mais em Jardim de Infância. Talvez 15 em jardim, 5 em Creche.

Experiência profissional atual

- 5. Neste momento trabalha com crianças com 1 e 2 anos. Como é trabalhar com estas crianças?** É uma descoberta todos os dias. É começar a ver o desenvolvimento que elas teriam naturalmente e a ver parte do nosso investimento nelas. Sempre novidades.

6. **Na rotina das crianças, o acolhimento é o momento em que recebe as crianças e interage com os pais dessas mesmas crianças. Qual o papel deste momento para os diferentes intervenientes educativos (crianças/pais/educadora)?** Eu acho que é muito importante os pais sentirem segurança e confiança no momento em que entregam os seus filhos e é esse o nosso papel, tentar transmitir essa segurança e essa confiança. Também nós enquanto educadoras precisamos de saber como decorreu o resto do dia da criança, como a criança passou a noite porque, são informações que podem ser preciosas para nós, se sentirmos a criança mais agitada, mais chorona, provavelmente até febril, termos algum indicador que nos possa permitir tomar uma atitude, de maneira a confortar e consolar a criança e se possível avisar os pais se for um caso de doença. **Quais os cuidados que procura ter neste momento específico?** É exatamente isso, tentar que tudo o que possa ser relevante para o decurso normal do dia a dia da criança nos seja transmitido.
7. **Para concretizar este momento específico do acolhimento, quais os cuidados que procura ter?** Acho que é fundamental cumprimentar os pais. O pai tem de sentir que é bem vindo à instituição, que é bem vindo à sala onde vem entregar o filho portanto, como em qualquer sítio, quando nós chegamos cumprimentamos as pessoas, bom dia ou boa tarde. É importante se aconteceu algo no dia anterior que nós não tivemos a oportunidade de comentar com os pais, fazer referência a isso. Imaginemos que a criança se magoou, que tem uma lesão, perguntar o que é que aconteceu, como é que a criança esteve. Perguntar se a criança esteve bem, se comeu bem, se tem algum medicamento para tomar, se tem algo para comer. Há crianças que comem muito cedo e precisam de um reforço. **Entrevistador:** “como a criança M...”. A criança M e a criança L trazem sempre um potezinho de fruta para comer. Mesmo a nível dos cuidados de higiene, sabemos que os pinguitos no nariz acontece só mesmo com uma mola e mesmo assim, não sei. A questão do xixi e do cocó, termos a noção de que há crianças que fazem mais xixi e têm de ser frequentemente mudadas porque senão vamos ter o dobro do trabalho quando nos apercebermos que já passou para o body ou até para as calças. E acho que esses momentos devem de ser minimizados porque, não há necessidade. É desagradável para a criança estar a tirar toda a roupa e depois voltar a vestir tudo de novo. Se pudermos minimizar é benéfico para a criança e para nós também porque nos rentabiliza o tempo de atividade que podemos ter com o grupo.
8. **Quando recebe as crianças, como caracteriza o comportamento das crianças e dos pais? Será que pode dar exemplos?** As crianças diferem muito. Cada uma tem a sua particularidade. Por exemplo, a criança M parece que é uma criança que gosta muito de estar connosco. Facilmente estica os braços para nós e a mãe é muito atenta. Mesmo sem nós perguntarmos ela quase que tem estudada a lição que nos tem de dizer. Penso que está em sintonia perfeita connosco. Sabe as informações que nós precisamos e raramente se esquece de alguma. **Entrevistador:** “e por exemplo o pai da criança M...” **Educadora:** “O pai da M é um pai presente fisicamente. Não sei se sabe tudo, se lhe mandam os recados todos porque ele parece uma pessoa sociável mas não nos

diz muita informação, somos nós que questionamos. Penso que ele se baseia um pouco no facto de a mãe me conhecer e de eu conhecer a mãe. Penso que faz disso uma mais valia para eu saber como atuar com a M, mas a situação não é essa. Eu fui educadora da criança B e conhecia-a e eu a M não conheço. Conheço do tempo que está comigo, eu não sei o que é que se passou em casa. Por exemplo, o pai da criança D chega deixa a D no chão e está tudo bem e dá algum recado que seja necessário. O caso da M é um caso à parte. Felizmente são poucos pais assim, a maior parte dos pais preocupa-se em transmitir as informações.

9. Na sua sala, quando recebe uma criança e verifica que esta mostra mal estar ao deixar os pais, que estratégias utiliza para que a criança fique calmamente na sala? Será que pode dar exemplos?

Nós sabemos que esse soltar a mãe e o soltar o pai em muitos casos é um momento transitório. Temos de reparar se é uma criança que está a fazer uma rejeição ao infantiário e se esse desagrado pela sala se mantém durante o dia ou se é aquele impacto daquele momento, da angústia da separação porque muitas vezes o que não está presente para as crianças não existe e o facto de a mãe estar ausente, elas podem ficar um bocadinho baralhadas. Não tenho tido felizmente crianças que rejeitam o Jardim ou a sala de Creche. Aquilo que nós tentamos fazer é, se a criança não tem chupeta e sabemos que habitualmente gosta é tentar conformá-la com um objeto de conforto, ou a fralda ou a chupeta. Muitas vezes basta dizer uma piada, mostrar um brinquedo, vem ver a viola, que a criança já esqueceu e já está bem. Que a criança ficou assim mas esse processo demorou poucos momentos e penso que os pais sabem isso.

Não sei se repararam ontem no caso da F que o pai depois disse, “ah isso depois já passa!”. Eles sabem que a F é uma menina que gosta de estar na escola e não é por ela fazer aquela situação de choramingar porque viu o pai e não é habitual ver o pai ali, que ela não está bem. Ela esta perfeitamente integrada. Com a F já aconteceu a situação inversa, um dia a S tinha uma reunião e à noite quem a vinha buscar era o pai. A F não quis ir com o pai portanto, o que é que se passou? Algo fugiu ao padrão normal. Não é um estranho, ela sabia que era o pai mas para a F naquele momento, não era do pai que ela estava à espera, era da mãe. Mas isso não é tao estranho quanto isso, porque a nossa R que já se foi embora um dia também não quis ir com o pai. A C que tinha uma vida bastante ocupada e lembro-me que uma vez mandou o irmão, que é o tio da R e o senhor quando a estava a entregar disse: “vamos la ver se ela não diz nada” por que ele já estava à espera de uma reação negativa da R, ainda no berçário. Acho que, já o adulto não conseguimos prever comportamentos e das crianças menos ainda. **E com o L, a M e a F, quais as estratégias que normalmente utiliza?** A F é propor-lhe uma atividade, uma brincadeira. Lembrar-lhe de qualquer coisa que a possa interessar qualquer coisa que faz sentido para aquela criança. Propor-lhe ir vestir o bibe. É importante que elas tenham rotinas e ir vestir o bibe é uma rotina que faz com que sintam que fazem parte do grupo. Todos os outros estão de bibe e nós vamos ficar igual aos outros. A F é uma criança muito dada. Acho que é uma menina inteligente que sabe com quem está. É uma menina que eu sei que posso ralar e que dou beijinhos e mimos quando é preciso e ela sabe que mesmo ralando que eu gosto muito dela e, penso que sabe que quando faz um procedimento errado que se eu tiver conhecimento, que vou repreende-la e ela começa logo a

ficar enervada. Começa a puxar o “labiozito” e se eu a sentar na cadeira ela já o aceita. Acho que ela percebe que eu estou triste e que se a meto ali é porque estou um bocadinho zangada com ela e que ela fez alguma coisa errada.

A M é um doce e faz-me confusão como é que as vezes me relatam situações da M muito agitadas. Eu acho que a M ... eu gostava que ela fosse mais agitada porque tirando a rejeição que ela inicialmente fez ao bacio, ela é uma menina muito pacata. Se lhe puderem dar colo ela agradece porque não é uma menina que brinca com os outros ocasionalmente, se puder estar com o adulto, ela antes quer estar em contacto com o adulto. Gostava que ela me desse mais trabalho, mais luta que aquilo que na verdade acontece. É o percurso dela, é o ritmo dela. Eu sei que o irmão também era assim e que está a ter um bom desempenho escolar mas, penso que o tempo da M para o trabalho foi o ano passado no mês de junho. Ela veio no mês de junho e não era uma menina que aceitasse bem a alimentação. Ela provocava o vómito intencionalmente e eu lembro-me que lhe chegava a dar três vezes a comida. Era um caos. Eu cheguei a tirar a roupa para não mandar tanta roupa suja para casa. Felizmente essa fase passou e a mãe diz que ela fazia o mesmo em casa. Ela punha a mão na boca ou um brinquedo e era o suficiente para despoletar o vómito. A mãe da M é daquelas mães que eu sinto que não me esconde as coisas mas eu às vezes, tanta roupa para mandar na mandava. Como era verão, rapidamente se tirava um vestido, andava de body ou com uma fralda grande à volta. São estratégias que um dia vocês vão aprendendo.

