

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: das interações com os livros ao Projeto dos Dinossauros

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Inês Catarina Filipe Taveira

Trabalho realizado sob a orientação de

Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, setembro, 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Agradecimentos

Quero agradecer, em primeiro lugar, aos meus pais por todo o apoio, carinho, dedicação e paciência. Sem eles nada disto seria possível.

À minha irmã por me animar quando estava mais em baixo, fazendo-me sorrir e dando-me força para continuar. Sem ela também não teria sido possível.

À minha amiga Ana Sofia, por me ter acompanhado ao longo desta aventura, partilhando comigo momentos de alegria e também de tristeza. Obrigada!

À minha amiga Ana Ramalheira, por aturar as minhas más-disposições e lamentações ao longo deste percurso e, mesmo assim, me ter apoiado e animado.

À minha amiga Inês, por ter sempre uma palavra de incentivo.

Às crianças por me terem proporcionado aprendizagens e por terem partilhado comigo momentos inesquecíveis.

À equipa do ChillOut por ter sempre uma palavra de incentivo e por não me ter deixado viver apenas para a tese.

À professora Marina Rodrigues, à educadora Cidália Sebastião, à educadora Ana Leitão e às assistentes operacionais Fernanda, Susana e Paula, pela disponibilidade, pela orientação e pelo apoio. Sem elas, este percurso teria sido muito mais complicado.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para este percurso. Obrigada!

Resumo

Este relatório surgiu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e é composto por duas partes: Prática Pedagógica em Creche e Prática Pedagógica em Jardim de Infância.

A parte correspondente à Prática Pedagógica em Creche inclui uma reflexão e um ensaio investigativo. Na reflexão são evidenciados os aspetos que considerei mais significativos como as minhas aprendizagens ou a minha relação com as crianças. O ensaio investigativo tinha como finalidade perceber o tipo de interações que duas crianças, com 29 e 32 meses de idade, estabeleciam com os livros, no momento de brincadeira livre, sendo que, para tal, recorri a uma metodologia qualitativa descritiva. Os resultados alcançados mostram que as crianças estabeleceram, maioritariamente, interações verbais com os livros, utilizando palavras soltas e frases, e interações não-verbais com os seus pares através dos livros, tirando os livros que outras crianças estavam a ver ou sorrindo para as outras crianças.

A parte relativa à Prática Pedagógica em Jardim de Infância é composta por duas partes. Uma relativa à reflexão sobre a prática, evidenciando também os aspetos mais significativos, como as minhas aprendizagens e dificuldades ou a importância do espaço exterior. A outra parte diz respeito à descrição e reflexão sobre um trabalho de projeto desenvolvido com as crianças. Com o trabalho de projeto, em conjunto, descobrimos aspetos relativos à velocidade de locomoção, à reprodução, à alimentação e ao cérebro dos dinossauros.

Palavras chave

Brincadeira livre, dinossauros, educação pré-escolar, interações com os livros, projeto, reflexão.

Abstract

This report comes under the Supervised Teaching Practice of Master's degree in Preschool Education and it is composed by two parts: Nursery's Pedagogical Practice and Kindergarten's Pedagogical Practice.

The part corresponding to Nursery's Pedagogical Practice include a reflection and an investigation. In the reflection I give emphasis to aspects that I considered more significant, of my learning or my relationship with children. The goal of the investigation is to understand which types of interaction two children, 29 and 32 months old, established with books at the time of free play, and, for that, I followed a descriptive qualitative methodology. The achieved results show that children established, mostly, verbal interactions with books, by using words and sentences, and nonverbal interaction with other children through books, by taking away books other children were looking at or by smiling to other children.

The part that is relative to Kindergarten's Pedagogical Practice is composed by two parts. One of them is relative to the reflection about practice, also showing most significant aspects, of my learning and my difficulties or the importance of outdoor spaces. The other part concerns to description and reflection of a project work developed with children. With the project work, together, we found out some aspects relating to ground speed, to reproduction, to food and to dinosaur's brain.

Keywords

Dinosaurs, interactions with books, preschool education, project, reflection, time of free play.

Índice geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice geral.....	v
Índice de gráficos.....	ix
Índice de quadros	ix
Índice de figuras	xi
Lista de acrónimos e abreviaturas	xii
Introdução	1
Parte I: Dimensão reflexiva em contexto de creche.....	2
Capítulo I: Reflexão relativa ao contexto de creche.....	2
1. <i>Contexto da Prática de Ensino Supervisionada em creche</i>	<i>2</i>
2. <i>Os momentos de brincadeira livre em contexto de creche.....</i>	<i>4</i>
3. <i>A relação entre o educador e a família das crianças</i>	<i>7</i>
4. <i>A relação entre o educador e as crianças.....</i>	<i>9</i>
5. <i>Aprendizagens pessoais e profissionais</i>	<i>11</i>
Parte II: Dimensão investigativa em contexto de creche	14
Capítulo I: Introdução	14
1. <i>Pertinência e relevância do estudo</i>	<i>14</i>
2. <i>Pergunta de partida e objetivos de investigação</i>	<i>15</i>
Capítulo II: Fundamentação teórica	15
1. <i>Os momentos de brincadeira livre – rotina fundamental na primeira infância.....</i>	<i>15</i>
2. <i>A importância do livro na creche.....</i>	<i>18</i>
3. <i>Interações na primeira infância.....</i>	<i>19</i>
4. <i>Interações entre a criança e o livro</i>	<i>21</i>

Capítulo III: Metodologia	23
1. <i>Opções metodológicas</i>	24
2. <i>Contexto de investigação</i>	25
3. <i>Participantes do estudo</i>	26
4. <i>Instrumentos e técnicas de recolha de dados</i>	27
5. <i>Instrumentos e técnicas de análise de dados</i>	27
6. <i>Procedimento</i>	29
Capítulo IV: Apresentação e discussão dos resultados	30
Capítulo V: Conclusões, limitações e recomendações do ensaio investigativo	40
Parte III: Dimensão reflexiva em contexto de jardim de infância	44
Capítulo I: Reflexão relativa ao contexto de jardim de infância	44
1. <i>Caraterização do ambiente educativo</i>	44
2. <i>Caraterização do grupo de crianças</i>	45
3. <i>Receios, dificuldades e aprendizagens</i>	46
4. <i>Planificar de acordo com os interesses das crianças</i>	51
5. <i>O espaço exterior como espaço educativo</i>	53
Parte IV: Trabalho de projeto em contexto de jardim de infância	55
Capítulo I: Metodologia de Trabalho de Projeto	55
1. <i>A Metodologia de Trabalho de Projeto</i>	55
2. <i>Projeto “Os Dinossauros”</i>	58
2.1. <i>Contextualização do projeto</i>	58
2.2. <i>Os dinossauros</i>	59
2.3. <i>Fase I – Definição do problema</i>	60
2.4. <i>Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho</i>	63
2.5. <i>Fase III – Execução</i>	65
2.5.1. <i>Proposta educativa: Construção de ovos</i> 20 de maio de 2015	68
2.5.2. <i>Proposta educativa: Dinossauro</i> 20 de maio de 2015	70

2.5.3. Proposta educativa: Problema matemático	02 de junho de 2015	73
2.5.4. Proposta educativa: Canção do dinossauro	09 de junho de 2015	76
2.6. Fase IV – Divulgação/avaliação		77
Conclusão		82
Referências bibliográficas		84
Anexos		1
Anexo 1 – Reflexão número 13 em contexto de creche		2
Anexo 2 – Reflexão número 12 em contexto de creche		7
Anexo 3 – Reflexão número 11 em contexto de creche		10
Anexo 4 – Reflexão número 1 em contexto de creche		15
Anexo 5 – Reflexão número 4 em contexto de creche		17
Anexo 6 – Reflexão número 5 em contexto de creche		20
Anexo 7 – Reflexão número 10 em contexto de creche		22
Anexo 8 – Interações observadas no dia 18 de novembro de 2014		26
Anexo 9 – Interações observadas no dia 19 de novembro de 2014		28
Anexo 10 – Interações observadas no dia 25 de novembro de 2014		30
Anexo 11 – Interações observadas no dia 26 de novembro de 2014		32
Anexo 12 – Interações observadas no dia 01 de dezembro de 2014		34
Anexo 13 – Interações observadas no dia 02 de dezembro de 2014		36
Anexo 14 – Interações observadas no dia 03 de dezembro de 2014		38
Anexo 15 – Interações observadas no dia 09 de dezembro de 2014		40
Anexo 16 – Interações observadas no dia 15 de dezembro de 2014		42
Anexo 17 – Interações observadas no dia 16 de dezembro de 2014		43
Anexo 18 – Interações observadas no dia 17 de dezembro de 2014		44
Anexo 19 – Interações observadas no dia 05 de janeiro de 2015		45
Anexo 20 – Interações observadas no dia 06 de janeiro de 2015		47
Anexo 21 – Interações observadas no dia 07 de janeiro de 2015		48

Anexo 22 – Interações observadas no dia 12 de janeiro de 2015.....	49
Anexo 23 – Interações observadas no dia 13 de janeiro de 2015.....	50
Anexo 24 – Quadros das interações estabelecidas durante o período de observação	51
Anexo 25 – Autorização para a recolha de imagens das crianças no contexto de creche	53
Anexo 26 – Reflexão número 7 em contexto de jardim de infância	54
Anexo 27 – Reflexão número 1 em contexto de jardim de infância	58
Anexo 28 – Reflexão número 2 em contexto de jardim de infância	61
Anexo 29 – Reflexão número 14 em contexto de jardim de infância	64
Anexo 30 – Reflexão número 9 em contexto de jardim de infância	70
Anexo 31 – Reflexão número 8 em contexto de jardim de infância	76
Anexo 32 – Reflexão número 6 em contexto de jardim de infância	81
Anexo 33 – Reflexão número 10 em contexto de jardim de infância	86
Anexo 34 – Reflexão número 11 em contexto de jardim de infância	91
Anexo 35 – Planificação número 9, dia 06-05-2015, em contexto de jardim de infância	99

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Interações verbais e não-verbais das crianças Joana e António, nas suas interações com o livro.....	31
Gráfico 2 - Interações entre as crianças António e Joana e os livros, na subcategoria "folhear".....	32
Gráfico 3 - Interações entre as crianças António e Joana e os livros, na subcategoria "colocar o livro na posição correta"	34
Gráfico 4 - Interações entre as crianças António e Joana e os livros, na subcategoria "observar o exterior do livro"	35
Gráfico 5 - Interações entre as crianças António e Joana e os livros, na subcategoria "arrumar os livros"	36
Gráfico 6 - Tipos de interações estabelecidas pelas crianças António e Joana	36
Gráfico 7 - Interações verbais e não-verbais das crianças Joana e António, nas interações entre pares através do livro.....	36
Gráfico 8 - Interações entre as crianças António e Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "tirar o livro".....	37
Gráfico 9 - Interações entre as crianças António e Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "receber o livro".....	38
Gráfico 10 - Interações entre as crianças António e Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "imitar"	39
Gráfico 11 - Interações entre as crianças António e Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "apontar"	40

Índice de quadros

Quadro 1 - Interações verbais entre o António e o livro	31
Quadro 2 - Interações verbais entre a Joana e o livro.....	31
Quadro 3 - Interações entre o António e o livro na subcategoria "apontar para as imagens"	33
Quadro 4 - Interações entre a Joana e o livro na subcategoria "apontar para as imagens"	33

Quadro 5 - Interações entre o António e o livro na subcategoria "utilizar o livro para representar outro objeto"	34
Quadro 6 - Interações entre a Joana e o livro na subcategoria "utilizar o livro para representar outro objeto"	34
Quadro 7 - Interações entre o António e o livro na subcategoria "colocar o livro na boca"	35
Quadro 8 - Interações entre a Joana e o livro na subcategoria "colocar o livro na boca"	35
Quadro 9 - Interações verbais entre o António e os seus pares através do livro	37
Quadro 10 - Interações verbais entre a Joana e os seus pares através do livro	37
Quadro 11 - Interações entre o António e os seus pares através do livro, na subcategoria "chorar"	38
Quadro 12 - Interações entre a Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "chorar"	38
Quadro 13 - Interações entre o António e os seus pares através do livro, na subcategoria "sorrir"	39
Quadro 14 - Interações entre a Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "sorrir"	39
Quadro 15 - Interações entre o António e os seus pares através do livro, na subcategoria "dar o livro"	40
Quadro 16 - Interações entre a Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "dar o livro"	40
Quadro 17 - "O que pensamos saber sobre os Dinossauros?"	60
Quadro 18 - "O que queremos saber sobre os dinossauros?"	61
Quadro 19 - Organização das ideias das crianças.....	62
Quadro 20 - "Como vamos descobrir aquilo que queremos saber?"	64
Quadro 21 - "O que gostavam de fazer sobre os dinossauros?"	64
Quadro 22 - Calendarização das propostas educativas realizadas com as crianças.....	67
Quadro 23 - "O que aprendemos sobre os dinossauros?"	80
Quadro 24 - "O que gostámos mais?"	80
Quadro 25 - "O que gostámos menos?"	81

Índice de figuras

Figura 1 - Cartolina "O que pensamos saber..."	60
Figura 2 - Cartolina "O que queremos saber..."	62
Figura 3 - Cartolina "Como vamos descobrir"	64
Figuras 4 a 6 - Processo de construção dos ovos de dinossauros	69
Figuras 7 e 8 - Construção da base do dinossauro a três dimensões.....	71
Figura 9 e 10 - Construção da estrutura do dinossauro.....	71
Figura 11 a 13 - Processo de construção do dinossauro a três dimensões.....	72
Figura 14 e 15 - Pintura do dinossauro.....	72
Figura 16 e 17 - Construção das árvores e dinossauro finalizado, respetivamente.....	73
Figura 18 e 19 - Criança I.G. (5 anos) e criança A.H. (5 anos) a registar os dados do problema no quadro magnético.....	74
Figura 20 - Criança D.C., de 5 anos, a contar pelos dedos para resolver o problema....	75
Figura 21 - Criança I.S., de 5 anos, a resolver o problema utilizando os dinossauros de borracha.....	75
Figura 22 - Registo gráfico do problema dos dinossauros realizado pela criança D.Q., de 6 anos.....	76
Figura 23 - Registo gráfico do problema dos dinossauros realizado pela criança G.M., de 6 anos.....	76
Figura 24 - Registo gráfico do problema dos dinossauros realizado pela criança G.F., de 5 anos.....	76
Figura 25 e 26 - Convites elaborados para as crianças da Sala A e para os familiares, respetivamente.....	78
Figura 27 e 28 - Placa e pegadas de dinossauro a indicar o local da exposição.....	78
Figura 29 a 31 - Fotografias da exposição.....	79
Figura 32 - Livros de registo de opiniões e sugestões.....	79

Lista de acrónimos e abreviaturas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

Este relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar do ano letivo 2014/2015. Neste sentido, encontra-se organizado em quatro partes distintas: i) Dimensão reflexiva em contexto de creche; ii) Dimensão investigativa em contexto de creche; iii) Dimensão reflexiva em contexto de jardim de infância; e, por último, iv) Trabalho de projeto em contexto de jardim de infância.

Na dimensão reflexiva em contexto de creche, apresento uma breve contextualização da instituição na qual estava inserida e das características de desenvolvimento do grupo de crianças. Reflito, ainda, acerca de alguns aspetos que foram mais significativos para mim ao longo desta prática pedagógica: os momentos de brincadeira livre em contexto de creche; a relação entre o educador e a família das crianças; a relação entre o educador e as crianças; e aprendizagens pessoais e profissionais.

Quanto ao ensaio investigativo, primeiramente, apresento uma breve introdução onde refiro quer a pertinência e relevância do estudo quer a pergunta de partida e objetivos de investigação. No segundo capítulo é apresentada a fundamentação teórica que sustenta o ensaio investigativo, referente às interações entre as crianças e os livros. No terceiro capítulo, é descrita a metodologia, contendo uma breve caracterização do ambiente educativo, os participantes do estudo, os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados e o procedimento. O quarto capítulo diz respeito à apresentação e discussão dos dados. Por fim, o último capítulo refere-se às conclusões, limitações e recomendações do ensaio investigativo.

Em relação à dimensão reflexiva em contexto de jardim de infância, esta contém a caracterização do ambiente educativo e do grupo de crianças, assim como uma reflexão acerca dos seguintes aspetos: receios, dificuldades e aprendizagens; planificar de acordo com os interesses das crianças; e o espaço exterior como espaço educativo.

Relativamente ao trabalho de projeto são apresentadas as diversas fases do projeto sobre os dinossauros desenvolvido com as crianças, de acordo com a metodologia de trabalho de projeto.

O relatório termina com uma conclusão e com as respetivas referências bibliográficas.

Parte I: Dimensão reflexiva em contexto de creche

Capítulo I: Reflexão relativa ao contexto de creche

Neste capítulo apresentarei os aspetos que mais me marcaram ao longo da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche. Desta forma, esta reflexão será organizada da seguinte forma: 1) Contexto da Prática de Ensino Supervisionada em creche; 2) Os momentos de brincadeira livre em contexto de creche; 3) A relação entre o educador e a família das crianças; 4) A relação entre o educador e as crianças; 5) Aprendizagens pessoais e profissionais.

1. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada em creche

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, tive o privilégio de vivenciar diversas experiências relacionadas com a Educação de Infância, no “Centro Infantil Moinho de Vento”, mais concretamente na Sala das Abelhas, com dezanove crianças com idades compreendidas entre os vinte e um e os trinta e cinco meses de idade, desde setembro de 2014 a janeiro de 2015. Assim, a seguinte reflexão irá incidir sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) neste contexto.

Considerando a idade cronológica das crianças, é possível afirmar que estas se encontram na primeira infância, que vai desde o nascimento até aos três anos de idade. Esta fase inicial da vida da criança é crucial e propícia ao seu desenvolvimento em termos emocionais, cognitivos, sociais e motores, uma vez que terá influência no modo como a criança se compreende a si própria e ao mundo que a rodeia e nas aprendizagens que irá realizar futuramente.

Para uma melhor compreensão do percurso realizado, considero fundamental uma breve caracterização global das crianças em termos do seu desenvolvimento.

Relativamente ao desenvolvimento motor, a maioria das crianças corria com facilidade e descia as escadas usando um pé por degrau, sem necessitar da ajuda de um adulto (Bee, 2003). Algumas crianças já conseguiam segurar o pincel com os dedos enquanto outras, pelo contrário, agarravam-no com a mão fechada (Bee, 2003). A maioria das crianças tinha ainda dificuldade em recortar com a tesoura, sendo que a agarravam com

as duas mãos, acabando por rasgar o papel. No entanto, algumas crianças mostravam mais facilidade em recortar, conseguindo segurar a tesoura com os dedos¹.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, as crianças encontravam-se no estágio pré-operatório, que se caracteriza pela incapacidade de se colocarem na perspectiva dos outros (Hockenberry, 2006). Assim, a maioria das crianças revelava atitudes egocêntricas, tendo dificuldade em partilhar objetos com as restantes crianças e referindo que os objetos eram seus (Hockenberry, 2006). Neste sentido, havia frequentemente conflitos relacionados com a disputa de objetos (Garcia, Almeida & Gil, 2013).

Em termos de desenvolvimento linguístico, tendo em conta a faixa etária das crianças, algumas já formavam frases simples através da junção de algumas palavras (Hockenberry, 2006), como, por exemplo, “*Olha aqui!*” ou “*Amanhã vais para a outra escola?*”. No entanto, as crianças mais novas do grupo ainda utilizavam palavras para fazer pedidos, dar ordens e fazer perguntas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), como “*Água! Água!*” para pedir água ou “*A Maria!*” para dizer que a Maria a tinha magoado.

Em relação às interações, a maioria do grupo interagia por iniciativa própria, tanto com os objetos como com as outras crianças, de forma verbal e não-verbal através dos cinco sentidos (Post & Hohmann, 2004), agarrando os objetos, colocando-os na boca ou sorrindo para as outras crianças, por exemplo. Contudo, havia crianças, algumas delas ainda em período de adaptação, que se mostravam mais tímidas e contidas e não interagem, ficando apenas sentadas na área do tapete a observar as outras crianças a brincar (Bee, 2003; Post & Hohmann, 2004). Na relação com os adultos, é possível afirmar que a maioria das crianças interagia com estes quer de forma verbal, queixando-se de situações que as deixavam desconfortáveis e fazendo pedidos, quer de forma não-verbal, especialmente através do contacto físico carinhoso, como beijos e abraços (Bee, 2003; Carvalho et al., 1999; Post & Hohmann, 2004).

No que respeita às emoções, as crianças transmitiam aos adultos e às outras crianças o que estavam a sentir, através do choro, de gritos e sorrisos (Monteiro & Ferreira, 2010). Para além de transmitirem os seus sentimentos, as crianças também conseguiam reconhecer emoções como tristeza e felicidade quando as outras crianças choravam ou

¹ Ver anexo 1

sorriam (Bee, 2003), mostrando-o através de produções linguísticas como “Olha está triste!” ou “Está a sorrir.”.

2. *Os momentos de brincadeira livre em contexto de creche*

Considero importante refletir acerca dos momentos de brincadeira livre na creche, pois no início desta Prática de Ensino Supervisionada (PES) preocupava-me apenas com os momentos de atividade orientada, não estando consciente da importância da brincadeira livre para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Por estar mais focada em mim, inicialmente, preocupava-me com a minha ação, com aquilo que tinha de fazer e dizer nos momentos de atividade orientada, uma vez que tinha uma planificação para cumprir. Assim, não fazia sentido estar preocupada com a brincadeira, uma vez que as crianças estariam apenas a brincar e eu só teria de as supervisionar e intervir se fosse necessário (pensava eu).

Considerava, deste modo, que o momento de brincadeira livre era uma pausa, tanto para as crianças como para os educadores, entre os vários momentos de atividade orientada, para que as crianças não se cansassem com tanta facilidade e para que o educador não estivesse sempre a intervir. Lembro-me também de, no momento de transição entre a atividade orientada e a brincadeira livre, pensar “*Ufa! Já está! Já intervim!*”, demitindo-me um pouco do meu papel enquanto educadora de infância.

No entanto, com o decorrer da prática, comecei a preocupar-me menos comigo e mais com as crianças, ganhando, assim, consciência da importância destes momentos de atividade livre. Agora, sei que a ideia que tinha inicialmente era completamente errada.

Assim, é durante este tempo de brincadeira livre que as crianças realizam várias aprendizagens, uma vez que interagem com as crianças e com os objetos utilizando todo o seu corpo (Hockenberry, 2006; Lira & Rubio, 2014; Portugal, 2009; Post & Hohmann, 2004). Era através destas interações que, muitas vezes, surgiam conflitos entre as crianças relacionados com a disputa de objetos (DeVries & Zan, 1998; Garcia et al., 2013; Sager, Sperb, Roazzi, & Martins, 2003), sendo que, quando os disputavam, magoavam-se, choravam e olhavam para os adultos para que estes resolvessem a situação. Inicialmente não sabia o que fazer nestas situações, pois, como as crianças eram pequenas, achava que tinha de ser eu a resolver o conflito porque elas não o

conseguiam fazer sozinhas. Assim, senti necessidade de saber mais acerca da resolução de conflitos e percebi que, apesar de ser necessário o apoio do educador, este também deve dar às crianças a oportunidade de resolverem o conflito sozinhas (DeVries & Zan, 1998; Post & Hohmann, 2004), uma vez que

Os conflitos e as disputas durante o tempo de escolha livre constituem oportunidades de ajudar as crianças a encontrarem alternativas sociáveis a comportamentos tão negativos quanto morder ou agarrar com força (Post & Hohmann, 2004, p. 260).

Mas como é que crianças tão pequenas conseguem resolver os seus conflitos sozinhas?

Questionava-me eu.

Apesar de não estar muito convicta de que as crianças tinham capacidade para o fazer, decidi observar os momentos em que as crianças disputavam os objetos, de modo a garantir que estas não se magoavam (DeVries & Zan, 1998; Post & Hohmann, 2004), intervindo apenas se visse que as crianças se estavam a magoar umas às outras e não estavam a conseguir resolver o conflito sozinhas. Assim, percebi que, por vezes, era necessário o meu apoio, mas que, em algumas situações, as crianças também eram capazes de o fazer sem necessitar de um adulto. Nas situações em que as crianças conseguiam resolver os seus próprios conflitos, observei que, quando havia disputa do mesmo objeto, uma das crianças escolhia outro objeto para brincar ou outra criança, que não estava envolvida no conflito, dava um objeto diferente a uma das crianças envolvidas, acabando por resolver o conflito. Nas situações em que foi necessário o meu apoio, as crianças não conseguiram resolver o conflito sem se magoarem uma à outra. Neste sentido, eu intervim, conversando com as crianças para que estas percebessem que deviam partilhar os objetos, sendo que uma podia brincar primeiro com esse objeto e depois brincava a outra ou então incentivando-as a brincarem juntas. Como as crianças já eram capazes de reconhecer emoções como a tristeza e a alegria nas outras crianças (Bee, 2003), também tentei que percebessem que o colega estava triste, incentivando-as a olhar para a cara da outra criança e perguntando se ela estava triste ou contente (DeVries & Zan, 1998). Ao reconhecer que a outra criança estava triste, muitas vezes, as crianças davam-lhe um beijinho ou pediam desculpa por iniciativa própria e ambas sorriam, acabando por resolver o conflito.

Desta forma, o momento de brincadeira livre contribuiu para os conflitos entre as crianças, que são essenciais para o seu desenvolvimento moral e intelectual, uma vez que as leva a colocarem-se na perspectiva do outro (DeVries & Zan, 1998).

De acordo com Post e Hohmann (2004), o educador também deve encorajar as crianças a arrumarem os materiais depois do momento de brincadeira livre, uma vez que estas têm características desenvolvimentais que lhes permitem participar neste processo. Apesar de, neste contexto, as crianças terem o hábito de arrumar a sala depois de brincarem livremente, eu e a minha colega percebemos que, por vezes, esta transição entre o brincar e o arrumar era difícil para as crianças (Kishimoto, 2013), pois, de um momento para o outro, tinham de deixar de brincar e arrumar a sala porque os adultos lhes diziam para o fazerem. Neste sentido, com a intencionalidade de tornar esta transição mais agradável para as crianças, fazendo com que estas pudessem prever o momento do dia que se seguia (Post & Hohmann, 2004), na 9.^a semana introduzimos uma canção para o momento de arrumar a sala. Como a arrumação dos brinquedos funciona melhor se o educador arrumar com as crianças (Post & Hohmann, 2004), à medida que cantávamos a canção, fomos arrumando a sala e incentivando as crianças a arrumarem também, dando-lhes os brinquedos. No entanto, nas primeiras semanas, a maioria das crianças ficou a olhar para nós, participando pouco na arrumação da sala.

Ao longo do tempo, as crianças começaram a perceber que, quando cantávamos a canção de arrumar, era para arrumar a sala e começaram a participar. Desta forma, a partir da 12.^a semana², quando ouviam a canção, as crianças já arrumavam a sala sem ser necessário que nós o solicitássemos e algumas delas também cantavam enquanto o faziam. Através destas ações das crianças, pude perceber que, recorrendo a esta estratégia, a transição entre o brincar e o arrumar se foi tornando mais suave para as crianças.

Em jeito de síntese, considero que o momento de brincadeira livre é essencial na rotina diária das crianças, pois, durante este momento, as crianças realizam múltiplas aprendizagens, através das interações que estabelecem com os outros e com os objetos, que são fundamentais para o seu desenvolvimento (Hockenberry, 2006; Lira & Rubio, 2014; Portugal, 2009; Post & Hohmann, 2004).

² Ver anexo 2

3. A relação entre o educador e a família das crianças

Algo em que considero que deveria ter investido mais, durante esta prática pedagógica, foi a relação com as famílias das crianças. Assim, considero pertinente refletir acerca dessa relação e da importância da mesma, sendo que o educador deve “(...) proporcionar um ambiente caloroso, seguro e interessante para os pais das crianças sentirem confiança em lhes entregar” (Post & Hohmann, 2004, p. 330).

Dois dos momentos em que era possível contactar com os pais seriam o momento de acolhimento e quando os pais iam buscar as crianças à instituição. No entanto, a maioria dos pais ia levar as crianças quando eu ainda não estava na instituição e ia buscá-los depois do meu horário de saída, o que tornava o contacto com alguns dos pais complicado. Destes dois momentos do dia das crianças, o acolhimento era sempre o mais difícil, tanto para as crianças como para os pais, uma vez que tinham que se separar (Bee, 2003; Post & Hohmann, 2004).

Por vezes, nestes momentos, tentei acolher as crianças. Contudo, no início, senti bastante dificuldade, pois as crianças choravam e não queriam largar o colo dos pais, sendo necessária a intervenção da educadora cooperante para que ficassem calmas e se despedissem dos seus pais. Neste sentido, fiquei com algum receio de intervir nestes momentos de separação, achando que, se as crianças não queriam ficar comigo, os pais também não teriam confiança em deixá-las comigo.

No entanto, ao longo do tempo as crianças foram começando a conhecer-me e a confiar em mim, percebendo que eu satisfazia as suas necessidades. Deste modo, ao sentir que as crianças confiavam em mim, também eu me senti mais segura para as receber novamente no momento do acolhimento. Assim, na 11.^a semana³, recebi duas crianças sozinha e, surpreendentemente, estas não choraram quando passaram do colo dos pais para o meu e despediram-se dos pais de uma forma calma.

Considero que esta mudança de comportamento das crianças pode ter ocorrido pelo facto de eu já estar com o grupo há onze semanas, pois tanto as crianças como as famílias foram construindo uma relação de confiança comigo e foram aprendendo que

³ Ver anexo 3

podiam confiar em mim para satisfazer as suas necessidades, o que não acontecia no início desta PES. No entanto, Bee (2003, p. 356) refere que

Por volta dos dois ou três anos (...) as crianças (...) são suficientemente avançadas em termos cognitivos para compreender quando a mãe explica porque ela vai sair e que voltará, de modo que sua ansiedade de separação diminui.

Penso que os dois fatores referidos anteriormente poderão ter contribuído para a mudança de comportamento das crianças, uma vez que, por um lado, sabiam que na instituição havia adultos de confiança e, por outro lado, tinham capacidades cognitivas para perceber que no final do dia os pais regressavam para as virem buscar.

Um outro momento no qual tive oportunidade de interagir com os pais das crianças foi numa festa organizada pela instituição, onde tanto os pais como as crianças participaram. Apesar de interagir com alguns pais que já conhecia, tive também oportunidade de conhecer pais que, até à data, não tinha conhecido e pude perceber que, de certa forma, esses pais já me conheciam, pois as crianças falavam-lhes tanto de mim como da minha colega, em casa. No meu ponto de vista, esta situação foi importante, quer para os pais e para as crianças, quer para mim, enquanto educadora, uma vez que pude trocar informações com os pais sobre a vida da criança, na creche e em casa e pude comunicar, também, como foi o dia da criança na creche (Post & Hohmann, 2004).

Polonia e Dessen (2005) destacam a importância destas situações de convívio entre os educadores, as crianças e as suas famílias, referindo que algumas das estratégias a adotar pelo educador para facilitar esta parceria entre a escola e as famílias são: informar os pais acerca da evolução e desenvolvimento do seu filho, tanto através de conversas informais como através de reuniões; orientar os pais sobre as aprendizagens que estes podem proporcionar aos seus filhos; e realizar atividades nas quais participem os pais, as crianças e o educador.

Perante o que foi referido anteriormente, considero essencial que o educador estabeleça uma parceria com as famílias das crianças, trabalhando em conjunto com os pais destas, uma vez que essa relação tem implicações evolutivas no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças (Polonia & Dessen, 2005). Neste sentido, o foco principal desta parceria educador-família deverá ser sempre a criança (Maranhão & Sarti, 2008).

4. A relação entre o educador e as crianças

Considero importante refletir acerca da minha relação com as crianças, pois esta relação foi-se desenvolvendo de uma forma harmoniosa e foi sendo objeto de reflexão ao longo desta PES. Pretendo ainda destacar a importância destas relações de confiança entre o educador e as crianças, principalmente em contexto de creche, uma vez que as interações entre os adultos e as crianças promovem o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (Almeida, Aguiar & Bairrão, 2004).

Na primeira semana da prática pedagógica, a maioria das crianças recebeu-me bem, isto é, primeiro ficaram surpreendidas por me verem na sala de atividades, mas rapidamente vieram ter comigo, principalmente nos momentos de brincadeira livre, pedindo ajuda para realizar algumas tarefas como vestir o bibe⁴. No entanto, noutras momentos da rotina diária, como a muda da fralda, as refeições ou a sesta, algumas crianças rejeitavam a minha ajuda, referindo que queriam a educadora cooperante ou a auxiliar de ação educativa, o que me deixava desconfortável e triste. De acordo com Portugal (2000), para que as crianças aprendam a confiar, necessitam de contar com adultos confiáveis, que satisfaçam as suas necessidades num período de tempo razoável. Neste sentido, tendo eu chegado há pouco tempo à instituição, ainda não tinha mostrado às crianças que estas poderiam confiar em mim. Assim, ao longo do tempo, fui satisfazendo as suas necessidades e fui-lhes dando carinho e atenção, para que estas percebessem que podiam confiar em mim, dando-lhes, também, o tempo que precisavam para criar esse elo de confiança, uma vez que o educador deve dar tempo às crianças para que estas interajam de acordo com o seu próprio ritmo (Post & Hohmann, 2004).

Penso que é importante refletir, aqui, acerca de uma das crianças do grupo que até à 13.^a semana não tinha mostrado interesse em realizar nenhuma das propostas educativas, quer estas fossem em grupo ou individualmente. Quando era solicitada para realizar as propostas, esta criança chorava, sendo que os adultos não insistiam. Um exemplo de uma situação onde este comportamento acontecia relaciona-se com um dos momentos da rotina diária das crianças, introduzido por nós – a marcação das presenças. Neste momento do dia, as crianças eram chamadas, de forma individual, para colocarem as suas fotografias no quadro de presenças. No entanto, até à 13.^a semana esta criança

⁴ Ver anexo 4

chorava quando lhe mostrávamos a sua fotografia, não mostrando interesse em agarrá-la ou colocá-la no quadro de presenças. Nessa semana⁵, a criança em questão sorriu ao ver a sua fotografia, colocou-a no quadro de presenças e, no final, bateu palmas (imitando o comportamento das outras crianças). Este episódio é um excelente exemplo de que cada criança interage de acordo com o seu próprio ritmo e de que, se as rotinas forem previsíveis, as crianças sentem-se seguras e confiantes (Post & Hohmann, 2004).

Considero que um outro momento complicado desta relação entre os adultos e as crianças foi o momento da sesta, conforme refiro na 4.^a reflexão⁶. Algumas crianças conseguiam adormecer quando eu me deitava junto delas e lhes dava a mão. No entanto, outras crianças choravam quando tentava adormecê-las, referindo que queriam a auxiliar de ação educativa ou a educadora cooperante. Deste modo, foi necessário delinear algumas estratégias para que as crianças tivessem confiança em mim e conseguissem ficar calmas no momento da sesta. Uma dessas estratégias foi começar a cantar para as crianças, enquanto estas choravam e, de facto, percebi que resultava, pois as crianças acalmaram e adormeceram, conforme refiro na 5.^a reflexão⁷. Esta estratégia é referida por Post e Hohmann (2004, pp. 243-244) quando afirmam que algumas crianças “(...) para adormecerem descansadamente podem precisar que o educador (...) lhes cante uma cantilena ou uma canção”.

Deste modo, com o decorrer desta PES, fui conhecendo melhor as crianças e elas foram compreendendo que podiam confiar em mim, sendo que, nas últimas semanas, as crianças já aceitavam que fosse eu a adormecê-las, a ajudá-las nas refeições e a mudar-lhes a fralda e interagiam comigo, de forma verbal e não-verbal, tanto no momento de brincadeira livre como nos outros momentos da rotina, mostrando que me consideravam um adulto de confiança. Neste sentido, Portugal (2000, p. 101) refere que se as figuras adultas “(...) lhe fornecem calor, regularidade, afeição, ela [a criança] desenvolve um sentimento de confiança no mundo, o sentimento de que alguém estará sempre por perto para tomar conta dela se necessário e a vontade de explorar e interagir com o mundo”.

Como conclusão, através do que foi descrito anteriormente, é possível perceber que esta relação de confiança entre mim e as crianças se foi desenvolvendo, registando-se diferenças desde o início até ao final da prática pedagógica. Neste sentido, considero

⁵ Ver anexo 1

⁶ Ver anexo 5

⁷ Ver anexo 6

importante que o educador tenha consciência de que é fundamental criar um clima de confiança com as crianças, para que estas se sintam seguras e porque essa segurança quotidiana as ajuda a desenvolverem confiança no mundo que as rodeia (Portugal, 2000; Post & Hohmann, 2004).