O L é um querido. Tem altos e baixos. É uma criança bastante emotiva. É um menino muito amado no seio da família pela mãe, pelo pai, pelos avós. Tem uma mãe muito atenta, muito preocupada. Tem um pai que parece que é um bocadinho mais desligado, mas não é. Ele não gosta que o filho sofra. Se nós dermos a chupeta ao L e a fraldinha dele, é o par perfeito. Mesmo assim já o achei mais dependente da frada e da chupeta. Nos já passamos uma manhã sem lhe dar. As vezes custa-me porque ele anda ali, ele pede claramente o que precisa. Agora já pede mas, antes dirigia-se ao local onde as coisas estavam guardadas e apontava. O L é um menino que precisa de bastante repouso. A manhã dele se calhar podia ser mais esticada. Acredito que ao fim de semana as coisas correm de maneira diferente. Aqui há o princípio de os pais irem trabalhar e ele provavelmente é acordado como a maioria das crianças. Ele não acorda depois de não necessitar de dormir mais. Se calhar ele precisava de dormir mais uma horita ou duas e ficava mais tranquilo. Mas a vida não é assim, os pais precisam de ir trabalhar e acordam-no para ele ir para o infantário. Depois às vezes anda ali mais dependente. Mas, é um menino que com um bocadinho mais de conforto, de colo, chupeta e a fraldinha, que fica bem.

- 10. Para terminar, quais os grandes desafios de uma educadora em contexto de Creche?** Ter a confiança dos pais. A confiança no sentido de confiança além de nos transmitirem as informações que necessitamos para gerir o grupo de crianças diariamente. Confiarem que o caminho que estamos a traçar é o possível para os seus filhos. Eu penso que foge ainda para alguns pais a realidade de Creche e, tem sido uma ajuda preciosa vocês estarem connosco. Hoje, houve a necessidade de mudar o body à I, a roupa toda, porque tinha um cocó muito abundante e mole. Se eu estivesse sozinha com a auxiliar, a atividade que vocês fizeram que, poderia estar eu sozinha a

fazer, deixaria de fazer porque havia necessidade do bem estar físico da I. Penso que é importante a proposta das atividades de aprendizagem nesta fase, desde os mais pequeninos agora, é tudo muito simples e o bem estar físico e emocional destas crianças é uma mais valia e nós queremos crianças equilibradas, queremos crianças felizes. Eu para estar a satisfazer, imaginem a necessidade de duas ou três crianças pintarem, imaginem que eu tenho onze a chorar. É isso que eu acho que os pais têm de perceber, é que nós no contexto que temos, estamos a fazer o que é possível porque as crianças estão a crescer e nós na sala ao lado, já conseguimos ter o grupo mais autónomo, mais desenvolvido a vários níveis.

Agora, penso que entrar numa sala de 1 e 2 anos em que há muitos trabalhos didáticos, alguma coisa que ficou para trás.

Obrigada pela atenção,

Diana Santos

ANEXO 9. REFLEXÕES EM JARDIM DE INFÂNCIA

1.ª Reflexão- Período de observação (25 a 27 de fevereiro de 2013)

Na presente reflexão, apresento como referentes, a minha experiência de observação decorrida durante três dias, onde abordarei as minhas expectativas relativas à Prática de Ensino Supervisionada bem como os receios da mesma, o significado atribuído a esta experiência, àquilo que observei.

Quando cheguei à porta da instituição Jardim de Infância dos Pinheiros, senti um nervosismo enorme, por não saber como iria ser a reação das crianças quando me vissem, por não saber como funcionava este contexto, quais as regras. Ao chegar à sala, verifiquei que a educadora de infância ainda não estava presente mas, que já se encontravam algumas crianças na sala, na companhia da assistente operacional. Esta, quando nos viu, disse-nos que podíamos entrar na sala e colocou-nos à vontade.

Enquanto esperava pela educadora, olhei para as crianças que se encontravam a brincar no cantinho do acolhimento e reparei que as crianças estavam a observar-me bem como à minha colega e a falarem umas para outras. Dei-lhes os bons dias e sorri para elas. As crianças não nos falaram mas, algumas sorriram e baixaram a cabeça.

Quando olhei para as crianças, identifiquei de imediato que apresentavam idades díspares e apesar de já estar à espera, assustou-me imenso, talvez pelo facto de ter vivido uma realidade diferente no semestre passado, pois as crianças tinham 1 e 2 anos e neste novo contexto têm entre 3 e 5 anos.

Entretanto, a educadora chegou e ao ver-nos cumprimentou-nos e recebeu-nos muito bem, colocando-nos à vontade. Apresentou-nos o Jardim de Infância, as assistentes operacionais e as crianças.

Durante toda esta semana, deu-se a observação que, segundo Freixo (2010, p.195) é a “constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica ou planeada” de situações educativas.

Ao longo deste 1.º dia de observação, realizei essencialmente a observação da sala, das áreas que a constituem, dos materiais que nelas existem e das crianças. Verifiquei que existem nove áreas e que cada área tem regras que foram elaboradas pelas crianças. Para além das regras, as áreas têm um número máximo de crianças que podem lá estar. Em cada uma destas áreas, encontram-se diversos materiais, estando estes relacionados com a área em si, como por exemplo, na área do fantocheiro, existe o fantocheiro e os fantoches para as crianças poderem encenar. Estes dados foram registados em notas de campo para não me esquecer do que estava a ver e conseguir futuramente fazer uma caracterização da sala.“ (...) Ao tirar apontamentos estamos a ganhar tempo e serão estes apontamentos que nos irão facilitar depois a compilação do nosso trabalho ao recordar-nos algo passado” (Freixo, 2010, p.227).

No final do 1.º dia, a educadora cooperante abordou-nos sobre as características das crianças daquela sala e sobre o tema do Projeto Curricular de Grupo, o que me permitiu ficar a conhecer um pouco o grupo de crianças no geral.

No dia 26 de fevereiro de 2013, deu-se o 2.º dia da observação. Quando entrei na sala, senti que algumas crianças já se queriam aproximar de mim, embora que com algum receio. Diziam “olá”, sorriam, aproximavam-se um pouco mas acabavam por se afastar. Ao longo da manhã, continuei com a observação, mas desta vez dei mais atenção ao número de crianças que existiam na sala, às suas características, interesses e dificuldades, às atividades que desenvolviam e às rotinas para, quando começar

a atuar, já ter uma noção das características destas crianças e conseguir realizar propostas educativas adequadas ao grupo.

“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, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Percebi que as crianças são muito autónomas e que gostam muito de participar nas atividades propostas pela educadora da sala. Sabem que existem regras e que as têm de cumprir para que o trabalho na sala funcione. Lembro-me neste dia, de a educadora propor uma atividade às crianças, em que, uma criança tinha de trautear uma música e as restantes crianças, que estavam sentadas no cantinho do acolhimento, se soubessem de que música se tratava, tinham de colocar o dedo no ar para adivinhar e só quem estava a trautear a música, escolhia o amigo, que queria que adivinhasse. Se não respeitassem esta regra, o jogo não funcionava devidamente. Considero importante existir este tipo de atividades para que as crianças se tornem mais desvolvas e se desenvolvam a vários níveis.

“Um bom jardim de infância fornece experiências que levam as crianças a aprender, fazendo. Estimula os seus sentidos através da arte, música e materiais tácteis (...) encoraja as crianças a observar, falar, criar e resolver problemas” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.341).

Comparando o trabalho realizado com estas crianças e o trabalho realizado com as crianças em Creche, verifiquei que são muito diferentes, sendo o trabalho de Jardim de Infância mais exigente e complexo. Relativamente às rotinas, estas estão bem definidas e as crianças, quando entram na sala já sabem os seus lugares e aquilo que têm de fazer.

No intervalo da manhã, uma criança aproximou-se de mim e da minha colega e chegou mesmo a dar-lhe um abraço. A partir deste momento, senti que as restantes crianças se começaram a aproximar e a agarrarem-se a nós, perguntando-nos o nosso nome.

Ao longo do dia, as crianças foram desenvolvendo trabalhos relacionados com o Dia do Pai e com a Páscoa. Reparei que a educadora, dispõe as crianças por grupos, colocando cada grupo a realizar uma atividade diferente e que quando as crianças terminam as atividades, podem brincar livremente nas áreas. Considero que o facto de a educadora adotar a estratégia de colocar as crianças por grupos e a realizar diferentes trabalhos, rentabiliza o tempo e faz com que consiga ter um maior controlo sobre os grupos.

No terceiro dia de observação, 27 de fevereiro de 2013, notei uma grande diferença no comportamento das crianças perante mim e a minha colega de Prática de Ensino Supervisionada. Senti que já me chamavam para ver o que estavam a fazer, para pedir ajuda nas atividades que estavam a realizar. Ao ser tratada desta maneira pelas crianças senti-me bem, parecia que já conhecia as crianças há mais tempo.

Durante o dia de hoje, no intervalo da manhã, as crianças falaram comigo e com a minha colega e agarraram-se a nós, dando-nos abraços. Ao longo do dia terminaram alguns trabalhos relacionados com o Dia do Pai e com a Páscoa e brincaram nas diferentes áreas. A educadora ao ver-nos a observar as crianças, disse-nos que podíamos interagir com elas e questioná-las e foi o que fiz. Aproximei-me mais das crianças e ajudei-as a realizar alguns trabalhos. Lembro-me de estar sentada numa das mesas a

observar uma criança a desenhar e de lhe ter perguntado: "posso desenhar contigo?" e de ela olhar para mim e dizer que sim, que podia, o que me deixou bastante contente.

No final do dia, algumas crianças quando estavam a sair da sala, dirigiram-se a mim e à minha colega de grupo e despediram-se de nós com um beijinho. Quando dissemos que no dia seguinte não iríamos estar presentes, algumas crianças disseram: "oh, vamos ter saudades tuas", o que me deixou surpreendida, pois não estava à espera de ouvir tal afirmação.

De um modo geral, durante esta semana de Prática de Ensino Supervisionada, conheci um pouco as crianças e percebi como funciona a rotina na sala. Confesso que fiquei um pouco assustada e com receio de, futuramente não conseguir fazer a gestão de todo o grupo de crianças, o que considero que vai ser um grande desafio para mim.

Referências Bibliográficas:

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica*. Lisboa: Instituto Piaget

Ministério da educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da educação Pré-Escolar. Coleção: Educação Pré-Escolar, nº1.

Papalia, A. Olds, S. Feldman, R. (2011). *O Mundo da Criança*. 8.ª edição. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

ANEXO 10. AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Avaliação das Propostas Educativas realizadas de 27 e 29 de maio de 2013

(10.^a avaliação)

As propostas educativas realizadas nos dias 27 a 29 de maio de 2013 foram alusivas à metodologia de trabalho de projeto e a jogos exploratórios.

No dia 27 de maio de 2013, as propostas educativas incidiram sobre a metodologia de trabalho de projeto (visionamento de um vídeo sobre as zebras e construção do cartão de cidadão das zebras) e sobre o visionamento de imagens sobre o Centro de Ciência Viva.

Das 09h20 às 10h00, as crianças visualizaram um vídeo sobre a vida das zebras. Relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, colocaram-se as seguintes questões na avaliação: - **O que disseram as crianças DI (5 anos) e J (4 anos) sobre o que observaram do vídeo?** A visualização do vídeo foi feita em conjunto com as crianças da sala 1, tendo-se tornado difícil ouvir tudo o que as crianças anunciavam sobre o que observaram. Assim sendo, relativamente à criança DI (5 anos), reparou-se que estava um pouco distraída e não se ouviu nenhuma ideia da criança. A criança J (4 anos) anunciou várias ideias acerca do vídeo. Uma delas esteve relacionada com os animais que atacavam as zebras ou seja, os pumas, em que a criança quando ouviu os amigos dizerem que eram leões ou tigres logo os corrigiu, dizendo que eram pumas e outra, com as zebras bebés, ao anunciar que as zebras bebés não têm muita força para estarem de pé.

Percebeu-se que a criança J (4 anos) já tinha algum conhecimento sobre o nome dos animais, ao ter corrigido os amigos, quando anunciaram que o animal que estavam a ver era um tigre ou um leão, em vez de um puma. - **Qual foi o comportamento das crianças DI (5 anos) e J (4 anos) durante a visualização do vídeo?** Durante a visualização do vídeo, como já foi referido, a criança DI esteve um pouco distraída e a brincar com a criança D (4 anos). Por contrário, a criança J (4 anos) mostrou-se interessada no visionamento do vídeo, colocou questões e deu as suas ideias sobre o que ia observando. Mostrou interesse em querer saber mais e em participar.

As crianças podem ter adotado este comportamento, tendo em consideração o interesse que têm pelo assunto ou então, no caso da criança DI (5 anos), pelo facto de o vídeo ter sido longo.

No que se refere às nossas questões, estas foram: - **Como é que fizemos a ligação entre os conhecimentos que as crianças já têm sobre as zebras e o que observaram no vídeo?** À medida que as crianças iam visualizando o vídeo, algumas questões foram colocadas às crianças, tais como: “O que é que as zebras estão a comer?”; “O que é que a zebra bebé está a beber?”; “Como se chamam os animais que estão próximos das zebras?”, entre outras. Contudo, depois de se visualizar o vídeo, não existiu a oportunidade de se poder discutir com as crianças as ideias do vídeo, aquilo que observaram e, assim, se fazer um paralelismo entre o que as crianças já sabiam sobre o assunto e o que observaram no vídeo.

Das 10h00 às 11h00, as crianças observaram imagens alusivas ao Centro de Ciência Viva em Coimbra, que foram expostas num projetor.

Relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, colocaram-se as seguintes questões na avaliação: - **O que é que as crianças DI (5 anos) e J (4 anos) disseram sobre o que**

observaram? Que questões colocaram? As crianças DI (5 anos) e J (4 anos) quando estavam a observar as imagens e a ouvir a explicação do que íamos ver no Centro de Ciência Viva, estavam muito atentas e a ouvir a mestrandia Diana. À medida que se ia observando as imagens, a criança J (4 anos) quando apareceu uma imagem de uma carrinha intitulada “luz e cor”, perguntou: “É neste autocarro que vamos?”, tendo as outras crianças ficado em silêncio para ouvirem a resposta. Para além disso, quando se mostrou uma imagem de uns focos que imitiam luz, a criança J (4 anos) perguntou: “O que é isso? De onde vem a luz?”.

A criança DI (5 anos), ao ver as imagens esteve atenta mas, não se pronunciou nem levantou questões. Para que a criança DI (5 anos) se tivesse pronunciado, infere-se que se podia ter colocado uma questão a esta criança. Contudo, mesmo fazendo isso, a criança poderia não se querer pronunciar.

- Como é que as crianças trocaram ideias em grande grupo? Em grande grupo, as crianças iam falando umas para as outras e, quando alguma criança anunciava uma ideia e outra criança não estava de acordo, dava a sua opinião.

Das 12h00 às 13h30, as crianças construíram o cartão de cidadão das zebras, com cartolinas, folhas brancas e lápis de cor.

Relativamente a desenvolvimento e aprendizagem das crianças, colocaram-se as seguintes questões na avaliação: **- Como é que as crianças DI (5 anos) e J (4 anos) construíram o cartão de cidadão das zebras?** A criança DI (5 anos) no cartão de cidadão da sua zebra indicou que se chama Risquinhas, que nasceu a 12 de maio de 2013, que tem 1 metro e que é do género feminino. Já a criança J (4 anos), disse que a sua zebra se chama Martí, que nasceu a 29 de maio de 2012, que tem 1 metro e 16 centímetros e que é do género masculino.

Tendo em consideração o género que as crianças atribuíram às suas zebras, verifiquei que a criança DI (5 anos) atribuiu-lhe o seu género (feminino) e que a criança J (4 anos) atribuiu-lhe também o seu género (masculino), o que nos faz inferir que o fizeram por essa razão.

- Como é que as crianças DI (5 anos) e J (4 anos) desenharam a sua zebra? Ambas as crianças desenharam a zebra tendo os mesmos critérios ou seja, desenharam com lápis de cor a zebra, o sol, o céu e a relva. Infere-se que o tenham feito por terem aprendido que as zebras vivem ao ar livre, nas savanas, num local com ervas verdes e com água. **- Qual a reação das crianças DI (5 anos) e J (4 anos) enquanto esperavam pela sua vez para realizarem a proposta educativa?** As crianças DI (5 anos) e J (4 anos), enquanto esperavam pela sua vez para realizarem a proposta educativa, caminharam pela sala, abordaram os amigos e, dirigiram-se às mestrandas para as ajudar a realizar a proposta educativa. Quando se disse a estas crianças para esperarem no seu lugar, as crianças não o fizeram por muito tempo.

- Como reagiram as crianças DI (5 anos) e J (4 anos) no momento da elaboração da sua zebra? No momento da elaboração das zebras, a criança DI (5 anos) à medida que ia desenhando a sua zebra, ia mostrando à mestrandia Diana e questionando-lhe se estava a ficar bonita. A criança J (4 anos) esteve calmamente no seu lugar a desenhar a sua zebra e, quando terminou, dirigiu-se à mestrandia Diana, questionou-lhe se estava bonito e pediu-lhe ajuda para colar o desenho da zebra na sua cartolina e colocar o nome da sua zebra.

No que se refere às nossas questões, estas foram: **- O que é que as crianças terão aprendido com esta proposta educativa?** Com esta proposta educativa, as crianças terão aprendido as cores (branco

e preto), a fazer as listas das zebras, a desenhar dentro de um espaço delimitado, que as zebras têm nome e que nós podemos dar nome às zebras, que existem zebras do género masculino e feminino, que têm tamanhos diferentes, que não são todas iguais e que podem nascer em dias e alturas diferentes e que por isso, tem tamanhos diferentes. Aprenderam também que umas zebras são mais velhas do que outras zebras.