5. Aprendizagens pessoais e profissionais

Ao longo desta prática pedagógica foram várias as dificuldades que fui sentindo, principalmente numa fase inicial. No entanto, com a experiência e com o decorrer da PES, essas dificuldades foram resultando em novas aprendizagens. Deste modo, neste tópico, pretendo relatar algumas das dificuldades que senti e que, posteriormente, me fizeram aprender e desenvolver enquanto futura educadora de infância.

Inicialmente, a maior dificuldade que senti relacionava-se com a gestão do grupo. Como o grupo era constituído por dezanove crianças, era complicado, para mim, estar atenta ao grupo em geral e a cada criança individualmente, em simultâneo. Se estivesse concentrada numa das crianças do grupo, não conseguia ter uma visão geral de todo grupo (e vice-versa). No entanto, ao longo do tempo, isso foi mudando. Como já conhecia melhor as crianças e como tinha mais experiência, fui conseguindo supervisionar todo o grupo e, ao mesmo tempo, estar focada na(s) criança(s) com quem estava a interagir. Neste sentido, no final da prática pedagógica, já conseguia gerir o grupo de forma mais autónoma. Uma situação que ilustra bem esta dificuldade relaciona-se com o momento em que as crianças tinham que descer as escadas para irem para o refeitório da instituição, na hora do almoço e do lanche. Numa fase inicial, não conseguia gerir o grupo sozinha, durante este momento, sendo que enquanto eu ajudava as crianças a descerem as escadas, a minha colega iam ajudando as crianças, que já tinham descido as escadas, a sentarem-se, esperando pelo resto do grupo. Contudo, no final, eu já era capaz de estar atenta às crianças que estavam a descer as escadas, ajudando as que ainda não conseguiam descer sozinhas e incentivando-as a colocar a mão no corrimão, e, simultaneamente, conseguia estar a olhar para as outras crianças e orientá-las para que se sentassem no chão à espera.

Outra dificuldade que senti foi a adequação dos materiais à faixa etária das crianças, sendo que nem sempre foram utilizados os melhores materiais e só na prática, quando as crianças os manipulavam, é que percebia que estes não eram adequados. Post e

Hohmann (2004) destacam a importância dos materiais no contexto de creche, uma vez que permitem às crianças desenvolver os seus sentidos, através de explorações sensoriais. Assim, tal como referi na 10.^a reflexão⁸, utilizámos um cenário em feltro, com as personagens de uma história, para que as crianças não estivessem apenas a ouvir a história e pudessem ter um papel ativo no conto da mesma e na sua própria aprendizagem (Bhering & Sarkis, 2009). Desta forma, ia sendo solicitado às crianças que fossem colocando as personagens no cenário, de acordo com o que ia acontecendo na história. Quando planificámos esta proposta, escolhemos propositadamente o feltro, uma vez que as crianças poderiam manipular as personagens sem as estragar e, como era um material maleável, as crianças não se iriam magoar. No entanto, quando as crianças interagiram com os materiais, percebemos que estes não eram os mais adequados. As personagens estavam muito moles e, quando as crianças as colaram no cenário, estas ficaram enrugadas, não se percebendo muito bem quem era. Apesar de esta proposta não ter corrido conforme o esperado, considero que foi essencial ter experimentado fazê-la com o feltro, pois pude perceber que, da próxima vez que planear algo semelhante, esta não será a forma mais adequada de o fazer.

Foi também durante a minha experiência neste contexto de creche que aprendi que cada criança é um ser único e que não há “receitas milagrosas” para trabalhar com crianças. Percebi que o que funciona com uma criança pode não funcionar com outra, ainda que ambas estejam na mesma faixa etária (Machado & Simões, 2015). Assim, ao longo desta prática, fui diversificando algumas estratégias que não iam resultando tão bem com todas as crianças. Como já referi, o momento da sesta era um momento complicado para algumas crianças, sendo que umas adormeciam sem necessitar do adulto ou de um objeto de transição (Post & Hohmann, 2004), outras necessitavam de um objeto de transição (Simão, 2013), outras precisavam que o adulto estivesse apenas ao seu lado e outras ainda requeriam a atenção do adulto. Das crianças que necessitavam de um adulto, percebi que, algumas delas, precisavam apenas de sentir que o adulto estava ao seu lado até adormecerem, solicitando que este lhes desse a mão ou fizesse festas (Post & Hohmann, 2004). Para outras crianças, esta estratégia não resultava, não bastava que o adulto lhes desse a mão e lhes dissesse que estava ali, muito menos quando esse adulto era eu ou a minha colega. Neste sentido, tive necessidade de ir experimentando estratégias, de modo a tornar o momento da sesta mais calmo para estas crianças, e fui

⁸ Ver anexo 7

percebendo que uma das estratégias que resultava era cantar para elas (Castro, 2014; Post & Hohmann, 2004). Deste modo, considero fundamental que o educador perceba que cada criança é um ser único, é diferente das outras crianças, e que faz parte do seu papel, enquanto profissional, arranjar estratégias para que as crianças se adaptem às várias situações do quotidiano de uma forma agradável e prazerosa para estas e que vá ao encontro dos seus interesses e necessidades (Post & Hohmann, 2004).

Fui percebendo também, ao longo de todo este percurso, que a forma como o educador olha para a criança, ou seja, a conceção que o educador tem da criança poderá influenciar a autonomia desta. Neste sentido, o educador pode ser alguém que vê a criança como um ser totalmente dependente do adulto e que não tem capacidades para realizar determinadas ações sozinho. Por outro lado, pode ser alguém que vê a criança como um ser humano que tem características e capacidades para fazer as coisas sozinho e que tem potencialidades. Esta conceção determina toda a ação educativa do educador, a forma como este planeia o dia-a-dia das crianças e, conseqüentemente, o desenvolvimento e aprendizagem destas.

Assim, comparando a fase inicial desta prática pedagógica em contexto de creche com a fase final, consigo perceber que a minha conceção de criança, a forma como olho para a criança, mudou. Numa fase inicial via a criança, não como um ser totalmente dependente do adulto, mas como um ser bastante dependente do adulto, que precisava de muita ajuda para realizar todas as tarefas e que tinha que fazer tarefas consideradas simples, para mim. É certo que as crianças dependem bastante dos adultos, mas se lhes dermos a oportunidade de fazerem algo sozinhas, de aprenderem a fazer por elas próprias, percebemos que também o conseguem fazer e que vão aprendendo a fazê-lo melhor (Portugal, 2000).

Penso que ter passado pelas dificuldades anteriormente mencionadas foi um ótima forma de aprender mais acerca do contexto de creche, que até então me era completamente desconhecido. No entanto, tenho noção de que, apesar de ter realizado imensas aprendizagens nesta prática supervisionada e com estas crianças, ainda tenho muito para aprender quando for educadora e tiver as “minhas” crianças, tanto pessoal como profissionalmente.

Parte II: Dimensão investigativa em contexto de creche

Capítulo I: Introdução

Nesta parte do relatório apresentarei o ensaio investigativo realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de creche. Este relaciona-se com as interações que duas crianças estabeleceram com os livros, no momento de brincadeira livre.

1. Pertinência e relevância do estudo

Várias investigações revelam que o desenvolvimento das crianças está relacionado com as interações que estas estabelecem com o meio que as rodeia (Boyd & Bee, 2011; Carvalho, Salles, & Guimarães, 2002), sendo que as interações com os livros contribuem para o desenvolvimento de competências relacionadas com a literacia emergente (Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014; Post & Hohmann, 2004; Ramos & Silva, 2014). Este tipo de interações revela ainda mais importância na primeira infância, mais concretamente no contexto de creche, pois, conforme refere Veloso (2011), é nesta altura que as crianças estão completamente disponíveis para amar a leitura.

É também indispensável que este contacto com os livros seja feito de uma forma lúdica, como nos momentos de brincadeira livre, de modo a proporcionar à criança uma associação de leitura-prazer. De acordo com Ramos e Silva (2014), se a criança mantiver um contacto prazeroso e regular com os livros, mais tarde, esta irá comunicar de forma mais eficaz, irá ser capaz de resolver problemas mais facilmente e aprenderá a ler melhor e mais depressa.

Assim, consciente da importância destas interações entre as crianças e os livros na creche e do facto dos livros existentes na sala se encontrarem numa estante à qual as crianças não tinham acesso, achei pertinente proporcionar-lhes a oportunidade de interagirem de forma espontânea com os livros, no momento de brincadeira livre.

2. Pergunta de partida e objetivos de investigação

Neste sentido, de modo a estudar essas interações, formulei a seguinte questão-problema: *Que tipo de interações estabelecem as crianças com os livros de histórias infantis, no momento de brincadeira livre?*

Para responder a esta questão delineei os seguintes objetivos:

- Observar as interações que as crianças Joana e António⁹ estabelecem com os livros em momentos de brincadeira livre;
- Observar as interações que as crianças Joana e António estabelecem com os seus pares aquando da brincadeira livre com livros;
- Descrever e interpretar as interações que as crianças Joana e António estabelecem com os livros de histórias infantis;
- Descrever e interpretar as interações que as crianças Joana e António estabelecem entre pares através dos livros de histórias infantis.

Capítulo II: Fundamentação teórica

Neste capítulo será apresentada a fundamentação teórica que sustenta este ensaio investigativo, sendo que o mesmo se encontra dividido em quatro tópicos. No primeiro, procura-se evidenciar a importância da brincadeira livre na primeira infância recorrendo a vários autores de referência. No segundo procura-se caracterizar e mostrar a importância do contacto com os livros na creche. No terceiro tópico apresenta-se uma fundamentação teórica acerca das interações que as crianças estabelecem com os objetos e com os seus pares. Por último, no quarto tópico, serão apresentados os tipos de interações que as crianças podem estabelecer com os livros.

1. Os momentos de brincadeira livre – rotina fundamental na primeira infância

Neste tópico pretende-se caracterizar e mostrar a importância dos momentos de brincadeira livre na rotina das crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos.

⁹ Para preservar em sigilo a identidade das crianças, os seus nomes verdadeiros não serão referidos, sendo substituídos pelos seguintes nomes fictícios: Joana e António.

O educador de infância deve criar rotinas e planejar atividades lúdicas adequadas às necessidades e aos interesses das crianças, uma vez que, se os horários e as rotinas forem previsíveis e bem organizados, as crianças irão sentir-se mais seguras e confiantes (Maria et al., 2009; Post & Hohmann, 2004).

Quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias (Post & Hohmann, 2004, p. 194).

Um dos momentos da rotina diária das crianças que deve ser privilegiado é tempo de brincadeira livre que “(...) consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores” (Post & Hohmann, 2004, p. 249). Este momento, onde as crianças podem aprender de forma lúdica, é bastante importante, uma vez que leva a criança a ter sensações e emoções essenciais para o seu desenvolvimento (Lira & Rubio, 2014).

Importa aqui referir o conceito de aprendizagem que, à luz da teoria de Bruner citado por Dias e Correia (2012), é:

(...) Uma construção pessoal, que só o próprio indivíduo pode fazer, resulta de processos de interação, de atividades colaborativas e comunicativas com o ambiente que envolve a criança/sujeito de ação (Dias & Correia, 2012, p. 2).

Por vezes, pensamos que o brincar serve apenas para entreter as crianças e que durante este tempo de brincadeira livre as crianças não estão a aprender nada. No entanto, é, sobretudo, durante o tempo de atividade livre que as crianças realizam diversas aprendizagens, através de explorações sensoriomotoras escolhidas por si e através da interação com pessoas e objetos (Hockenberry, 2006; Lira & Rubio, 2014; Portugal, 2009; Post & Hohmann, 2004). De acordo com Hockenberry (2006, p. 94), estas aprendizagens ocorrem “(...) porque a criança obtém impressões de si e do seu mundo através de estímulos táteis, auditivos, visuais e cinestésicos”.

Assim, através desses estímulos, a criança obtém conhecimento sobre como lidar com o seu mundo, com os objetos, o espaço, o tempo e as pessoas (Hockenberry, 2006; Post & Hohmann, 2004).

Para além de conhecer o meio que a rodeia, através da brincadeira livre, a criança aprende também a conhecer-se a si própria na relação com esse ambiente – “(...) o que

ela pode fazer, como se relacionar com as coisas e as situações, e como se adaptar às demandas que a sociedade faz em relação a ela” (Hockenberry, 2006, p. 91). Neste sentido, Lira e Rubio (2014) referem que brincar é algo sério, pois permite à criança expressar-se, interagir, aprender a lidar com o mundo e recriar situações do dia-a-dia.

No contexto de creche, as crianças com idades entre o 1 e os 3 anos vão evoluindo no que respeita às interações com as outras crianças durante o momento de brincadeira livre. Numa fase inicial, as crianças brincam de forma solitária, isto é, brincam com brinquedos diferentes dos que as outras crianças utilizam (Hockenberry, 2006). Posteriormente, passam deste tipo de brincadeira para uma brincadeira paralela, isto é, onde brincam lado a lado umas com as outras mas não brincam entre si (Bee, 2003; Hockenberry, 2006). No entanto, a partir dos 3 anos, as crianças já começam a brincar com os seus pares, passando para uma brincadeira associativa, na qual brincam juntas sem ter um objetivo comum, e para uma brincadeira cooperativa, onde planeiam atividades em conjunto, para atingir um determinado objetivo (Hockenberry, 2006). De acordo com o mesmo autor, este tipo de brincadeiras tem implicações no desenvolvimento da criança, uma vez que

(...) Através da brincadeira com outras crianças ela aprende a estabelecer relações sociais e a resolver os problemas associados a esses relacionamentos. Aprende ainda a dar e a receber (...) (Hockenberry, 2006, p. 94).

Uma outra capacidade que emerge da brincadeira livre é a criatividade, uma vez que a criança pode experimentar, na prática, as suas ideias, utilizando, para isso, todos os meios que tem à sua disposição – materiais, fantasia, exploração, imaginação e imitação (Hockenberry, 2006; Portugal, 2009).

É, ainda, através da brincadeira que a criança expressa as suas angústias e os seus medos e aprende a resolver conflitos, através do faz de conta (Lira & Rubio, 2014).

Concluindo, considero que é importante que o educador crie uma rotina que privilegie os momentos de brincadeira livre. É durante esse período que as crianças têm oportunidade de aprender de uma forma lúdica e interagir livremente com os objetos e com outras crianças, aprendendo a conhecer o mundo que as rodeia e a conhecer-se a elas próprias.

2. *A importância do livro na creche*

Tendo em conta que o contacto com os livros deve acontecer na primeira infância, uma vez que as crianças estão “(...) absolutamente disponíveis para amar a leitura” (Veloso, 2011, p. 5), neste tópico pretende-se evidenciar a importância desse contacto na creche.

O contacto precoce com o livro deve ser feito de uma forma lúdica, ou seja, o livro começa por ser um brinquedo para a criança, para que esta tenha prazer ao ler. O educador deverá, então, proporcionar à criança esta associação leitura-prazer, criando rotinas diárias onde, desde o nascimento, os bebés poderão interagir com os livros (Ramos & Silva, 2014).

Assim, tornar o contacto com os livros como parte da rotina das crianças, como um hábito que se converte numa atitude natural, contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas com a literacia emergente, como o conhecimento das letras, que irão ajudar a criança, futuramente, a ler melhor e mais depressa (Leal et al., 2014; Post & Hohmann, 2004; Ramos & Silva, 2014).

Contudo, apesar de na creche começarem a ser mais frequentes, ainda continuam a ser escassas as situações em que as crianças têm oportunidade de contactar com os livros. Estas situações dependem, então, de iniciativas individuais (Ramos & Silva, 2014).

Destaca-se, deste modo, o papel do educador, enquanto adulto que passa grande parte do tempo com a criança, na promoção desta interação precoce da criança com os livros.

Os adultos possuem um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e a importante tarefa de estimular a leitura, transformando-a numa rotina diária, num hábito ou numa atividade relevante leva o seu tempo e exige afecto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade (Ramos & Silva, 2014, p. 171).

Ainda no que respeita ao papel do educador, este deverá criar uma área acolhedora, onde as crianças possam encontrar e apreciar os livros (Post & Hohmann, 2004).

Em suma, Ramos e Silva (2014) afirmam que investigações realizadas mostram que as crianças que leem ou ouvem ler desde cedo conseguem comunicar de forma mais eficaz, obtêm melhores resultados ao nível da concentração e têm mais facilidade na resolução de problemas, procurando soluções para os mesmos. Pode então concluir-se que

O contacto assíduo e regular com livros e histórias (...) colabora, de forma muito direta, no desenvolvimento de competências importantes que ajudarão a criança a aprender a ler melhor e mais depressa, aumentando, também, o gosto por esta atividade (Ramos & Silva, 2014, p. 154).

3. Interações na primeira infância

De acordo com Monteiro e Ferreira (2010, p. 179), aos 24 meses, a criança já terá adquirido a noção de permanência do objeto, uma vez que “(...) tem a noção de que o objecto continua a existir mesmo quando não o vê”. Segundo a teoria piagetiana, citada por Monteiro e Ferreira (2010), as crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses encontram-se no estágio pré-operatório (dos 2 aos 6/7 anos). É durante este período que a criança desenvolve a função simbólica, ou seja, a “(...) capacidade de representar mentalmente objectos ou acontecimentos que não ocorrem no presente, através de símbolos – palavras, objetos, gestos” e imita comportamentos e ações que observa (Monteiro & Ferreira, 2010, p. 179).

A investigação mostra que o desenvolvimento das crianças está relacionado com as interações que estas estabelecem com o mundo que as rodeia. Assim, de acordo com Carvalho et al. (2002), o processo de desenvolvimento da criança resulta da interação desta com o seu ambiente. Boyd e Bee (2011, p. 488) reforçam esta ideia, dizendo que “tudo no desenvolvimento é produto de diversas formas de interação entre influências internas e externas”.

Assim, a interação entre as crianças e os objetos, através dos sentidos, permite às crianças construir o seu conhecimento acerca do ambiente que as rodeia. De acordo com Piaget, é na interação entre o sujeito e o objeto que se constrói o conhecimento, sendo que a criança é um ser ativo no seu processo de aprendizagem (Correia & Dias, 2012; Goularte, 2010; Palangana, 2001). É através desta interação que a criança “(...) se vai descobrindo e desvendando o seu mundo” (Correia & Dias, 2012, p. 265). Assim, crianças até aos 3 anos de idade aprendem utilizando o seu corpo e os seus sentidos, dando significado aos objetos (Correia & Dias, 2012; Dias, Correia & Marcelino, 2009; Nascimento, 2007; Post & Hohmann, 2004). Conforme Post e Hohmann (2004), as crianças pequenas têm necessidade de experimentar e manipular, através do contacto direto, para construir conhecimento, utilizando, para isso, os olhos, o nariz, os ouvidos, as mãos e os pés, ou seja, os seus sentidos.

Desta forma, as crianças não conseguem resistir a tocar e explorar objetos e pessoas pelas quais se sintam atraídas em termos sensoriomotores, sendo, por isso, esperado que toquem, agarrem e coloquem objetos na boca (Post & Hohmann, 2004). Estas interações e explorações são bastante relevantes para o seu desenvolvimento, uma vez que “(...) fortalecem as sinapses (conexões cerebrais ou vias neuronais) que irão utilizar para o resto das suas vidas” (Post & Hohmann, 2004, p. 24).

Deste modo, pode dizer-se que o ser humano interage através da comunicação verbal e não-verbal (Mesquita, 1997). As interações verbais acontecem quando há um movimento dos lábios e, conseqüentemente, a expulsão do ar (Alexandre & Vieira, 2004). Por outro lado, as interações não-verbais dizem respeito aos meios de comunicação que não utilizam a linguagem escrita ou falada (Mesquita, 1997).

Em relação às interações verbais, é importante referir que estas podem ocorrer antes de a criança articular as palavras, através de produções sonoras como o choro, o riso, o palreio e a lalação, sendo que, por volta dos 9/10 meses, a criança repete algumas sílabas, como “mamamama”. Mais tarde, a criança passa a produzir apenas uma ou duas sílabas, como “pa” e “papa” e atribui-lhes um significado. Após este período, inicia-se o período linguístico com a produção das primeiras palavras e, por volta dos três anos, é possível compreender quase na totalidade o discurso da criança (Sim-Sim et al., 2008).

No que respeita às interações não-verbais, primeiramente, o bebé explora o mundo através do tato, do contacto físico, sendo, por isso, o tato o sentido mais desenvolvido e dominante nas crianças pequenas (Bee, 2003; Montagu, 1988; Muniz, 2012).

É frequente ver as crianças a interagir com os objetos que as rodeiam e com os adultos através do olhar. Neste sentido, Elmor (2009) citado por Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012, p. 380) defende que uma das formas mais comuns que as crianças usam para interagir com o ambiente à sua volta e com outras crianças é o olhar: “os bebês olham continuamente, ora ao próprio corpo, ora a objetos e pessoas próximas, ora a coisas e situações a maior distância”. Através da análise do olhar, as autoras concluíram que as crianças expressavam outros comportamentos, como: vocalizações, movimentos de aproximação ou afastamento do parceiro; expressão de emoções, como alegria e susto, quando percebiam que estavam a ser observadas por outra criança; e repetição da

ação que outra criança estava a realizar, como colocar ou tirar objetos de uma caixa (Amorim et al., 2012).

É, também, comum ver as crianças, especialmente as mais pequenas, a colocar os objetos desconhecidos na boca. Deste modo, relativamente ao paladar e ao olfato, estes dois sentidos trazem de volta, à memória da criança, situações que esta já vivenciou (Nascimento, 2007).

De acordo com a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, a ação da criança sobre os objetos e sobre o outro é sempre mediada pela interação, tanto com os adultos como com as outras crianças (Carvalho et al., 2002). Neste sentido, Bee (2003) afirma que a relação da criança com os seus pares tem um papel significativo no seu desenvolvimento.

Numa fase mais inicial desta interação, os bebés “(...) olham para outros bebês e fazem barulhos para eles” (Bee, 2003, p. 365). No entanto, por volta dos 18 meses, as crianças já começam a correr atrás de outras crianças e a imitar as suas ações com brinquedos. Aos 3/4 anos, aproximadamente, as crianças já preferem brincar com os seus pares, tendo menos dificuldade em partilhar os objetos e recorrendo ao faz de conta em grupo (Bee, 2003).

Tendo em conta o que foi referido no tópico anterior, é importante realçar aqui, também, a importância do brincar, como sendo o principal contexto de interações entre pares, ajudando “(...) a desenvolver todas as competências necessárias nesse contexto” (Bredkam & Copple, 1997, citados por Monteiro, 2012, p. 25).

4. Interações entre a criança e o livro

Tal como referi anteriormente, as crianças interagem com os objetos de forma verbal e de forma não-verbal, utilizando os seus sentidos.

Relacionando estas interações com os livros, é possível perceber que as crianças interagem com estes objetos de várias maneiras, sendo uma delas a exploração. Assim, de acordo com Ramos e Silva (2014, p. 159), os livros podem ser explorados pelas crianças de várias formas, “(...) sendo as mais comuns as atividades de identificação de objetos, de os nomear e de relacionar, para além da colaboração da criança no reconto de pequenas histórias”.

Para Veloso (2011), numa fase inicial, a criança interage com os livros pelo paladar, utilizando os dentes e a saliva. Post e Hohmann (2004) referem que, num primeiro contacto com os livros, a criança trata-os da mesma forma que trata outros objetos do seu interesse, olhando para eles, batendo-lhes, tocando-lhes, agarrando as páginas ou colocando os cantos na boca. De acordo com Zatz, Zatz e Halaban (2006), até aos dois anos de idade, as crianças gostam de mastigar, amassar e sacudir os livros.

Depois de contactar com mais frequência com os livros, a criança vai-se familiarizando com estes objetos e passa a interagir com eles de forma diferente, comparativamente às interações estabelecidas numa fase inicial. Desta forma, após um contacto mais frequente com os livros, “(...) os bebés começam a fazer carícias, a mostrar prazer ao ver as imagens preferidas, a virar as folhas e a tagarelar ou palrar com as figuras (...)” (Post & Hohmann, 2004, p. 141), começando, assim, a familiarizar-se com este objeto (Zatz et al., 2006).

Post e Hohmann (2004) referem ainda que as crianças manuseiam os livros, andam com eles, olham para as figuras, sentam-se ao colo do educador, apontam para as imagens, ouvem as histórias e “leem-nas”. Neste sentido, Veloso (2011) afirma que as crianças poderão destruir os livros ao interagirem com os mesmos.

Para além das interações entre a criança e o livro, podem ocorrer também interações entre pares que são desencadeadas pelos objetos. Sager et al. (2003) defendem que quando há uma quantidade menor de brinquedos, as crianças têm tendência a disputar esses brinquedos ou a formar grupos. No entanto, se houver uma maior quantidade de brinquedos disponíveis, as crianças optam por brincar sozinhas. Deste modo, considerando o livro como um brinquedo, podemos concluir que as crianças poderão disputá-lo ou, por outro lado, poderão interagir apenas com o livro, brincando sozinhas.

De acordo com Garcia et al. (2013), por volta dos dois anos de idade, é frequente haver conflitos e agressões entre as crianças quando estas disputam os mesmos objetos. Assim, um dos tipos de interação que poderá surgir entre as crianças é a disputa dos livros e, conseqüentemente, a agressão.

Um outro tipo de interações sociais observadas em crianças pequenas está relacionado com a manifestação de expressões faciais, como a alegria ou a raiva (Mendes & Moura,

2009). Considero, assim, que é possível que as crianças, ao interagirem entre pares e com os livros, manifestem expressões faciais como o sorriso.

Em jeito de conclusão, parece-me pertinente referir que estas interações precoces com os livros contribuem para o desenvolvimento da linguagem (Zatz et al., 2006) e para o prazer da leitura, sendo que “(...) as crianças pequenas que tiveram contactos precoces com livros retiram uma grande satisfação quando lhes é lido um livro, pedindo frequentemente que determinado livro seja lido repetidas vezes (...)” (Post & Hohmann, 2004, p. 141).

Capítulo III: Metodologia

Este capítulo encontra-se dividido em seis tópicos. O primeiro refere-se às opções metodológicas utilizadas neste ensaio investigativo. No segundo é apresentada uma breve contextualização da instituição onde foi realizado este estudo, assim como algumas características desenvolvimentais da população em estudo. O terceiro tópico pretende caracterizar os participantes deste estudo, relativamente ao seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. De seguida, em quarto lugar, serão apresentados os instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha de dados. Por sua vez, no quinto tópico, são referidos os métodos utilizados na análise de dados. Por fim, será descrito o procedimento da investigação.

Considero este capítulo fundamental para um trabalho de investigação, pois corresponde aos procedimentos e meios que orientam o investigador no seu trabalho (Coutinho, 2014) e que são necessários para atingir os objetivos propostos e para dar resposta à questão-problema (Silva & Menezes, 2005).

Consciente de que a creche e o jardim de infância são lugares privilegiados para a construção de leitores (Velooso, 2011) e que “tudo no desenvolvimento é produto de diversas formas de interação entre influências internas e externas” (Boyd & Bee, 2011, p. 488), considereei pertinente promover o contacto entre as crianças e os livros de uma forma lúdica (Ramos & Silva, 2014), para que estas pudessem interagir com os livros no momento de brincadeira livre, uma vez que a estante de livros existente na sala de atividades se encontrava fixa em local inacessível às crianças.

Neste sentido, com esta investigação pretendo essencialmente perceber quais os tipos de interações que as crianças estabelecem com os livros, no momento de brincadeira livre. Assim, o meu ensaio investigativo terá como pergunta de partida: *Que tipo de interações estabelecem as crianças com os livros de histórias infantis, no momento de brincadeira livre?* De modo a dar resposta a esta questão, delineei os seguintes objetivos:

- 1) Observar as interações que as crianças Joana e António estabelecem com os livros em momentos de brincadeira livre;
- 2) Observar as interações que as crianças Joana e António estabelecem com os seus pares aquando da brincadeira livre com livros;
- 3) Descrever e interpretar as interações que as crianças Joana e António estabelecem com os livros de histórias infantis;
- 4) Descrever e interpretar as interações que as crianças Joana e António estabelecem entre pares através dos livros de histórias infantis.

1. Opções metodológicas

O ensaio investigativo que irei realizar é um estudo qualitativo de carácter descritivo simples, uma vez que

(...) Consiste em descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população ou de uma amostra desta (Fortin, 2003, p. 163).

Este tipo de estudo enquadra-se dentro dos estudos qualitativos, que por sua vez se inserem nos métodos qualitativos, tendo em conta que o investigador visa compreender e interpretar o significado dos dados observados em interações sociais ou interpessoais (Canastra, Haanstra, & Vilanculos, 2015; Fonseca, 2009). Deste modo, há uma relação entre o investigador e o sujeito em estudo que é marcada pela subjetividade (Canastra et al., 2015; Fortin, 2003).

Neste sentido, o estudo apresentado é um estudo qualitativo e descritivo, uma vez que, pretendo descrever e interpretar as interações que as crianças estabelecem com os livros de histórias e com os seus pares através desses livros.

2. Contexto de investigação

Este ensaio investigativo foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada no concelho da Batalha, com três valências: Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). A população em estudo foram dezanove crianças, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, pertencentes à Sala das Abelhas. Esta sala era composta por três áreas distintas - a área da casinha, a área do tapete e a área da garagem – onde as crianças podiam brincar livremente e realizar algumas atividades orientadas.

Em relação ao grupo de crianças desta sala, é possível afirmar que, das dezanove crianças, nenhuma tinha Necessidades Educativas Especiais (N. E. E.) e duas delas não eram de nacionalidade portuguesa, sendo que uma era de nacionalidade ucraniana e outra romena.

A maioria das crianças mostrava dificuldade em partilhar os objetos com o resto do grupo, havendo, na maioria das vezes, disputa de objetos e conflitos entre as crianças (Garcia et al., 2013). Deste modo, as crianças revelavam a incapacidade de se colocar na perspetiva das outras pessoas, uma característica comum nas crianças com idades compreendidas entre os 1 e 3 anos (Hockenberry, 2006).

No que respeita às emoções, algumas crianças já conseguiam reconhecer, nos seus pares, emoções como a tristeza e a felicidade (Bee, 2003) quando as crianças choravam ou sorriam. Neste sentido, ao reconhecer essas emoções, algumas crianças referiam “*Olha, está triste!*”, revelando capacidade para formar frases simples através da junção de algumas palavras (Hockenberry, 2006).

Por último, de forma a caracterizar o desenvolvimento motor das crianças, é possível afirmar que as mais velhas corriam com facilidade, conseguiam descer as escadas usando um pé por degrau e mostravam mais facilidade em segurar os lápis com os dedos e em recortar com a tesoura (Bee, 2003). No entanto, as crianças com menor idade ainda dependiam da ajuda do adulto para realizar essas tarefas.

3. *Participantes do estudo*

Para a realização deste estudo recorri a dois participantes selecionados entre o grupo de crianças da “Sala das Abelhas”, uma do sexo feminino e com trinta e dois meses de idade até à data do estudo, a Joana, e a outra, do sexo masculino e com vinte e nove meses de idade até à data do estudo, o António.

A escolha destas duas crianças foi por conveniência, uma vez que apesar de ambas as crianças serem reservadas, na forma como expressavam os seus sentimentos, ambas mostraram bastante interesse e entusiasmo quando tiveram oportunidade de contactar com os livros. Assim, na perspetiva de Almeida e Freire (2007, p. 114), uma amostra por conveniência “(...) é formada na base dos sujeitos disponíveis (...)” e, na perspetiva de Dias (2009, pp. 104-105), “uma das características essenciais deste tipo de amostra é ser extraída na base da acessibilidade, não tendo minimamente a preocupação da representatividade”.

De modo a caracterizar estas duas crianças, relativamente ao desenvolvimento motor, ambas as crianças corriam com facilidade, pulavam nos dois pés e subiam escadas usando um pé por degrau, sem necessitar da ajuda do adulto (Bee, 2003).

Tendo mais de vinte e quatro meses, tanto a Joana como o António já produziam frases para realizar pedidos, ordens ou perguntas (Sim-Sim et al., 2008), como “*Acabou-se a história!*”, “*É meu!*” ou “*Que animal é este?*”.

Ainda em relação ao desenvolvimento cognitivo, a Joana e o António mostravam algumas atitudes egocêntricas, principalmente nos momentos de brincadeira livre, disputando os objetos e referindo que os mesmos eram seus. Assim, estas duas crianças revelavam não ter capacidade de se colocar na perspetiva dos outros (Hockenberry, 2006).

No que respeita às interações em grande grupo na área do tapete, ambas as crianças eram reservadas, participando apenas quando eram solicitadas. No entanto, no momento de atividades livres, a Joana interagia mais com as outras crianças e com os objetos, sendo que, na maioria das vezes, o António ficava sentado na área do tapete, não interagindo com as outras crianças ou com os objetos da sala de atividades. Bee (2003) e Post e Hohmann (2004) corroboram estes dados, referindo que nem todas as crianças

têm o mesmo temperamento e que algumas são mais tímidas e contidas, ficando apenas a observar as outras crianças a brincar. Contudo, o António expressava-se oralmente, por iniciativa própria, quando se encontrava sozinho com o adulto, no momento dos cuidados corporais, revelando uma relação de confiança e segurança com o educador (Post & Hohmann, 2004).

4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Para a elaboração deste estudo recorri à observação naturalista, participante e direta e realizei gravações em suporte vídeo.

De acordo com Fortin (2003, p. 242) “um estudo de observação é utilizado quando o objecto do estudo a empreender requer dados que dificilmente podem ser obtidos de outra forma para além da observação (...) como é o caso da investigação junto de crianças (...)”.

Deste modo, fiz uma observação naturalista de forma direta e participante, uma vez que foi realizada num meio natural (Dias, 2009), onde, como educadora estagiária, participei nas atividades diárias das crianças e interagi com as mesmas (DeWalt & DeWalt, 2002, citados por Marujo, 2012), procedendo diretamente à recolha das informações (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Uma vez que me interessava registar o comportamento e reações das crianças nas suas interações com os livros, considerei que as gravações em suporte vídeo eram uma boa opção, pois, de acordo com Addington-Hall, Bruera, Higginson e Payne (2007), esta técnica permite recolher dados relativos aos comportamentos espontâneos das crianças.

5. Instrumentos e técnicas de análise de dados

A análise dos dados é um processo complexo que tem como principal funcionalidade organizar os dados de um modo sistematizado, para que seja possível dar resposta à questão-problema da investigação (Canastra et al., 2015; Silva & Menezes, 2005; Teixeira, 2003).

Após ter recolhido os dados através de gravações de vídeo, transcrevi-os, elaborando notas de campo. De seguida, organizei-os em quadros onde descrevi as ações das crianças, as evidências dessas ações e a frequência com que as mesmas ocorreram¹⁰.

Numa segunda fase, cruzei os dados observados com a revisão da literatura no que respeita às interações entre as crianças e os livros e entre pares através dos livros. Assim, elaborei novos quadros e gráficos, para os quais formulei categorias e subcategorias de análise (Canastra et al., 2015) e onde coloquei, também, a frequência das interações estabelecidas pelas duas crianças durante o período de observação (das 10h20 às 10h30 e das 16h20 às 16h30).

Desta forma, para preencher os quadros, defini dois tipos de interação: a) interação entre a criança e o livro; b) interação entre pares através do livro. Para ambos os tipos de interação foram definidas duas categorias de análise: interação verbal e interação não-verbal.

No que se refere às interações verbais, na interação entre a criança e o livro, estas podem envolver tanto a produção de palavras como a produção de frases, constituídas apenas pelo verbo ou pelo verbo e outros elementos, relacionadas com os livros, por iniciativa própria da criança ou quando solicitada.

Relativamente às interações não-verbais, ainda na interação entre a criança e o livro, foram definidas sete subcategorias de análise: i) folhear (ação de virar as folhas do livro, tanto da direita para a esquerda como da esquerda para a direita); ii) apontar para as imagens (a criança indica as imagens do interior do livro com o dedo); iii) colocar o livro na posição correta (a criança agarra o livro na posição contrária e coloca-o na posição correta por iniciativa própria); iv) utilizar o livro para representar outro objeto (ações como colocar o livro na cabeça, fingindo que este é um chapéu); v) observar o exterior do livro (a criança observa a capa, contracapa e lombada do livro, através do tato e da visão); vi) colocar o livro na boca (a criança coloca parte do livro na boca, interagindo com este através do paladar); vii) arruma os livros (colocar os livros dentro da caixa dos livros).