Nota: Tinha-se pensado em fazer a avaliação das propostas educativas realizadas durante o dia com as crianças DI (5 anos) e J (4 anos) mas, tal não foi possível de ser realizado pois, as crianças por volta das 15h00 foram para o exterior da sala comer pipocas e gomas, não tendo havido a oportunidade de abordar as crianças DI (5 anos) e J (4 anos).

No dia 29 de maio de 2013, as crianças iriam realizar uma proposta educativa no espaço exterior mas, como estava a chover, essa proposta educativa não foi realizada e deste modo, não será avaliada.

Assim sendo, as crianças realizaram propostas educativas relacionadas com o registo pictográfico do que observaram no Centro de Ciência Viva e pintaram zebras, feitas em cartão.

Das 10h00 às 11h00, as crianças realizaram o registo pictográfico do que mais gostaram de ver ou de fazer no Centro da Ciência Viva em Coimbra.

Relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, colocaram-se as seguintes questões na avaliação: - **O que registaram as crianças DI (5 anos) e J (4 anos) sobre o que mais gostaram de ver na visita de estudo ao “Centro de Ciência Viva”, em Coimbra?** A criança J (4 anos) desenhou a experiência em que, as crianças colocavam-se encostadas junto a um placar branco com a luz apagada, dentro de uma carrinha e, quando a luz acendia, tinham de permanecer encostadas ao placar. Quando a luz apagava, desencostavam-se do placar e ficava a sombra do corpo das crianças no placar. A criança DI (5 anos) desenhou os amigos a verem as experiências.

Com o registo das crianças, conseguiu-se perceber qual a experiência que as crianças mais gostaram de realizar e o que foi mais significativo para elas. - **Que sentimentos demonstraram as crianças DI (5 anos) e J (4 anos) ao realizarem o registo pictográfico?** Quando as crianças estavam a desenhar, esteve-se perto delas e percebeu-se que, a criança J (4 anos) estava muito entusiasmada com o que estava a desenhar pois, à medida que ia desenhando, relatava o que estava a fazer. Por outro lado, a criança DI (5 anos) estava muito calma a desenhar e só quando terminou de desenhar, mostrou o desenho e explicou o que tinha feito, dizendo que gostou muito de ir a Coimbra.

No que diz respeito às nossas questões, colocaram-se as seguintes questões na avaliação: - **O que nós fizemos para ajudar as crianças a realizarem o registo pictográfico?** Para ajudarmos as crianças a fazerem o registo pictográfico, lembrámos as crianças do que observaram no Centro da Ciência Viva e auxiliámos as crianças na realização dos desenhos, quando necessário.

Das 13h30 às 15h30, as crianças pintaram zebras feitas em cartão, com guache.

Relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, colocaram-se as seguintes questões na avaliação: - **O que disseram as crianças DI (5 anos) e J (4 anos) quando entraram em contacto com as zebras?** A criança DI (5 anos) quando entrou em contacto com a zebra segurou-a e explorou-a, olhando de um lado e do outro e passando com a sua mão sobre o cartão. Já a criança J (4

anos) quando viu a zebra disse: “uaaaaa! Vamos pintar?” E quando lhe dissemos que sim, a criança disse: “iupiii” e sorriu.

As crianças tiveram diferentes reações ao entrar em contacto com as zebras sendo que, a criança DI (5 anos) ficou por explorar a zebra em silêncio, enquanto a criança J (4 anos) se expressou oralmente, o que nos faz inferir que a criança DI (5 anos) pode ser mais reservada do que a criança J (4 anos). - **Como é que as crianças DI (5 anos) e J (4 anos) desenharam as riscas das zebras? Que materiais usaram para fazer a textura?** Ambas as crianças pintaram toda a zebra de branco e fizeram riscas pretas, na vertical, sobre o papelão.

Para fazerem a textura, apenas a criança DI (5 anos) utilizou areia e a criança J (4 anos) decidiu que apenas queria pintar a zebra e não colocar areia ou algodão no corpo da zebra para lhe dar textura.

No que se refere às nossas questões, colocou-se na avaliação a seguinte: - **O que é que nós, enquanto futuras educadoras fizemos para ajudar as crianças?** Para ajudar as crianças, pegámos nos recipientes com as tintas, pondo-os mais perto das crianças, segurámos os pincéis quando as crianças pediram ajuda, segurámos no cartão com a forma da zebra para ajudar as crianças durante a pintura e, quando as crianças colocaram a areia sobre o papelão, ajudámos as crianças a tirar o excesso de areia.

Ideias-Chave: As crianças, com as propostas educativas realizadas, desenvolveram-se nos vários domínios de desenvolvimento, motor, cognitivo e social e nas várias áreas de conteúdo, área de expressão e comunicação, área de conhecimento do mundo e área da formação pessoal e social.

Relativamente aos domínios de desenvolvimento, ao visualizarem o vídeo e refletirem oralmente sobre as ideias que retiraram, ao verem as imagens do Centro da Ciência Viva e especularem sobre as atividades/experiências que poderiam realizar, ao pensarem nas características que as suas zebras teriam para fazerem o cartão de cidadão das mesmas, ao fazerem o registo pictográfico do que mais gostaram de ver no Centro da Ciência Viva, em que tiveram de refletir sobre o que viram e ao decidirem como queriam pintar a sua zebra, como queriam fazer as riscas, as crianças desenvolveram-se ao nível cognitivo (Área da Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral, da expressão plástica e motor e Área do Conhecimento do Mundo).

No que diz respeito ao domínio motor, ao desenharem as zebras, ao fazerem o registo pictográfico do que observaram no centro de Ciência Viva e ao pitarem as zebras, as crianças desenvolveram-se a este nível, a sua motricidade fina. Ao nível social, as crianças respeitaram a opinião dos colegas e apesar de nem sempre fazerem silêncio quando os amigos falavam, para darem as suas ideias, a maior parte das crianças entendia o que os amigos diziam (Área da formação pessoal e social).

No que concerne ao domínio afetivo, ao realizarem as propostas educativas, as crianças foram-se expressando através de palavras e de gestos, o que estavam a sentir (Área da formação pessoal e social; Área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e domínio motor).

Ilacões para o Futuro: Para futuras intervenções, sabemos que as propostas educativas relacionadas com a pintura e com o visionamento de vídeos e de imagens interessam as crianças, mantendo-as envolvidas no que fazem e que, a realização de visitas de estudo é algo que as crianças adoram, nomeadamente se for a um local interessante como o Centro de Ciência Viva em Coimbra.

Avaliação das propostas educativas realizadas de 11 a 12 de junho de 2013

(12.ª avaliação)

As propostas educativas realizadas pelas crianças durante esta semana estiveram relacionadas com o assunto das zebras. Também durante esta semana, as crianças aprenderam uma coreografia para dançarem na festa de final de ano.

Importa referir que a avaliação que se apresenta de seguida foi feita com as crianças, em grande grupo.

No dia 11 de junho de 2013, as crianças aprenderam uma coreografia, que apresentaram na festa de final de ano e construíram um livro, onde colaram fotografias de todas as propostas educativas que realizámos sobre as zebras.

No momento em que as crianças se reuniram no tapete, por volta das 15h00, questionámos as crianças sobre o que fizemos neste dia e ainda, sobre o que tinham aprendido.

À pergunta: “O que fizemos hoje?” A criança E (6 anos) respondeu: “Colámos as fotografias das coisas das zebras que fizemos” e, a criança S (6 anos) acrescentou: “brincámos nas áreas com os amigos e com os professores”.

Quando se questionou as crianças sobre o que aprenderam hoje, as crianças disseram que aprenderam muitas coisas sobre as zebras grandes e sobre as zebra bebés.

Ainda na conversa que se teve com as crianças, questionou-se: “quem é que brincou com a Diana nas áreas, à qual a criança S (6 anos) respondeu: “Eu brinquei com a Diana na área da casinha. A criança JO (6 anos) era teu filho e eu era o cozinheiro que ia fazer a comida que pedias”. Pediste nabo, sopa, um café, um alho e também um leite de chocolate para a criança JO (6 anos) ”.

Depois perguntou-se às crianças, quem tinha brincado com a Sónia. A criança LE (4 anos), DI (5 anos), A (6 anos), S (6 anos), G (4 anos) e H (3 anos) disseram que tinham brincado mas, só a criança S (anos) anunciou ao que brincaram. Disse: “eu e a criança A (6 anos) estávamos a ser contabilistas, a fazer cartas. Eu estava a dizer para a Sónia comprar uma máquina e a criança A (6 anos) deu o dinheiro”.

No dia 12 de junho de 2013, as crianças treinaram a coreografia e apresentaram o livro sobre as zebras aos meninos da sala da educadora Sandra.

No final da tarde, fizemos a avaliação com as crianças e perguntámos: “O que aprendemos hoje?” As crianças anunciaram que apresentaram trabalhos e que dançaram na sala”.

Quando se perguntou às crianças, se se lembravam do que apresentaram na sala da educadora Sandra, a criança S (6 anos) anunciou: “Falei das perguntas que íamos trabalhar mas que só escolhemos uma. Estava escrito o que os meninos disseram”.