No que se refere às interações verbais, na interação entre pares através do livro, estas podem envolver tanto a produção de palavras como a produção de frases, também

¹⁰ Ver anexos 8-24

constituídas apenas pelo verbo ou pelo verbo e outros elementos, relacionadas com os livros, quando a criança se dirige a outra criança.

No que respeita às interações não-verbais, também na interação entre pares através do livro, foram definidas sete subcategorias de análise: i) tirar o livro (ações como tirar ou tentar tirar o livro que outra criança tem); ii) chorar (a criança chora quando outra criança lhe tira o livro ou quando quer um livro que outra criança tem); iii) receber o livro (aceitar um livro dado por outra criança); iv) sorrir (a criança sorri, dirigindo-se a outra criança, quando interage com o livro); v) imitar (a criança realiza ações que observa, produzidas por outra criança, quando uma delas está a interagir com o livro); vi) dar o livro (ocorre quando a criança dá o seu livro a outra criança ou vai buscar um livro para dar a outra criança); vii) apontar (a criança indica, com o dedo, as imagens do livro que outra criança está a observar).

6. Procedimento

A realização deste ensaio investigativo passou por diversas fases, começando com a revisão da literatura e a definição da problemática e terminando com a recolha e a análise dos dados.

Inicialmente, comecei por pesquisar acerca da importância dos momentos de brincadeira livre e do contacto com os livros no contexto de creche. Após estar consciente da importância desses dois momentos, fiz pesquisas relacionadas com as interações que poderiam surgir entre as crianças e os livros e entre as crianças e os seus pares através dos livros, elaborando, deste modo, o enquadramento teórico.

De seguida, iniciei a elaboração da metodologia da investigação, definindo a questão-problema, os objetivos da investigação e os instrumentos de recolha de dados. Numa fase posterior, devido ao facto de as crianças não terem livre acesso aos livros, introduzi, diariamente, uma caixa com livros na sala de atividades, definindo, desta forma, os momentos de recolha de dados (dias 18, 19, 25 e 26 de novembro, 1, 2, 3, 9, 15, 16 e 17 de dezembro de 2014 e 5, 6, 7, 12 e 13 de janeiro de 2015¹¹, durante o momento de brincadeira livre, das 10h20 às 10h30 e das 16h20 às 16h30, perfazendo o total de 32 observações e de 320 minutos de observação).

¹¹ Nos dias 15, 16 e 17 de dezembro de 2014 e no dia 6 de janeiro de 2015, o António não esteve na instituição, pelo que não foi possível recolher dados relativos às interações dessa criança nestes dias.

Tendo em conta que tinha autorização dos encarregados de educação¹² para recolher imagens de 16 das 19 crianças do grupo, dei início à recolha de dados no dia 18 de novembro, colocando uma caixa com livros ao alcance das crianças e recolhendo imagens das interações entre essas 16 crianças e os livros. Assim, após verificar as interações que as mesmas estabeleciam com os livros, escolhi os participantes deste estudo por conveniência (conforme foi referido anteriormente) e, nas restantes semanas de observação, recolhi dados relativos às interações que o António e a Joana estabeleceram com os livros e com os seus pares através dos livros.

Depois de recolher os dados através de gravações de vídeo, foi necessário transcrevê-los, elaborando notas de campo.

Seguidamente, organizei os dados transcritos em quadros, onde coloquei as ações das crianças, as evidências dessas ações e a frequência de cada evidência. Após esta fase, defini, através da revisão da literatura e dos tipos de interações observados, as categorias e as subcategorias de análise e elaborei quadros e gráficos, onde coloquei essas categorias e subcategorias e a frequência com que as interações aconteceram. Uma vez organizados os dados, elaborei a apresentação e discussão destes, como é possível ler no seguinte capítulo.

Capítulo IV: Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentam-se os dados, tendo em conta as interações estabelecidas pelas crianças em estudo durante o período de observação. Os dados apresentados serão analisados e discutidos por categoria/subcategoria de análise.

A recolha de dados teve início no dia 18 de novembro de 2014, sendo que neste dia introduzi uma caixa com livros na área do tapete, no momento de brincadeira livre. Assim que as crianças perceberam que havia uma caixa com livros na sala e que podiam interagir com eles, mostraram-se bastante entusiasmadas, correndo na direção dos livros e gritando “*Livros!*”. Neste sentido, Ramos e Silva (2014) afirmam que se o educador criar rotinas diárias onde as crianças podem interagir com os livros, está a proporcionar à criança a associação leitura-prazer.

¹² Ver anexo 25

Ambas as crianças participantes do estudo são um bom exemplo do que descrevi anteriormente, uma vez que, durante o período de observação, foram muitas as interações que estas crianças estabeleceram com os livros (Gráfico 1), quer verbais quer não-verbais. No entanto, apesar de Borges e Salomão (2003) referirem que não é necessário verbalizar para que ocorra interação, sobressairam as interações verbais (Quadros 1 e 2). Neste sentido, verifiquei que a Joana interagiu trezentas e vinte e quatro vezes e o António duzentas e trinta e seis vezes com os livros.

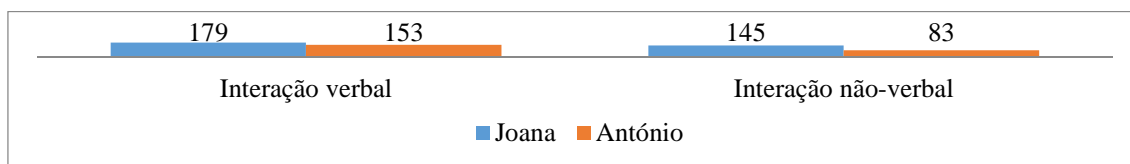


Gráfico 1 – Interações verbais e não-verbais das crianças Joana e António, nas suas interações com o livro

Quadro 1 - Interações verbais entre o António e o livro

António													
Subcategoria	Dias de observação												Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	12	14	15	16	
Verbalizar	2	53	4	2	11	3	8	6	38		5	21	153

Quadro 2 - Interações verbais entre a Joana e o livro

Joana																	
Subcategoria	Dias de observação														Total		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15	16
Verbalizar	12	4		1	3	6		13	17	19	28	10	9	47	1	9	179

Conforme referem Sim-Sim et al. (2008), os bebés interagem com os adultos e com outros bebés de forma verbal, desde o nascimento, sendo que aos 2/3 anos já produzem tanto palavras como frases. Deste modo, na categoria da interação verbal, o António interagiu verbalmente cento e cinquenta e três vezes e a Joana interagiu cento e setenta e nove vezes. Dentro destas interações verbais, como foi referido anteriormente, foram consideradas tanto palavras como frases constituídas apenas pelo verbo ou pelo verbo e outros elementos. Neste sentido, de acordo com as autoras referidas anteriormente, ambas as crianças produziram palavras e frases. A Joana utilizou palavras soltas como “Mickey.”, “Ve’melho.”, “Liv’os!”, “Pateta!” e frases como “É o Mickey!”, “Acabou-se a tória!”, “Olha a Minnie aqui!”, “Olha! Quem é i’to?”, “O gato tá a «sorrir!»”. O António utilizou palavras como “A história.”, “Pe’xes.”, “Um t’ator.”, “Ah! Papagaios.”, “Ah! Animais.” e algumas frases como “Olha um pe’xe.”, “Agora é o «colhelho!»”, “Vou «arrumaie».”, “E’te tá t’agado.” e “É uma língua.”.

Estas interações verbais foram verificadas em quase todos os dias de observação (Quadros 1 e 2), sendo que a Joana interagiu mais vezes de forma verbal com o livro no décimo quarto dia de observação (quarenta e sete vezes). No segundo dia de observação, o António mostrou-se muito excitado e falou muito, sendo que estabeleceu cinquenta e três interações verbais com os livros, mostrando que a ação de folhear os livros lhe estava a dar muito prazer.

É, ainda, importante referir que os dias em que se observaram mais interações verbais correspondem, também, a dias de forte interação com os adultos que as questionavam acerca do que iam observando, sendo que estes dados são corroborados por Leal et al. (2014, p. 180), que afirmam que as “(...) interações com elementos de escrita aumentam significativamente quando o adulto se envolve”.

Post e Hohmann (2004) referem que, ao interagirem com os livros, os bebés mostram prazer em virar as folhas. Neste sentido, relativamente à ação de folhear o livro (Gráfico 2), a Joana realizou esta ação oitenta e uma vezes durante o período de observação, sendo que o António folheou os livros quarenta vezes durante o período de observação.

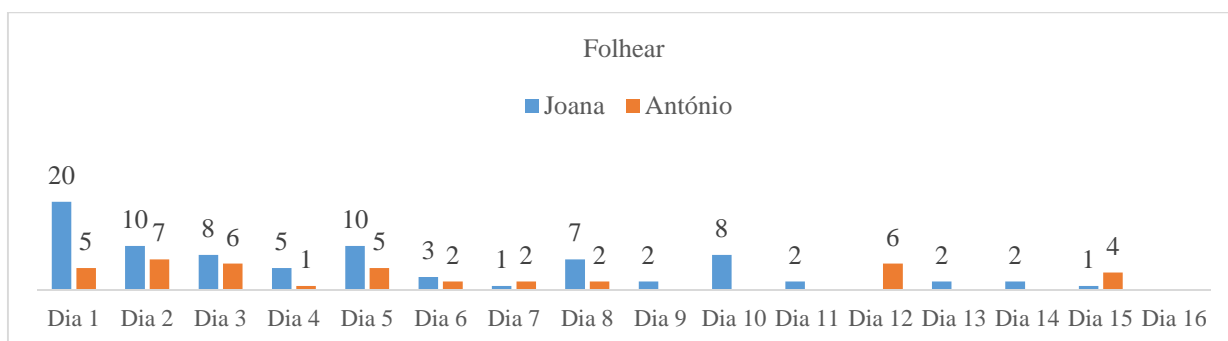


Gráfico 2 - Interações entre as crianças António e Joana e os livros, na subcategoria "folhear"

No que diz respeito ao dia em que se verificaram com maior frequência este tipo de interações, observei que a Joana interagiu mais no primeiro dia de observação (vinte vezes), sendo que estava muito excitada e interagiu com bastantes livros. O António, por sua vez, interagiu mais vezes no segundo dia de observação (sete vezes).

Um dos critérios considerados nesta ação de folhear os livros foi a direção em que as crianças o faziam. Através das observações realizadas foi possível concluir que ambas as crianças folhearam mais vezes os livros da direita para a esquerda do que da esquerda para a direita. Neste sentido, a Joana folheou os livros da direita para a esquerda setenta vezes e apenas onze vezes da esquerda para a direita. Já o António folheou os livros da

direita para a esquerda trinta e cinco vezes e da esquerda para a direita apenas cinco vezes.

No que concerne à ação de apontar para as imagens dos livros (Post & Hohmann, 2004), é possível perceber que o António realizou mais vezes esta ação do que a Joana, sendo que este apontou para as imagens vinte e seis vezes (Quadro 3) e a Joana fê-lo apenas vinte e uma vezes (Quadro 4).

Quadro 3 - Interações entre o António e o livro na subcategoria "apontar para as imagens"

António														
Subcategoria	Dias de observação													Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	12	14	15	16		
Apontar para as imagens		1	1		1	1	5			14	2	1		26

Quadro 4 - Interações entre a Joana e o livro na subcategoria "apontar para as imagens"

Joana																	
Subcategoria	Dias de observação																Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Apontar para as imagens	1		3		2	2		3	1	1	4		2	1		1	21

Destas interações, verificou-se que o António interagiu catorze vezes no décimo segundo dia e a Joana interagiu quatro vezes no décimo primeiro dia de observação, sendo que estes foram os dias em que ambas as crianças realizaram esta ação com mais frequência.

No entanto, apesar de a Joana ter apontado menos vezes para as imagens, esta fê-lo ao longo de mais dias de observação, quando comparada com o António. Deste modo, analisando os Quadros 3 e 4, é possível observar que o António realizou esta ação durante oito dias de observação e a Joana fê-lo durante onze dias. Contudo, é importante ter em conta que, tal como foi referido anteriormente, o período de observação da Joana foi maior quando comparado com o do António.

Relativamente à subcategoria “colocar o livro na posição correta”, através da análise do Gráfico 3, é possível perceber que ambas as crianças realizaram esta ação apenas num dos dias de observação. Contudo, as frequências com que realizaram essa ação são distintas. A Joana colocou o livro na posição correta doze vezes no primeiro dia de observação. Já o António realizou a mesma ação apenas uma vez no décimo quinto dia de observação. Em alguns dias de observação, as crianças interagiram com o livro

quando este estava virado ao contrário e nos restantes dias as crianças agarraram o livro já na posição correta.

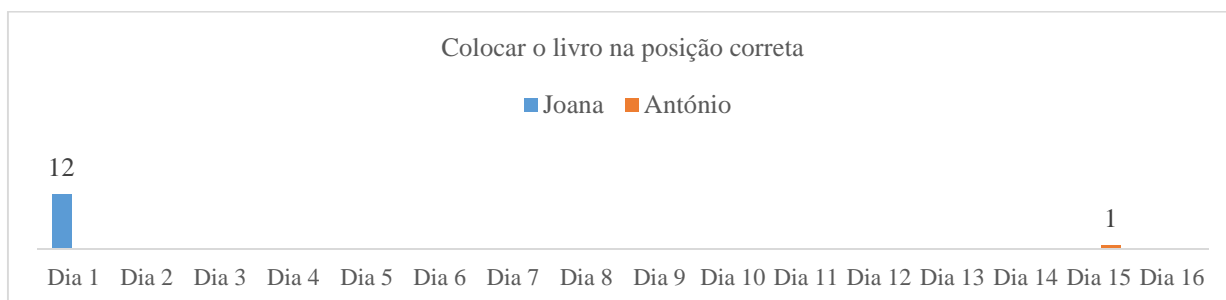


Gráfico 3 - Interações entre as crianças António e Joana e os livros, na subcategoria "colocar o livro na posição correta"

No que respeita à utilização do livro para representar outro objeto, ao observar os Quadros 5 e 6, verifica-se que a Joana regista mais interações deste tipo do que o António. Das três vezes que o António utilizou o livro para representar outro objeto, recorrendo, deste modo, à função simbólica (Bee, 2003; Monteiro & Ferreira, 2010), colocou o livro na cabeça e referiu que era um chapéu. Já a Joana, nesta forma de interação, colocou o livro nos braços, embalando-o, e colocou-o na cama juntamente com os bonecos.

Quadro 5 - Interações entre o António e o livro na subcategoria "utilizar o livro para representar outro objeto"

Subcategoria	Dias de observação																Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	12	14	15	16					
Utilizar o livro para representar outro objeto						2									1	3	

Quadro 6 - Interações entre a Joana e o livro na subcategoria "utilizar o livro para representar outro objeto"

Subcategoria	Dias de observação																Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Utilizar o livro para representar outro objeto				1	2		1		2	1					1	8	

Analisando o Quadro 6, é possível perceber que a Joana utilizou a função simbólica do livro em seis dos dezasseis dias de observação. O António, por sua vez, realizou esta ação em dois dos doze dias de observação (Quadro 5).

Na subcategoria "observar o exterior do livro" (Gráfico 4), é possível observar um maior número de ações realizadas pela criança Joana, em comparação com o António, sendo que a Joana realizou esta ação dezoito vezes e o António apenas cinco vezes. Das dezoito interações da Joana, a maior parte relaciona-se com a observação da capa do livro, sendo que esta criança também observou a lombada e a contracapa do livro e fê-lo

durante doze dias de observação. Das cinco interações do António, verificou-se apenas a observação da capa do livro e fê-lo durante cinco dias de observação.

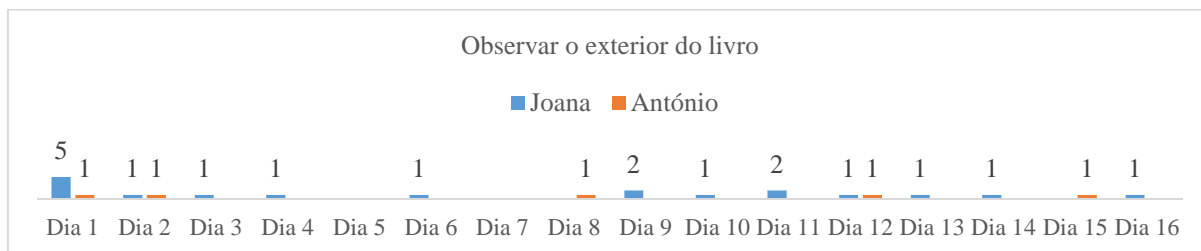


Gráfico 4 - Interações entre as crianças António e Joana e os livros, na subcategoria "observar o exterior do livro"

Conforme corroboram Post e Hohmann (2004), Veloso (2011) e Zatz et al. (2006), as crianças interagiram com o livro através do paladar, colocando-o na boca. Assim, analisando a subcategoria "colocar o livro na boca", a criança que regista esta ação com mais frequência é o António, sendo que a realizou quatro vezes (Quadro 7) e a Joana apenas duas vezes (Quadro 8). No entanto, é importante referir que, devido ao contexto de observação, as crianças eram incentivadas a estimar os livros, não os colocando na boca. Assim, considero que este fator pode ter influenciado esta interação da criança com o livro através do paladar. Deste modo, a Joana interagiu com o livro através do paladar apenas no quinto e no sétimo dia de observação e o António apenas no quarto, quinto e oitavo dia de observação.

Quadro 7 - Interações entre o António e o livro na subcategoria "colocar o livro na boca"

António		Dias de observação													Total
Subcategoria	1	2	3	4	5	6	7	8	12	14	15	16			
Colocar o livro na boca				1	2			1							4

Quadro 8 - Interações entre a Joana e o livro na subcategoria "colocar o livro na boca"

Joana		Dias de observação															Total
Subcategoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Colocar o livro na boca					1		1										2

Tendo em conta que as crianças devem arrumar os brinquedos no fim do tempo de brincadeira livre, uma vez que apresentam características desenvolvimentais que lhes permitem participar neste processo (Post & Hohmann, 2004), foi, também, definida como subcategoria de análise a ação de arrumar os livros dentro da caixa utilizada para guardar os livros (Gráfico 5). Relativamente à Joana, foram verificadas interações deste tipo apenas no sexto dia de observação e esta criança colocou os livros na caixa apenas no momento de arrumar a sala. Em relação ao António, foram verificadas quatro

interações deste tipo no quarto, quinto e décimo quinto dia de observação, sendo que esta criança colocou os livros dentro da caixa quer no tempo de brincadeira livre quer no momento de arrumar a sala.

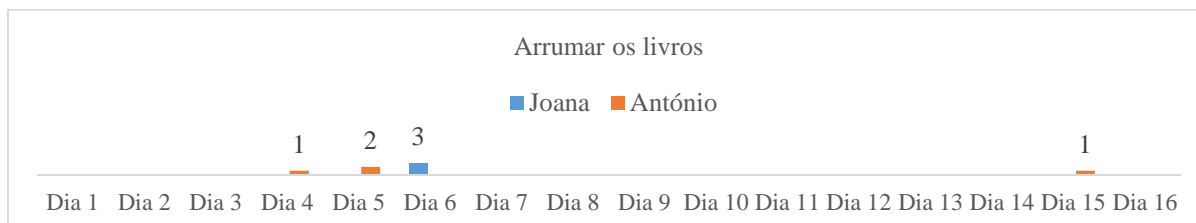


Gráfico 5 - Interações entre as crianças António e Joana e os livros, na subcategoria "arrumar os livros"

Relativamente às interações entre pares através do livro, é possível afirmar que tanto a Joana como o António interagiram menos com os pares do que com os livros (Gráfico 6). Assim, a Joana interagiu sessenta e oito vezes com os seus pares através do livro e o António interagiu apenas vinte vezes.

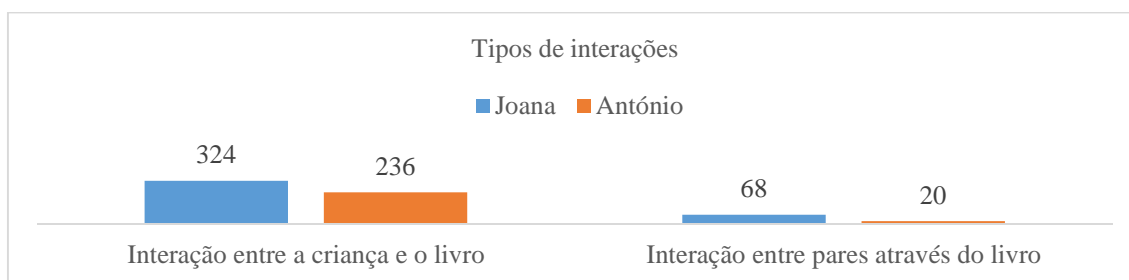


Gráfico 6 - Tipos de interações estabelecidas pelas crianças António e Joana

Neste tipo de interação, as crianças estabeleceram tanto interações verbais como não-verbais, destacando-se as interações não-verbais (Gráfico 7).

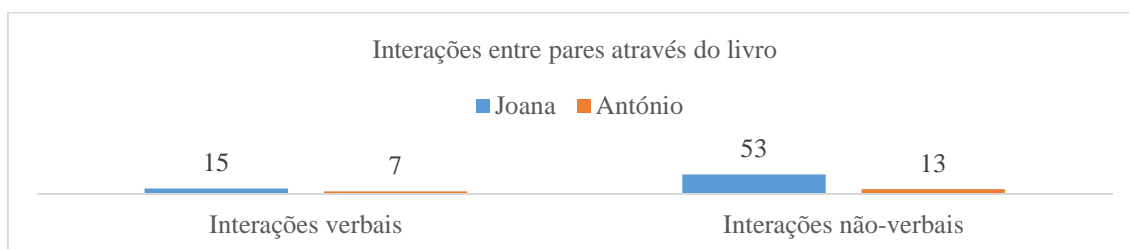


Gráfico 7 - Interações verbais e não-verbais das crianças Joana e António, nas interações entre pares através do livro

No que concerne às interações verbais (Quadros 9 e 10), a Joana verbalizou com os seus pares com mais frequência do que o António, sendo que uma interagiu quinze vezes e outra sete vezes, respetivamente. O António realizou esta ação apenas em dois dias de observação (quarto e décimo segundo dia) e produziu, maioritariamente, frases como “É «p’arrumaie!»”, “Olha pa’ gaios!”, “Olha!”, “É o pe’xe!” e “Olha o pe’xe!”. Já a Joana

realizou esta ação ao longo de sete dias de observação e produziu mais palavras do que frases. Assim, esta criança verbalizou as seguintes palavras: “*Não!*”, “*Tão lindo!*”, “*«Tulheiro!»*” (coelho) e “*O «cabalo» e o gato tam’ém!*”.

Quadro 9 - Interações verbais entre o António e os seus pares através do livro

António																	
Subcategoria	Dias de observação																Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	12	14	15	16					
Verbalizar				1						6						7	

Quadro 10 - Interações verbais entre a Joana e os seus pares através do livro

Joana																	
Subcategoria	Dias de observação																Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Verbalizar	2					1	1	2		2		6		1			15

No que diz respeito às interações não-verbais foram definidas sete subcategorias de análise.

Quando as crianças interagem umas com as outras, é frequente haver disputa de objetos (Garcia et al., 2013; Sager et al., 2003). Assim, uma das subcategorias é “tirar o livro” (Gráfico 8) às outras crianças e quem o fez com mais frequência foi a Joana, uma vez que tirou o livro aos seus pares quinze vezes, enquanto o António realizou a mesma ação apenas cinco vezes. Se analisarmos esta ação ao longo dos dias de observação, percebemos que a Joana foi diminuindo a frequência com que realizou esta interação, uma vez que, no primeiro dia de observação, tirou o livro sete vezes, no segundo dia fê-lo apenas quatro vezes e nos restantes dias apenas uma vez. Pelo contrário, o António aumentou a frequência com que realizou esta ação, fazendo-o apenas uma vez no primeiro e terceiro dia de observação e três vezes no quarto dia.

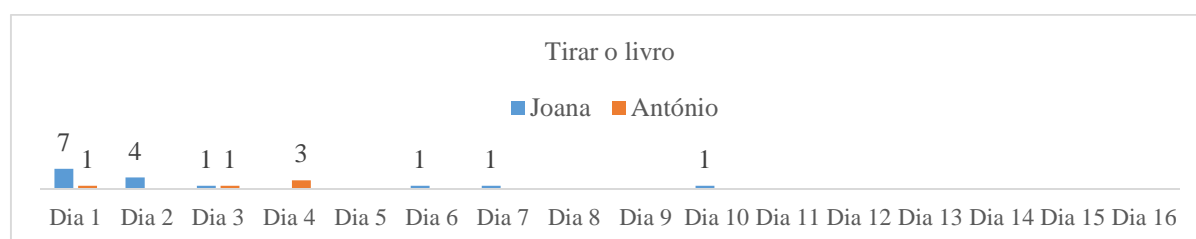


Gráfico 8 - Interações entre as crianças António e Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "tirar o livro"

Outro tipo de interação verificado entre pares foi o choro quando uma criança tirava o livro a outra ou quando uma criança queria um livro que outra criança tinha. O António nunca interagiu desta forma durante o período de observação (Quadro 11). Já a Joana interagiu através do choro cinco vezes, apenas nos primeiros dois dias de observação

(Quadro 12), mostrando ser capaz de expressar emoções como a tristeza, através de expressões faciais (Júnior, Sprovieiri, Kuczynski & Farinha, 1999; Mendes & Moura, 2009).

Quadro 11 - Interações entre o António e os seus pares através do livro, na subcategoria "chorar"

António														
Subcategoria	Dias de observação													Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	12	14	15	16		
Chorar														0

Quadro 12 - Interações entre a Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "chorar"

Joana																	
Subcategoria	Dias de observação																Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Chorar	1	4															5

Verifiquei também que as crianças aceitavam os livros que outras crianças lhes davam e, assim, defini a subcategoria “receber o livro”. Através da análise do Gráfico 9, é possível perceber que a Joana interagiu desta forma seis vezes e o António apenas uma vez. No entanto, estas ações dependiam de outras crianças, o que pode ter influenciado este tipo de interações.

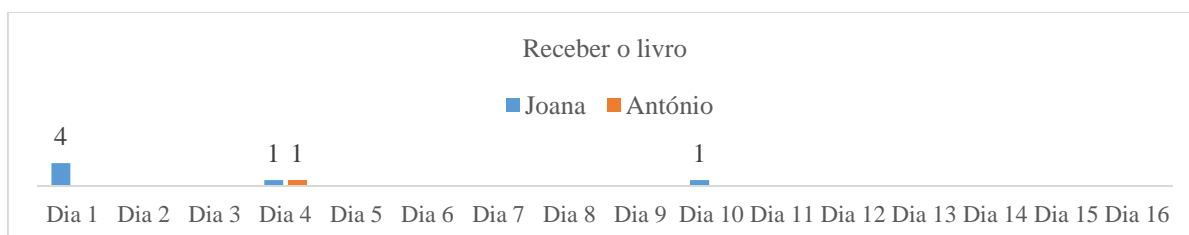


Gráfico 9 - Interações entre as crianças António e Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "receber o livro"

Tendo em conta que as crianças manifestam expressões faciais quando interagem com os seus pares (Mendes & Moura, 2009), outra subcategoria que defini foi “sorrir”, sendo que as crianças em observação sorriam para outras crianças, enquanto interagiam com o livro. Desta forma, o António realizou esta ação cinco vezes (Quadro 13) e a Joana apenas três vezes (Quadro 14). No entanto, o António sorriu para outras crianças quando interagiu com o livro apenas em dois dias de observação (terceiro e décimo segundo dia), sendo que a Joana sorriu em três dias de observação (primeiro, sétimo e oitavo dia).

Quadro 13 - Interações entre o António e os seus pares através do livro, na subcategoria "sorrir"

António														
Subcategoria	Dias de observação													Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	12	14	15	16		
Sorrir			1						4					5

Quadro 14 - Interações entre a Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "sorrir"

Joana																
Subcategoria	Dias de observação															Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Sorrir	1						1	1								3

Tendo em conta que, por volta dos 18 meses, as crianças começam a imitar as ações das outras crianças (Bee, 2003), outra subcategoria definida foi “imitar” (Gráfico 10), sendo que esta ação aconteceu quando as crianças em estudo realizaram ações produzidas por outras crianças, quando uma delas estava a interagir com o livro. Observei que a Joana realizou este tipo de ação cinco vezes, em dois dos dias de observação, e o António imitou apenas uma vez, num dos dias de observação. Relativamente às ações que a Joana realizou através da imitação, destacam-se as seguintes: gatinhar com o livro na mão, empurrando-o; deitar-se no chão com o livro nas mãos; e colocar o livro entre as pernas, caminhando. Já o António, no episódio em que imitou outras crianças, retirou todos os livros da caixa onde os mesmos eram guardados e voltou a colocá-los lá dentro.

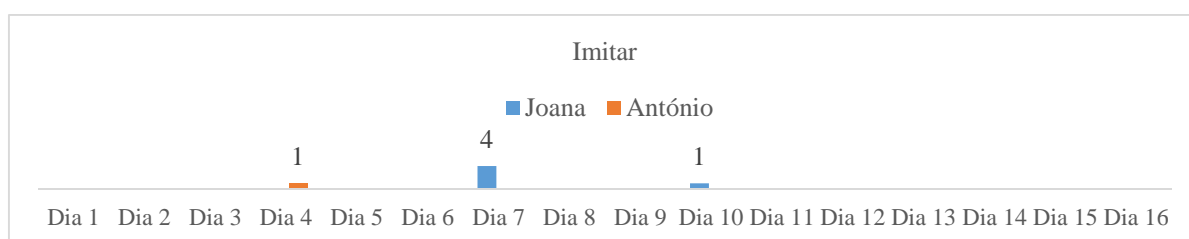


Gráfico 10 - Interações entre as crianças António e Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "imitar"

Na subcategoria “dar o livro” foram consideradas as ações de dar o seu livro a outra criança ou de ir buscar outro livro e dá-lo a uma criança quando as crianças disputavam o mesmo livro, mostrando, assim, que conseguiam resolver os conflitos sozinhas (DeVries & Zan, 1998). Deste modo, observei que o António não interagiu desta forma durante o período de observação (Quadro 15) e a Joana deu o livro a outras crianças doze vezes, em quatro dias de observação (Quadro 16), sendo que na maioria das vezes, esta criança deu às outras crianças o seu livro, depois de ter interagido com ele.

Quadro 15 - Interações entre o António e os seus pares através do livro, na subcategoria "dar o livro"

António																
Subcategoria	Dias de observação													Total		
	1	2	3	4	5	6	7	8	12	14	15	16				
Dar o livro																0

Quadro 16 - Interações entre a Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "dar o livro"

Joana																	
Subcategoria	Dias de observação																Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Dar o livro	9			1				1						1			12

A última subcategoria de análise definida na interação entre pares através do livro foi “apontar” para as imagens do livro que outra criança estava a observar (Gráfico 11). Neste tipo de interação, a criança que realizou estas ações com mais frequência foi a Joana (sete vezes), verificando-se que o António realizou esta ação apenas uma vez.

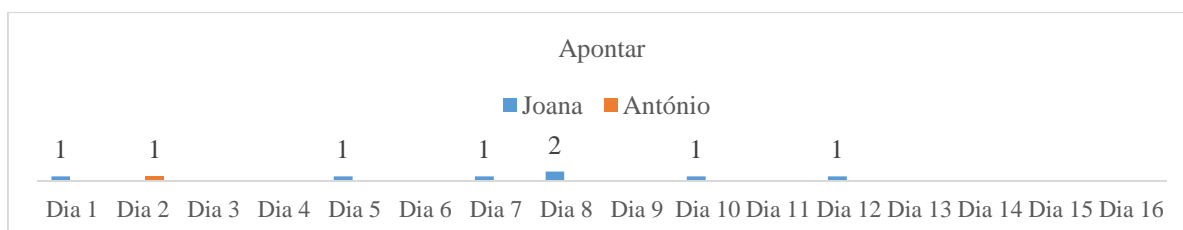


Gráfico 11 - Interações entre as crianças António e Joana e os seus pares através do livro, na subcategoria "apontar"

Em última análise, comparando os dois tipos de interação definidos (interação entre a criança e o livro e interação entre pares através do livro), é possível perceber que o contacto com os livros favoreceu mais a interação das crianças com os livros do que a interação entre pares. No entanto, também favoreceu as interações entre pares, uma vez que as crianças interagiram com os seus pares através do contacto com os livros. Relativamente à interação verbal e não-verbal, as duas crianças em estudo apresentam resultados distintos, sendo que o António interagiu mais de forma verbal, tanto através de palavras como de frases, e a Joana de forma não-verbal, sendo que a ação que predominou foi folhear os livros. Neste sentido, esta investigação favoreceu tanto as interações verbais como as não-verbais entre as crianças e os livros.

Capítulo V: Conclusões, limitações e recomendações do ensaio investigativo

Com este estudo pretendeu-se analisar “Que tipo de interações estabelecem as crianças com os livros de histórias infantis, no momento de brincadeira livre?”. De modo a

responder a esta pergunta de partida foram definidos os objetivos de investigação e metodologia orientadora do trabalho a desenvolver. Relativamente aos objetivos de investigação, posso afirmar que foram alcançados, uma vez que, através dos instrumentos de recolha de dados, consegui observar os tipos de interações estabelecidos pelas crianças António e Joana ao interagirem com os livros no momento de brincadeira livre. Depois de recolhidos os dados, foi possível descrevê-los e interpretá-los, através dos instrumentos e técnicas de tratamento de dados, confrontando-os também com as perspetivas de alguns autores de referência (ver capítulo IV).

Assim, respondendo à pergunta de partida formulada, através deste ensaio investigativo, pude concluir que as crianças estabeleceram tanto interações verbais como interações não-verbais com os livros, conforme corrobora Mesquita (1997). No entanto, sobressaíram as interações verbais, apesar de Borges e Salomão (2003) referirem que não é necessário verbalizar para que ocorra interação. Concluí, também, que as duas crianças participantes do estudo estabeleceram não só interações com os livros, mas também com os seus pares através dos livros (Bee, 2003; Carvalho et al., 2002; Garcia et al., 2013; Sager et al., 2003).

Durante o período de observação, as crianças em estudo escolheram os livros para brincar no momento de brincadeira livre, estabelecendo com estes várias interações, tanto individualmente como com os seus pares. Neste sentido, verifiquei que, ao interagirem com o livro, individualmente, as crianças realizaram várias ações, como verbalizar, produzindo tanto palavras como frases (Sim-Sim et al., 2008), folhear o livro (Post & Hohmann, 2004), predominantemente da direita para a esquerda, apontar para as imagens do livro (Post & Hohmann, 2004), colocar o livro na posição correta, por iniciativa própria, e utilizar o livro para representar outro objeto, recorrendo à função simbólica, uma das características desta faixa etária (Bee, 2003; Monteiro & Ferreira, 2010). No entanto, estas crianças realizaram, ainda, outras ações como observar a capa, a contracapa e a lombada do livro, sendo que sobressaiu a observação da capa, colocar o livro na boca, interagindo com este através do paladar (Post & Hohmann, 2004; Veloso, 2011; Zatz et al., 2006) e arrumar os livros na respetiva caixa.

No que respeita à interação das crianças com os seus pares através do livro, percebi que estas também estabeleceram tanto interações verbais como não-verbais. Contudo, ao

contrário do que foi descrito anteriormente, neste tipo de interação predominaram as interações não-verbais. Assim, para além de verbalizarem com as outras crianças, recorrendo quer a palavras quer a frases, as crianças em estudo também mostraram as suas emoções ao interagirem com outras crianças, quer através do choro, quando uma criança lhes tirava o livro ou quando queriam o livro que outra criança tinha, quer através do sorriso (Júnior et al., 1999; Mendes & Moura, 2009). Quando havia disputa de livros, as crianças em estudo tiraram o livro às outras crianças (Garcia et al., 2013; Sager et al., 2003) e também deram livros às outras crianças, mostrando que eram capazes de resolver conflitos sozinhas (DeVries & Zan, 1998). Para além destas interações, o António e a Joana ainda aceitaram os livros que as outras crianças lhes davam, imitaram as ações das outras crianças enquanto interagiram com os livros (Bee, 2003) e apontaram para as imagens dos livros que outras crianças estavam a observar.

Com a realização deste ensaio investigativo, percebi que é fundamental que o educador proporcione à criança o contacto com os livros, durante a primeira infância, sendo que esse contacto deve acontecer de uma forma lúdica e prazerosa para a criança e deve fazer parte da sua rotina diária (Ramos & Silva, 2014; Veloso, 2011). Este momento da rotina será fundamental para que a criança desenvolva competências relacionadas com a literacia emergente, que, futuramente, serão essenciais para que esta aprenda a ler (Leal et al., 2014; Post & Hohmann, 2004; Ramos & Silva, 2014).

Através deste ensaio investigativo, percebi, também, a importância do educador ser investigador. Um educador-investigador questiona-se, perante uma situação problemática, de modo a compreender essa situação e a encontrar uma possível solução (Alarcão, 2001). Esta é uma excelente forma do educador melhorar a sua ação educativa, de modo a proporcionar, às crianças, experiências que contribuam para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento integral. Assim, ao fazer esta investigação, fiquei mais consciente da importância de proporcionar, às crianças, oportunidades para que estas interajam com as outras crianças e com os objetos, mais concretamente, com os livros. No entanto, considero importante referir que a minha inexperiência enquanto investigadora foi uma das limitações deste estudo, uma vez que este foi o meu primeiro trabalho de investigação.

O facto de as crianças não terem, habitualmente, livros à sua disposição, também poderá ter influenciado esta investigação, uma vez que pode ter condicionado o comportamento

das crianças e as interações que as mesmas estabeleceram com os livros. Talvez se os livros não fossem uma novidade, o entusiasmo das crianças perante os mesmos tivesse sido diferente.

Outro fator que pode, ainda, ter condicionado os resultados do estudo foi o fator tempo. O prolongamento no tempo do período de recolha de dados poderia ter levado à emergência de outros tipos de interações e, conseqüentemente, a resultados distintos.

Segundo Ramos e Silva (2014, p. 155), “a promoção de atividades em torno do livro e da leitura deve ter em conta os interesses leitores das crianças, aspeto decorrente da etapa evolutiva na qual se encontram”. Neste sentido, penso que teria sido uma mais-valia para as crianças se tivesse escolhido os livros de acordo com os seus interesses e de acordo com critérios adequados à faixa etária do grupo. Considero que esta foi também uma limitação deste estudo e poderá ser uma sugestão para futuras investigações nesta área.

Uma outra sugestão para futuras investigações neste domínio, considerando as questões financeiras com que as instituições se debatem, será encadernar os livros, para que as crianças tivessem oportunidade de interagir com eles mas sem os estragar, uma vez que, na última semana de investigação, a maior parte dos livros encontrava-se rasgada.

Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, considero que a realização deste ensaio investigativo contribuiu para me alertar e me consciencializar da importância das interações das crianças com os livros no contexto de creche, o que será fundamental para a minha futura ação educativa, enquanto educadora de infância.

Parte III: Dimensão reflexiva em contexto de jardim de infância

Capítulo I: Reflexão relativa ao contexto de jardim de infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, tive oportunidade de interagir com um grupo de crianças. De modo a apresentar esse contexto educativo, irei fazer uma breve caracterização da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças. Seguidamente, será apresentada uma reflexão referente aos aspetos que mais me marcaram durante esta PES. Neste sentido, esta reflexão incidirá sobre os seguintes pontos: 1) Caracterização do ambiente educativo; 2) Caracterização do grupo de crianças; 3) Receios, dificuldades e aprendizagens; 4) Planificar de acordo com os interesses das crianças; 5) O espaço exterior como espaço educativo.

1. Caracterização do ambiente educativo

A presente reflexão irá incidir sobre a minha PES, que decorreu no Jardim de Infância da Boavista, mais concretamente na Sala B, com vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, desde fevereiro a junho de 2015. Este jardim de infância pertencia à rede pública do Ministério da Educação e encontrava-se num edifício que comportava apenas a valência de jardim de infância, sendo composto por duas salas de atividades.

Relativamente ao espaço exterior, a instituição dispunha de um espaço amplo com um alpendre, um jardim, uma área de terra batida, uma caixa de areia, um campo de jogos e áreas pavimentadas. Neste espaço, as crianças tinham oportunidade de brincar livremente e faziam-no sempre pelo menos duas vezes por dia.

A sala do grupo com quem interagi, Sala B, encontrava-se dividida por áreas: a) Área do faz-de-conta (onde as crianças tinham oportunidade de interagir com os seus pares, recorrendo ao jogo simbólico e utilizando roupas, bonecos, objetos de cozinha e de cabeleireiro); b) Oficina da escrita (onde as crianças podiam realizar tentativas de escrita, utilizando o alfabeto e cartões com imagens e as respetivas palavras); c) Área da informática (composta por três computadores, permitindo a familiarização das crianças com o código informático); d) Área dos jogos (na qual as crianças podiam fazer jogos

de encaixe, legos e puzzles); e) Área dos pufes (utilizada no momento do acolhimento e para propostas educativas em grande grupo); f) Área da biblioteca (onde as crianças podiam interagir com os livros); e g) Área da pintura/modelagem (na qual as crianças tinham oportunidade de desenhar, pintar e fazer modelagem com plasticina).

2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo com o qual tive oportunidade de interagir era composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo que a maioria das crianças tinha cinco anos. Estas crianças revelaram-se atentas, curiosas e autónomas, mostrando bastante interesse pelo domínio da expressão plástica.

Apesar de o grupo de crianças ter maioritariamente cinco anos, havia várias diferenças ao nível do desenvolvimento, mesmo entre as crianças com a mesma idade.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, as crianças encontravam-se na fase final do estágio pré-operatório. Assim, no domínio da matemática, as crianças começavam a compreender o sentido das operações de adição e subtração (Hockenberry, 2006; Teodoro, 2013).

Relativamente ao desenvolvimento linguístico, tendo em conta a idade cronológica das crianças, estas compreendiam e produziam frases simples e complexas, utilizando conjunções, preposições e artigos (Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Sim-Sim et al., 2008). Contudo, algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível do desenvolvimento fonológico, mais concretamente na articulação de alguns sons, como o [r], acabando por os omitir ou substituir (Sim-Sim et al.). Estas crianças frequentavam sessões de terapia da fala na instituição.

Em termos de linguagem escrita, todas as crianças eram capazes de escrever o seu nome, sendo que as mais novas necessitavam de o copiar por um cartão. Todas as crianças eram, também, capazes de imitar algumas palavras escritas, como refiro na 7.^a reflexão¹³, e de compreender e recontar gráfica e oralmente acontecimentos passados (Hockenberry, 2006; Manning, 2006).

¹³ Ver anexo 26

No que concerne ao desenvolvimento motor, as crianças eram capazes de andar, correr, saltar, subir e descer escadas (usando um pé por degrau) e de se vestirem e despirem sem auxílio (Bee, 2003; Teodoro, 2013). Em relação à motricidade fina, algumas crianças, principalmente as mais novas, ainda revelavam dificuldade em agarrar o pincel ou o lápis corretamente, em recortar e em atar os atacadores (Bee, 2003; Hockenberry, 2006; Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007). No entanto, as crianças que conseguiam coordenar estes movimentos com mais facilidade ajudavam as crianças que tinham dificuldade, por iniciativa própria.

No que respeita ao desenvolvimento social, apesar do egocentrismo ainda ser evidente nesta fase, as crianças começavam a ser capazes de considerar o ponto de vista dos outros (Hockenberry, 2006). Desta forma, preferiam brincar com os seus pares do que sozinhas (Bee, 2003), realizando tanto brincadeiras associativas, onde brincavam juntas sem um objetivo comum, como brincadeiras cooperativas, onde planeavam atividades em conjunto para atingir um objetivo (Hockenberry, 2006). Durante estas brincadeiras, era também notório que as crianças preferiam brincar com crianças do mesmo sexo (Bee, 2003).

3. Receios, dificuldades e aprendizagens

Antes de interagir com o grupo, estava receosa, pois sabia que era um grupo bastante irrequieto e agitado. Assim, foram surgindo algumas questões na minha cabeça: *Será que o grupo é muito agitado? Qual será a reação das crianças quando me virem? Será que vão gostar de mim? Será que vão dizer que não me querem na sala delas e mandar-me embora?* No entanto, no primeiro dia desta prática pedagógica, percebi que as crianças mostraram interesse em interagir comigo e com a minha colega, solicitando a nossa ajuda para algumas tarefas que não conseguiam realizar sozinhas, como o registo escrito do que tinham desenhado. Neste sentido, estes receios foram diminuindo e foram surgindo outros, relacionados com as dificuldades sentidas ao longo do semestre.

Deste modo, a principal dificuldade que senti ao longo desta PES relacionou-se com a gestão e organização do grupo, pois, como referi anteriormente, este era constituído por vinte e cinco crianças, sendo que algumas delas eram bastante irrequietas.

Inicialmente, fiquei um pouco assustada quando interagi com o grupo, mesmo durante o período de observação, pois este grupo era bastante diferente dos outros com os quais já

tinha tido oportunidade de interagir. Assim, ao perceber que as crianças, de um modo geral, eram agitadas, fiquei receosa e percebi que seria um grande desafio conseguir organizar o grupo, ao longo do semestre, sendo que teria de arranjar estratégias para que as crianças se interessassem pelas propostas educativas, assim como referi na 1.^a reflexão¹⁴.

Após o período de observação, quando intervim com a minha colega pela primeira vez, senti ainda mais dificuldade em conseguir a atenção das crianças e em conseguir que estas permanecessem sentadas nos seus lugares, na área do tapete, tal como referi na 2.^a reflexão¹⁵.

Desta forma, fui tomando atenção às estratégias utilizadas pela educadora cooperante e, ao longo do tempo, mesmo tendo receio que essas estratégias não resultassem, decidi experimentá-las. Através da experimentação dessas e de outras estratégias utilizadas para conseguir a atenção e o respeito do grupo, os meus receios e as minhas dificuldades foram diminuindo.

Uma dessas estratégias foi começar a cantar algumas das canções que as crianças conheciam. Segundo Rodrigues (2011), a canção poderá ser uma forma de promover atitudes de funcionamento em grupo e de respeito de regras. Desta forma, através das canções, conseguia que todas as crianças estivessem atentas e participassem, respeitando as regras de funcionamento em grupo.

Por vezes foi também necessário falar com as crianças, partilhando o que estava a sentir e conversando com elas acerca do seu comportamento, de modo a que estas percebessem que era muito complicado trabalhar daquela forma. Portugal (2000) defende esta estratégia, afirmando que o educador deve ser verdadeiro nos seus sentimentos em relação às crianças, comunicando-lhes que alguns comportamentos não são aceitáveis.

Uma outra estratégia que adotei para conseguir ter a atenção das crianças foi recorrer a um peluche que havia na sala de atividades. Assim, incentivava as crianças a fazerem silêncio para conseguirem ouvir o que o peluche estava a dizer e ia-lhes perguntando se conseguiam ouvir. Como as crianças respondiam que não, colocava o peluche junto do

¹⁴ Ver anexo 27

¹⁵ Ver anexo 28

meu ouvido e simulava uma conversa com ele, fazendo expressões faciais ao “ouvir” o que ele estava a dizer. Como a primeira vez que esta estratégia foi utilizada serviu para propor às crianças um problema matemático, passou a ser adotada apenas para propor às crianças a resolução ou a criação de problemas matemáticos, sendo que, desta forma, todas as crianças estavam atentas e conseguiam perceber o que lhes tinha sido solicitado.

Através das estratégias mencionadas anteriormente e de outras estratégias às quais recorri, fui desenvolvendo uma relação afetiva e de proximidade com as crianças, onde tive oportunidade de as conhecer, percebendo que estratégias é que resultavam com umas e com outras crianças. Assim, no final desta PES, as crianças foram percebendo que eu era um elemento ativo no grupo e que merecia o seu respeito, pelo que esta dificuldade em gerir o grupo foi diminuindo.

No entanto, apesar de esta ter sido uma das maiores dificuldades sentidas ao longo deste semestre, considero que foi também uma das maiores aprendizagens que tive oportunidade de realizar. Deste modo, ao ganhar experiência com este grupo, fui percebendo que era necessário definir estratégias para conseguir gerir o grupo e que, se algumas dessas estratégias não funcionassem, teria de recorrer a outras. Neste sentido, sinto que, futuramente, como educadora de infância, quando estiver sozinha com um grupo de crianças, estas estratégias irão ser-me úteis.

Uma outra dificuldade sentida no início desta prática pedagógica relacionou-se com o dar espaço e tempo às crianças para que estas conseguissem resolver os seus conflitos intra-individuais (dentro do indivíduo) e inter-individuais (entre indivíduos) (DeVries & Zan, 1998). Numa fase inicial, apesar de ter consciência de que as crianças tinham capacidade para resolver esses conflitos sem o auxílio dos adultos, tinha tendência para intervir, mesmo que não fosse necessário, pois tinha receio que as crianças se pudessem magoar. Neste sentido, de acordo com Corsi (2011), nesta fase, compreendia o conflito numa perspetiva de senso comum, considerando-o perigoso, rebelde e agressivo.

Numa outra perspetiva, o conflito é visto como necessário à formação da vida social das crianças, uma vez que a criança vai aprendendo a construir a sua identidade e a afirmar-se (Corsi, 2011). Desta forma, ao longo desta prática pedagógica fui aprendendo a ver o conflito de acordo com esta última perspetiva.

No entanto, este processo não foi fácil. Senti necessidade de pesquisar mais acerca deste assunto, procurando fundamentação teórica acerca do papel do educador, de modo a permitir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Assim, percebi que, perante um conflito, o educador deveria estar calmo, transmitindo tranquilidade às crianças, deveria reconhecer que o conflito pertence às crianças, não impondo uma solução, e acreditar na capacidade das crianças para resolver os seus próprios conflitos (DeVries & Zan, 1998).

Ao longo do tempo fui conseguindo colocar estes conhecimentos em prática, lembrando-me que tinha de centrar a minha ação educativa nas crianças, proporcionando-lhes a oportunidade de serem ativas no seu desenvolvimento. Assim, de seguida, cito um episódio que descrevi na 14.^a reflexão¹⁶, onde permiti que as crianças resolvessem um conflito sozinhas:

Quando as crianças estavam sentadas nos pufes, em grande grupo, chamaram-me à atenção para o facto da criança A.P. (4 anos) estar a chorar. Assim, chamei-a para ao pé de mim e perguntei-lhe o que se tinha passado. A criança, a chorar, disse-me que a criança I.G. (5 anos) a tinha beliscado. A criança I.G., ao ouvir, disse que a tinha beliscado porque ela também lhe tinha feito mal. Deste modo, questioneei a criança A.P. sobre o que tinha acontecido e ela disse-me que tinha magoado a outra criança primeiro, mas que tinha sido sem querer. Sugeri à criança A.P. que fosse ter com a I.G. e lhe explicasse que não a tinha magoado de propósito. Assim, a criança A.P., ainda a chorar, sentou-se ao pé da criança I.G. mas não falou com ela, continuou apenas a chorar. Ao vê-la a chorar, a criança I.G. ficou algum tempo a olhar para ela, parecendo sentir-se incomodada e culpada. Depois de a observar durante algum tempo, I.G. pediu-lhe desculpa e abraçou-se a ela, resolvendo o conflito sem que fosse necessária a minha intervenção.

Através deste exemplo, considero que contribuí para o desenvolvimento da capacidade das crianças resolverem os seus conflitos sozinhas, uma vez que não tomei partidos e ajudei as crianças a compreenderem o ponto de vista e os sentimentos das outras crianças (DeVries & Zan, 1998). Considero, assim, que esta foi outra aprendizagem que tive oportunidade de realizar ao longo deste semestre.

Por fim, considero pertinente refletir acerca da avaliação, uma vez que avaliar é uma das etapas de intervenção profissional do educador (Silva, 1997), e das dificuldades que senti em avaliar as crianças.

¹⁶ Ver anexo 29

Inicialmente, avaliava as crianças no momento da realização de uma proposta educativa, recolhendo dados de acordo com os itens de avaliação que tinha definido previamente. No entanto, esses dados ficavam apenas registados em notas de campo e arquivados, o que me levava a questionar várias vezes: *Tenho estes dados e agora o que é que eu faço com eles? Para que é que eles servem?*

Neste sentido, ao longo da prática pedagógica fui percebendo que era fundamental avaliar as competências das crianças e compará-las com as intencionalidades educativas inerentes a essas competências, de modo a analisar a progressão das aprendizagens das crianças (Silva, 1997). Depois dessa comparação e análise das aprendizagens, o educador deve ser capaz de perceber se as crianças já adquiriram as competências pretendidas ou se, pelo contrário, necessitam de mais experiências educativas que lhes permitam desenvolver essas competências. Dessa forma, a avaliação deve ser a base da planificação realizada pelo educador (Silva, 1997).

Na 9.^a reflexão¹⁷, refiro um dos exemplos onde, ao avaliar as crianças, percebi que algumas delas mostraram dificuldade em expressar-se em frente ao grupo, durante uma proposta educativa no domínio da expressão dramática. Assim, tal como refiro na reflexão mencionada, considerei importante continuar a proporcionar às crianças a oportunidade de se expressarem em grande grupo, para que se sentissem menos inibidas, sendo que, mais tarde, eu e a minha colega planeámos propostas educativas que permitiram às crianças desenvolver essas competências. Através deste exemplo, é possível perceber que a avaliação realizada foi tida em conta nas planificações futuras.

Assim, fui percebendo para que serviam os dados recolhidos. No entanto, foram surgindo outras questões relacionadas com o modo de avaliar as crianças, como: *Será que há outras formas de avaliar as crianças?* De acordo com Silva (1997), a avaliação realizada com as crianças é também uma base de avaliação e de planificação para o educador, sendo que permite ao grupo e a cada criança contribuir para a construção do processo educativo e prever o que se vai fazer. Pereira e Freitas (2014) também defendem a mesma ideia, acrescentando que essa avaliação pode ser feita tanto através do questionando acerca do que as crianças querem aprender/fazer e do que aprenderam/fizeram, como através de trabalhos realizados pela criança individualmente.

¹⁷ Ver anexo 30

Depois de ter percebido a importância de avaliar com as crianças, essa forma de avaliar passou a constar na planificação, tal como refiro na 8.^a reflexão¹⁸, permitindo às crianças lembrarem-se do que tinham feito ao longo do dia e comunicarem com os adultos e com as outras crianças acerca do que tinham aprendido e do que tinham gostado mais/menos, justificando as suas opiniões.

Contudo, para além de avaliar as crianças, é também importante que o educador se avalie a ele próprio na sua ação educativa, refletindo sobre o que pode melhorar. Segundo Novaes (2009), a avaliação permite, ao educador, assumir uma postura diferente perante uma situação e aperfeiçoar ou corrigir características profissionais, desenvolvendo novas estratégias de atuação. Desta forma, através das reflexões realizadas semanalmente, tive oportunidade de avaliar a minha ação educativa, refletindo acerca do que poderia melhorar e tentando aplicar novas estratégias de atuação ao longo da minha intervenção com o grupo de crianças.

4. Planificar de acordo com os interesses das crianças

Tendo em conta que o educador deve centrar a sua ação educativa na criança e que, para isso, é necessário que este planifique propostas educativas a desenvolver com as crianças, parece-me propositado refletir acerca do processo de planificar de acordo com os interesses e as necessidades das mesmas.

Para que o educador vá ao encontro dos interesses das crianças, pode sugerir-lhes que proponham e decidam as atividades que gostariam de realizar, planificando em conjunto com elas. Assim, na 6.^a reflexão¹⁹ refiro um exemplo de uma dessas situações, onde as crianças sugeriram e decidiram, em grande grupo, o que queriam fazer relativamente ao painel alusivo à primavera, demonstrando grande entusiasmo na realização das propostas educativas por elas planificadas.

Através das propostas educativas que planifiquei ao longo desta PES, tive oportunidade de perceber quais as que iam realmente ao encontro dos interesses das crianças, resultando em momentos prazerosos e entusiasmantes para elas, sendo que a maior parte dessas propostas estava relacionada com o *Projeto dos Dinossauros* - um trabalho de projeto desenvolvido com o grupo de crianças ao longo do semestre.

¹⁸ Ver anexo 31

¹⁹ Ver anexo 32

Assim, a partir das situações que vivenciei ao longo deste semestre, considero que a metodologia de trabalho de projeto é uma excelente forma de trabalhar, em jardim de infância, de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Ao longo desse trabalho de projeto realizado, foi possível notar o entusiasmo com que as crianças realizavam as propostas, o que não se verificava noutras propostas educativas planificadas sem ter em conta os seus interesses. Costa, Neves e Pequito (2014) corroboram esta ideia de que a criança se sente mais motivada quando tem um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Na 10.^a reflexão²⁰ refiro uma situação que ilustra bem o interesse e o empenho das crianças ao visualizarem um excerto de um documentário acerca dos dinossauros, sendo que esta proposta educativa partiu do grupo.

Ao planificar de acordo com esta metodologia, o educador está também a promover, nas crianças, aprendizagens globais e portadoras de significado (Santos, Fonseca, & Matos, 2009), uma vez que estas se envolvem na descoberta e na procura de um determinado assunto do seu interesse, construindo, desta forma, o seu próprio conhecimento. Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos et al. (2012) referem que o facto das crianças terem oportunidade de conversar acerca do que é importante para elas, contribui para o seu desenvolvimento intelectual.

No entanto, é também fundamental que o educador não planifique propostas educativas que vão apenas ao encontro das crianças, só porque estas mostraram interesse em realizá-las. Segundo Vasconcelos et al. (2012), o conhecimento constrói-se a partir de abordagens holísticas, pelo que deve haver uma articulação entre as várias áreas de conhecimento. Neste sentido, faz parte do papel do educador articular as diferentes áreas e domínios de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), de modo a que as aprendizagens tenham sentido para as crianças (Silva, 1997).

Desta forma, por ter tido oportunidade de trabalhar de acordo com a metodologia de trabalho de projeto em contexto de prática pedagógica e por considerar que esta é vantajosa para as crianças, enquanto futura educadora de infância acredito que é fulcral trabalhar através desta metodologia, adaptando os interesses das crianças às

²⁰ Ver anexo 33

competências que estas necessitam de desenvolver nas diferentes áreas e domínios de conteúdo (Silva, 1997).

5. *O espaço exterior como espaço educativo*

Hoje em dia, as crianças têm cada vez menos oportunidades para explorar o espaço exterior, para se sujarem, para saltarem, correrem, gritarem e viverem aventuras (Pinto, 2014). De acordo com Neto (2000), o facto de não terem muitas oportunidades de explorar esse espaço tem consequências na autonomia e no desenvolvimento motor e emocional das crianças. Assim, considero importante refletir acerca do espaço exterior, não só como um espaço de brincadeira livre, mas como um espaço educativo.

No contexto de jardim de infância onde tive oportunidade de interagir, pude verificar que as crianças se deslocavam todos os dias, duas vezes por dia, para o espaço exterior, onde lhes era permitido brincar livremente, saltando, correndo e gritando, tal como refiro na 2.^a reflexão²¹. Neste espaço, eram visíveis as múltiplas interações que as crianças estabeleciam tanto com os objetos como com os seus pares e com os adultos (Post & Hohmann, 2004).

Como refiro na minha 11.^a reflexão²², este espaço permitiu-me aprofundar a minha relação afetiva com as crianças, através das interações que estabelecia ao brincar com elas e que nos proporcionavam (a mim e às crianças) momentos de alegria e de prazer. Assim, percebi que este também era um espaço privilegiado para as interações entre o educador e as crianças, sendo que estas surgiam de uma forma espontânea.

Neste sentido, consciente das potencialidades e dos benefícios do espaço exterior, comecei a interrogar-me: *Se o espaço exterior é importante, porque não proporcionar às crianças momentos de atividade orientada na rua? Que propostas educativas se podem realizar neste espaço?*

Silva (1997, pp. 38-39) refere que

O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.

²¹ Ver anexo 28

²² Ver anexo 34

Assim, na 9.^a semana²³ planejamos uma proposta educativa no exterior. No entanto, apesar de estar consciente da importância deste espaço educativo, estava bastante receosa, pois achava que quando as crianças chegassem ao exterior iriam esquecer-se do objetivo e iriam começar a brincar. Estava claramente a duvidar das suas capacidades de utilizar o espaço exterior como recurso educativo, pensando que, para as crianças, o exterior era visto apenas como um espaço de brincadeira. Contudo, as crianças surpreenderam-me, tal como refiro na 9.^a reflexão²⁴, e, assim que chegaram à rua, em pequenos grupos, começaram a procurar seres vivos e seres não vivos, como lhes tinha sido solicitado, dividindo tarefas e cooperando com os vários elementos do grupo.

Através desta proposta no exterior, as crianças desenvolveram várias competências, como a motricidade fina e a coordenação olho-mão, ao manusear objetos como paus e rochas, a observação, a atenção e a curiosidade e a capacidade de trabalhar em equipa (Bento, 2012). Para além das crianças estarem a desenvolver competências nas várias áreas de conteúdo e domínios das OCEPE, foi também notório que esta proposta educativa foi motivadora e prazerosa para as crianças, uma vez que estas mostraram interesse em ficar mais tempo no exterior, o que contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Deste modo, pelas potencialidades que o espaço exterior representa na educação de infância, como futura educadora, pretendo proporcionar às crianças a oportunidade de interagir com este espaço, tanto em momentos de brincadeira livre como em momentos de atividades orientadas.

²³ Ver anexo 35

²⁴ Ver anexo 30

Parte IV: Trabalho de projeto em contexto de jardim de infância

Capítulo I: Metodologia de Trabalho de Projeto

1. A Metodologia de Trabalho de Projeto

De acordo com Mateus (2011, p. 3), o trabalho de projeto é uma metodologia de investigação, inter e transdisciplinar, que se centra na resolução de problemas e que se realiza com as pessoas, os recursos e o tempo disponíveis, sendo que estabelece uma ligação com a sociedade onde as crianças estão inseridas. Na mesma linha de pensamento, Cortesão (1989) citado por Lamas (2000), defende que esta metodologia, próxima da investigação-ação, pressupõe a interação da teoria com a prática, atua normalmente num plano transdisciplinar e aposta na realização de um trabalho em grupo e numa grande implicação dos participantes.

Neste tipo de metodologia explora-se um tema que tem como ponto de partida os interesses das crianças. Desta forma, as crianças sentem-se mais motivadas e são ativas no processo de aprendizagem, como referem Costa et al. (2014, p. 226): “(...) se a criança estiver ativamente envolvida na construção da sua aprendizagem, esta vai fazer muito mais sentido e a criança vai sentir-se muito mais motivada”. Na mesma linha de pensamento, Mateus (2011, p. 5) afirma que

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.

Assim, para o desenvolvimento do trabalho de projeto, torna-se necessário seguir um conjunto de etapas/fases que serão descritas seguidamente.

A primeira fase (fase I) da metodologia de trabalho de projeto é a definição do problema. De acordo com Katz, Bairrão, Silva e Vasconcelos (1998, p. 139), “problemas são interrogações, incógnitas, dificuldades a resolver”. Assim, nesta primeira fase, as crianças colocam questões e formulam o problema ou o assunto que querem investigar. Vasconcelos et al. (2012, p. 14) referem que, nesta fase, “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar”. É também nesta fase do projeto que as crianças partilham, umas com as

outras e com o educador, o que já sabem sobre o assunto a investigar, conversando em grande e em pequeno grupo e fazendo um registo desses conhecimentos, com a ajuda do educador (Costa et al., 2014; Vasconcelos et al., 2012).

Desta forma, o papel do adulto é fundamental nesta fase. O educador deverá ajudar as crianças a manter o diálogo e a discussão, garantindo que todas participam, estimulando as que participam com menos frequência e ajudando o grupo a ter consciência do que pode fazer, mas sem corrigir as crianças (Costa et al., 2014; Katz et al., 1998). O educador poderá também construir uma teia ou um mapa conceptual com as crianças, de modo a esquematizar as ideias e a prever de que forma se irá desenvolver o trabalho de pesquisa (Costa et al.; Katz et al.; Vasconcelos et al., 2012).

A segunda fase (fase II) do trabalho de projeto é a planificação e desenvolvimento do trabalho. De acordo com Vasconcelos et al. (2012), “plano” designa a superfície onde se pode estabelecer uma reta em todas as direções, ou seja, é nesta fase que se traçam os caminhos a percorrer para resolver a questão-problema, de modo a chegar a uma resposta. De acordo com Silva (1997, p. 26),

O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.

No entanto, esta planificação não pode ser linear, tem que ser flexível, de modo a poder ser alterada. “Numa planificação não-linear, após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças (...) faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15).

É nesta fase que se define o que se vai fazer, por onde é que se começa e como se vai fazer, dividem-se as tarefas de modo a definir quem faz o quê, organizam-se os dias da semana e definem-se os recursos humanos e materiais, contemplando os recursos que a comunidade poderá oferecer (Vasconcelos et al., 2012).

Em relação ao papel do adulto, este “(...) observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista”, apoiando as crianças nas suas decisões (Katz et al., 1998, p. 142). Assim, à medida que se vai construindo a teia ou mapa conceptual, as crianças vão

percebendo quais os passos que querem seguir, sendo que o adulto tem o papel de orientador (Costa et al., 2014).

A fase III desta metodologia é a execução do projeto. É através das experiências diretas que as crianças partem para a pesquisa, organizando e registrando as informações através de desenhos, fotografias, textos e gráficos. As crianças poderão também discutir em grupo sobre o que sabiam antes, o que sabem agora e o que não era verdade e reconstruir as teias ou mapas conceituais que elaboraram nas fases anteriores (Vasconcelos et al., 2012). Na mesma linha de pensamento, Costa et al. (2014) referem que as crianças fazem perguntas e começam a pesquisar as respostas em livros e noutros suportes. De seguida, organizam, então, o material que recolheram, fazem registos e voltam a pesquisar de modo a completar a informação. Os mesmos autores referem ainda que é fundamental que, nesta fase, as crianças usem todas as suas linguagens e formas de expressão, como desenhar, pintar, falar e dramatizar.

De acordo com Katz et al. (1998, pp. 142-143), o educador tem um papel importante no decorrer desta e das outras fases, uma vez que “(...) ajuda as crianças a fazerem o ponto da situação, intervém para ajudar”.

A última fase da metodologia de trabalho de projeto (fase IV) contempla a divulgação/avaliação do projeto. Numa primeira etapa, as crianças deverão pensar a quem se destina a divulgação (Costa et al., 2014). Depois, para divulgar o projeto, as crianças juntamente com o educador têm que fazer uma síntese da informação, de modo a torná-la acessível aos outros (Katz et al., 1998). Assim, nesta fase, as crianças tornam a informação útil às outras pessoas, havendo uma “socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2012). Esta informação pode ser exposta nos átrios de entrada e nos corredores e poderão elaborar-se álbuns e portefólios (Vasconcelos et al.).

Numa última etapa, avalia-se o trabalho realizado. As crianças reúnem-se e comparam o que aprenderam com o que estava previsto inicialmente, analisando a intervenção dos elementos do grupo através das suas atitudes e dos seus comportamentos e cooperação com os colegas (Costa et al., 2014; Katz et al., 1998; Vasconcelos et al., 2012). O educador também tem um papel fundamental nesta fase, uma vez que “(...) suscita o debate, para que as crianças compreendam o que realizaram e o que podia ter sido aperfeiçoado” (Costa et al., 2014, pp. 227-228).

Vasconcelos et al. (2012) destacam a importância da documentação, uma vez que esta permite recolher evidências do desenvolvimento do projeto e, ao mesmo tempo, permite-nos compreender as aprendizagens realizadas pelas crianças durante o trabalho de projeto. Ao fazer esta documentação, o educador está, também, a tornar o seu trabalho transparente para os seus pares, para as famílias e para a comunidade (Vasconcelos et al.). Nesta documentação elaboram-se, então, narrativas de aprendizagem, ilustram-se os processos individuais das crianças com trabalhos que apresentem informações sobre o seu desenvolvimento e o seu contributo específico para o projeto (Vasconcelos et al.).

Em jeito de síntese, é importante referir que as fases descritas anteriormente não são somente lineares e sequenciais no tempo. Elas entrecruzam-se, numa “(...) espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

De acordo com Costa et al. (2014) e em jeito de conclusão, considero importante referir que vários estudos revelam que a metodologia de trabalho de projeto contribui tanto para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças como dos adultos.

2. Projeto “Os Dinossauros”

2.1. Contextualização do projeto

Uma das rotinas diárias do grupo verificava-se logo no momento do acolhimento e tinha a ver com objetos (maioritariamente livros) que as crianças traziam de casa. Assim, no dia 14 de abril a criança M.G. (5 anos) trouxe um livro sobre dinossauros para partilhar com as outras crianças. No momento da partilha, em grande grupo, pude constatar que todas as crianças, de forma geral, estavam bastante interessadas em ver o livro, desenrolando-se, assim, um diálogo acerca dos dinossauros.

Após este diálogo, questionámos as crianças, incentivando-as a partilharem, em grande grupo, o que pensavam saber sobre os dinossauros. Desta forma, tanto eu como a minha colega fomos registando as ideias partilhadas pelo grupo.

Depois de, em conjunto com a educadora cooperante, analisarmos (eu e a minha colega) o que as crianças sabiam e o que queriam saber relativamente aos dinossauros,

percebemos que as dúvidas que tinham surgido tinham potencial para desenvolver um projeto.

2.2. Os dinossauros

De acordo com alguns estudos, foram encontrados fósseis de dinossauros em rochas com idades entre os 65 e os 205 milhões de anos, acreditando-se, assim, que os primeiros dinossauros existiram há 205 milhões de anos (Parker, 1987). De acordo com Long (2011, p. 26), “(...) os dinossauros fêmeas punham ovos (...)” em locais criados próprios. Esses locais eram criados pelas fêmeas para a nidificação e podiam ser ninhos escavados na terra ou montes de areia com uma abertura no centro (Norman & Milner, 1989; Parker, 1987). Os ovos podiam ter várias formas e tamanhos e para que os dinossauros saíssem dos ovos, teriam que bater “(...) na casca com o focinho até a rachar e estilhaçar” (Long, 2011, p. 27). Parker (1987) afirma que alguns especialistas acreditam que as crias, depois de nascerem, ficavam nos ninhos durante algum tempo.

No que diz respeito ao cérebro, nem todos os dinossauros tinham o cérebro do mesmo tamanho e a mesma inteligência. Segundo Long (2011), o dinossauro mais inteligente era o *Troodon*, um pequeno e veloz carnívoro. Pelo contrário, um dos dinossauros menos inteligentes e com o cérebro mais pequeno, do tamanho de uma noz, era o *Stegosaurus* (Long, 2011; Parker, 1987).

Relativamente à alimentação dos dinossauros, os hábitos alimentares variavam de acordo com a espécie. Assim, havia dinossauros carnívoros, como o *Tyrannosaurus Rex* (Long, 2011) e o *Pteranodonte*, sendo que este último se alimentava maioritariamente dos peixes que capturava (Parker, 1987). Outros dinossauros eram herbívoros, como é o caso do *Triceratops*, que comia plantas ásperas (Long, 2011), e do Braquiossauro, que se alimentava de folhas das árvores mais altas, uma vez que tinha o pescoço comprido (Norman & Milner, 1989; Parker, 1987).

No que respeita à velocidade de locomoção dos dinossauros, estudos revelam que, apesar de o *Tyrannosaurus Rex* não correr tão depressa como outros dinossauros, este corria a cerca de 17 km/h, o que era suficiente para alcançar as suas presas ou atacar as lentas manadas de *Triceratops* (Long, 2011, p. 42). Outros dinossauros mais pequenos, pelo contrário, eram mais ágeis e astutos, como é o caso do *Compsognathus*, um dos dinossauros mais rápidos, que corria a 65 km/h. Assim, este dinossauro servia-se da sua

velocidade e agilidade para perseguir outros animais, como lagartos e rãs (Norman & Milner, 1989, p. 37).

Há cerca de 65 milhões de anos, os dinossauros que habitavam a Terra extinguiram-se, sendo que há várias teorias que explicam essa extinção. Uma dessas teorias relaciona-se com uma explosão provocada por um meteorito que colidiu com a Terra, sendo que essa explosão encheu a atmosfera de poeira, retendo os raios ultravioleta e aquecendo o planeta. Este fenômeno provocou também erupções vulcânicas, fazendo com que os dinossauros se extinguissem (Long, 2011). Outros cientistas acreditam que os dinossauros se extinguiram devido às mudanças climáticas do planeta ou às mutações genéricas (Long, 2011).