A criança E (6 anos) disse: “ Falei por que é que as zebras são às riscas aos meninos da Sandra e falei do filme”. A criança C (5 anos) disse: “Eu falei com a criança R (4 anos) com a criança AC (4 anos) sobre as zebras feitas em cartão com areia e com tinta”.

Para terminar, a criança D (4 anos) disse: “Eu falei sobre a alimentação das zebras, sobre o habitat, sobre os bebés e as riscas das zebras pequenas serem castanhas”.

Ideias-chave: As crianças, com as propostas educativas realizadas, desenvolveram-se nos domínios de desenvolvimento (motor, cognitivo e social) e nas áreas de conteúdo (Área de Expressão e Comunicação, Área do Conhecimento do Mundo e Área da Formação Pessoal e Social.).

Ao brincarem nas diferentes áreas com as mestrandas e com os amigos, realizando diversos movimentos e utilizando brinquedos, as crianças desenvolveram-se no domínio cognitivo, motor, social e afetivo, ao pensarem nos brinquedos que queriam utilizar, ao realizarem movimentos para irem buscar os brinquedos, por exemplo, ao acenarem, ao interagirem com as mestrandas e com os amigos e ao darem carinhos aos amigos (Área de Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral, domínio motor e Área do Conhecimento do Mundo).

Ao ensaiarem a coreografia junto das outras crianças e dos adultos que estavam na sala, as crianças desenvolveram-se ao nível motor, social e cognitivo ao realizarem os diferentes movimentos que faziam parte da dança, ao interagirem com os amigos e com os adultos, ao respeitarem a dança que faziam e ao pensarem na sequência de movimentos que constituíam a dança (Área da Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral e domínio motor; Área da Formação Pessoal e Social).

Na proposta educativa em que as crianças construíram o livro com as fotografias das propostas que fizeram sobre as zebras, as crianças desenvolveram a sua motricidade fina, ao colarem as fotografias e a noção de espaço, pois tinham de colocar as fotografias numa determinada parte da cartolina (Área da Expressão e Comunicação, domínio motor). Para além disso, entrando em interação com as outras crianças e observando-as a colar as fotografias, as crianças desenvolveram-se ao nível social (Área da Formação Pessoal e Social).

Tendo em consideração que para colarem as fotografias na cartolina, as crianças levantaram-se das cadeiras para terem uma melhor visualização e esticaram os braços para conseguirem colar a fotografia, as crianças desenvolveram-se ao nível motor (Área da Expressão e Comunicação, domínio motor).

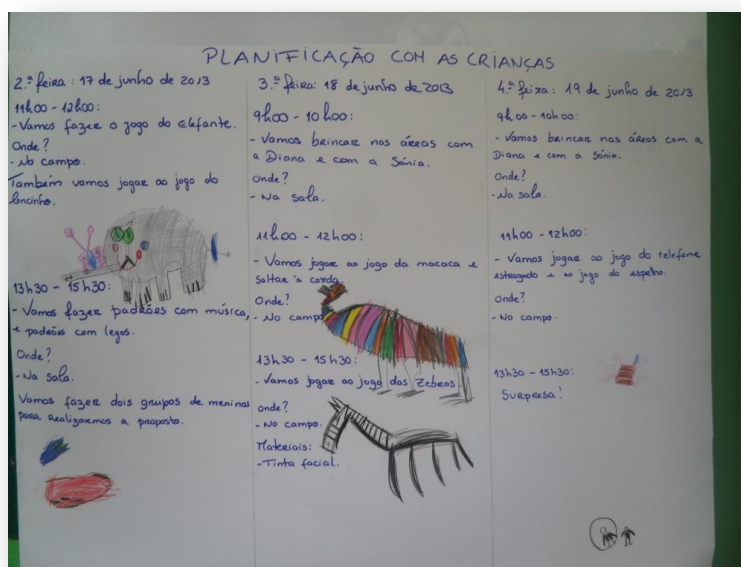
No dia em que as crianças apresentaram o seu trabalho aos meninos da sala da educadora Sandra, as crianças colocaram-se de frente para eles e disseram-lhes as propostas educativas que fizeram sobre as zebras. Ao falarem para os meninos da sala da educadora Sandra, as crianças desenvolveram a sua comunicação oral (Área da Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral; Área do Conhecimento do Mundo e Área da Formação Pessoal e Social).

Ilacões para o futuro: Para futuras intervenções, podemos realizar propostas educativas relacionadas com a construção de coreografias e com a dança pois, as crianças demonstraram gostar muito de dançar e divertiram-se ao fazê-lo.

Para além disso, podemos brincar com as crianças, tendo-se como intencionalidade desenvolver aprendizagens com as crianças. Ao brincarmos com as crianças, ficamos a conhecê-las melhor e estabelecemos outro tipo de interação.

A construção de livros com fotografias, de propostas educativas realizadas pelas crianças, também pode ser uma proposta educativa a ser realizada futuramente com as crianças, porque constitui uma forma de as crianças se recordarem do que fizeram e assim, ficarem com um registo.

ANEXO 11. PLANIFICAÇÃO FEITA COM AS CRIANÇAS



Planificação elaborada com as crianças nos dias 17, 18 e 19 de junho de 2013

ANEXO 12. DESAFIOS EM JARDIM DE INFÂNCIA

8.º DESAFIO (20 a 21 de maio de 2013)

Sónia Conceição	
Autoavaliação (Falar com os pais das crianças à saída)	Heteroavaliação (Observar a criança L (3 anos), identificar as suas conversas e as brincadeiras que tem durante as propostas educativas).
<p>O desafio desta semana de Prática de Ensino Supervisionada foi conversar com os pais das crianças que não têm prolongamento, no final do dia.</p> <p>Na segunda feira, às 15h30, dirigi-me à porta da sala, para ver se os pais das crianças já estavam à porta. Verifiquei que a mãe da criança DI (5 anos) já tinha chegado, então chamei a criança DI (5 anos) para vir ter com a mãe e conversei com a mãe sobre o comportamento da criança DI (5 anos) ao longo do dia. Anunciei-lhe que a criança não teve um comportamento adequado, esteve muito agitada, não esteve concentrada. O que não é normal daquela criança. A mãe da criança DI (5 anos) reagiu bem à informação que lhe comuniquei e disse à criança DI (5 anos) para pedir desculpa e dar um beijinho a todas.</p> <p>Com esta conversa senti-me um pouco nervosa e ao mesmo tempo confiante, pois como iria transmitir um comportamento menos adequado da criança não sabia qual seria a reação da mãe. Ao comunicar com a mãe da criança DI (5 anos), a conversa foi surgindo, sem grande hesitação, conseguindo deste modo estabelecer uma relação.</p> <p>Na terça feira, realizei o mesmo procedimento, verifiquei quais os pais que estavam à porta e chamei as crianças. Verifiquei que foi a avó da criança LE (4 anos) que a foi buscar e ao entregar a criança, conversei com a avó sobre o comportamento da criança durante o dia e sobre a proposta educativa realizada no período da</p>	<p>O desafio desta semana da minha colega foi observar a criança L (3 anos), identificar as suas conversas e que brincadeira a criança L (3 anos) tem quando está na sala, durante as propostas educativas.</p> <p>Para tal observei a minha colega nos dois dias de Prática de Ensino Supervisionada recorrendo à observação participante.</p> <p>Na segunda feira, quando estávamos no momento do acolhimento, observei que a criança L (3 anos) estava a retirar a tinta do quadro dos comportamentos e que a minha colega a chamou para se sentar ao seu lado. A criança L (3 anos) foi ter com a minha colega e sentou-se perto das suas pernas distraíndo-se com os seus sapatos.</p> <p>Na parte da tarde, observei que a criança L (3 anos) estava muito quieta, sentada numa cadeira porque estava com febre, acabando mesmo por adormecer com a cabeça na mesa.</p> <p>Na terça feira, ao observar que a criança L (3 anos) estava deitada no tapete e a distrair os colegas perto de si, pedi-lhe que viesse para o meu lado para ser o meu ajudante e acalmasse.</p> <p>Já no período da tarde, no momento da proposta educativa, observei a criança L (3 anos), pois quando lhe dei a garrafa de plástico a criança logo começou a explorá-la, batendo contra a mesa e a sorrir. Pedi-lhe que parasse de bater com a garrafa para ouvir como se realizava a experiência. A criança L (3 anos) acalmou e ficou um pouco mais atenta.</p> <p>Quanto ao comportamento da criança L (3</p>