2.3. Fase I – Definição do problema

No dia 14 de abril, as crianças partilharam, em grande grupo, o que pensavam saber acerca dos dinossauros, dialogando umas com as outras, de forma ordenada. Deste modo, registei as ideias de cada uma das crianças (ver Quadro 17) e, de seguida, transcrevi-as para uma cartolina que, posteriormente, foi afixada na sala de atividades (ver Figura 1).

Quadro 17 - "O que pensamos saber sobre os Dinossauros?"

O que pensamos saber sobre os Dinossauros?	
"Alguns andam no tressático." (G.M. – 6 anos)	"Andam no Cretáceo." (G.F. – 5 anos)
"Aquilo é um T-Rex." (R.A. – 6 anos)	"Eles já morreram há muito tempo. Se calhar até há milhões de anos." (M.A. – 5 anos)
"O T-Rex corria muito depressa." (M.G. – 5 anos)	"O T-Rex corria muito depressa, o grande, que é para atacar os outros dinossauros para serem a comida dele." (M.G. – 5 anos)
"Oiçam lá, oiçam lá! Eu acho que este pequenino, comparando com o T-Rex, correm os dois à mesma velocidade, D.C.!" (M.G. – 5 anos)	"Mas também havia carnívoros!" (G.M. – 6 anos)
"Os animais não pensam como nós!" (L.F. – 5 anos)	"O T-Rex é carnívoro!" (R.A. – 6 anos)
"Uns eram grandes, outros eram médios e outros eram pequenos!" (M. G. – 5 anos)	

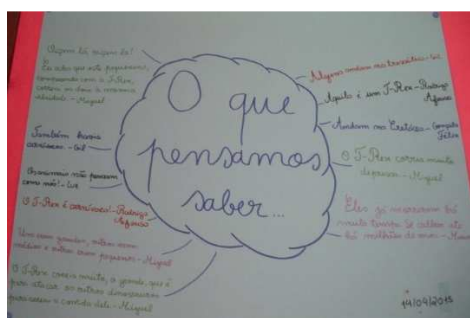


Figura 1 - Cartolina "O que pensamos saber..."

Através do Quadro 17 é possível perceber as ideias que as crianças tinham, numa fase inicial deste projeto, acerca dos dinossauros. Estas ideias revelavam alguns conhecimentos acerca da alimentação dos dinossauros, como é o caso das afirmações das crianças R.A. (6 anos) – “O T-Rex é carnívoro!” -, M.G. (5 anos) – “O T-Rex corria muito depressa, o grande, que é para atacar os outros dinossauros para serem a comida dele.” – e G.M. (6 anos) - “Mas também havia carnívoros!”. Existem, também, algumas ideias relativamente à velocidade de locomoção destes animais, como referiu a criança M.G. (5 anos) - “O T-Rex corria muito depressa.” e “Oçam lá, oçam lá! Eu acho que este pequenino, comparando com o T-Rex, correm os dois à mesma velocidade, D.C.!”. Algumas crianças também revelaram conhecimentos relativamente aos períodos em que viveram os dinossauros, como foi o caso das crianças G.M. (6 anos) - “Alguns andam no tressático.” – e G.F. (5 anos) - “Andam no Cretáceo.”. Curiosamente, surgiram ainda algumas ideias acerca do cérebro dos dinossauros - “Os animais não pensam como nós!” (L.F. – 5 anos) – e acerca da sua existência - “Eles já morreram há muito tempo. Se calhar até há milhões de anos.” (M.A. – 5 anos). Assim, através deste diálogo com as crianças, percebemos que havia vários tópicos que suscitavam maior interesse e que causavam mais dúvidas por parte das crianças, sendo que tinham potencial para o desenrolar deste projeto.

De modo a dar continuidade a esta fase do projeto, ainda no dia 14 de abril, questionámos as crianças acerca do que estas gostariam de saber sobre os dinossauros. As crianças partilharam novamente as suas ideias em grande grupo, sendo que estas foram igualmente registadas (ver Quadro 18).

Quadro 18 – “O que queremos saber sobre os dinossauros?”

O que queremos saber sobre os dinossauros?	
“Quero saber dos dinossauros a ver qual é os mais rápidos. Se é o T-Rex ou é aquele pequenino.” (R.A. – 6 anos - e R.L. – 6 anos)	“O cérebro do dinossauro.” (L.F. – 5 anos)
“Quais os ossos mais grandes e mais pequenos.” (J.N. – 6 anos)	“Não sei como nascem os dinossauros.” (A.F. – 5 anos)
“De onde vêm os ovos de dinossauros.” (D.Q. – 6 anos - e R.A. – 6 anos)	“Eu queria saber o que o T-Rex come.” (D.Q. – 6 anos -, L.I. – 6 anos - e I.G. – 5 anos)
“Se o grande só é mais pesado para não correr mais e não sei se aquele não é levezinho, não sei se corre mais devagarinho.” (J.M. – 5 anos)	“Eu não sei o que é que o dinossauro peixe come.” (M.G. – 5 anos)
“Então os ovos saem por onde?” (R.A. – 6 anos)	“Gostava de saber qual dinossauro pesava mais. Ainda pode haver um mais pesado que o T-Rex.” (R.A. – 6 anos)
“Como faziam os ninhos.” (I.S. – 5 anos)	“Qual o dinossauro mais alto.” (E.C. – 5 anos)
“Como nasceram os T-Rex quando não havia T-Rex?” (D.Q. – 6 anos)	

Devido ao facto de haver várias ideias e de algumas se complementarem, juntamente com as crianças, seleccionámos apenas as principais (ver Quadro 19) e transcrevemo-las para uma cartolina que, posteriormente, foi afixada na sala (ver Figura 2).

Quadro 19 - Organização das ideias das crianças

Organização das ideias das crianças	
“Quero saber dos dinossauros a ver qual é os mais rápidos. Se é o T-Rex ou é aquele pequenino.” (R.A. – 6 anos - e R.L. – 6 anos)	“O cérebro do dinossauro.” (L.F. – 5 anos)
“De onde vêm os ovos de dinossauros.” (D.Q. – 6 anos - e R.A. – 6 anos)	“Não sei como nascem os dinossauros.” (A.F. – 5 anos)
“Eu queria saber o que o T-Rex come.” (D.Q. – 6 anos -, L.I. – 6 anos - e I.G. – 5 anos)	

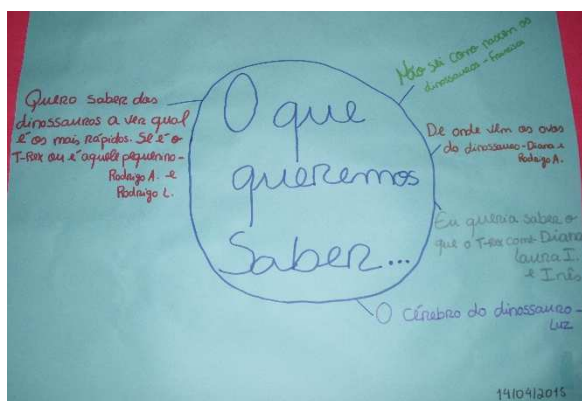


Figura 2 - Cartolina "O que queremos saber..."

Deste modo, o Quadro 19 mostra as ideias que as crianças consideraram que seriam mais relevantes para o desenrolar do projeto, sendo que foi escolhida apenas uma frase sobre cada tópico de interesse. Um dos interesses das crianças relacionava-se com a velocidade de locomoção dos dinossauros, como é o caso da afirmação das crianças R.A. e R.L. (ambas com 6 anos): “*Quero saber dos dinossauros a ver qual é os mais rápidos. Se é o T-Rex ou é aquele pequenino.*”. Outro tópico que suscitou bastante interesse e várias dúvidas está relacionado com a reprodução dos dinossauros. Apesar de a maioria já saber que estes se reproduziam através dos ovos, surgiram outras curiosidades como é possível perceber através da afirmação das crianças D.Q. e R.A. (ambas com 6 anos): “*De onde vêm os ovos de dinossauros.*”. Algumas ideias sobre a alimentação dos dinossauros também geraram dúvidas no grupo, apesar de as crianças, inicialmente, terem afirmado que havia alguns dinossauros carnívoros. Assim, surgiu a seguinte questão-problema, formulada por várias crianças: “*Eu queria saber o que o T-Rex come.*” (D.Q. – 6 anos -, L.I. – 6 anos - e I.G. – 5 anos). Por último, surgiu também uma dúvida acerca do cérebro dos dinossauros, sendo que algumas crianças acreditavam que os dinossauros não tinham cérebro porque não pensavam como nós e outras, pelo

contrário, acreditavam que os dinossauros também tinham cérebro. Deste modo, a criança L.F. (5 anos) referiu que gostava de saber mais sobre “*O cérebro do dinossauro.*”.

Silva (1997) refere que é importante que o educador parta dos saberes próprios das crianças. Deste modo, através das ideias que as crianças tinham e das dúvidas que surgiram relativamente aos quatro tópicos mencionados anteriormente, foi possível continuar o projeto, pensando em possíveis estratégias que potenciasses a descoberta de respostas às curiosidades e interesses das crianças.

Em jeito de síntese, conforme o que foi referido anteriormente, nesta fase as crianças conversaram, em grande grupo, partilhando o que já sabiam e o que ainda não sabiam sobre os dinossauros e formulando as questões que desejavam investigar, sendo que, com a ajuda das educadoras, foi feito um registo desses conhecimentos e dúvidas, o que foi fundamental para o desenvolvimento do projeto e para a elaboração da próxima fase: planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, et al., 2012).

2.4. Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Depois de terminada a primeira fase do projeto e de modo a dar início à segunda fase, no dia 15 de abril, voltei a reler as questões que as crianças tinham formulado acerca dos dinossauros, ou seja, aquilo que queriam descobrir. De seguida, questionei-as sobre como poderiam descobrir o que queriam saber, sendo que estas referiram vários meios de pesquisa, como “*Indo à net.*” (M.G. – 5 anos) e “*Nos livros.*” (D.Q. – 6 anos). O grupo sugeriu ainda algumas atividades para encontrar resposta às questões, como “*Vou trazer um jogo de dinossauros!*” (I.G. – 5 anos) e “*Podemos ver um filme sobre os dinossauros no cinema!*” (M.G. – 5 anos).

No dia 05 de maio, voltei a reler as respostas que as crianças tinham dado no dia 15 de abril e solicitei que sugerissem mais formas de pesquisar algumas informações. Assim, as crianças acrescentaram algumas ideias diferentes das que tinham referido anteriormente.

No seguinte quadro (Quadro 20) estão esquematizadas as afirmações das crianças relativamente às formas de obter as respostas, sendo que estas afirmações também foram registadas numa cartolina e afixadas na sala da atividades (ver Figura 3).

Quadro 20 - "Como vamos descobrir aquilo que queremos saber?"

Como vamos descobrir o que queremos saber?	
"Vou trazer um jogo de dinossauros!" (I.G. – 5 anos)	"Indo à net." (M.G. – 5 anos)
"Podemos trazer desenhos do computador." (I.G. – 5 anos - e D.Q. – 6 anos)	"No computador." (J.M. – 5 anos)
"No telefone." (R.A. – 6 anos)	"Nas televisões." (D.Q. – 6 anos)
"No tablet." (J.M. – 5 anos)	"Nos livros." (D.Q. – 6 anos)
"No jardim zoológico!" (L.I. – 6 anos)	"Podemos ver um filme sobre os dinossauros no cinema!" (M.G. – 5 anos)



Figura 3 - Cartolina "Como vamos descobrir"

A partir destas ideias das crianças (Quadro 20), foi possível avançar com o projeto, procurando dar resposta às questões formuladas através da concretização de atividades, muitas delas sugeridas pelas crianças, como a seguir se descreve.

Em grande grupo, decidimos que iríamos trabalhar um tópico de cada vez e que cada criança tentaria pesquisar informações em casa para, posteriormente, trazer para a sala de atividades e partilhar com o grupo as suas descobertas. O objetivo desta partilha seria que todas as crianças tivessem oportunidade de aprender o que as outras tinham descoberto.

De modo a planificar com as crianças (Silva, 1997), no dia 05 de maio, questionámo-las acerca das atividades que gostariam de fazer relacionadas com os dinossauros. Neste sentido, as crianças referiram algumas atividades como fazer "Máscaras de dinossauros!" (J.N. – 6 anos), "Fazer um dinossauro gigante!" (M.G. – 5 anos) e "Jogos sobre os dinossauros." (I.G. – 5 anos). Estas propostas foram, então, registadas, como se pode observar no seguinte quadro (Quadro 21) e concretizadas na fase III do projeto.

Quadro 21 - "O que gostavam de fazer sobre os dinossauros?"

O que gostavam de fazer sobre os dinossauros?	
"Máscaras de dinossauros!" (J.N. – 6 anos)	"Podemos procurar alguns jogos sobre os dinossauros." (I.G. – 5 anos)
"Pintar desenhos de dinossauros." (D.Q. – 6)	"Ver um filme sobre os dinossauros!" (M.G. – 5

anos)	anos)
“Podemos fazer os desenhos dos dinossauros que vimos no filme.” (G.M. – 6 anos)	“Desenhar os dinossauros e depois recortar e pintar.” (D.Q. – 6 anos)
“Imprimir quadradinhos para desenhar o que vimos no filme.” (I.S. – 5 anos)	“Recortar os dinossauros e cortar numa cartolina e depois pintar.” (M.G. – 5 anos)
“Podemos fazer um dinossauro gigante!” (M.G. – 5 anos)	“Fazer um dinossauro com o pescoço comprido.” (G.F. – 5 anos)

Sendo que esta metodologia de trabalho pressupõe um trabalho em grupo e considerando como grupo tanto as crianças como os adultos, algumas das atividades concretizadas foram sugeridas pelos adultos, com o objetivo de abranger todas as áreas de conteúdo e os respetivos domínios das OCEPE. Morin (2002), citado por Vasconcelos et al. (2012, p. 8), refere que, para se trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto, “(...) é necessário um «olhar interdisciplinar» (...)”.

Considero que esta fase é bastante importante para o desenvolvimento do projeto, uma vez que é nesta altura que as crianças planificam o que irão fazer na próxima fase do projeto (fase III) e como o irão fazer. De acordo com Silva (1997, p. 26),

O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.

Assim, durante esta fase do projeto, aprendi que o educador deve dar voz às crianças e deixá-las decidir o que querem fazer, tendo, desta forma, o papel de mediador que adapta as sugestões das crianças às suas intencionalidades educativas, uma vez que, quando são as crianças a planificar e a decidir, estas mostram-se mais motivadas em realizar as propostas educativas, pois estas vão ao encontro dos seus interesses e curiosidades. Neste sentido, Costa et al. (2014, p. 226) corroboram esta ideia, afirmando que “(...) se a criança estiver ativamente envolvida na construção da sua aprendizagem, esta vai fazer muito mais sentido e a criança vai sentir-se muito mais motivada”.

2.5. Fase III – Execução

Segundo Silva (1997, p. 27), faz parte do papel do educador “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas”.

Conforme referi anteriormente, em diálogo com as crianças, decidiu-se que seria abordado um tópico de cada vez e que as crianças iriam pesquisar informações em casa

para, posteriormente, partilhar com o grupo. Deste modo, o primeiro tópico a ser pesquisado foi a alimentação dos dinossauros, no dia 11 de maio, sendo que a criança I.G. (5 anos) trouxe informações que tinha pesquisado em casa. No entanto, como as pesquisas desta criança continham apenas informação relativa à alimentação de dois dinossauros e devido ao facto de as crianças terem sugerido ver um filme acerca dos dinossauros, eu e a minha colega sugerimos a visualização de um documentário acerca da alimentação dos dinossauros. Depois da visualização deste documentário, solicitámos às crianças que partilhassem, em grande grupo, o que tinham aprendido e, à medida que elas o faziam, as suas afirmações foram registadas numa cartolina que foi exposta na sala de atividades.

O segundo tópico a ser pesquisado pelas crianças foi a reprodução dos dinossauros. No dia 20 de maio, a criança A.F. (5 anos) trouxe informações e imagens que pesquisou em casa, relativas ao local onde os dinossauros colocavam os seus ovos e ao tamanho dos mesmos, e partilhou-as com os colegas, em grande grupo. Com o objetivo de consolidar as aprendizagens e de descobrir mais sobre a reprodução dos dinossauros, as crianças continuaram a visualizar o documentário, onde puderam observar um dinossauro a pôr um ovo. Depois da visualização deste documentário, tal como aconteceu anteriormente, as crianças partilharam, em grande grupo, o que tinham aprendido e essas informações foram também registadas numa cartolina.

Em terceiro lugar, as crianças pesquisaram informações sobre a velocidade de locomoção dos dinossauros. No entanto, como no dia 27 de maio nenhuma criança trouxe qualquer informação de casa relativa ao assunto, selecionaram-se cinco crianças, que, até à data, tinham participado com menos frequência no projeto, para fazerem pesquisa no computador da sala de atividades. Posteriormente, esse grupo partilhou com as restantes crianças o que tinha descoberto. Após essa partilha, as crianças expressaram verbalmente as suas aprendizagens e estas foram registadas para, posteriormente, se elaborar um livro sobre a velocidade dos dinossauros, sendo que a elaboração deste livro foi sugerida pelas crianças.

Por último, as crianças pesquisaram informações relacionadas com o cérebro dos dinossauros. Assim, no dia 03 de junho, escolheram-se, de novo, cinco crianças, que ainda não tinham tido oportunidade de pesquisar informações, para pesquisar no computador da sala de atividades. Tal como tinha acontecido anteriormente, essas

crianças partilharam as suas descobertas, em grande grupo. As aprendizagens evidenciadas, de forma verbal, pelas crianças foram registadas numa cartolina que, seguidamente, foi afixada na sala de atividades.

Estas pesquisas permitiram às crianças desenvolver várias competências, no sentido em que estas aprenderam a preparar o que desejavam saber, a organizar, selecionar e registar informações, desenhando e criando textos (Vasconcelos et al., 2012). Assim, ao contactar com informações escritas, as crianças puderam familiarizar-se com o código escrito, percebendo a importância de ler e de escrever (Silva, 1997). Através destas pesquisas, as crianças também tiveram oportunidade de contactar com as novas tecnologias e com o código informático, que é cada vez mais utilizado e necessário (Silva, 1997).

Desta forma, tendo em conta as descobertas mencionadas e as atividades sugeridas, a execução das propostas educativas teve início no dia 05 de maio. Devido ao facto de algumas atividades estarem diretamente relacionadas com as pesquisas das crianças, estas foram concretizadas em paralelo com as suas descobertas.

Ao iniciar esta fase, como já referi anteriormente, tivemos em conta todas as propostas educativas sugeridas pelo grupo, sendo que se considera como grupo as crianças e os adultos.

Durante esta fase, as crianças tiveram oportunidade de aprender mais sobre a alimentação, a reprodução, a velocidade de locomoção e o cérebro dos dinossauros e de esclarecer as dúvidas que surgiram na fase I do projeto. Para que as crianças se pudessem lembrar do que tinham pesquisado, as suas aprendizagens foram registadas em várias cartolinas que, posteriormente, foram expostas na sala de atividades, sendo que as crianças ilustraram graficamente essas cartolinas e tiveram, também, oportunidade de escolher e registar o respetivo título.

O quadro apresentado de seguida (Quadro 22) mostra todas as propostas educativas concretizadas ao longo deste projeto, assim como a data em que as mesmas foram realizadas.

Quadro 22 – Calendarização das propostas educativas realizadas com as crianças

Data	Proposta educativa
11 de maio	- Partilha das informações pesquisadas em casa sobre os dinossauros - Visualização de um documentário para recolher informações sobre a alimentação dos

	dinossauros - Registo pictórico do documentário visualizado - Elaboração da cartolina “Alimentação de alguns dinossauros” - Pintura de desenhos de dinossauros trazidos pela criança D.Q.
20 de maio	- Partilha de informações pesquisadas em casa sobre os dinossauros - Visualização de um documentário para recolher informações sobre a reprodução dos dinossauros - Elaboração da cartolina “Os dinossauros e os ovos” - Construção do dinossauro a três dimensões - Construção dos ovos de dinossauro
26 de maio	- Construção do dinossauro a três dimensões - Construção dos ovos de dinossauro
27 de maio	- Pesquisa na internet, em pequenos grupos, para recolher informações sobre a velocidade de locomoção dos dinossauros - Elaboração do livro “O livro de dinossauros: o mais rápido” - Construção do dinossauro a três dimensões
02 de junho	- Elaboração, em grande grupo, de um problema matemático sobre os dinossauros - Resolução do problema matemático criado - Registo gráfico das estratégias de resolução do problema matemático criado - Jogo de locomoção dos dinossauros - Construção do dinossauro a três dimensões - Construção dos ovos de dinossauro
03 de junho	- Pesquisa na internet, em pequenos grupos, para recolher informações sobre o cérebro dos dinossauros - Elaboração da cartolina “Como é o cérebro dos dinossauros” - Elaboração de máscaras de dinossauros - Construção do dinossauro a três dimensões
08 de junho	- Dramatização com as máscaras de dinossauros - Construção do dinossauro a três dimensões
09 de junho	- Canção do dinossauro - Construção do dinossauro a três dimensões - Construção dos ovos de dinossauro - Elaboração do painel para a divulgação - Elaboração das pegadas de dinossauros para a divulgação
15 de junho	- Elaboração e entrega dos convites para a divulgação - Construção do dinossauro a três dimensões
16 de junho	- Elaboração do livro de sugestões para a divulgação

Seguidamente, irei focar-me apenas em quatro das propostas educativas apresentadas anteriormente.

2.5.1. Proposta educativa: Construção de ovos 20 de maio de 2015

Esta proposta educativa surgiu após as crianças terem feito pesquisas e descobertas acerca da reprodução dos dinossauros. Depois de terem aprendido que os dinossauros se reproduziam através de ovos e que esses ovos poderiam ter vários tamanhos, foram sugeridos vários materiais para a construção de ovos de dinossauros. Entre os vários materiais, decidiu-se, em grande grupo, utilizar: balões, cola, papel de jornal e papel de cozinha. De acordo com Vasconcelos et al. (2012), na terceira fase do projeto as crianças também constroem objetos em grandes dimensões. Assim, a principal

intencionalidade educativa desta proposta foi permitir às crianças a exploração de materiais de expressão plástica a três dimensões.

Com esta proposta educativa pretendia-se que as crianças desenvolvessem várias competências associadas às OCEPE (Silva, 1997):

- Na área de Formação Pessoal e Social: a criança interage com as outras crianças; a criança colabora nas propostas do grupo; a criança toma decisões; a criança aprende a escolher; a criança assume responsabilidades.
- Na área de Conhecimento do Mundo: a criança conhece os animais (dinossauros); a criança compreende que os ovos dos dinossauros podem ter vários tamanhos.
- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão plástica: a criança explora técnicas de expressão plástica (rasgagem e colagem); a criança explora materiais a três dimensões (balão, jornais); a criança reutiliza materiais (jornais).

Desta forma, no dia 20 de maio, em grupos de dois elementos, as crianças deram início à elaboração dos ovos. Primeiro, com a ajuda de um adulto, encheram os balões. De seguida, enquanto uma criança ia rasgando tiras de jornal, a outra ia colando essas tiras no balão, de modo a cobri-lo. Como era necessário deixar secar o jornal para que este ficasse rijo, não foi possível terminar, de imediato, esta proposta. Deste modo, as crianças continuaram a elaboração dos ovos nos dias 26 de maio e 02 e 09 de junho. No dia 26 de maio, as crianças voltaram a rasgar e a colar tiras de jornal nos balões, com o objetivo de enrijecer os ovos. No dia 02 de junho, as crianças cobriram os balões com papel de cozinha e cola branca. Quando os ovos se encontraram finalmente rijos, no dia 09 de junho, as crianças retiraram os balões, que já se encontravam rebentados, de dentro dos ovos e pintaram-nos com guaches. Através das seguintes fotografias é possível visualizar o processo descrito anteriormente:



Figuras 4 a 6 - Processo de construção dos ovos de dinossauros

Esta proposta educativa surgiu devido ao facto da criança M.G. (5 anos) ter sugerido “(...) *fazer um dinossauro gigante!*”. Após um diálogo em grande grupo, as crianças escolheram construir o dinossauro com pacotes de leite. Deste modo, com a intencionalidade educativa de estimular as crianças a reutilizar materiais, incentivámo-las a guardar os pacotes do leite que bebiam ao lanche.

Perante a escolha da proposta e dos materiais a utilizar, elencámos um conjunto de competências a desenvolver pelas crianças, ao longo da construção do dinossauro a três dimensões:

- Na área de Formação Pessoal e Social: a criança interage com as outras crianças; a criança colabora nas propostas do grupo; a criança toma decisões; a criança aprende a escolher; a criança aprende a resolver problemas; a criança assume responsabilidades.
- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão plástica: a criança explora técnicas de expressão plástica (rasgagem, colagem, pintura, modelagem); a criança explora materiais a três dimensões (pacotes de leite, jornais, arame, papel de cozinha, rolos de cartão); a criança reutiliza materiais (pacotes de leite, jornais); a criança faz construções em grande volume; a criança modela pasta de papel.
- Na área de Conhecimento do Mundo: a criança conhece os animais (dinossauros); a criança compreende os hábitos alimentares do “Braquiossauro”.

No dia 20 de maio, em pequenos grupos, as crianças começaram a construir a base do dinossauro, utilizando os pacotes de leite, como é possível observar nas Figuras 7 e 8. Silva (1997, p. 62) refere a importância das atividades de expressão plástica serem realizadas em pequenos grupos afirmando que

A interacção das crianças durante as actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração.



Figuras 7 e 8 - Construção da base do dinossauro a três dimensões

Ao perceberem que seriam precisos demasiados pacotes de leite para construir o dinossauro, as crianças sugeriram utilizar arame para fazer a estrutura do dinossauro, optando por usar os pacotes de leite apenas para a base. No dia 27 de maio, com a intencionalidade educativa de permitir às crianças explorar técnicas e materiais de expressão plástica diferentes, iniciou-se a construção da estrutura do dinossauro (ver Figuras 9 e 10), dando-lhe a forma do dinossauro que tinha sido escolhido (*Braquiossauro*).



Figuras 9 e 10 - Construção da estrutura do dinossauro

Após a estrutura do dinossauro estar completa, decidiu-se, em grande grupo, cobri-la com papel de jornal e com papel de cozinha, dando ao dinossauro a forma desejada. Desta forma, nos dias 02, 03 e 08 de junho, as crianças rasgaram, amachucaram e colaram papel de jornal, de forma a cobrir a estrutura em arame e a dar a forma desejada ao *Braquiossauro*. Ainda no dia 08 de junho, as crianças tiveram oportunidade de cobrir o papel de jornal com papel de cozinha branco, para que, posteriormente, pudessem pintar o dinossauro. Durante a construção do dinossauro, as crianças sugeriram que este deveria ter dentes e olhos e, para isso, fizeram e modelaram pasta de papel. Através das seguintes fotografias é possível ver a construção do dinossauro com papel de jornal e de cozinha e os olhos e dentes do mesmo:



Figuras 11 a 13 - Processo de construção do dinossauro a três dimensões

No dia 09 de junho, as crianças escolheram a cor verde, uma vez que nas suas pesquisas observaram *Braquiossauros* verdes, e começaram a pintar o dinossauro com guaches, em pequenos grupos (ver Figuras 14 e 15). Uma das crianças sugeriu, ainda, que o dinossauro poderia estar na água e o grupo de crianças concordou. Assim, as crianças decidiram pintar a base de azul.



Figuras 14 e 15 - Pintura do dinossauro

Com a intencionalidade de interligar as aprendizagens das crianças, relativamente à alimentação dos dinossauros, com esta construção, questionámos as crianças acerca do tipo de alimentação do *Braquiossauro*. Estas referiram que este animal era herbívoro e que se alimentava de folhas das árvores e sugeriram, assim, fazer árvores para colocar junto ao dinossauro. Para a construção das árvores foram utilizados vários materiais: rolos de cartão, papel crepe castanho, cartolina verde e cola. No dia 15 de junho, as crianças começaram por cortar tiras de papel crepe castanho e colaram-nas no rolo de cartão, para fazer o tronco da árvore. De seguida desenharam e recortaram as folhas das árvores em cartolina verde. Por motivos de segurança, foram os adultos que colaram as folhas e, posteriormente, as árvores na base do dinossauro, uma vez que foi necessário utilizar cola quente. As seguintes fotografias (Figuras 16 e 17) mostram duas crianças a construir as árvores e o dinossauro finalizado.



Figuras 16 e 17 - Construção das árvores e dinossauro finalizado, respetivamente

2.5.3. Proposta educativa: Problema matemático 02 de junho de 2015

Uma das propostas educativas sugeridas pelo grupo durante a elaboração do projeto foi a criação e resolução de um problema matemático relacionado com os dinossauros. De acordo com Silva (1997, p. 78),

Importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão.

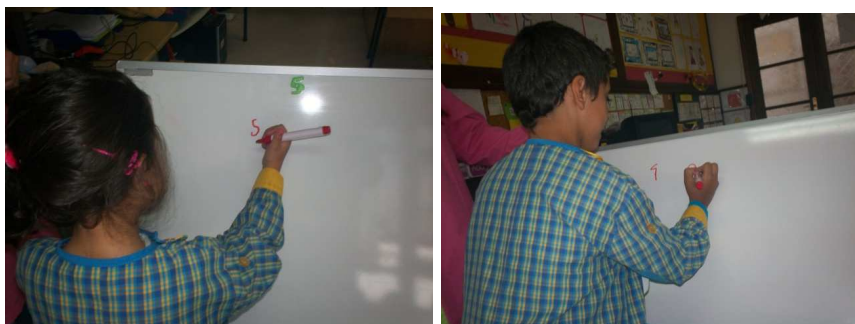
Assim, com a intencionalidade de aliar a criatividade ao domínio da Matemática e de estimular a criança a desenvolver o seu raciocínio através da criação e da resolução de um problema matemático, no dia 02 de junho foi proposto às crianças que inventassem um problema relacionado com os dinossauros.

Com esta proposta, pretendíamos promover o desenvolvimento das seguintes competências:

- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a criança: escuta e comunica com os outros; partilha as suas ideias com os outros; compreende que o que se diz se pode escrever; inventa histórias.
- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da matemática, a criança: desenvolve a noção de número; inventa um problema acerca dos dinossauros; desenvolve a contagem de objetos, percebendo a correspondência de uma determinada quantidade a um número; resolve problemas; desenvolve o raciocínio; define estratégias de resolução de problemas.
- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão plástica, a criança: regista graficamente a resolução do problema.

Quando propusemos este desafio às crianças, senti que estas estavam mais preocupadas com a contextualização do problema, ou seja, estavam mais preocupadas em criar uma história acerca dos dinossauros e acabaram por se esquecer que o objetivo seria criar um problema matemático. Desta forma, foi necessário orientá-las nesse sentido, dizendo que para haver um problema tinha que haver alguma coisa que não sabíamos e que tínhamos que ir descobrir e fazendo também algumas questões que levassem as crianças a transformar a história num problema, como, por exemplo: “*Então, disseram que o dinossauro comeu os ovos que estavam no ninho. Quantos ovos estavam no ninho? E quantos é que ele comeu?*”.

Com alguma orientação, as crianças conseguiram formular o seguinte problema: “*O Pterodáctilo estava a voar e viu cinco ovos de dinossauros Tyrannosaurus Rex, num ninho. Como tinha fome, comeu quatro ovos do ninho do Tyrannosaurus Rex. Mas ainda ficou com mais fome, por isso foi comer mais dois ovos do ninho do Braquiossauro. Quantos ovos é que o Pterodáctilo comeu?*”. Depois de formularem o problema, as crianças tiveram oportunidade de o registar no quadro magnético, fazendo os números 5, 4 e 2, como é possível ver através das seguintes fotografias:



Figuras 18 e 19 - Criança I.G. (5 anos) e criança A.H. (5 anos) a registar os dados do problema no quadro magnético

De seguida, solicitei que, primeiro, fechassem os olhos para pensar na solução e, depois, partilhassem com o grupo a solução e a estratégia de resolução que tinham utilizado. Das crianças que mostraram interesse em partilhar a sua estratégia e a resposta ao problema, apenas três conseguiram fazê-lo, sendo que uma, de 5 anos, contou pelos dedos e as outras duas, de 6 anos, fizeram cálculos mentais. Através da seguinte fotografia (Figura 20), é possível ver a criança de 5 anos a utilizar a estratégia de contar pelos dedos:



Figura 20 - Criança D.C., de 5 anos, a contar pelos dedos para resolver o problema

Seguidamente, de modo a incentivar as crianças a utilizar outras estratégias de resolução, sugeri que utilizassem os dinossauros de borracha que existem na sala de atividades e uma criança de 5 anos mostrou interesse em fazê-lo mas não conseguiu, colocando apenas vários dinossauros em fila. Depois, outra criança, também com 5 anos, mostrou interesse em ajudá-la, fazendo dois conjuntos de dinossauros, um com quatro e outro com dois, e contando-os, chegando à solução do problema, como é possível ver através da seguinte fotografia:

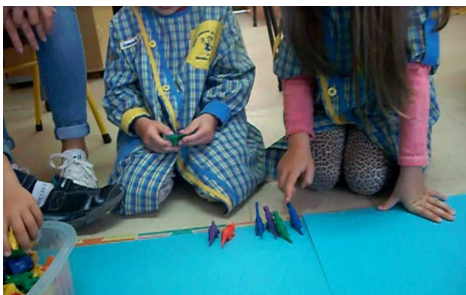


Figura 21 - Criança I.S., de 5 anos, a resolver o problema utilizando os dinossauros de borracha

Depois de resolverem o problema em grande grupo, as crianças registaram numa folha as suas estratégias de resolução e a resposta ao problema. No entanto, a maioria focou-se mais em desenhar o contexto do problema, uma vez que o grupo estava mais habituado a registar graficamente histórias contadas oralmente e menos habituado a resolver problemas matemáticos e a registar as estratégias de resolução. Neste sentido, foi necessário incentivar as crianças a pensar no problema e a utilizar estratégias como contar pelos dedos. Seguidamente, apresento algumas fotografias dos registos das crianças (Figuras 22, 23 e 24):



Figura 22 - Registro gráfico do problema dos dinossauros realizado pela criança D.Q., de 6 anos



Figura 23 - Registro gráfico do problema dos dinossauros realizado pela criança G.M., de 6 anos



Figura 24 - Registro gráfico do problema dos dinossauros realizado pela criança G.F., de 5 anos

2.5.4. Proposta educativa: Canção do dinossauro 09 de junho de 2015

De acordo com Silva (1997, p. 64) a relação entre as palavras e a música é uma forma de expressão musical, sendo que “cantar é uma actividade habitual na educação pré-escolar (...)”. Assim, com a intencionalidade de abordar a expressão musical e de estimular as crianças a cantar uma canção, considerámos que esta proposta englobava o desenvolvimento das seguintes competências:

- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão musical: a criança compreende o sentido do que se diz; a criança cria uma canção; a criança aprende a letra da canção; a criança canta a canção; a criança faz gestos enquanto canta a canção.
- Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da abordagem à escrita: a criança compreende o sentido do que se diz; a criança familiariza-se com o código escrito; a criança compreende que o que se diz se pode escrever.

De forma a desenvolver as competências mencionadas anteriormente, no dia 09 de junho, mostrámos, às crianças, um vídeo sobre uma canção relacionada com os dinossauros, sendo que neste as crianças poderiam ouvir e ver a letra da canção. A intencionalidade seria estimular as crianças a criar uma canção sobre os dinossauros, que evidenciasse algumas das aprendizagens que fizeram ao longo do projeto. No entanto, ao perceber que as crianças mostraram bastante entusiasmo e vontade de aprender a canção que tinham acabado de ouvir, optámos por ensiná-la ao grupo. Neste sentido, começámos por mostrar mais uma vez a canção às crianças e verificámos que estas já sabiam algumas partes do refrão. De seguida, tendo a intencionalidade de incentivar as crianças a aprender a canção, fomos ensinando a letra, começando pela primeira estrofe e associando alguns gestos às palavras. Quando percebemos que as crianças já tinham memorizado a letra e os respetivos gestos, fomos avançando para as estrofes seguintes. Devido ao facto de a canção ser um pouco extensa, não foi possível aprendê-la completamente neste dia. Deste modo, nos dias 15 e 16 de junho continuámos a cantar a canção e observámos que a maioria das crianças já tinha conseguido memorizar tanto a letra como os gestos. Foi, então, sugerido que as crianças cantassem esta canção na divulgação do projeto, no dia 17 de junho.

Considero ainda importante referir que esta canção foi apresentada às crianças em português do Brasil, devido à dificuldade em encontrar canções em português que falassem sobre os dinossauros.