<p>tarde, visto que a criança LE (4 anos) mostrou logo a garrafa à avó. Conversei com a criança LE (4 anos) e com a avó para que a criança contasse à avó o que estava dentro da garrafa. A criança disse os materiais que estavam dentro da garrafa e eu acrescentei que parecia o oceano. Ao que a criança disse que sim e sorriu. De seguida, comuniquei à avó da criança LE (4 anos) que a criança se comportou de forma adequada e que esteve bem durante o dia. A avó logo questionou alegremente “Está tudo ok? Boa.” e sorriu. Respondi-lhe que sim, sorri e despedimo-nos, desejando um bom feriado. Percebi que comunicar com a avó da criança LE (4 anos) é muito fácil, pois, é uma pessoa bastante acessível e que compreende as informações, quer sejam sobre o comportamento da criança, ou entregar ou pedir algumas informações.</p> <p>Ainda neste dia, a mãe da criança DI (5 anos) questionou-nos, a mim e à minha colega, sobre como se tinha comportado a criança DI (5 anos) durante o dia, face ao comportamento do dia anterior. Respondemos-lhe que a criança se tinha comportado bem, ao que a mãe da criança respondeu a sorrir: “Ainda bem. Parece que o chá fez efeito!” De seguida, disse à criança DI (5 anos) para ir despedir-se de todos os adultos. Perante esta atitude da mãe da criança DI (5 anos) infiro que conversou com a criança DI (5 anos) no dia anterior acerca do seu comportamento e lhe disse que tinha de se comportar bem no jardim.</p> <p>Ao comunicar com a mãe da criança DI (5 anos) e com a avó da criança LE (4 anos) digo que fui compreendida e que ambas reagiram bem à informação que lhes transmiti.</p> <p>Observei que devido ao tempo, só consegui conversar com um familiar de uma criança na segunda feira, e com outro familiar de outra</p>	<p>anos), observei que esta criança se distrai facilmente, quer seja com outra criança ou com o bibe, ou a roupa, ou se deita no chão quando está na área do acolhimento, acabando também por distrair os restantes colegas.</p> <p>Como também já referi num outro desafio relativo a esta mesma criança, a criança L (3 anos) necessita de ter um adulto por perto, para ter atenção, pois é uma das crianças mais novas da sala e ainda não tem interiorizada as regras do jardim de infância.</p> <p>Aconselho a minha colega a aproximar-se mais da criança L (3 anos), de modo a que a criança tenha um comportamento mais adequado nos vários momentos do dia, pois esta criança necessita de ter o adulto ao seu lado, que a oriente, que lhe dê mimos, só o facto de lhe segurar a mão, a criança já fica mais calma.</p>
--	--

<p>criança na terça feira, ou seja, só conversei com dois familiares de duas crianças.</p> <p>Este desafio foi importante para mim, pois enquanto futura profissional é necessário saber interagir e comunicar com os pais/familiares das crianças sobre o dia da criança. Sei que não se conversa com os pais/familiares só sobre o comportamento da criança, pois uma simples aprendizagem da criança é importante para transmitir aos pais/familiares da criança.</p> <p>Este desafio serviu também para começar a ganhar uma relação com os pais e, principalmente, para saber como me sentiria ao comunicar com os pais/familiares das crianças.</p> <p>Considero este desafio muito importante e aconselho a minha colega a concretizá-lo. Pois, ao transmitir as boas e as más notícias, sentimo-nos melhores connosco e sabemos que, em princípio seremos compreendidas pelos pais/familiares das crianças.</p>	
Diana Santos	
<p>Autoavaliação (Observar a criança L (3 anos), identificar as suas conversas e as brincadeiras que tem durante as propostas educativas).</p>	<p>Heteroavaliação (Falar com os pais das crianças à saída)</p>
<p>O meu desafio desta semana passava por observar a criança L (3 anos) e identificar as conversas que tem e que brincadeiras efetua quando está dentro da sala, durante as propostas educativas. Para tal, utilizei a observação participante nos dois dias de Prática de Ensino Supervisionada. Na segunda feira, no momento do acolhimento, verifiquei que a criança L (3 anos) estava sentada junto ao seu irmão a brincar com ele. Quando a minha colega anunciou que íamos começar o dia, a criança L (3 anos) não voltou de imediato para o seu lugar tendo sido necessário ir buscá-la.</p> <p>Enquanto a minha colega abordava com as crianças as histórias que levaram para casa, a criança L (3 anos) começou a tirar a tinta do</p>	<p>O desafio da minha colega desta semana passava por conversar com os pais das crianças à saída.</p> <p>Para avaliar a minha colega utilizei a observação participante, na segunda feira e na terça feira.</p> <p>Na segunda feira, às 15h30, os pais das crianças já estavam à porta. Verifiquei que a minha colega se dirigiu à mãe da criança DI (5 anos) e anunciou-lhe que a criança não teve um comportamento muito correto durante o dia, que esteve um pouco irrequieta. A mãe da criança reagiu bem ao que a minha colega lhe disse e anunciou à criança DI (5 anos) que tinha de dar um beijinho aos adultos da sala e pedir desculpa.</p>

<p>quadro do comportamento e a cantar. Chamei-a à atenção e disse-lhe para vir ter comigo e sentar-se perto de mim. A criança veio, sentou-se junto às minhas pernas e começou a brincar com os meus sapatos.</p> <p>No período da tarde, a criança L (3 anos) estava muito calma e sossegada no seu lugar porque estava a ficar doente e com febre.</p> <p>Na terça feira de manhã, a criança sentou-se junto à minha colega a seu pedido porque estava a deitar-se no chão e a saltar sobre o tapete, onde se realiza o acolhimento.</p> <p>No período da tarde, verifiquei que a criança, durante a realização da experiência, quando lhe foi dada a garrafa, logo começou a bater com ela na mesa, a fazer barulho e sorria quando o fazia. Depois de ser chamada à atenção, continuou a fazê-lo e a sorrir. Só quando a atenção por parte do adulto foi mais direcionada a esta criança, ela acalmou.</p> <p>No que concerne às conversas, esta criança não estabelece muitas conversas com os amigos. A forma de chegar a eles é através do gesto, do passar com a mão nas suas costas, de dar um beliscão, um empurrão, um grito e, só quando as crianças estabelecem conversas com a criança L (3 anos), ela responde.</p> <p>Tendo em consideração o comportamento que observei da criança L (3 anos) durante os dois dias de Prática de Ensino Supervisionada, verifiquei que dispersa com grande facilidade e que não é necessário um amigo estabelecer conversas com ela para que se distraia. Nos momentos das propostas educativas, a criança brinca com os materiais que estão a ser utilizados, distrai-se muito com a roupa, com os atacadores dos sapatos, deita-se muito no chão quando se está na área do acolhimento e, distrai um pouco os colegas com esse comportamento. Assim sendo, infiro que esta criança tenha este</p>	<p>Na terça feira, também às 15h30, a minha colega abordou a avó da criança LE (4 anos), anunciando-lhe o que a criança tinha feito durante o dia, nomeadamente o que fez no período da tarde (experiência) e como foi o seu comportamento.</p> <p>Nesta tarde, a mãe da criança DI (5 anos) questionou-me a mim e à minha colega como é que a criança se tinha portado neste dia e, quando lhe dissemos que se portou bem, a mãe da criança DI (5 anos) anunciou: “parece que o chá teve efeito” e sorriu, dizendo à criança para nos dar um beijinho.</p> <p>Assim sendo, infiro que a mãe da criança DI (5 anos) e a avó da criança LE (4 anos) reagiram bem ao que a minha colega lhes disse e que, a minha colega conseguiu comunicar de uma forma clara com os familiares.</p> <p>Também infiro que a mãe da criança DI (5 anos) considerou o que a minha colega lhe disse na segunda feira pelo facto de ter anunciado que, o sermão teve efeito ou seja, infiro que a mãe da criança DI (5 anos) a tenha abordado sobre o comportamento que teve.</p> <p>Considero pertinente a minha colega refletir agora um pouco sobre a forma como a mãe da criança DI (5 anos) lhe abordou bem como a avó da criança LE (4 anos) e verificar as diferenças que existiram em termos de comunicação e se acha que foi bem compreendida por estes familiares.</p>
--	--

<p>comportamento porque é uma das crianças mais novas da sala e não tem ainda grande interesse por algumas das propostas educativas, querendo sim brincar, o que a faz distrair-se. Creio que seja importante adotar-se estratégias para se cativar esta criança e mantê-la mais calma nos momentos das propostas, como por exemplo, sentá-la perto de um adulto ou pedir-lhe para ser ajudante.</p>	
--	--

ANEXO 13. RECADO AOS PAIS

Aos Pais

Informamos os pais que, no âmbito do Projeto Curricular de Grupo “Sementes do Saber... Raízes do Conhecimento” vamos desenvolver com as crianças um projeto tendo em consideração a metodologia de trabalho de projeto.

Fizeram-se algumas perguntas às crianças sobre a vida animal no sentido de descobrir os seus interesses. Várias questões surgiram e dessas questões, as crianças selecionaram apenas uma, “por que é que as zebras são às riscas?” para podermos trabalhar.

Em seguida, questionaram-se as crianças sobre o que já sabiam sobre as zebras e aquilo que gostariam de saber mais. Descobrimos que os seus interesses estavam relacionados com a alimentação, com o habitat e com a reprodução das zebras.

Posteriormente, formaram-se três grupos de trabalho, ficando cada grupo responsável por pesquisar sobre cada um dos temas.

No sentido de aprofundar o tema, pedimos aos encarregados de educação/familiares que ajudem o seu/sua educando (a) a pesquisar sobre a reprodução das zebras e tragam a recolha de informação na próxima segunda-feira dia 20 de maio de 2013.