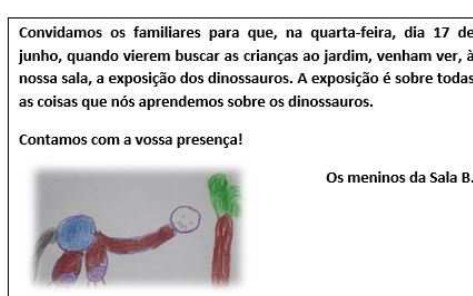
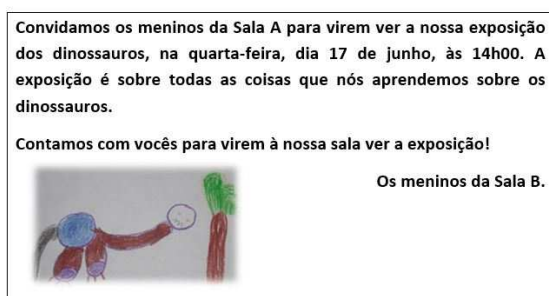
2.6. Fase IV – Divulgação/avaliação

A última fase do projeto é denominada por Vasconcelos et al. (2012) como divulgação/avaliação. De acordo com os mesmos autores, nesta fase, as crianças tornam a informação útil às outras pessoas, havendo uma “socialização do saber” (Vasconcelos et al.).

Para a divulgação, em grande grupo, as crianças sugeriram fazer um exposição, onde mostravam todas as atividades que foram realizadas ao longo do projeto. Deste modo, questionámos as crianças sobre quais delas se sentiam mais à vontade para apresentar a exposição. Algumas crianças voluntariaram-se para o fazer, sendo que, outras, pelo contrário, referiram que iriam ter vergonha e que não o queriam fazer. As quatro

crianças que manifestaram interesse em apresentar a exposição ensaiaram, previamente, conosco, mestrandas, o que iriam dizer no momento da apresentação.

A divulgação do projeto foi realizada no dia 17 de junho, no jardim de infância, sendo que ocorreu em dois momentos distintos. Primeiramente, o público-alvo foram as crianças da Sala A do jardim de infância e a respectiva educadora, de seguida, foram todos os familiares que quiseram assistir. O público que assistiu à exposição recebeu um convite com o texto e as ilustrações elaboradas pelas crianças, como é apresentado nas seguintes imagens:



Figuras 25 e 26 - Convites elaborados para as crianças da Sala A e para os familiares, respetivamente

Para que o público soubesse para onde se deveria dirigir, as crianças colocaram uma placa a indicar o local da exposição (Figura 27) e várias pegadas de dinossauros no chão, indicando o caminho desde o portão de entrada até à sala de atividades (Figura 28).



Figuras 27 e 28 - Placa e pegadas de dinossauro a indicar o local da exposição

Numa primeira fase da divulgação, as quatro crianças apresentaram a exposição, referindo as dúvidas que surgiram inicialmente, as estratégias utilizadas para obter as respostas e por fim, as descobertas que tinham feito. Depois de apresentada a exposição, os familiares e as crianças puderam deslocar-se livremente pela sala para ver os trabalhos elaborados pelas crianças (ver Figuras 29 a 31).



Figuras 29 a 31 - Fotografias da exposição

Os familiares que visitaram a exposição tiveram, ainda, oportunidade de escrever a sua opinião e de dar sugestões de aspetos a melhorar, em dois livros ilustrados pelas crianças (Figura 32).



Figura 32 - Livros de registo de opiniões e sugestões

Para além da divulgação, nesta fase, as crianças também avaliam o projeto. Para Silva (1997, p. 27) “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também a base de avaliação para o educador”. Neste sentido, a avaliação do projeto foi realizada no dia 15 de junho, num momento de reflexão com as crianças, onde estas foram questionadas acerca do que tinham aprendido, do que tinham gostado mais e do que tinham gostado menos. No entanto, é também importante salientar que a avaliação foi sendo realizada ao longo do projeto, uma vez que quando as crianças faziam novas descobertas eram questionadas acerca do que tinham descoberto, confrontando essas descobertas com as dúvidas que tinham inicialmente.

Através do seguinte quadro (Quadro 23), podemos ver as aprendizagens evidenciadas pelas crianças no momento de reflexão, sendo que estas referiram o que tinham aprendido relativamente aos quatro tópicos que suscitaram mais dúvidas (alimentação, reprodução, velocidade de locomoção e o cérebro dos dinossauros) e sobre os quais foram pesquisar, como são exemplo as seguintes afirmações: “*Os carnívoros comem carne. O T-Rex come carne. O Pterodáctilo caranguejos e insetos. O Braquiossauro come folhas.*” (G.M.- 6 anos); “*Aprendemos que os ovos estão em vários sítios diferentes que os dinossauros põem: nas crateras, na terra e nos ninhos.*” (D.Q. – 6 anos); “*Aprendemos qual é o mais rápido.*” (G.M. – 6 anos – e D.C. – 5 anos) e; “*Nós*

também aprendemos que um dinossauro tinha o cérebro do tamanho de uma noz. *O Stegossauro.*” (A.F. – 5 anos). O grupo de crianças mostrou também ter realizado aprendizagens relativas às atividades concretizadas, como é o caso da afirmação da criança L.C. (6 anos) - “*Aprendemos a fazer dinossauros.*” – e da criança A.P. (4 anos) - “*Aprendemos a pintar um dinossauro.*”.

Quadro 23 - “O que aprendemos sobre os dinossauros?”

O que aprendemos sobre os dinossauros?	
“Aprendemos o que eles comem.” (L.F. – 5 anos)	“Aprendemos qual é o mais rápido.” (G.M. – 6 anos – e D.C. – 5 anos)
“Descobrimos que havia um dinossauro que tinha o cérebro mais pequeno, um dinossauro que era muito esperto.” (R.A. – 6 anos)	“Aprendemos que há uns dinossauros mais espertos, outros que correm melhor e outros que são maiores.” (D.Q. – 6 anos)
“Os carnívoros comem carne. O T-Rex comia carne. O Pterodáctilo caranguejos e insetos. O Braquiossauro comia folhas.” (G.M.- 6 anos)	“O Triceratopo comia folhas e relva.” (G.M. – 6 anos – e D.C. – 5 anos)
“Nós também aprendemos que um dinossauro tinha o cérebro do tamanho de uma noz. O Stegossauro.” (A.F. – 5 anos)	“Aprendemos a pintar um dinossauro.” (A.P. – 4 anos)
“Aprendi que os dinossauros precisam de beber água.” (M.R. – 5 anos)	“Aprendemos a fazer dinossauros.” (L.C. – 6 anos)
“Aprendemos a música do dinossauro.” (I.G. – 5 anos)	“Aprendemos que um dinossauro tinha o cérebro muito pequenino.” (L.L. – 5 anos)
“Aprendemos que os ovos estão em vários sítios diferentes que os dinossauros põem: nas crateras, na terra e nos ninhos.” (D.Q. – 6 anos)	“E os ovos em fila!” (G.M. – 6 anos)
“Os ovos do Braquiossauro saem pelo rabinho.” (G.F. – 5 anos)	

Relativamente ao que as crianças gostaram mais, estas manifestaram ter gostado mais de fazer o dinossauro em três dimensões, como podemos ler nas frases das crianças L.C. (6 anos) - “*Gostei de pintar o dinossauro e de construí-lo com arames.*” -, G.T. (5 anos) - “*Gostei de pintar o dinossauro.*” -, I.G. (5 anos) - “*Gostei de fazer o dinossauro.*” -, G.M. (6 anos) – “*(...) do Braquiossauro pintadinho (...)*” – e J.N. (6 anos) - “*Gostei de por cola no dinossauro.*”. No entanto, as crianças também mostraram ter gostado de fazer outras propostas educativas, como é possível ver no quadro abaixo (Quadro 24):

Quadro 24 - “O que gostámos mais?”

O que gostámos mais?	
“Gostei de aprender que os ovos estavam em vários sítios diferentes e de onde vinham os ovos.” (D.Q. – 6 anos)	“Gostei de pintar o dinossauro e de construí-lo com arames.” (L.C. – 6 anos)
“Gostei que a mãe do G.M. deu o ovo para termos um amigo para brincar.” (L.F. – 5 anos)	“Gostei de pintar o dinossauro.” (G.T. – 5 anos)
“Gostei mais que o dinossauro comia folhas.” (A.F. – 5 anos)	“Gostei de fazer ali o T-Rex (aponta para a cartolina que ilustrou).” (M.A. – 6 anos)
“Gostei de fazer o dinossauro.” (I.G. – 5 anos)	“Gostei do vídeo e do Braquiossauro pintadinho e do ovo que a mãe trouxe.” (G.M. – 6 anos)
“Gostei de fazer as máscaras.” (G.F. – 5 anos)	“Gostei de aprender os cérebros.” (R.L. – 6 anos)
“Gostei mais de fazer os ovos de dinossauro e pintar.” (D.C. – 5 anos)	“Gostei de fazer os ovos.” (E.C. – 5 anos)

<i>“Gostei de fazer a árvore. Também gostei de fazer o painel.” (L.I. – 6 anos)</i>	<i>“Gostei de por cola no dinossauro.” (J.N. – 6 anos)</i>
<i>“Gostei de por os papéis no ovo.” (L.L. – 5 anos)</i>	

Quando questionadas sobre o que gostaram menos de fazer, as crianças tiveram algumas dificuldades, referindo, inicialmente, que tinham gostado de tudo. Assim, foi necessário incentivá-las a pensar em atividades que, apesar de terem gostado de fazer, não tinham gostado tanto por algum motivo. Através do Quadro 25, é possível perceber, não só as atividades que as crianças menos gostaram, mas também as suas justificações.

Quadro 25 - "O que gostámos menos?"

<i>O que gostámos menos?</i>	
<i>“Gostei menos de fazer as árvores porque era difícil.” (L.C. – 6 anos)</i>	<i>“Gostei menos de fazer as máscaras porque havia coisas mais interessantes.” (G.M. – 6 anos)</i>
<i>“Gostei menos de fazer as máscaras.” (I.G. – 5 anos)</i>	<i>“Gostei um pouco menos de fazer aquilo (aponta para o título de um dos cartazes) porque era um bocadinho difícil.” (M.A. – 6 anos)</i>

Considero que esta última fase foi bastante importante, uma vez que as crianças tiveram oportunidade de mostrar aos familiares e às crianças da Sala A o que aprenderam e as atividades que desenvolveram ao longo deste projeto e tiveram, também, oportunidade de refletir acerca do que aprenderam e do que mais e menos gostaram. De acordo com Vasconcelos et al. (2012, p.17), esta fase é “(...) um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projecto (...)”.

Em jeito de síntese, considero que ao longo deste processo de descoberta d’ “Os Dinossauros”, tanto eu como as crianças desenvolvemos diversas competências e aprendizagens. No que respeita às crianças, estas desenvolveram competências em todas as áreas de conteúdo e respetivos domínios das OCEPE. Relativamente às minhas aprendizagens, fiquei mais consciente da importância de trabalhar segundo esta metodologia, uma vez que vai ao encontro dos interesses das crianças. Foi bastante notório, ao longo desta prática pedagógica, o entusiasmo e o envolvimento das crianças neste projeto, pois partiu dos seus interesses e foi concretizado de acordo com as suas sugestões, permitindo que elas fossem ativas no seu processo de aprendizagem. Contudo, apesar de o educador assumir o papel de mediador, é importante que este pesquise acerca do tema a abordar, de modo a poder auxiliar as crianças nas suas descobertas.

Conclusão

Este relatório retrata o meu percurso, as experiências vivenciadas e as aprendizagens realizadas ao longo deste Mestrado em Educação Pré-Escolar, quer em contexto de creche quer em contexto de jardim de infância.

Fazendo uma retrospectiva, posso afirmar que este foi um percurso bastante árduo e repleto de dificuldades. No entanto, foram também essas dificuldades que contribuíram para as aprendizagens que tive oportunidade de realizar e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futura educadora de infância.

Ao longo destes dois semestres, passei a ver a criança de uma forma diferente. Se antes a considerava como um ser completamente dependente do adulto, ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada passei a vê-la como um ser capaz e ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tendo o apoio do adulto para facilitar esse processo.

Nestes dois semestres desenvolvi também competências relacionadas com o processo de planificação, aprofundando os meus conhecimentos acerca das intencionalidades educativas, das competências e da avaliação das crianças. Para isso, o trabalho em equipa foi fundamental, pois ajudámo-nos uma à outra, ouvimos e respeitámos a opinião uma da outra e comunicámos de modo a encontrar soluções face às dificuldades que iam surgindo.

Relativamente à dimensão reflexiva, tive oportunidade de repensar na minha ação educativa, o que me auxiliou a atuar de várias formas, tendo em conta a fundamentação recolhida e o contexto em que estava inserida, proporcionando às crianças um desenvolvimento harmonioso e integral.

Quanto à dimensão investigativa, percebi que o educador deve ser também investigador, procurando soluções para as questões que vão surgindo. Aprendi também a desenvolver um trabalho de investigação, recolhendo e analisando dados, e fui ganhando consciência da importância das interações entre as crianças e os livros no contexto de creche, percebendo os vários tipos de interações estabelecidos.

Através da metodologia de trabalho de projeto concluí que as crianças se mostram mais entusiasmadas e ativas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem quando as

propostas educativas são planejadas de acordo com os seus interesses e necessidades, desenvolvendo, assim, aprendizagens com mais significado.

Terminando este percurso, resta-me dizer que, apesar de esta formação ter contribuído para o meu percurso enquanto futura educadora de infância, o meu percurso formativo não acaba aqui, uma vez que um educador está em constante formação, procurando fundamentação que sustente a sua ação educativa para promover o desenvolvimento global das crianças.

Referências bibliográficas

- Addington-Hall, J. M., Bruera, E., Higginson, I. J., & Payne, S. (2007). *Research methods in palliative care*. Oxford: Oxford University Press.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? *Cadernos de Formação de Professores, 1*, pp. 21-30.
- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (maio/agosto de 2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, pp. 207-217.
- Almeida, A. S., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2004). Quantidade, qualidade e adequação das interações adulto-criança em creches da área metropolitana do Porto. *A psicologia ao serviço das pessoas: resumos do 2º congresso hispano-português de psicologia*, (pp. 171-172).
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amorim, K. d., Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25*, pp. 378-389.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bento, M. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (julho/dezembro de 2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da educação infantil. *Horizontes, 27*, pp. 7-20.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 327-336.
- Boyd, D., & Bee, H. (2011). *A criança em crescimento*. São Paulo: Artmed Editora .

- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2015). *Manual de investigação científica da universidade católica de moçambique*. Beira: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- Carvalho, A. M., Otta, E., Souza, I. J., Simão, L. M., Rodrigues, M. M., Souza, M. T., . . . Bussab, V. S. (1999). *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A., Salles, F., & Guimarães, M. (2002). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Castro, I. d. (2014). O comportamento de bebés perante a audição de uma canção de embalar. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, 1*, pp. 25-47.
- Correia, S., & Dias, I. S. (2012). Aprender na infância - processos e estratégias. *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 265-270). IPL: ESECS.
- Corsi, B. R. (outubro/dezembro de 2011). Relações e conflitos entre crianças na educação infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista, 42*, pp. 279-296.
- Costa, I. C., Neves, I., & Pequito, P. (2014). Problematizar a metodologia de projeto articulando e avaliando aprendizagens. *I Encontro Internacional em Estudos Educacionais* (pp. 223-240). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista portuguesa de pedagogia, 43*, pp. 175-188.
- Dias, I. S., & Correia, S. (09 de setembro de 2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación, n.º 60/1*.

- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2009). A primeira infância na formação inicial de educadores. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 740-750). Braga: Universidade do Minho.
- Fonseca, R. C. (2009). *Metodologia do trabalho científico*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Fortin, P. D.-F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (5.^a ed.). (N. Salgueiro, Trad.) Lisboa: Lusociência.
- Garcia, L. T., Almeida, N. V., & Gil, M. S. (janeiro/abril de 2013). Conflitos e agressões entre bebês e diferentes atributos de brinquedos: um estudo experimental. *Interação em Psicologia*, 17, pp. 27-36.
- Goularte, R. d. (2010). Interação, interacionismos: situando o interacionismo sociodiscursivo. *II Seminário Nacional de Linguagem, Cultura e Educação* (pp. 1-15). Rio Grande: Anais do II Seminário Nacional de Linguagem.
- Hockenberry, M. J. (2006). *Wong, fundamentos de enfermagem pediátrica* (7.^a ed.). (D. Corbett, Trad.) Rio de Janeiro: Elsevier.
- Júnior, F. A., Sprovieiri, M. H., Kuczynski, E., & Farinha, V. (1999). Reconhecimento facial e autismo. *Arquivo Neuropsiquiatr*, 57, pp. 944-949.
- Katz, L., Bairrão, J., Silva, I. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (DEB).
- Kishimoto, T. M. (junho de 2013). Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas. *Salto para o futuro*, pp. 9-26.
- Lamas, E. P. (2000). *Dicionário de Metalínguas da Didática*. Porto: Porto Editora.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente: propostas de intervenção no jardim de infância. Em F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para ser* (pp. 175 - 206). Coimbra: Edições Almedina.
- Lira, N., & Rubio, J. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5, pp. 1-22.

- Long, J. (2011). *Dinossauros*. (M. F. Duarte, Trad.) Maia: Bloco Gráfico.
- Machado, S., & Simões, A. (2015). A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 197-204). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Manning, S. A. (2006). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (14.^a ed.). São Paulo: Editora Cultrix LTDA.
- Maranhão, D. G., & Sarti, C. A. (janeiro/abril de 2008). Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, 38, pp. 171-194.
- Maria, V. M., Almeida, S., Silva, A. X., Almeida, B. C., Furtado, J. d., & Barbosa, R. V. (setembro de 2009). A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. *Corpus et Scientia*, 5, pp. 5 - 17.
- Marujo, N. (dezembro de 2012). A observação participante na investigação em turismo. *Revista de investigación en turismo y desarrollo local*, 5.
- Mateus, M. d. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER - Revista de Educação*, pp. 3-16. Obtido de Eduser - Revista de Educação: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/76/50>
- Mendes, D., & Moura, M. (2009). Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, pp. 307-327.
- Mesquita, R. M. (julho/dezembro de 1997). Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. *Revista Paulista de Educação Física*, 11, pp. 155-163.
- Montagu, A. (1988). *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus.
- Monteiro, E. d. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar*. Lisboa: Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

- Monteiro, M. M., & Ferreira, P. T. (2010). *Ser humano (2.ª parte) psicologia b 12.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Muniz, I. (2012). *A neurociência e as emoções do ato de aprender: quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar*. Italuna: Via Litterarum.
- Nascimento, A. B. (2007). Paladar: um sentido enaltecido e condenado. Em A. B. Nascimento, *Comida: prazeres, gozos e transgressões* (2.ª ed., pp. 45-50). Salvador: EDUFBA.
- Neto, C. (2000). *O jogo e tempo livre nas rotinas da vida quotidiana de crianças e jovens*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Norman, D., & Milner, A. (1989). *Dinossauros*. (J. Tavares, Trad.) Lisboa: Editorial Verbo.
- Novaes, A. d. (maio de 2009). Avaliar, para crescer com qualidade. *GVlaw - Revista Getulio*, pp. 44-47.
- Palangana, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em piaget e vygotsky: a relevância do social* (3.ª ed.). São Paulo: Summus.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Parker, S. (1987). *Como viviam os dinossauros*. (M. Cordeiro, Trad.) Toledo: Artes Graficas.
- Pereira, F. R., & Freitas, E. R. (maio/agosto de 2014). Construindo o currículo no pré-escolar, num sistema de organização cooperada. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 14-16.
- Pinto, D. (setembro/dezembro de 2014). "Gosto de brincar na cozinha de lama porque é descapotável". *Cadernos de Educação de Infância*, 103, pp. 22-25.
- Polonia, A. d., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, pp. 303-312.

- Portugal, G. (janeiro de 2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: investigação e práticas, 1*, pp. 85-106.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: CNE.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.^a ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. (J. Marques, & M. A. Mendes, Trads.) Lisboa: Gradiva - Publicações.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés. Em F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149 - 174). Coimbra: Edições Almedina.
- Rodrigues, P. F. (janeiro/abril de 2011). Cantar no jardim-de-infância em projectos interdisciplinares - para uma maior intencionalidade nas abordagens à música. *Cadernos de Educação de Infância, 92*, pp. 45-51.
- Sager, F., Sperb, T. M., Roazzi, A., & Martins, F. M. (2003). Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*, pp. 203-215.
- Santos, M. E., Fonseca, T., & Matos, F. (março de 2009). Que se ganha com o trabalho de projecto. *Noesis*, pp. 26-29.
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação* (4.^a ed.). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Simão, A. (2013). *O objecto transicional – Uma meta-análise do conceito e uma revisão da literatura*. Portugal: ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, E. B. (julho/dezembro de 2003). A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, 2, pp. 177-201.
- Teodoro, W. L. (2013). *O desenvolvimento infantil de 0 a 6 e a vida pré-escolar*. Uberlândia: s.d.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Veloso, R. M. (janeiro/abril de 2011). Os grandes leitores do pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 92.
- Zatz, S., Zatz, A., & Halaban, S. (2006). *Brinca comigo!: tudo sobre brincar e os brinquedos*. São Paulo: Marco Zero.

Anexos

Anexo 1 – Reflexão número 13 em contexto de creche

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, a decorrer no Centro Infantil Moinho de Vento, desloquei-me à instituição, nesta semana, para colaborar com a minha colega, uma vez que seria ela a intervir.

Durante esta semana a educadora cooperante esteve de férias, tendo ficado responsável pelo grupo de crianças a auxiliar de ação educativa da sala e outra auxiliar da instituição, que conhece o grupo de crianças em questão. Pudemos contar também com o apoio da educadora da Sala das Colmeias, que se mostrou disponível para nos ajudar no que precisássemos.

No que diz respeito ao momento de atividades orientadas, na segunda-feira tínhamos como intencionalidades educativas: 1) Permitir à criança reconhecer a forma da estrela; 2) Permitir à criança identificar corretamente as cores - azul e amarelo; 3) Permitir à criança utilizar técnicas de expressão plástica – colagem; 4) Permitir à criança manusear o pincel; 5) Permitir à criança agarrar corretamente o pincel; e 6) Permitir à criança utilizar técnicas de expressão plástica – colagem.

Ao longo desta proposta educativa, foi possível perceber que algumas crianças têm dificuldade em espalhar a cola movimentando o pincel, sendo que o pressionam para baixo, sem este sair do sítio. Assim, foi necessário exemplificar o movimento do pincel, com as mãos das crianças. Pude verificar que as crianças observaram e imitaram esse movimento, conforme referem Dias e Correia (2012, p. 7)²⁵: a criança “aprende através da observação e imitação dos outros”.

Após exemplificar o movimento que deveria ser feito com o pincel, foi visível uma tentativa, por parte das crianças, de movimentar o pincel, para a frente e para trás, em vez de o deixar parado no mesmo sítio. Por esta razão, posso concluir que algumas crianças aprenderam a espalhar a cola com o pincel.

Foi também possível observar que algumas crianças já agarram corretamente no pincel, isto é, utilizam a pinça digital, e que outras têm mais dificuldade, agarrando no pincel com a mão fechada.

²⁵ Dias, I. S., & Correia, S. (09 de setembro de 2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación, n.º 60/1*.

As crianças aprenderam também que os brilhantes que colocaram na estrela se chamam purpurinas e, algumas, conseguiram dizer “purpurinas” corretamente, quando solicitadas.

Nesta atividade, assim como em outras anteriores, deixámos as crianças escolherem a cor das purpurinas que queriam colocar na sua estrela, sendo que as cores que tínhamos à disposição eram o verde e o vermelho. Foi possível verificar que algumas crianças ainda têm dificuldade em identificar estas duas cores, principalmente o verde, tendo sido necessário comparar a cor verde com a cor que a criança referia.

Para as atividades orientadas de terça-feira, as intencionalidades educativas eram as seguintes: 1) Permitir à criança identificar a cor amarela e azul; 2) Permitir à criança identificar diferentes ingredientes (farinha, sal, água e corante alimentar); e 3) Permitir à criança explorar com as mãos diferentes texturas – massa de cor.

Devido ao que aconteceu numa atividade semelhante, quando tentámos fazer neve com água e sal, estávamos um pouco receosas em relação à massa de cor, uma vez que esta também levava sal. Desta forma, a educadora da Sala das Colmeias alertou-nos para este facto, de o sal poder danificar o chão, e optámos por não o colocar na massa de cor.

Na planificação, a massa de cor seria feita com ingredientes comestíveis e com corante alimentar, para o caso de não haver problema se alguma criança colocasse a massa na boca. No entanto, devido ao facto de nos termos esquecido do corante alimentar, tivemos que colocar guache na massa de cor, sendo que usámos apenas uma quantidade mínima. Para minimizar o risco das crianças colocarem a massa na boca, alertámos o grupo, várias vezes, para o facto de não poderem colocar a massa na boca e, apesar de as crianças estarem sentadas em grande grupo à volta das mesas, fomos dando uma porção de massa de cor apenas a quatro crianças de cada vez. Esta estratégia, sugerida pela educadora da Sala das Colmeias, permitiu-nos estar mais atentas às crianças que tinham a massa de cor, prevenindo que a colocassem na boca.

De um modo geral, as crianças não tentaram colocar a massa na boca. No entanto, foi necessário estar mais atenta a algumas crianças que, por vezes, tentavam levar a mão à boca, e alertá-las para não o fazerem.

Na parte da tarde, quando fizemos a massa de cor azul, já foi possível fazer com o grande grupo ao mesmo tempo, pois, antes de terem a massa na mão, as crianças disseram que não a podiam colocar na boca. O grupo revelou, assim, ter aprendido que a massa de cor era para explorar com as mãos e não com a boca. No entanto, foi necessário estar sempre atenta a todas as crianças que estavam a explorar a massa de cor. A maioria das crianças revelou interesse e explorou a massa de cor de várias formas (aprenderam a fazer “rolinhos”, “bolinhas” e “caracóis” e a dividir a massa em pequenas partes, brincado com esta) tendo sido necessário exemplificar e ajudar algumas crianças. De acordo com Post e Hohmann (2004, p. 25)²⁶, as crianças “gostam particularmente de explorar materiais macios e moles, objectos fáceis de agarrar, materiais que sujem (...)”. No entanto, as crianças têm interesses divergentes ainda que se encontrem na mesma faixa etária, destacando-se, assim, uma criança que não mostrou interesse em explorar a massa de cor.

Relativamente às atividades orientadas de quarta-feira, as intencionalidades educativas eram: 1) Permitir que a criança identifique as cores – vermelho, verde e amarelo; 2) Permitir à criança utilizar técnicas de expressão plástica – pintura e recorte; 3) Permitir à criança manusear o pincel; 4) Estimular a criança a manusear a tesoura; 5) Permitir à criança agarrar corretamente o pincel, utilizando a pinça digital; 6) Estimular a criança a agarrar corretamente na tesoura; 7) Permitir à criança reconhecer a forma da estrela; e 8) Permitir à criança recortar o desenho da estrela.

Na quarta-feira de manhã não cumprimos a planificação. Deslocámo-nos ao refeitório para assistir a um teatro sobre a época do Natal, juntamente com as restantes crianças da instituição. Estávamos conscientes de que, se as crianças começassem a dar sinais de que não estavam com atenção à dramatização, devido à faixa etária do grupo e ao tempo de duração do teatro, teríamos de voltar para a sala de atividades. No entanto, foi possível assistir a toda a dramatização com o grupo de crianças, uma vez que estas manifestaram interesse no que estava a acontecer no palco. Penso que o facto de as crianças estarem noutra espaço, que costuma ser utilizado noutra contexto, e de estarem a assistir também a algo diferente contribuiu para esse interesse da parte delas.

²⁶ Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.^a ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Penso que um aspeto menos positivo desta dramatização foi o facto dos personagens não projetarem muito a voz. No entanto, como o nosso grupo estava mesmo à frente dos personagens, esse aspeto não afetou a atenção das crianças.

Acho também importante referir que houve uma criança que teve medo dos personagens, uma vez que tinham perucas e que eram pessoas de fora da instituição, com quem as crianças não têm contacto. Assim, penso que, se planear uma proposta educativa semelhante a esta, futuramente, será importante ter este aspeto em conta para que as crianças não se sintam desconfortáveis.

Na quarta-feira à tarde, após conversarmos com a auxiliar de ação educativa, achámos que seria mais adequado que as crianças recortassem livremente, em vez de tentarem recortar a estrela, como estava previsto. Foi notório que algumas crianças já conseguem agarrar na tesoura com os dois dedos e recortar pequenas tiras de papel. Contudo algumas crianças ainda não o conseguem fazer, agarrando na tesoura com as duas mãos e rasgando o papel. Ainda durante este período de tempo, as crianças que não estavam a recortar, foram também realizando uma atividade do manual, proposta e orientada pelas auxiliares de ação educativa, ou então, se fosse o caso, iam acabando a árvore de natal com as formas de papel (atividade realizada na 11.^a semana).

Por último, penso que é importante refletir acerca de uma criança que até então não tinha mostrado interesse em realizar nenhuma das atividades propostas. A criança em questão não costumava mostrar interesse em participar nas atividades propostas, tanto em grupo como individualmente e quando solicitada por nós, pela educadora ou pela auxiliar chorava. Contudo, ao longo desta semana, foram visíveis mudanças significativas no seu comportamento. Há cerca de um mês, introduzimos, como rotina, a marcação das presenças e, sempre que solicitada, a criança chorava, não querendo agarrar na sua fotografia nem colocá-la no quadro de presenças. Durante esta semana, para além de não ter chorado ao ser solicitada, agarrou a sua fotografia, sorriu para ela, colou-a no quadro de presenças e bateu palmas no final (imitando o comportamento das outras crianças). Penso que este comportamento se pode dever ao facto de a marcação das presenças se ter tornado parte da rotina e de já não ser algo novo para esta criança. Como referem Post e Hohmann (2004, p. 195)²⁷, “quando os horários e as rotinas

²⁷ Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.^a ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes. Saber o que irá acontecer no momento seguinte (...) ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia”.

Anexo 2 – Reflexão número 12 em contexto de creche

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, a decorrer no Centro Infantil Moinho de Vento, desloquei-me à instituição, nesta semana, para intervir, de forma individual.

Nesta semana não foi possível cumprir a planificação relativamente ao dia de quarta-feira. Na terça-feira, o que estava previsto durar apenas a parte da manhã durou todo o dia, ou seja, nem todas as crianças conseguiram pintar os dois triângulos de um dos lados da parte da manhã. Assim, na quarta-feira, as crianças, em vez de colocarem os brilhantes nos triângulos já pintados, estiveram a pintar os triângulos do lado contrário ao que tinham pintado na terça-feira. Apesar de a planificação não ter sido cumprida, na minha opinião, teve mais sentido que cada criança pudesse pintar os triângulos ao seu ritmo em vez de estar a limitar o tempo das crianças para cumprir a planificação. Segundo Post e Hohmann (2004, p. 71), “cada bebé ou criança pequena tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo”. Considero, desta forma, que ao longo desta semana aprendi que devemos dar às crianças o tempo que estas necessitam para desfrutarem das propostas educativas que lhes são proporcionadas, deixando que as suas ações anunciem o fim dessa proposta, como é referido por Post e Hohmann (2004).

Para as atividades orientadas de terça-feira, as intencionalidades educativas eram as seguintes: 1) Permitir à criança identificar corretamente as cores - azul e amarelo; 2) Permitir à criança reconhecer a forma do triângulo; 3) Permitir à criança utilizar técnicas de expressão plástica – pintura; 4) Permitir à criança manusear o pincel; 5) Permitir à criança agarrar corretamente o pincel.

No que respeita ao reconhecimento da forma do triângulo, apesar de termos falado também em triângulos na semana anterior, quando voltei a mostrar esta figura e a questionar as crianças, na terça-feira de manhã, nenhuma respondeu corretamente. Desta forma expliquei que era um triângulo, dizendo que tinha três lados e contando-os, em conjunto com o grupo de crianças. Na parte da tarde voltei a questionar as crianças e, foi evidente que, algumas delas mostraram ter aprendido que a figura geométrica que mostrei era um triângulo e mostraram também perceber que tinha três lados, contando-os juntamente comigo.

Considero importante refletir, também, sobre o período de adaptação de uma das crianças que entrou para a instituição e para a Sala das Abelhas há três semanas, uma vez que, ao longo destes dois dias, foi notória uma evolução, comparativamente à semana passada.

De acordo com Post e Hohmann (2004), as crianças aprendem que podem confiar nas pessoas que cuidam delas e que podem contar com a ajuda destas para satisfazer as suas necessidades. Desta forma, a criança em questão costumava chorar no momento do acolhimento e no momento da sesta, chamando pela mãe e pelo pai. Porém, este comportamento não se verificou durante esta semana. A criança adormeceu sem que fosse necessário um adulto ao seu lado e sem chorar e, durante o dia, interagiu mais, tanto com as outras crianças do grupo como com os adultos, sem chorar e sem chamar pelos pais. No que diz respeito à alimentação, verifica-se também uma evolução, uma vez que a criança já come praticamente tudo o que está no prato, ainda que seja ao seu ritmo, e que seja necessário incentivá-la e ajudá-la a comer.

No que respeita ao momento da sesta houve também diferenças significativas no decorrer desta semana. Até à semana passada, havia apenas quatro crianças que choravam para adormecer. Contudo, ao longo desta semana não houve nenhuma criança que tivesse chorado no momento da sesta. Post e Hohmann (2004, p. 244) referem que “com o passar do tempo, através da observação, da tentativa e do erro e de dicas dadas pelos pais, o educador consegue descobrir como melhor ajudar cada criança a acalmar antes de adormecer”. Assim, duas das crianças que precisavam de alguém ao seu lado para adormecer já conseguem adormecer tranquilamente sem ser necessário que esteja um adulto ao seu lado. Relativamente às outras duas crianças, que normalmente chamam a auxiliar de ação educativa para adormecer, estas ainda não conseguem adormecer sem um adulto. No entanto, na terça-feira, consegui adormecê-las sem que chorassem, tendo sido apenas necessário que a educadora explicasse a uma das crianças que seria eu a adormecê-la.

A respeito do controlo dos esfíncteres, também são visíveis algumas diferenças, comparativamente com as semanas anteriores. Algumas crianças já têm noção do momento em que precisam de ir à casa de banho e de quando não conseguem aguentar, vindo ter comigo ou com outro adulto.

Ainda no que concerne às rotinas, há cerca de um mês, no âmbito da investigação da minha colega, introduzimos canções para o “bom dia”, para o momento de arrumar e para o momento de ir almoçar e lanchar. É notória também uma grande diferença, principalmente no momento de arrumar a sala. Quando foi introduzida a canção, as crianças ficaram apenas a olhar para nós, sem perceber que era para arrumar e foi necessário incentivá-las a fazê-lo. Nesta fase, basta apenas começar a cantar a canção e a maioria das crianças começa imediatamente a arrumar a sala.

Relativamente à canção do “bom dia”, numa primeira fase, a grande maioria das crianças não cantava a canção nem dizia “bom dia” quando era solicitada. Ao longo desta semana, apenas cerca de quatro crianças não disseram bom dia quando solicitadas, sendo que todas as outras responderam, ainda que falando muito baixinho e com vergonha.

Referências bibliográficas:

Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.^a ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo 3 – Reflexão número 11 em contexto de creche

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, a decorrer no Centro Infantil Moinho de Vento, desloquei-me à instituição, nesta semana, para colaborar com a minha colega, uma vez que seria ela a intervir.

Devido ao facto de se estar a aproximar a época natalícia, em conversa informal com a educadora cooperante, aceitámos o desafio de elaborar, com as crianças, uma decoração de natal para que estas levassem para casa.

Relativamente ao momento de atividades orientadas, na segunda-feira tínhamos como intencionalidades educativas: 1) Permitir que a criança identifique as cores: vermelha, verde e amarela; 2) Permitir à criança manusear o pincel; 3) Permitir à criança agarrar corretamente o pincel; e 4) Permitir à criança utilizar técnicas de expressão plástica – pintura.

A proposta educativa, neste dia, correu como esperada, uma vez a maior parte das crianças identificou as cores e todas mostraram interesse em manusear o pincel e em pintar. No entanto, foi notório que, embora algumas crianças já o consigam fazer, a maioria ainda não agarra o pincel corretamente, utilizando a pinça digital.