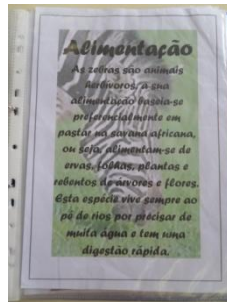
Agradecemos a colaboração,

As estagiárias,

Diana e Sónia

Nota: tendo em consideração o assunto que as crianças tinham de pesquisar, no recado aparecerá ou reprodução ou habitat ou alimentação.

ANEXO 14. PESQUISAS DOS PAIS



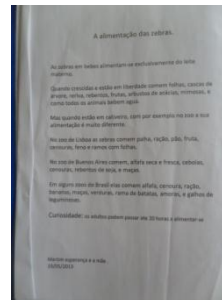
Pesquisa da criança EN (4 anos) sobre a alimentação das zebras



Pesquisa da criança R (4 anos) sobre a alimentação das zebras



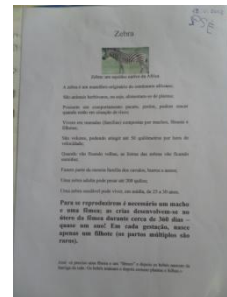
Pesquisa da criança SA (4 anos) sobre a alimentação das zebras



Pesquisa da criança M (4 anos) sobre a alimentação das zebras



Pesquisa da criança L (3 anos) sobre a alimentação das zebras



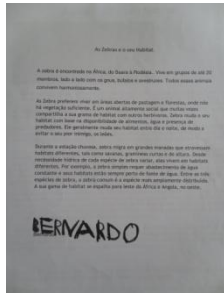
Pesquisa da criança J (4 anos) sobre a reprodução das zebras



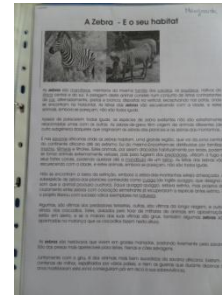
Pesquisa da criança AC (4 anos) sobre a reprodução das zebras



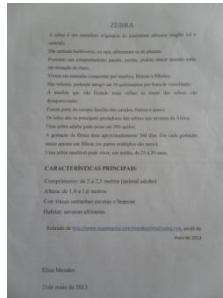
Pesquisa da criança MC (4 anos) sobre a reprodução das zebras



Pesquisa da criança B (6 anos) sobre o habitat das zebras



Pesquisa da criança MM (3 anos) sobre o habitat das zebras



Pesquisa da criança E (6 anos) sobre as zebras



Pesquisa da criança T (4 anos) sobre as zebras



Pesquisa da criança MT (3 anos) sobre as zebras



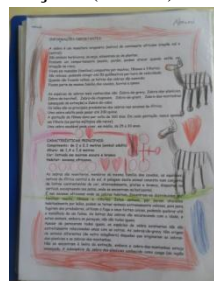
Pesquisa da criança C (5 anos) sobre as zebras



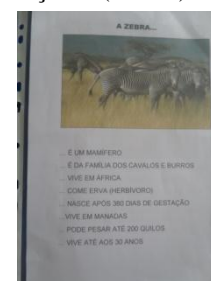
Pesquisa da criança S (6 anos) sobre as zebras



Pesquisa da criança DI (5 anos) sobre as zebras



Pesquisa da criança A (6 anos) sobre as zebras

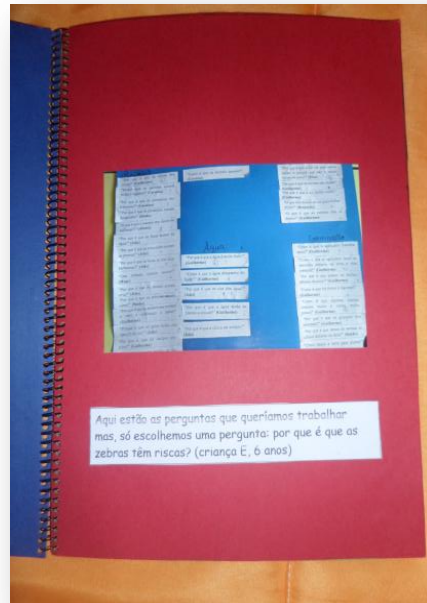


Pesquisa da criança LE (4 anos) sobre as zebras

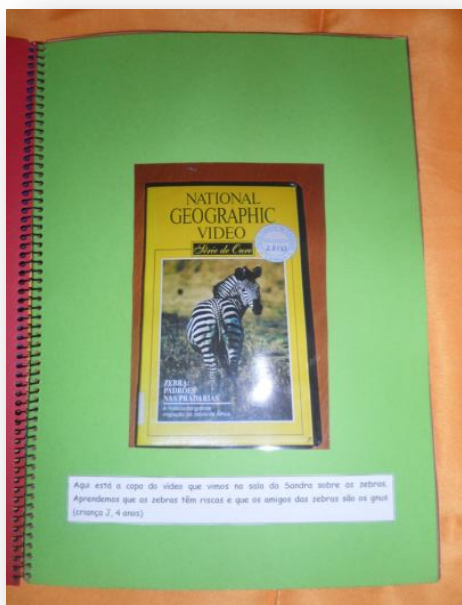
ANEXO 15. LIVRO CRIADO COM AS CRIANÇAS.



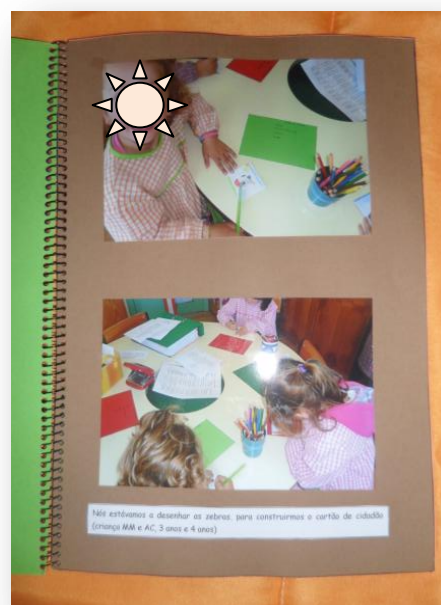
Capa do Livro "As Zebras"



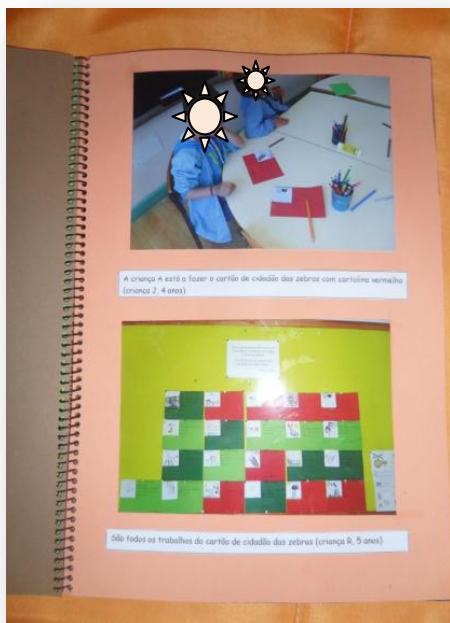
Cartolina com as questões das crianças para desenvolver-se um projeto



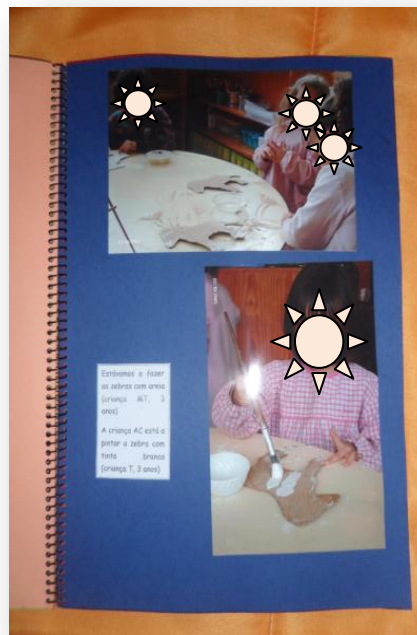
Capa do Vídeo que as crianças viram na sala 1 com as outras crianças



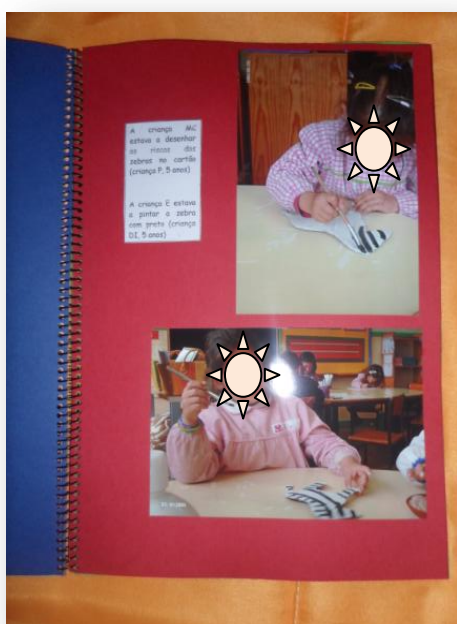
Crianças LE (4 anos) e MC (4 anos) a fazer o cartão de cidadão das zebras



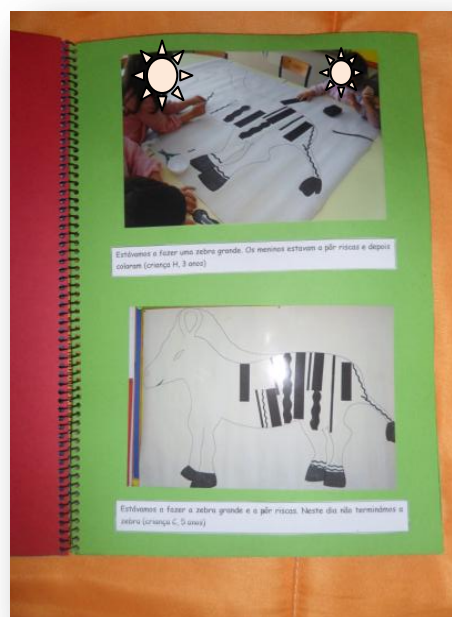
Crianças A (6 anos) e P (5 anos) a fazer o cartão de cidadão das zebras



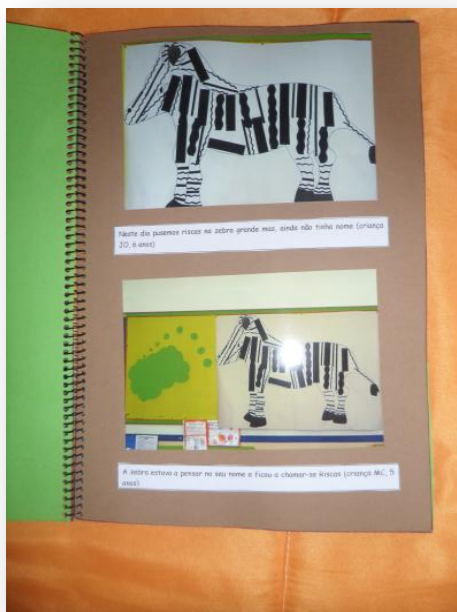
Crianças J (4 anos), R (4 anos), MT (3 anos) e AC (4 anos) a decorar as zebras feitas em cartão



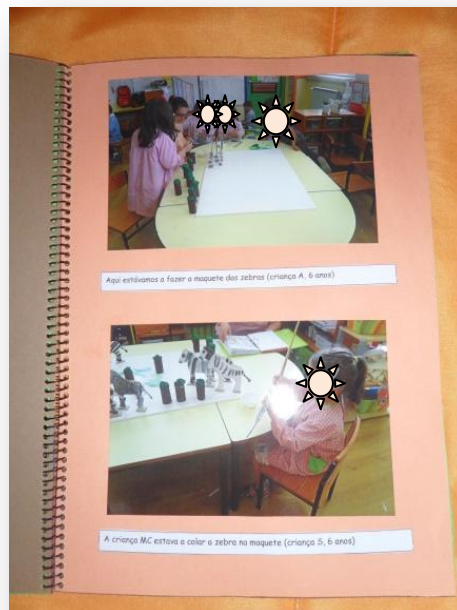
Criança MC (4 anos) e E (6 anos) a decorar a zebra feita em cartão



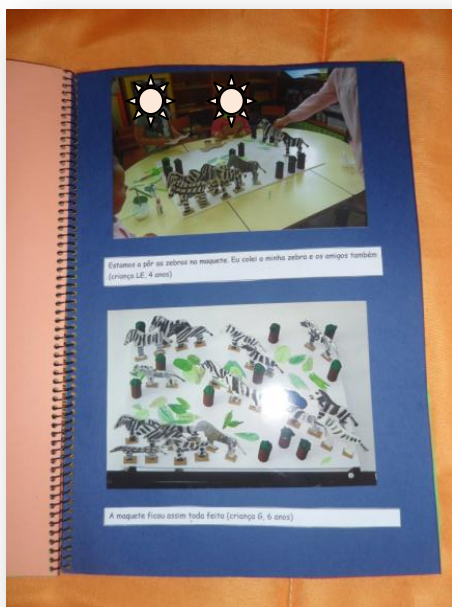
As crianças MT (3 anos), DI (5 anos) e E (6 anos) a colar as riscas na zebra feita em papel de cenário



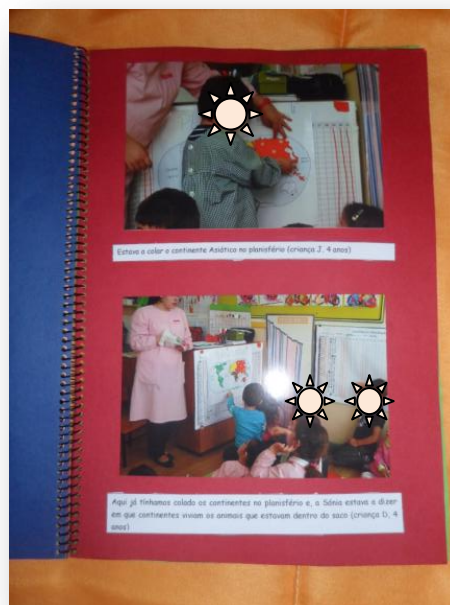
Zebra “Riscas” exposta num placard da sala 2.



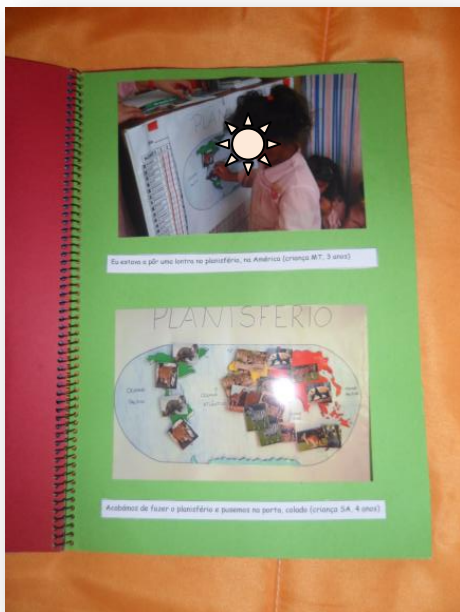
As crianças MM (3 anos), MT (3 anos), MC (4 anos), E (6 anos) e A (6 anos) a observar e construir a maquete.



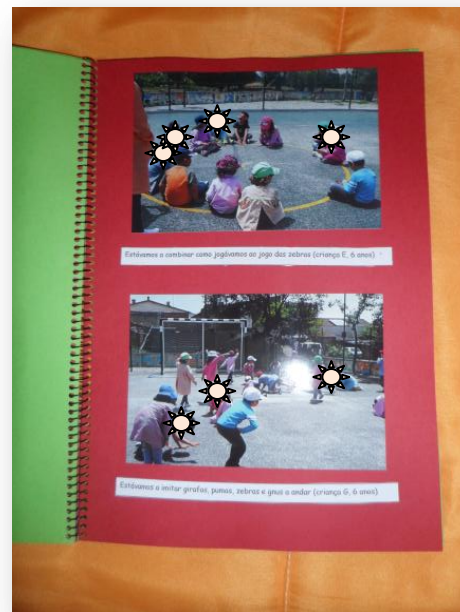
Na imagem de cima, estava-se a colar as árvores e as zebras na maquete e na imagem de baixo, está a maquete terminada.



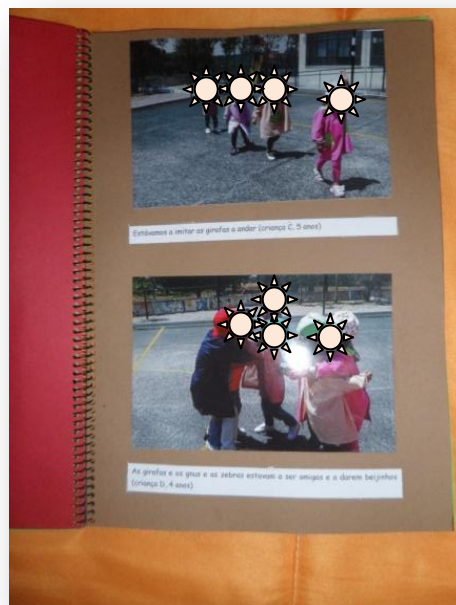
A criança J (4 anos) e todo o grupo de crianças a explorar o planisfério.



A criança MT (3 anos) a colar um animal no continente Americano e o planisfério depois de explorado pelas crianças.



As crianças a imitar as zebras, os gnus, os pumas e as girafas durante a realização do jogo dramático orientado



As crianças MT (3 anos), L (3 anos), AC (4 anos) e L (4 anos) estão a imitar as girafas a andar e a dar abraços umas às outras, também com a criança GUI (6 anos).

ANEXO 16. JORNAL DO MÊS DE MAIO DO JARDIM DE INFÂNCIA DE PINHEIROS.



Parte interior do jornal



Parte exterior do jornal