No que diz respeito à colagem das formas de papel no triângulo, todas as crianças o fizeram de uma maneira própria, umas colando as formas mais juntas e espalhando cola numa pequena área, outras colando-as mais afastadas e espalhando a cola em várias áreas do triângulo. Surpreendentemente, algumas crianças reconheceram a forma do triângulo, tendo respondido “triângulo”, em vez de “árvore de natal”, quando questionei o que tinham na mão.

Para as atividades orientadas de terça-feira, as intencionalidades educativas eram as seguintes: 1) Estimular a criança a identificar as personagens da história (Peppa, Pai Natal, Avó porquinha e Mãe porquinha); 2) Permitir à criança associar o som ao animal - porco; 3) Permitir à criança manusear o livro livremente; e 4) Permitir à criança manusear fantoches de vara.

Uma grande parte do grupo identificou as personagens da história como sendo “porcos” ou a “Peppa”. No entanto, foi mais difícil, para as crianças, reconhecer a diferença entre

a Avó porquinha, a Mãe porquinha e a “Peppa”, uma vez que eram bastante semelhantes, mudando apenas a cor do vestido ou um acessório.

Quando elaborámos os fantoches, reproduzimo-los da mesma forma que as personagens se encontram no livro, para que fosse mais fácil para as crianças identificar as personagens. Pude aperceber-me, também, que, ao verem o livro, foi difícil para algumas crianças reconhecer as personagens, devido a essa semelhança. Uma possível solução poderia ser reduzir o tamanho do fantoche da “Peppa” em relação à mãe e à avó, tal como está no livro, uma vez que esta é uma criança, e explicar isso ao grupo. Penso que outra estratégia poderia ter sido colocar mais elementos diferentes (para além da cor do vestido e dos acessórios), que fossem caraterísticos de uma determinada personagem, como por exemplo: colocar um brinquedo na pata da “Peppa” e uma mala na pata da Mãe porquinha.

Penso, ainda, que deveríamos ter feito os fantoches num material mais resistente, para que as crianças os pudessem explorar livremente. Contudo, devido ao pouco tempo e ao trabalho que temos para outras unidades curriculares, não foi possível construir algo que fosse mais duradouro. Noutras circunstâncias, poderíamos ter elaborado fantoches de luva, em tecidos de variadas texturas, que poderiam ficar, depois, na sala de atividades, para que as crianças os explorassem e brincassem com eles.

No que diz respeito às atividades orientadas de quarta-feira, as intencionalidades educativas eram: 1) Estimular a criança a identificar diferentes ingredientes (açúcar, farinha, ovo, iogurte, farinha maizena e fermento); 2) Permitir à criança tocar, cheirar e provar diversos ingredientes; 3) Estimular a criança a utilizar uma forma para fazer biscoitos; 4) Permitir à criança manusear o pincel; e 5) Permitir à criança utilizar técnicas de expressão plástica – colagem.

Durante a manhã, as crianças identificaram corretamente a maior parte dos ingredientes, revelando mais dificuldade em distinguir a farinha do açúcar e do fermento. Contudo, na parte da tarde, foi notório que algumas crianças ainda se lembravam dos ingredientes utilizados para a confeção dos biscoitos, uma vez que os nomearam corretamente e que os identificaram quando questionadas sobre o que tinham colocado nos biscoitos.

Como seria esperado, devido ao facto de o grupo ser bastante interessado e de demonstrar interesse em realizar todas as atividades propostas até ao momento, todas as

crianças manifestaram interesse tanto em confeccionar os biscoitos, como em escolher forma que iriam utilizar e em fazer o seu biscoito.

Na minha opinião, se tivéssemos mais tempo, seria interessante ter deixado as crianças fazerem mais do que um biscoito, com as diferentes formas para que estas vissem as diferenças entre as várias formas e, também, para que pudessem explorar melhor a massa e a sua textura. No entanto, tendo em conta o tempo e o número de crianças, penso que o principal foi proporcionar a mesma experiência a todas as crianças, deixando-as escolher a forma e fazer o seu próprio biscoito, e isso foi conseguido. Tal como referem Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p.202)²⁸, a “criança é um (...) agente principal no seu processo de formação, com direito à voz e à participação nas escolhas (...)”. Desta forma, “os educadores respeitam as escolhas das crianças no tempo de grupo, colocando-se a si próprios ao nível físico das crianças, observando aquilo que estão a fazer e escutando aquilo que elas dizem” (Post & Hohmann, 2004, p. 291)²⁹.

Quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias (Post & Hohmann, 2004, p. 194)²⁹.

Relativamente às rotinas, o que considero mais complicado, desde o início da prática pedagógica, é a gestão do grupo, principalmente no momento de higiene pessoal, uma vez que se realiza com todo o grupo ao mesmo tempo e o espaço é pequeno. No entanto, comparando com a fase inicial, penso que agora já conseguimos fazer uma melhor gestão e já conseguimos arranjar estratégias de organização eficazes, como, por exemplo: colocar os babetes às crianças só depois destas terem usado a sanita; depois do almoço, as primeiras crianças a utilizar a sanita são as que usam fralda para a sesta; as crianças que estão à espera para fazer as suas necessidades fisiológicas ficam sentadas no banco.

Durante esta semana, apesar de todas as crianças terem estado presentes, o momento da sesta foi relativamente tranquilo, permitindo que eu estivesse na casa de banho a

²⁸ Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, pp. 183-206.

²⁹ Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.^a ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

preparar algumas crianças enquanto a minha colega estava na sala de atividades com as restantes crianças que já estavam prontas para a sesta.

De acordo com Post e Hohmann (2004, p. 243)³⁰,

Alguns bebés adormecem assim que chegam ao seu berço ou cama que lhe é familiar (...) outros rabujam, e para adormecerem descansadamente podem precisar que o educador os embale, abane ou lhes faça festinhas ou talvez que lhes cante (...) uma canção.

Há apenas quatro crianças que necessitam de um adulto para adormecer: uma delas entrou para a instituição há pouco tempo, estando ainda num período de adaptação e, por isso, chora e chama a mãe; outra necessita de um adulto ao seu lado mas não chora e compreende se o adulto precisar de adormecer primeiro outras crianças; as outras duas crianças normalmente choram para adormecer, sendo complicado estar com as duas ao mesmo tempo. Em relação às duas últimas crianças, a estratégia adotada pela educadora cooperante e pela auxiliar de ação educativa é colocar um colchão entre as camas de ambas, onde estará o adulto, com o objetivo de poder estar ao pé das duas ao mesmo tempo. No entanto, normalmente, é necessário adormecer primeiro uma criança, tentando que a outra não chore e, só depois de essa criança ter adormecido, adormecer a outra, focando a atenção numa de cada vez.

Um outro aspeto que também considero complicado e que me suscita alguma insegurança é o momento da chegada das crianças à instituição. Post e Hohmann (2004, p. 213)³⁰ destacam a importância destes momentos, referindo que

Durante os momentos de chegada e de partida, é importante que os educadores dêem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem nesse processo de separação e de reencontro.

Ao longo desta semana recebi duas crianças sozinha e, surpreendentemente, as crianças não choraram ao deixar o colo dos pais e a vir para o meu. Considero que, no início desta prática pedagógica, quando nem as crianças nem os pais tinham confiança em mim, era impossível que isto acontecesse. No entanto, tal como referem Post e Hohmann (2004, p. 216)³¹,

³⁰ Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.ª ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

³¹ Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.ª ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Aos poucos, com a passagem do tempo, com a paciência e atenção dos educadores para com os sentimentos envolvidos, tanto as crianças como os seus pais ganham confiança nos membros da equipa e em si próprios e já são capazes de entrar e sair do centro infantil com um sentimento de esperança e de à-vontade.

Anexo 4 – Reflexão número 1 em contexto de creche

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, a decorrer no Centro Infantil Moinho de Vento, desloquei-me pela primeira vez à Instituição no passado dia 23 de setembro de 2014.

Após uma primeira reunião com os docentes da unidade curricular, as minhas expectativas para esta prática pedagógica eram elevadas, tendo em conta que, no futuro, gostaria de trabalhar em contexto de creche. Em relação ao grupo de crianças, pensava que seria um grupo na faixa etária de um/dois anos, em vez de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os dois/três anos. De um modo geral, as minhas expectativas foram superadas. Tanto eu como a minha colega fomos muito bem recebidas por todos os membros da Instituição, nomeadamente docentes e não docentes, que se mostraram sempre dispostos a ajudar-nos no que precisássemos e que nos forneceram as informações necessárias para a Caracterização do Meio e da Instituição.

No entanto, estava um pouco receosa, uma vez que nunca tinha experienciado este contexto e ainda não conhecia o grupo de crianças. Após a chegada à Instituição, a educadora cooperante colocou-nos à vontade, dando-nos liberdade para interagir com as crianças e pedindo a nossa ajuda em algumas tarefas. Desta forma, ao interagir com as crianças, estas rapidamente se habituaram a mim e à minha colega e, ao final da manhã, já vinham ter connosco quando precisavam de ajuda, o que fez com que os meus receios fossem diminuindo.

Algo que pude consolidar durante esta semana de observação foi a importância do brincar. De acordo com Lira e Rubio (2014, p.11),

É por meio da brincadeira que a criança constrói suas aprendizagens e conhecimentos, é nesse momento que sua imaginação se intensifica, e representa o mundo social que a cerca, bem como as formas de comportamento que lhes são referentes.

Numa fase inicial, preocupamo-nos mais com as atividades que vamos realizar com as crianças e não percebemos que, ao brincar, as crianças estão a aprender a relacionar-se com os outros, a perceber que têm que partilhar os brinquedos e que não podem fazer mal aos outros quando algo não as agrada. Penso que devemos tirar partido do brincar, que é algo que as crianças gostam de fazer, para que estas desenvolvam competências

que, à partida, pensamos que apenas se desenvolvem nos momentos de atividades orientadas. Assim, como referem Lira e Rubio (2014, p. 11),

Nós educadores, devemos estar atentos ao brincar da criança, pois muitas vezes, estamos preocupados com os resultados do jogo, com as habilidades e competências que a criança deve desenvolver, ou até mesmo com aquilo que nós consideramos importante para o seu desenvolvimento, e não observamos na riqueza deste momento, que a criança por si só e na relação com seu par, alcançou ou superou seus limites considerados essenciais para sua aprendizagem.

Considero que a observação é fundamental para a realização desta Prática Pedagógica, uma vez que ainda não tenho experiência sobre o que é ser educadora numa creche e sobre o que é uma experiência educativa em contexto creche. Deste modo, um dos objetivos desta prática é conseguir perceber estes dois aspetos.

No que respeita ao trabalho em grupo, cooperámos uma com a outra no sentido de recolher o maior número de informação possível sobre o meio envolvente, sobre a instituição e sobre as crianças, dividindo tarefas. Para recolher estas informações elaborámos grelhas de observação e recorremos à observação direta e a conversas informais com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa.

Referências bibliográficas:

Lira, N., & Rubio, J. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-22.

Anexo 5 – Reflexão número 4 em contexto de creche

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, a decorrer no Centro Infantil Moinho de Vento, desloquei-me à instituição, nesta semana, para intervir, em conjunto, com a minha colega.

No que diz respeito à planificação, numa fase inicial, colocámos os objetivos que a criança deveria atingir. Após uma conversa com a professora supervisora, percebemos que, em contexto de creche, falamos apenas em intencionalidades educativas, uma vez que não sabemos se as crianças vão realizar a proposta ou não e que os objetivos poderão não ser cumpridos. Um outro aspeto que também pudemos melhorar na planificação foi a descrição da ação da criança, nas atividades a realizar, uma vez que, inicialmente, nos centrávamos mais na ação da educadora. Apesar de estes aspetos terem sido melhorados ao longo da planificação desta semana, considero que, poderão ser aperfeiçoados nas restantes planificações.

Uma situação que pude verificar ao longo das observações, e que foi mais evidente nesta semana de intervenção conjunta, foi a gestão dos momentos de rotina. Percebi que é bastante complicado atender às dezoito crianças individualmente e, em simultâneo, ter controlo sobre o grande grupo. De acordo com Carvalho (2005, p. 43) citado por Dias, Correia e Marcelino (2013, p. 15), “(...) a forma como a creche responde à criança e à sua individualidade terá efeitos significativos para o desenvolvimento”. Apesar de o grupo de crianças ser grande é, também, um grupo heterogéneo, no que diz respeito à autonomia. A título de exemplo, posso referir que algumas crianças ainda usam fralda durante todo o dia, outras apenas usam para dormir e outras já não usam durante todo o dia. Desta forma, percebi que é difícil gerir todos estes aspetos ao mesmo tempo. No entanto, penso que esta dificuldade se prende, também, com o facto de ainda não conhecer realmente todas as crianças e, claro, com o facto de ainda ter pouca experiência profissional.

Neste sentido, a professora supervisora sugeriu-nos que fizéssemos uma tabela com os nomes de todas as crianças para ir registando a sua evolução em relação aos vários momentos da rotina, uma vez que, como refere Didonet (2001, p. 15) “(...) a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança (...)”. Na

minha opinião, será uma mais-valia, tanto para analisar o desenvolvimento das crianças desde o início até ao fim da prática pedagógica, como para estar mais atenta e conhecer melhor o grupo de crianças.

Um outro momento complicado é a hora da sesta. Na sua maioria, as crianças deitam-se na sua cama e adormecem sem necessitar do acompanhamento de um adulto. Contudo, há cerca de cinco crianças que requerem a presença de um adulto para conseguirem adormecer, sendo que duas destas crianças choram e só se acalmam na presença da educadora cooperante ou da auxiliar de ação educativa. Tanto eu como a minha colega já tentámos acalmá-las e adormecê-las, sem sucesso. Para mim, este será um desafio a tentar superar durante esta prática pedagógica.

Outra dificuldade com a qual me deparei foi a avaliação. O facto de ter um grande grupo de crianças dificulta esta tarefa. É muito complicado estar a avaliar ao mesmo tempo que estou com todas as crianças, uma vez que tenho que estar atenta ao que estas estão a fazer e, simultaneamente, focar-me na criança que estou a avaliar.

Durante a realização das propostas, fui percebendo que, no início, as crianças mostraram-se bastante concentradas na tarefa que estavam a executar, mas, depois, essa concentração diminuiu, o que significa que o tempo da atividade não pode ser muito extenso.

Em relação às intervenções, penso que, de uma maneira geral, correram bem, sendo que haverá, claramente, aspetos a melhorar. As crianças mostraram-se entusiasmadas por realizar as atividades e já foram notórias algumas aprendizagens: quando mostrámos pela primeira vez as imagens dos animais, as crianças tiveram dificuldade em reconhecer um pato e uma pomba e em diferenciar um galo de uma galinha. Depois de termos mostrado as imagens várias vezes e questionado as crianças sobre estas, elas já foram capazes de identificar o pato, a pomba, o galo e a galinha e de reconhecer que a galinha punha ovos e o galo não.

Em suma, um dos aspetos a melhorar nas próximas intervenções será, então, o controlo do grande grupo, de modo a não ser necessária a intervenção da educadora cooperante.

Referências bibliográficas:

- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7 (3), 9-24.
- Didonet, V. (2001). Creche: a que veio... para onde vai... . *Em Aberto*, 18 (73), 11-27.

Anexo 6 – Reflexão número 5 em contexto de creche

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, a decorrer no Centro Infantil Moinho de Vento, desloquei-me à instituição, nesta semana, para colaborar com a minha colega, uma vez que seria ela a intervir.

De um modo geral, considero que a atuação da minha colega correu conforme o previsto. Estávamos um pouco apreensivas em relação à proposta educativa de estampagem com o pé, pois algumas crianças poderiam ter medo e não querer realizar a atividade. Surpreendentemente, todas as crianças mostraram interesse em fazer a estampagem, reagindo de uma forma bastante positiva. No entanto, a criança que, normalmente, não mostra interesse em realizar nenhuma atividade faltou durante toda a semana, pelo que, se, na próxima semana, a criança estiver na instituição, tentarei fazer com esta a estampagem do pé e das mãos. Tenho consciência que será uma tarefa complicada, pois a criança, provavelmente, vai chorar, e que terei que arranjar algumas estratégias para que ela não se sinta desconfortável e que tenha confiança em mim. Segundo Post e Hohmann (2004, p. 32),

Se por um lado os bebés e crianças até aos 3 anos estão poderosamente auto-motivados para aprenderem com todo o seu corpo e sentidos e para comunicarem aquilo que sabem, também dependem, por outro lado, da afirmação e do calor de relações de confiança para o fazer.

Foi importante termos pensado e planeado uma atividade de recurso para esta semana, pois as propostas que tínhamos planeado para os três dias realizaram-se em dois dias. Contudo, nessa atividade de recurso, percebi que, quando a tarefa é realizada individualmente e todas as crianças estão sentadas a assistir, o grupo tem mais dificuldade em estar atento e concentrado, pelo que a atividade não deverá ser muito longa.

O momento mais significativo, para mim, durante esta semana foi ter conseguido adormecer, sozinha, uma das crianças que chorava, todos os dias, para adormecer. Quando a criança em questão se dirigiu para o seu catre, deitou-se e começou a chorar. Fui ter com ela e tentei deitá-la e tapá-la para que adormecesse, mas esta começou a chorar mais. Assim, resolvi começar a cantar-lhe para que ela se acalmasse e, de facto, a criança começou a chorar cada vez menos e depois acabou por adormecer. No dia seguinte, resolvi experimentar, novamente, a mesma estratégia para ter a certeza que

funcionava com esta criança, mas neste dia comecei a cantar para as outras crianças antes de a criança em questão entrar na sala. Fiquei bastante satisfeita, pois, quando a criança entrou na sala para o momento da sesta, deitou-se no seu catre e não chorou. Inicialmente esta começou por cantarolar algumas das canções e eu dei-lhe tempo para que o fizesse - “cada bebé ou criança pequena tem uma forma única de agir (...) de acordo com o seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2004, p. 71) -, continuando a cantar, mas depois a criança adormeceu. De acordo com Post e Hohmann (2004, pp. 243-244), algumas crianças “(...) para adormecerem descansadamente podem precisar que o educador (...) lhes cante uma cantilena ou uma canção”.

Um outro momento que também considerei importante, ao longo desta semana, foi a interação de uma criança com outras crianças. A criança em questão, normalmente, brinca sozinha, não interagindo com as outras crianças. No entanto, esta semana a criança já se sentiu mais à vontade para brincar, ainda que durante pouco tempo, com algumas crianças. Posso ainda referir que esta criança também interagiu comigo, imitando as outras crianças a brincar ao faz-de-conta, sendo que me veio dar um prato com “comida” para eu “comer”.

Referências bibliográficas:

Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.^a ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Anexo 7 – Reflexão número 10 em contexto de creche

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, a decorrer no Centro Infantil Moinho de Vento, desloquei-me à instituição, nesta semana, para intervir, de forma individual.

Devido ao facto de se estar a aproximar a época natalícia e de nos ter sido proposto elaborar, com as crianças, as decorações de Natal para expor na Instituição, ao longo desta semana proporcionámos às crianças algumas atividades relacionadas com o Natal.

As atividades realizadas na segunda-feira tinham como intencionalidades educativas: 1) Estimular a atenção, através da dramatização da história; 2) Permitir à criança participar na história; e 3) Estimular a criança a explorar materiais de diferentes texturas.

Todas as crianças presentes tiveram oportunidade de participar na história, colocando as personagens no cenário à medida que eu as ia solicitando e contando a história. No entanto, esta atividade poderia ter sido melhorada. Considero que o material utilizado no cenário (feltro) não foi o mais adequado à faixa etária das crianças, uma vez que era um material mole e, quando as crianças o colocavam no cenário, ficava enrugado. Uma solução para este problema poderia ser colar cartão ao feltro, nas personagens, de modo a que estas mantivessem sempre a sua forma. Um outro aspeto que também poderia ser melhorado era a apresentações dos dois estados emocionais do boneco de neve (triste e contente). Para representar esses estados, criei dois bonecos de neve: um com a boca com uma expressão triste; e outro com a boca com uma expressão contente. Desta forma, sempre que o boneco de neve mudava de sentimento era necessário trocá-lo pelo outro. Uma possível solução seria colocar uma boca amovível, de modo a que, quando as restantes personagens estivessem a abraçar o boneco de neve, fosse apenas necessário trocar a boca, em vez de tirar todas as personagens do cenário para trocar de boneco de neve.

Relativamente à rotina da educadora, à segunda-feira de manhã, voltei a verificar as mochilas das crianças, retirando as cadernetas e a roupa que os pais tinham mandado. Como, na última segunda-feira que realizei esta tarefa, não recorri à melhor estratégia de organização, desta vez optei por levar duas malas de cada vez para a sala. Considero que foi mais fácil, em termos de organização, utilizar esta estratégia, pois, à medida que

fui tirando os pertences de cada criança, fui arrumando na respetiva gaveta, não correndo o risco de os confundir com os de outras crianças.

A intencionalidade educativa prevista para a atividade de criar neve artificial foi conseguida, uma vez que as crianças exploraram os materiais de diferentes texturas (gelo picado e sal misturado com água) de forma livre e mostraram interesse e prazer em realizar a experiência. No entanto, o decorrer da atividade não correu conforme previsto, tendo-se gerado alguns problemas.

Quando planeámos esta experiência previmos que as crianças iriam ter curiosidade em provar o sal e, conseqüentemente, o levariam boca. Contudo, achávamos que, devido ao sabor do sal, as crianças iriam apenas provar e, de seguida, não iriam querer comer mais, mas tal não aconteceu. As crianças colocaram bastante sal na boca, mesmo depois de as alertarmos para não o fazerem, o que fez com que muitas delas ficassem aflitas, com bastante sede e chorassem, havendo uma criança que chegou a vomitar devido ao sabor do sal. Um outro imprevisto foi o facto de o chão ter ficado bastante escorregadio com o sal, o que fez com que algumas crianças tivessem caído. Assim, penso que algumas soluções passariam por: realizar a atividade em pequenos grupos, de modo a conseguir vigiar todas as crianças que estivessem a explorar o sal; colocar uma proteção no chão que desse para remover no final da experiência (por exemplo, manga plástica); ou realizar a atividade no exterior, se as condições atmosféricas o permitissem.

Apesar de esta atividade não ter corrido como planeado, considero que foi uma aprendizagem, pois no futuro irei ter estes aspetos em conta se planificar alguma atividade semelhante.

As atividades realizadas na terça-feira tinham como intencionalidades educativas: 1) Permitir à criança manusear o pincel; e 2) Permitir à criança utilizar técnicas de expressão plástica - pintura.

As crianças presentes revelaram interesse em realizar a atividade, manuseando o pincel, escolhendo a cor que queriam usar e pintando a caixa de fósforos da cor que escolheram (vermelho ou verde). Segundo Post e Hohmann (2004, p. 85)³², “no decurso da sua aprendizagem activa, num contexto disponibilizado por adultos, bebés e crianças

³² Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.^a ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

pequenas fazem escolhas sobre o que e como devem explorar”. No decorrer desta experiência, foi notório que a maioria das crianças já consegue identificar corretamente as cores. No entanto, há ainda algumas crianças que têm dificuldade nesta tarefa, principalmente em identificar a cor verde, sendo que a trocam com a cor azul.

De forma a dar continuidade à decoração das caixas de fósforos, as atividades planejadas para quarta-feira tinham as seguintes intencionalidades educativas: 1) Permitir à criança manusear o pincel; e 2) Permitir à criança utilizar técnicas de expressão plástica - pintura e colagem.

Neste dia de manhã a planificação não foi cumprida na sua totalidade, no que diz respeito ao horário, uma vez que tivemos reunião com a professora supervisora e com a educadora cooperante. Desta forma, para que todas as crianças tivessem oportunidade de colocar cola na sua caixa e, posteriormente, de colar as micro pérolas, não foi possível proporcionar, a cada criança, o período de tempo que estava previsto. Ainda assim, as intencionalidades educativas foram cumpridas, uma vez que as crianças manusearam o pincel, colocaram cola na caixa de fósforos, escolheram a cor das micro pérolas e colocaram a caixa de fósforos dentro de uma caixa que continha as micro pérolas.

Relativamente à cor das micro pérolas, introduzi as cores prateado e dourado e incentivei as crianças a dizerem o nome destas duas cores, ainda que não fosse uma das intencionalidades da atividade. Optei por introduzir as cores, mesmo sabendo que a maior parte das crianças ainda não as tinha visto, uma vez que achei que não faria sentido estar a falar das cores que o grupo iria escolher sem as identificar. Desta forma, o grupo revelou interesse em aprender o nome destas duas cores, repetindo-o depois de eu dizer. Contudo, quando as crianças escolheram as cores e lhes pedi que as identificassem, percebi que a maioria do grupo não tinha aprendido o nome, uma vez que não conseguiram identificá-las. Houve apenas uma criança que, surpreendentemente, conseguiu dizer o nome da cor quando questionada sobre a cor que queria. Penso que o facto de a criança ter dito o nome da cor se deve ao facto de já ter ouvido o nome antes ou de já ter contactado com a cor. De acordo com a teoria de David Ausubel, o fator mais importante de que depende a aprendizagem de uma criança

é aquilo que esta já sabe, ou seja, o que está incorporado na sua estrutura cognitiva (Moreira, Valadares, Caballero & Teodoro, 2000)³³.

³³ Moreira, M. A., Valadares, J. A., Caballero, C., & Teodoro, V. D. (2000). Teoria da aprendizagem significativa. *Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche.

Anexo 8 – Interações observadas no dia 18 de novembro de 2014

Data: 18 de novembro de 2014				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens de um livro (1).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (17); Da esquerda para a direita (3).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (11): “Mickey”; “Tateta” (Pateta); “Cão, cão”; “Piu piu”; “Cão, cão, cão”; “Gato” e “Peixe”; Frases (1): “Já está!”.
	Observa a capa do livro	X		Observou a capa do livro (3).
	Observa a contracapa do livro	X		Observou a contracapa (2).
	Coloca o livro na posição correta	X		Colocou o livro sobre as pernas, na posição correta (12).
Interação entre pares através do livro	Dá o livro ao colega quando acaba de o ver	X		Deu o livro que tinha na mão a uma criança (9).
	Verbaliza com o colega acerca do livro	X		Frases (2): Entregou o livro à outra criança, disse “Já está!”; Quando uma criança lhe tentou tirar o livro, ela agarrou-o e disse “É minha!”
	Tira o livro ao colega	X		Tentou tirar um livro a uma criança (4); Tirou o livro que outra criança tinha (3).
	Chora quando o colega lhe tira o livro ou quando quer um livro que outra criança tem	X		Apontou para uma criança que tinha dois livros na mão e olhou para o adulto, começando a chorar (1).
	Aponta para os livros que outras crianças têm	X		Apontou para os livros que uma criança tinha na mão (1).
	Recebe os livros que as outras crianças lhe dão	X		Uma criança que estava ao pé agarrou num livro que estava no tapete e deu-o à Joana. Ela agarrou nele e colocou-o no tapete (1); Uma criança agarrou em dois livros e deu-os à Joana, que agarrou apenas num deles (1); Agarrou o livro que outra criança lhe deu (2).
	Sorri para as outras crianças enquanto está a ver livros	X		Uma criança agarrou o livro que a Joana lhe deu e entregou-lhe outro livro. Ambas as crianças sorriram uma para a outra (1).

Data: 18 de novembro de 2014

Criança: António

Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (5).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (2): Respondeu “A história”.
	Observa a capa do livro	X		Encostou a capa à cara (1).
Interação entre pares através do livro	Tira o livro ao colega	X		Tirou o livro que estava sobre as pernas do colega que estava ao seu lado (1).



Figura 1 – Joana a apontar para o livro de outra criança.



Figura 2 – Joana a receber o livro que outra criança lhe deu.



Figura 3 – António a observar a capa do livro, encostando-a à cara.

Anexo 9 – Interações observadas no dia 19 de novembro de 2014

Data: 19 de novembro de 2014				
Criança: António				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para a imagem do livro (1).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (7).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (24): “«Pêxes», «Éica»”; “Um cão.”; “Um «colhelho».” (coelho) (2); “Ai ai papagaios!”; “Um «tator».”; “O gato.”; “A Bicas.”; “Papagaio Sofia, papagaio Sofia!”; “Peixinhos! Peixinhos!”; “Papagaios.”; Frases (29): “Olha um «pêxe»” (3); “Olha um cão” (2); “Olha um «colhelho»” (coelho); “Olha aqui um gato.” (3); “Olha um camião.”; “Olha!” (7); “Olha patinhos.”; “É um gato.” (3); “É a Bicas!”; “É um «pêxe».”; “Olha, o que é isto?”; “Olha o gato Sofia!” (2); “Não «tá».”; “É o cão!”; “Agora é o «colhelho!»” (coelho).
	Observa a capa do livro	X		Olhou para a imagem do gato na capa do livro (1).
Interação entre pares através do livro	Aponta para os livros que outras crianças têm	X		Apontou para a página do livro de outra criança (1).

Data: 19 de novembro de 2014				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (8); Da esquerda para a direita (2).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (1): “Maçã!”; Frases (3): Questionei-a e ela respondeu “É um gato! É amarelo.”; Disse “É o gato!” ao ver a imagem de um gato no livro.
	Observa a capa do livro	X		Depois de ver a última página, voltou a virar o livro, colocando a capa voltada para si e olhou para ela (1).

Interação entre pares através do livro	Tira o livro ao colega	X	Uma criança agarrou num livro que a Joana tinha e ela começou a gritar, tirou-lhe o livro das mãos e virou-se para outro lado (3); Agarrou no livro que outra criança tinha na mão e puxou-o para si, tirando-o das mãos da outra criança (1).
	Chora quando o colega lhe tira o livro ou quando quer um livro que outra criança tem	X	Uma criança que estava ao seu lado tentou agarrou os livros dela e ela chorou (4).



Figura 1 – Joana a chorar



Figura 2 – António a apontar para o livro que outra criança tinha

Anexo 10 – Interações observadas no dia 25 de novembro de 2014

Data: 25 de novembro de 2014				
Criança: António				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro (1).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (4); Da esquerda para a direita (2).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (2): “Ah! Papagaios!”. Frases (2): “Olha «colhelho!»” (coelhos) e “Olha o «pêxe!»” .
Interação entre pares através do livro	Tira o livro ao colega	X		Agarrou e puxou o livro que outra criança estava a ver (1).
	Sorri para as outras crianças	X		Ao folhear um livro riu-se para outra criança que estava ao pé de si (1).

Data: 25 de novembro de 2014				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro (3): Apontou para algumas imagens do livro; Apontou para as imagens de um cão e de maçãs.
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (8).
	Observa a contracapa do livro	X		Agarrou num livro e olhou para a contracapa (1).
Interação entre pares através do livro	Tira o livro ao colega	X		Uma criança que estava à espera do mesmo livro, agarrou-o e tirou-o das mãos da Joana. A Joana olhou para a criança com os braços levantados e tentou tirar-lhe o livro (1).



Figura 1 – António a apontar para as imagens do livro



Figura 2 – Joana a observar a contracapa do livro



Figura 3 – Joana a apontar para as imagens do livro

Anexo 11 – Interações observadas no dia 26 de novembro de 2014

Data: 26 de novembro de 2014				
Criança: António				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (1).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Frases (2): Disse “ <i>Não tem nada.</i> ” e “ <i>Vou «arrumaie».</i> ”.
	Coloca o livro na boca	X		Coloca o livro na boca (1).
	Arruma os livros na caixa	X		Arrumou todos os livros dentro da caixa (1).
Interação entre pares através do livro	Verbaliza com o colega acerca do livro	X		Frases (1): Disse “ <i>É «p’arrumaie!»</i> ” dirigindo-se a outra criança.
	Tira o livro ao colega	X		Tirou os livros às outras crianças para os arrumar na caixa (3).
	Recebe os livros que as outras crianças lhe dão	X		Agarrou o livro que outra criança lhe deu (1).
	Imita as ações das outras crianças	X		Juntamente com outra criança retirou todos os livros da caixa e colocou-os novamente na mesma caixa (1).

Data: 26 de novembro de 2014				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (4). Da esquerda para a direita (1).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Frases (1): Agarrou num dos livros “ <i>P’«arrumal!»</i> ” (para arrumar).
	Observa a capa do livro	X		Virou um dos livros de modo a que a capa ficasse virada para si, olhando para a mesma (1).
	Utiliza o livro para representar outro objeto	X		Foi brincar com bonecos, embalando o livro e colocando-o na cama juntamente com os bonecos (1).

Interação entre pares através do livro	Dá o livro ao colega quando acaba de o ver	X		Agarrou no livro e atirou-o para as mãos de uma criança (1).
	Recebe os livros que as outras crianças lhe dão	X		Uma criança estendeu o braço para lhe dar um livro e ela agarrou-o (1).



Figura 1 – António a colocar o livro na boca



Figura 2 – António a tirar um livro a outra criança



Figura 3 – Joana a folhear o livro

Anexo 12 – Interações observadas no dia 01 de dezembro de 2014

Data: 01 de dezembro de 2014				
Criança: António				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro (1).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (4); Da esquerda para a direita (1).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (8): “Ahhhh!” (3), “Tória!”, “Animais!”, “Cão.”; Quando questionado disse “Papagaio.” e “Ve’melho!”; Frases (3): Disse “E’te ‘tá ‘t’agado.”, “Olha!” e “É «pêxe».”.
	Coloca o livro na boca	X		Colocou o livro na boca (2).
	Arruma os livros na caixa	X		Colocou, na caixa, alguns livros que estavam no tapete (2).

Data: 01 de dezembro de 2014				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para algumas imagens do livro (2).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (10).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (2): Quando questionada, disse “A bola.”. Frases (1): Perguntou “« <i>Qué ito</i> »?” (O que é isto?);
	Utiliza o livro para representar outro objeto	X		Empurrou os livros para a frente e para trás (1); Agarrou os livros que tinha na mão contra o peito, abanando os braços para a direita e para a esquerda (1).
	Coloca o livro na boca	X		Colocou o livro na boca (1).
Interação entre pares através do livro	Aponta para os livros que outras crianças têm	X		Apontou para um livro que uma criança tinha na mão (1).



Figura 1 – António a colocar o livro na boca



Figura 2 – António a arrumar os livros dentro da caixa



Figura 3 – Joana a colocar o livro na boca

Anexo 13 – Interações observadas no dia 02 de dezembro de 2014

Data: 02 de dezembro de 2014				
Criança: António				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro (1).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (2).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (2): Disse “ <i>O gato!</i> ”; Frases (1): Disse “ <i>Olha o chapéu!</i> ”, colocando o livro na cabeça.
	Utiliza o livro para representar outro objeto	X		Colocou o livro sobre a cabeça (1); Colocou o livro em cima do fogão da casinha (1).

Data: 02 de dezembro de 2014				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para algumas imagens (1); Perguntei-lhe onde estava uma das personagens do livro e ela apontou (1).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (3).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (3): Respondeu “ <i>O pato!</i> ”; Disse “ <i>Esquilo!</i> ” quando solicitada; Frases (3): Quando questionada, respondeu “ <i>Tá aqui.</i> ”; Perguntou-me “ <i>O qu’ é i’to?</i> ”.
	Observa a capa do livro	X		Olhou para a capa do livro (1).
	Arruma os livros na caixa	X		Arrumou os livros que tinha ao colo na caixa quando solicitada (1); Apanhou os livros que estavam no chão e colocou-os na caixa (1); Quando uma criança tirou da caixa os livros que a Joana tinha colocado lá, ela tirou-lhos e voltou a colocá-los dentro da caixa (1).
Interação entre pares através do livro	Verbaliza com o colega acerca do livro	X		Frases (1): Disse “ <i>É meu!</i> ” quando uma criança tirou da caixa os livros que a Joana tinha colocado lá.
	Tira o livro ao colega	X		Tirou os livros da mão de outra criança (1).



Figura 1 – António a utilizar o livro para representar outro objeto, colocando-o no fogão da casinha



Figura 2 – Joana a arrumar os livros na caixa



Figura 3 – Joana a tirar um livro a outra criança

Anexo 14 – Interações observadas no dia 03 de dezembro de 2014

Data: 03 de dezembro de 2014				
Criança: António				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro (5).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (2).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (3): Quando questionado disse “«Cacalo!»” (cavalo), “Gato.”; “Ah!”; Frases (5): Disse “‘Tá aqui!”, “Olha aqui!”, “É ga’inha!” (galinha), “‘Cabou-se a ‘tória!” e “Olha o «Patete!»”.

Data: 03 de dezembro de 2014				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (1).
	Utiliza o livro para representar outro objeto	X		Coloca os livros no móvel dos legos e depois volta a tirá-los (1).
	Coloca o livro na boca	X		Colocou o livro na boca (1).
Interação entre pares através do livro	Verbaliza com o colega acerca do livro	X		Palavras (1): Quando uma criança lhe tirou um livro, disse “Não!”.
	Tira o livro ao colega	X		Quando uma criança chegou ao pé dela e lhe tirou dois livros, a Joana tirou-lhos da mão (1).
	Aponta para os livros que outras crianças têm	X		Apontou para um livro, quando uma criança lho tirou (1).
	Sorri para as outras crianças	X		Após imitar os movimentos que as outras crianças faziam com os livros, sorri para elas (1).
	Imita as ações das outras crianças	X		Imitou outras crianças, empurrando os livros com as mãos (1); Deitou-se no chão com o livro na mão, imitando as outras crianças (1); Imitou as outras crianças, colocando o livro na porta (1); Gatinhou com os livros na mão, imitando outras crianças (1).



Figuras 1 e 2 – Joana a imitar as outras crianças, empurrando os livros



Figura 3 – Joana a tirar um livro a outra criança



Figura 4 – António a apontar para as imagens do livro

Anexo 15 – Interações observadas no dia 09 de dezembro de 2014

Data: 09 de dezembro de 2014				
Criança: António				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (2).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (4): Disse “«Oveia!»” (ovelha), “Cacalo!” (cavalo), “Gato!” e “Galinha!” por iniciativa própria; Frases (2): Disse “Acabei!” e “Olha o gato!”.
	Observa a capa do livro	X		Olhou para a capa do livro (1).
	Coloca o livro na boca	X		Colocou o livro na boca (1).

Data: 09 de dezembro de 2014				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro (3).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (6); Da esquerda para a direita (1).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (9): Disse “Ai!”, ao abrir uma janela do livro; Quando chegou à última página do livro disse “Ai! Ai!”; Ao olhar para a imagem de um gato disse “O gato!”; Ao ver um lobo no livro disse “Ó! O lobo mau!”; Frases (4): Quando chegou à última página do livro disse “Acabou-se a ‘tória!” e “Já ‘tá!”; Ao folhear o livro disse “Olha!” (2).
Interação entre pares através do livro	Dá o livro ao colega quando acaba de o ver	X		Entregou o livro a outra criança quando acabou de o ver (1).
	Verbaliza com o colega acerca do livro	X		Palavras (2): Depois de mostrar uma imagem a outra criança, disse-lhe “Tão lindo!”.
	Aponta para os livros que outras crianças têm	X		Apontou para algumas imagens do livro que outra criança estava a ver (2).
	Sorri para as outras crianças	X		Depois de ter mostrado uma imagem a outra criança, sorriu para ela (1).



Figura 1 – António a folhear o livro



Figura 2 – António a colocar o livro na boca



Figura 3 – Joana a apontar para o livro de outra criança

Anexo 16 – Interações observadas no dia 15 de dezembro de 2014

Data: 15 de dezembro de 2014				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro (1).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (1); Da esquerda para a direita (1).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (6): Disse “ <i>Ve’melho.</i> ”; Quando questionada, respondeu “ <i>O «tateta»!</i> ” (Pateta); Quando a questionei sobre o que estava ao pé do Pateta, respondeu “ <i>O gato!</i> ”; Disse “ <i>Quilo.</i> ” (esquilo); Frases (11): Disse “ <i>Olha!</i> ”; Quando questionada sobre o que estava na imagem do livro, respondeu “ <i>É o P’uto!</i> ” (Pluto); Disse “ <i>Olha a Minnie aqui!</i> ” (2); Olhando para a página disse-me “ <i>Olha!</i> ” (3); Disse “ <i>É a chôle!</i> ” (flor) quando lhe perguntei o que é que a Minnie tinha; Disse “ <i>Olha!</i> ”; Perguntou “ <i>Quem é i’to?</i> ”; Quando questionada, respondeu “ <i>É o pato!</i> ”.
	Observa a capa do livro	X		Olhou para a capa (1).
	Observa a lombada do livro	X		Olhou para a lombada do livro (1).
	Utiliza o livro para representar outro objeto	X		Bateu com dois pratos de plástico contra o livro (1); Colocou o livro e os pratos na cama dos bonecos (1).



Figura 1 – Joana a observar a lombada do livro



Figura 2 – Joana a utilizar o livro para representar outro objeto

Anexo 17 – Interações observadas no dia 16 de dezembro de 2014

Data: 16 de dezembro de 2014				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para imagens dos livros (1).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (5); Da esquerda para a direita (3).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (8): Disse “ <i>Peixe!</i> ” ao ver imagens de peixes; “ <i>Um cão!</i> ”; Disse “ <i>T’ês!</i> ” (três), quando lhe perguntei quantos cães eram; Disse “ <i>Um «mémé!»</i> ” (uma ovelha) ao ver a imagem de um porquinho-da-Índia; Disse “ <i>«Tulheio!»</i> ” (coelho); Disse “ <i>Não.</i> ”; Frases (11): Disse “ <i>Olha um peixe!</i> ”; “ <i>O gato ‘tá a «sorrir!»</i> ” (o gato está a sorrir); Disse “ <i>Olha aqui!</i> ” (3); Disse “ <i>Olha!</i> ”; Disse “ <i>Olha um pa’galo!</i> ” (papagaio); Afirmou “ <i>E’ta é eu!</i> ”, olhando para a imagem da Minnie; Disse “ <i>Olha é a Minnie!</i> ” e “ <i>É o «Micki!»</i> ” (Mickey); Disse “ <i>Tá a do’mir!</i> ” (está a dormir) olhando para uma imagem do livro.
	Observa a capa do livro	X		Olhou para a capa do livro (1).
	Utiliza o livro para representar outro objeto	X		Andou à volta da mesa com um livro na mão, batendo com ele na mesa (1).
	Interação entre pares através do livro	Verbaliza com o colega acerca do livro	X	
Tira o livro ao colega		X		Tentou tirar o livro a uma criança (1).
Aponta para os livros que outras crianças têm		X		Apontou para as imagens do livro que outra criança estava a ver (1).
Recebe os livros que as outras crianças lhe dão		X		Aceitou o livro que outra criança lhe deu (1).
Imita as ações das outras crianças		X		Colocou um livro entre as pernas e caminhou, imitando outra criança (1).



Figura 1 – Joana a verbalizar com outra criança

Anexo 18 – Interações observadas no dia 17 de dezembro de 2014

Data: 17 de dezembro de 2014				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens (4).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (2).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (21): Gritou “Liv’os!”; Disse “Ó!”, “Ah!”, “A mana.”, “Um «tulheio!»” (um coelho), “O cão!”; Respondeu “Um cão e um «quá, quá».”, quando questionada; Respondeu “«Ararelo!»” (amarelo) (2), “Lara’ja!” e “Um, dois, t’^ês!”; Frases (7): Disse “’Tá ‘t’agado!” e “O liv’o ‘tá ‘t’agado!”; Disse “’Tá a ver.”; Respondeu “Tem animais.”, “Tem, tem!” e “’Tá aqui!”, quando questionada; Disse “Acabou!” e fechou o livro.
	Observa a capa do livro	X		Olhou para a capa do livro (1).
	Observa a contracapa do livro	X		Olhou para a contracapa do livro (1).



Figura 1 – Joana a observar a contracapa do livro

Anexo 19 – Interações observadas no dia 05 de janeiro de 2015

Data: 05 de janeiro de 2015				
Criança: António				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro quando questionado (11); Apontou para as imagens do livro por iniciativa própria (3).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (5); Da esquerda para a direita (1).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (27): Disse “ <i>Ga’fo.</i> ” (garfo), “ <i>P’enda.</i> ” (2), “ <i>Um po’co!</i> ” (porco), “ <i>O bebé!</i> ”, “ <i>Na água!</i> ”, “ <i>Ve’melho!</i> ”, “ <i>Pé!</i> ”, “ <i>O bolo!</i> ”, “ <i>Ai o Noddy!</i> ”, “ <i>Ga’inha!</i> ” (2), “ <i>Ai! O «cacalo!»!</i> ”, “ <i>E o gato «tamém!»!</i> ”, “ <i>O’ t’a ga’inha!</i> ”; Frases (11): Quando questionado respondeu “ <i>É o Noddy!</i> ”, “ <i>É o boneco!</i> ”; Disse “ <i>Agora ‘tá a por no tapete!</i> ”, “ <i>É canta’ os pa’béns!</i> ”, “ <i>É «uápis!»!</i> ” (lápiz), “ <i>Olha «uápis!»!</i> ” (lápiz), “ <i>Já ‘tá!</i> ”, “ <i>Ago’a é e’ta!</i> ”, “ <i>Est’agou!</i> ”, “ <i>Tá ‘t’agado!</i> ” (2), “ <i>É o pe’xinho!</i> ” (é o peixinho).
	Observa a capa do livro	X		Olhou para a capa do livro quando solicitado (1).
Interação entre pares através do livro	Verbaliza com o colega acerca do livro	X		Palavras (2): Disse “ <i>«Colhelho!»!</i> ” (coelho) e “ <i>Ah!</i> ”; Frases (4): Disse “ <i>Olha pa’gaios!</i> ”, “ <i>Olha!</i> ”, “ <i>É o pe’xe!</i> ” (é o peixe) e “ <i>Olha o pe’xe!</i> ”.
	Sorri para as outras crianças	X		Sorriu para outra criança enquanto ambos viam um livro (4).

Data: 05 de janeiro de 2015				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (8): Disse “ <i>Um, dois, t’ês!</i> ” quando lhe perguntei quantos livros tinha; Disse “ <i>Dois, t’ês, cinco.</i> ”, ao contar os livros; Disse “ <i>Quat’o!</i> ” (quatro) (2); Frases (2): Disse “ <i>Olha!</i> ”; Quando questionada disse “ <i>É o Noddy!</i> ”.
	Observa a capa do livro	X		Olhou para a capa do livro (1).
Interação entre pares através do livro	Aponta para os livros que outras crianças têm	X		Apontou para as imagens do livro que outra criança estava a ver (1).
	Verbaliza com o colega acerca do livro	X		Palavras (6): Disse “ <i>O «cabalo» e o gato «tamém!»!</i> ” (o cavalo e o gato também).



Figura 1 – António a sorrir para outra criança enquanto ambos veem o livro



Figura 2 – António a verbalizar com outra criança



Figura 3 – Joana a apontar para o livro que outra criança tinha

Anexo 20 – Interações observadas no dia 06 de janeiro de 2015

Data: 06 de janeiro de 2015				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro (2).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (2).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (6): Quando lhe perguntei que história era, respondeu “'Chinho ve'melho!” (Capuchinho Vermelho) (2); Disse “A «Duda!»!” ao ver a imagem do Capuchinho Vermelho; Frases (3): Disse “Olha!” e “'Tá est'agado!” ao ver que o livro estava estragado; Disse “E'ta é a «dada!»!”.
	Observa a contracapa do livro	X		Olhou para a contracapa do livro (1).



Figura 1 – Joana a folhear um livro



Figura 2 – Joana a apontar para as imagens do livro

Anexo 21 – Interações observadas no dia 07 de janeiro de 2015

Data: 07 de janeiro de 2015				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro (1).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (2).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (24): Disse “ <i>Uma bicic’eta!</i> ”, “ <i>O sapato!</i> ”, “ <i>B’anca!</i> ”, “ <i>«Vemeia»!</i> ”; “ <i>Ó!</i> ” (2); “ <i>Um, dois, t’ês, quat’o.</i> ” (2); “ <i>Cinco!</i> ”; “ <i>Pateta!</i> ”; “ <i>E’te tam’ém!</i> ”; “ <i>«Chôre»!</i> ” (flor); “ <i>Ah!</i> ”; “ <i>Um, dois!</i> ”; Frases (23): Disse “ <i>‘Tá est’agado!</i> ”, “ <i>‘É o’ meninos!</i> ” e “ <i>E’ta é do Noddy!</i> ”; “ <i>‘É do Noddy!</i> ”; “ <i>‘É... ‘É... ‘É ve’de!</i> ”; “ <i>‘É... «Taranja»!</i> ”; “ <i>Olha!</i> ” (4); “ <i>Olha aqui!</i> ”; “ <i>São iguais!</i> ”; “ <i>‘É o t’ês!</i> ”; “ <i>‘É o «nobi»!</i> ” (é o nove); “ <i>‘É ig’al a e’te!</i> ”; “ <i>‘É nú’ro dois!</i> ”; “ <i>‘É o «Pulo»!</i> ” (2); “ <i>‘É o gato!</i> ”; “ <i>‘É a Minnie!</i> ”; “ <i>‘É a bola!</i> ”; “ <i>‘É o «Tateta!</i> ”; Disse “ <i>Já acabou!</i> ”, quando acabou de ver o livro.
	Observa a capa do livro	X		Olhou para a capa do livro (1).
Interação entre pares através do livro	Dá o livro ao colega quando acaba de o ver	X		Deu os livros que tinha visto a outra criança (1).
	Verbaliza com o colega acerca do livro	X		Frases (1): Agarrou nos livros e foi ter com uma criança dizendo-lhe “ <i>D., toma!</i> ”.



Figura 1 – Joana a dar os livros a outra criança



Figura 2 – Joana a observar a capa dos livros

Anexo 22 – Interações observadas no dia 12 de janeiro de 2015

Data: 12 de janeiro de 2015				
Criança: António				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro (2).
	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (3); Da esquerda para a direita (1).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (3): Disse “ <i>Histórias!</i> ”, “ <i>T’ator!</i> ” e “ <i>Ga’inha!</i> ”; Frases (2): Disse “ <i>E’te tam’em ‘t’agou!</i> ” (este também estragou) e “ <i>Não há mais!</i> ”.
	Observa a capa do livro	X		Olhou para a capa do livro (1).
	Coloca o livro na posição correta	X		Colocou o livro na posição correta (1).
	Arruma os livros na caixa	X		Arruma os livros na caixa, no momento de arrumar a sala (1).

Data: 12 de janeiro de 2015				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Folheia o livro	X		Da direita para a esquerda (1).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Frases (1): Disse “ <i>Tá est’agado!</i> ” enquanto agarrava em duas folhas soltas do livro.
	Utiliza o livro para representar outro objeto	X		Balançou o livro para a frente e para trás (1).



Figura 1 – António a colocar o livro na posição correta

Anexo 23 – Interações observadas no dia 13 de janeiro de 2015

Data: 13 de janeiro de 2015				
Criança: António				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro (1).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (17): Disse “Do gato!”, “Cão!” (2), “Ão!”, “Bebé!”, “Dois!”, “Um «colhelho!»” (coelho) (3), “Papagaio!”, “O pai.” e “Flamingo.” quando solicitado; Frases (4): Disse “É a “Micas!””, “É do pe’xe!”, “É uma língua.” e “É máquina!”.
	Utiliza o para representar outro objeto	X		Colocou o livro na cabeça e disse que era um chapéu (1).

Data: 13 de janeiro de 2015				
Criança: Joana				
Cat.	Ação da criança	Sim	Não	Observações/Evidências
Interação entre a criança e o livro	Aponta para as imagens	X		Apontou para as imagens do livro (1).
	Verbaliza ao folhear os livros	X		Palavras (4): Quando questionada disse “Aqui!”, “Pequenino!”, “B’anco!” e “Cinzento.”. Frases (5): Disse “Agora é e’te!” depois de ter acabado de ver um livro; Questionou “Que animal é e’te?” ao ver as imagens do livro e depois disse “Olha!”, “Olha aqui!” e “É o gato.”.
	Observa a capa do livro	X		Olhou para a capa do livro (1).



Figura 1 – António a apontar para as imagens do livro



Figura 2 – Joana a observar a capa de um livro

Anexo 24 – Quadros das interações estabelecidas durante o período de observação

Criança: António																					
Tipos de interação	Categorias	Subcategorias	Dias												Total						
			1	2	3	4	5	6	7	8	12	14	15	16							
Interação entre a criança e o livro	Interação verbal	Verbalizar	2	53	4	2	11	3	8	6	38		5	21	153	236					
	Interação não-verbal	Folhear	5	7	6	1	5	2	2	2	6		4		40		83				
		Apontar para as imagens		1	1		1	1	5		14		2	1	26			83			
		Colocar o livro na posição correta											1		1				83		
		Utilizar o livro para representar outro objeto						2						1	3					83	
		Observar o exterior do livro	1	1							1	1		1	5						83
		Colocar o livro na boca				1	2				1				4						
Arrumar os livros				1	2							1	4	83							
Interação entre pares através do livro	Interação verbal	Verbalizar				1					6				7	7	20				
	Interação não-verbal	Tirar o livro	1		1	3										5		13			
		Chorar														0			13		
		Receber o livro				1										1				13	
		Sorrir			1						4					5					13
		Imitar				1									1	13					
		Dar o livro													0						
Apontar		1											1	13							

Criança: Joana																						
Tipos de interação	Categorias	Subcategorias	Dias																Total			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				
Interação entre a criança e o livro	Interação verbal	Verbalizar	12	4		1	3	6		13	17	19	28	10	9	47	1	9	179	179	324	
	Interação não-verbal	Folhear	20	10	8	5	10	3	1	7	2	8	2		2	2	1		81	145		
		Apontar para as imagens	1		3		2	2		3	1	1	4		2	1		1	21			
		Colocar o livro na posição correta	12																12			
		Utilizar o livro para representar outro objeto				1	2		1		2	1						1				8
		Observar o exterior do livro	5	1	1	1		1			2	1	2	1	1	1			1			18
		Colocar o livro na boca					1		1													2
Arrumar os livros							3											3				
Interação entre pares através do livro	Interação verbal	Verbalizar	2					1	1	2		2		6		1			15	15	68	
	Interação não-verbal	Tirar o livro	7	4	1				1	1			1							15		
		Chorar	1	4																5		
		Receber o livro	4			1							1							6		
		Sorrir	1							1	1									3		
		Imitar								4			1							5		
		Dar o livro	9			1					1						1			12		
Apontar	1				1			1	2		1		1					7				

Legenda:

Dia 1 – 18 de novembro; Dia 2 – 19 de novembro; Dia 3 – 25 de novembro; Dia 4 – 26 de novembro; Dia 5 – 01 de dezembro; Dia 6 – 02 de dezembro; Dia 7 – 03 de dezembro; Dia 8 – 09 de dezembro; Dia 9 – 15 de dezembro; Dia 10 – 16 de dezembro; Dia 11 – 17 de dezembro; Dia 12 – 05 de janeiro; Dia 13 – 06 de janeiro; Dia 14 – 07 de janeiro; Dia 15 – 12 de janeiro; Dia 16 – 13 de janeiro.

Anexo 25 – Autorização para a recolha de imagens das crianças no contexto de creche



Assunto: Pedido aos pais

Exmo. Encarregado de Educação,

Somos alunas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e encontramos-nos neste momento a tirar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Em cumprimento do plano curricular do curso, estamos a efetuar a Prática Pedagógica em contexto de Creche no Centro Infantil Moinho de Vento, durante três dias por semana (segundas, terças e quartas-feiras) e sob orientação da Professora Marina Rodrigues.

Gostaríamos de pedir autorização para a recolha de imagens das crianças, caso necessário, sendo que irão ser utilizadas exclusivamente para fins profissionais.

Agradecemos desde já a vossa colaboração.

Atenciosamente,

Ana Sofia Pereira e Inês Taveira

Nome da criança: _____

Autorizo: Não autorizo:

Anexo 26 – Reflexão número 7 em contexto de jardim de infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, a decorrer no Jardim de Infância da Boavista, na Marinha Grande, desloquei-me à instituição na semana de 20, 21 e 22 de abril de 2015, com o objetivo de intervir, de forma individual.

Relativamente à planificação desta semana, a maior parte das propostas educativas foi realizada e as crianças mostraram interesse em participar nas atividades propostas. No que diz respeito às competências, algumas foram desenvolvidas conforme tínhamos previsto e outras foram desenvolvidas com mais dificuldade, como irei referir ao longo desta reflexão.

Na semana passada, eu e a minha colega propusemos às crianças um jogo de mímica e constatámos que estas tinham dificuldade em representar várias situações de forma não-verbal. Assim, esta semana voltámos a propor um jogo de mímica, em que uma criança teria que mimar um animal para que as outras crianças descobrissem o que era. Cipriano e Brito (2013, p. 5)³⁴ destacam a importância da expressão dramática, referindo que vários autores como Erickson (1965), Brunner (1976), Vigotsky (1970) e Bolton (1983) defendem que o jogo dramático contribui para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais das crianças. Durante este jogo, consegui perceber que as crianças continuavam a mostrar dificuldade em comunicar de forma não-verbal, reagindo com alguma timidez e tendo sido necessário incentivá-las e dizer-lhes que poderiam fazer o que estavam a pensar. Deste modo, penso que será importante continuar a proporcionar, ao grupo, situações de comunicação não-verbal para que as crianças deixem de se sentir tão inibidas.

Em relação à expressão plástica, uma das propostas que sugerimos às crianças, com alguma frequência, é o recorte. No entanto, nem todas as crianças recortam, ainda, com facilidade, havendo algumas que apresentam dificuldades em recortar pelo risco, como é possível observar através das seguintes fotografias:

³⁴ Cipriano, E. J., & Brito, R. (2013). O contributo da expressão dramática para a promoção da cooperação e da interação. *Jornadas Pedagógicas - Supervisão, liderança e cultura de escola*. Odivelas: Instituto Superior Ciências Educativas.

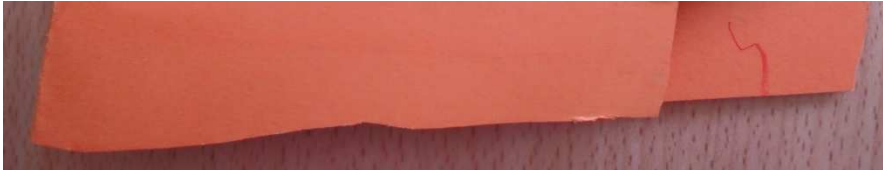


Figura 1 - Cartão para o Dia da Mãe recortado pela criança M.A.

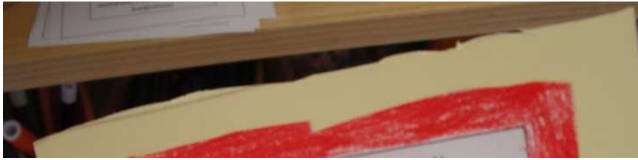


Figura 2 - Cartão para a Páscoa recortado pela criança A. H.

No entanto, para além do recorte, esta semana as crianças também picotaram e foi possível perceber que o faziam com mais facilidade do que recortar.

Relativamente à abordagem à escrita, esta semana propusemos às crianças reproduzirem as palavras “Dia da Mãe”, no cartão que irão oferecer à mãe, tendo oportunidade de imitar a escrita. Na mesma linha de pensamento, Silva (1997)³⁵ refere que as crianças deverão ter oportunidade de “imitar” a escrita no jardim de infância. Surpreendentemente, a maioria das crianças conseguiu fazê-lo com alguma rapidez, revelando já conhecer o desenho das letras e ter facilidade em representá-las. Apenas uma das crianças, a mais nova do grupo, revelou bastante dificuldade em reproduzir as letras, necessitando de um acompanhamento mais individualizado. Contudo, esta criança conseguiu fazer as letras sozinha, quando a incentivei e lhe disse que algumas delas eram iguais às do seu nome. Segundo Silva (1997, p. 69)³⁵, “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas”.

Em relação ao projeto dos dinossauros, inserido na metodologia de trabalho de projeto, esta semana as crianças concluíram a primeira fase do projeto, pois já registaram o que pensavam saber e o que queriam realmente saber acerca dos dinossauros, como é possível ver através das seguintes fotografias:

³⁵ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

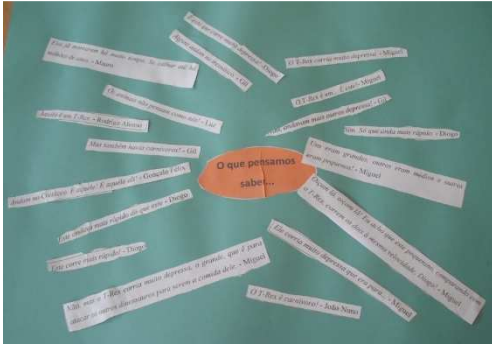


Figura 3 - Registo das ideias do que as crianças pensam saber acerca dos dinossauros

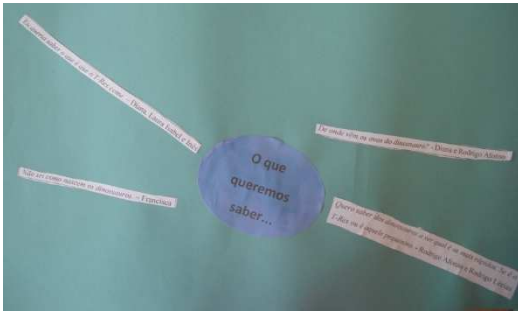


Figura 4 - Registo do que as crianças querem descobrir acerca dos dinossauros

As crianças também já iniciaram a segunda fase do projeto, que, de acordo com Vasconcelos et al. (2012)³⁶, é a planificação e desenvolvimento do trabalho. Neste sentido, as crianças partilharam, umas com as outras, alguns sítios onde poderiam ir procurar informações e combinaram pesquisar em casa, com os pais, durante o fim de semana. Na próxima semana, as crianças irão dar algumas ideias do que gostariam de fazer relacionado com os dinossauros, começando, desta forma, a planificar.

Como esta semana foi o Dia Internacional da Terra, considerámos pertinente sensibilizar as crianças para a preservação do planeta e para a importância da reciclagem. Assim, comecei por conversar com as crianças acerca da reciclagem e, depois, mostrei-lhes vários objetos e quatro caixotes do lixo (os ecopontos amarelo, azul e verde e o caixote do lixo comum), para que elas fizessem a correspondência entre os objetos e o caixote do lixo correspondente. Foi notório que as crianças mostraram alguma dificuldade em perceber de que materiais eram feitos os vários objetos e, conseqüentemente, em fazer a correspondência do objeto ao ecoponto. Um dos objetos que gerou mais dificuldade foram os pratos, pois as crianças achavam que iriam para o ecoponto verde ou para o amarelo. Deste modo, perguntei-lhes se os pratos eram de

³⁶ Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

plástico e de vidro e elas responderam que não. De seguida, perguntei o que colocávamos nos ecopontos amarelo e verde e as crianças responderam plástico e vidro. Depois questionei, de novo, em que caixote é que iríamos colocar os pratos e as crianças voltaram a referir que seria no amarelo. Houve apenas uma criança que respondeu que seria no caixote preto, uma vez que não se encaixava nos materiais que iam para os outros caixotes. Desta forma, penso que será necessário continuar a incentivar as crianças a fazerem a reciclagem, para que vão percebendo, com mais clareza, o que devem colocar em cada um dos caixotes. Nesta perspetiva, Rodrigues e Castanheira (2012)³⁷ referem que a Educação Ambiental deve ser trabalhada desde cedo, mais concretamente com as crianças em idade pré-escolar, e que, desta forma, a escola e os educadores assumem papéis fundamentais para a formação de cidadãos ambientalmente responsáveis. Conforme o que referi anteriormente, penso, ainda, que esta proposta teria sido mais fácil para as crianças se eu tivesse levado materiais reais, em vez de fotografias. Contudo, seria necessário ter em conta a segurança das crianças, uma vez que estas se poderiam magoar em objetos como as latas e as garrafas de vidro.

Por último, penso que vale a pena referir que, durante esta semana, as crianças estiveram um pouco mais agitadas do que o habitual. Deste modo, voltei a sentir novamente dificuldade em lidar com algumas crianças do grupo e em conseguir que estas me respeitassem. No entanto, notei algumas diferenças nestes três dias, sendo que a dificuldade foi diminuindo o longo da semana. Penso que esta melhoria poderá dever-se ao facto de eu ter sido mais firme com as crianças e de ter elevado mais a voz.

³⁷ Rodrigues, M. J., & Castanheira, L. (2012). A voz das educadoras sobre a educação ambiental no jardim-de-infância – um estudo de caso. In L. V. Dornelles, & N. Fernandes, *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 511-525). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança - Universidade do Minho.

Anexo 27 – Reflexão número 1 em contexto de jardim de infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, a decorrer no Jardim de Infância da Boavista, na Marinha Grande, desloquei-me pela primeira vez à instituição no passado dia 24 de fevereiro de 2015, com o objetivo de observar e recolher dados.

No primeiro dia estava um pouco receosa, uma vez que nunca tinha experienciado este contexto e que tinha conhecimento de que o grupo de crianças era um pouco agitado. Apesar de saber que este contexto seria um pouco diferente do contexto de creche (onde estagiei anteriormente), pensei que fosse semelhante aos jardins de infância privados (onde já tive oportunidade de estagiar). No entanto percebi que este contexto é totalmente diferente dos outros que já tive oportunidade de vivenciar. No que diz respeito à autonomia das crianças, como seria de esperar, neste contexto são muito mais autónomas do que no contexto de creche, onde precisam do apoio do adulto para quase tudo. Os horários e as rotinas também são bastante diferentes. Neste contexto não somos nós que acompanhamos as crianças durante o almoço, estas também não dormem a sesta, como acontece na creche e em alguns jardins de infância privados, e o tempo que o educador está com as crianças também é mais reduzido. Assim, considero fundamental que esta primeira semana tenha como objetivo principal a observação e a recolha de dados, uma vez que nos permite conhecer um pouco o grupo de crianças, a sala de atividades, a instituição e o meio envolvente, o que será essencial para planificar e para avaliar. De acordo com Silva (1997, p. 25)³⁸,

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 páticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (...) A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.

Assim que chegámos à instituição, a Educadora Cooperante colocou-nos à vontade, dando-nos liberdade para interagir com as crianças e pedindo a nossa ajuda em algumas tarefas. Ao contrário do que eu estava à espera, as crianças interagiram logo connosco, deixando-nos fazer parte do seu dia-a-dia e pedindo-nos ajuda para algumas tarefas que

³⁸ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (M.E.) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

não conseguiam fazer sozinhas, como, por exemplo, afiar os lápis ou descrever o que tinham desenhado. Desta forma, ao longo do dia, os meus receios foram diminuindo, fui conhecendo o grupo de crianças e fui percebendo que algumas são agitadas mas outras, pelo contrário, são bastante calmas, e que essa agitação também varia de acordo com as situações e com os momentos do dia.

Durante esta semana aprendi que, apesar de as crianças do grupo terem maioritariamente cinco anos, há várias diferenças entre elas. Algumas destas diferenças são a forma como desenhavam, a forma como falavam (sendo que há três crianças que necessitam de terapia da fala) e a forma como raciocinam em termos matemáticos, por exemplo. Aprendi também que é possível trabalhar noções matemáticas diariamente com as crianças, de forma natural e que a educadora cooperante dá bastante importância a esta área. Todos os dias as crianças marcam a sua presença no quadro de presenças, sendo que cada dia da semana tem uma figura geométrica diferente e as crianças sabem o nome dessas figuras. Há também uma criança que, diariamente, faz a contagem do número de crianças que estão na instituição e do número de crianças que faltam, o que, de acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1979, p. 283)³⁹ é importante, pois “através de experiências de contagem (...) as crianças em idade pré-escolar começam a formar a compreensão de número (...)”. Ainda em relação à área da matemática, ao longo desta semana as crianças trabalharam os padrões, tanto padrões de repetição como padrões de crescimento, relacionados com as imagens de uma história que foi explorada com o grupo. Segundo Mendes e Delgado (2008, p. 62)⁴⁰, “no jardim-de-infância as crianças devem ser incentivadas a reconhecer, descrever, continuar, completar e inventar padrões”. Deste modo, foi possível observar várias diferenças no raciocínio das crianças, pois umas faziam apenas padrões de repetição simples, outras repetiam um padrão, invertendo-o e rodando-o, e houve uma criança que conseguiu fazer vários padrões de crescimento.

Penso que, quando começarem as intervenções, o maior desafio será conseguir criar estratégias para organizar o grupo, de modo a que todas as crianças se interessem pelas propostas educativas proporcionadas. Assim, um dos meus objetivos face a esta prática pedagógica é conseguir superar esse desafio. Contudo, ao longo desta semana, consegui

³⁹ Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A criança em ação* (2.ª edição ed.). (R. M. Macedo, & R. S. Brito, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

⁴⁰ Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

identificar algumas estratégias que a educadora cooperante utiliza para conseguir organizar o grupo. Algumas dessas estratégias são: cantar canções e tocar tambor quando há demasiado barulho; não demorar demasiado tempo ao contar uma história; definir os lugares das crianças na área dos pufes e nas mesas de trabalho, de modo a não colocar duas crianças que sejam mais irrequietas juntas; fazer jogos de relaxamento depois do almoço; dar oportunidade às crianças que se portam bem de ser o chefe da semana e de utilizar os computadores da área da informática.

No que concerne ao trabalho em equipa, cooperámos uma com a outra no sentido de recolher o maior número de informação possível sobre o meio envolvente, a instituição, a sala de atividades e as crianças, dividindo tarefas. Segundo Silva (1997, p. 27)⁴¹,

O conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação, nomeadamente, colegas, auxiliares de acção educativa e, também, os pais.

Para recolher estas informações elaborámos grelhas de observação, recorreremos à observação direta, a conversas informais com a Educadora Cooperante e analisámos alguns documentos facultados pela Educadora Cooperante.

Pelas razões que mencionei anteriormente penso que esta prática pedagógica vai ser um grande desafio para mim e que vou aprender bastante, quer com a educadora cooperante quer com as crianças.

⁴¹ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (M.E.) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Anexo 28 – Reflexão número 2 em contexto de jardim de infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, a decorrer no Jardim de Infância da Boavista, na Marinha Grande, desloquei-me à instituição na semana de 02, 03 e 04 de março de 2015, com o objetivo de colaborar nas atividades da educadora cooperante.

Inicialmente, tinha tendência para ajudar as crianças a fazer determinadas tarefas, como, por exemplo, arrumar os materiais usados por elas ou as cadeiras das mesas de trabalho. Contudo, após ter sido alertada pela educadora cooperante, percebi que é importante que as crianças sejam autónomas e que o educador lhes dê liberdade para isso. Esta ideia é defendida nas OCEPE, onde podemos ler:

Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização (Silva, 1997, p. 53)⁴².

Ao longo desta semana pude perceber que há várias estratégias a utilizar quando as crianças não estão a comportar-se de acordo com as regras e que essas estratégias dependem da criança. Com algumas crianças resulta chamar à atenção e fazê-las ver que determinado comportamento não é correto. Por outro lado, com outras crianças, o melhor é fingir que não estamos a ver e não dar demasiada atenção.

Um aspeto que penso que vale a pena refletir, por ser bastante importante para as crianças e por não se verificar em todos os contextos, é o facto de as crianças irem quase todos os dias brincar para o exterior. Assim, é importante que a instituição tenha um espaço exterior que permita que as crianças saiam à rua, como referem Post e Hohmann (2004, p. 106)⁴³: “bebés e crianças precisam todos os dias de brincar no exterior, onde as oportunidades de exploração sensório-motoras são infinitas”. Neste contexto, pude verificar que desde que as condições climáticas o permitam, ou seja, quando não está a chover, as crianças saem à rua. De acordo com os mesmos autores, as condições climáticas não devem ser um argumento para privar as crianças de terem contacto direto com o exterior: “embora o factor tempo tenha de ser sempre considerado, é

⁴² Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

⁴³ Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.^a ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

importante que as crianças experimentem todas as variantes climáticas da região” (Post & Hohmann, 2004, p. 106)⁴⁴.

Considero que, neste contexto, ou seja, no jardim de infância, é importante para as crianças que o tipo de trabalho realizado seja dentro da metodologia do trabalho por projeto. Assim, é necessário que o educador esteja atento aos interesses e às necessidades das crianças, tirando partido dos mesmos e desenvolvendo um projeto que consiga dar as respostas necessárias às suas dúvidas. Na Sala B, durante esta semana, surgiu uma situação que poderia ser o ponto de partida para um projeto: as crianças estavam a jogar um jogo em que tinham que dizer nomes de animais, uma criança disse “peixe-balão” e surgiu a dúvida acerca da existência deste ser vivo, se de facto existia ou não. No entanto, é preciso que o ponto de partida seja aberto, que não tenha uma resposta imediata. Neste caso, uma das crianças trouxe um desenho do peixe-balão para mostrar aos colegas, provando que, de facto, aquele ser vivo existia. Uma possível solução, que podia dar continuidade ao trabalho por projeto, seria pesquisar e saber mais acerca das outras espécies de peixes, uma vez que outra criança mencionou, também, o “peixe-lua”.

Algo que a educadora cooperante faz sempre e que eu considero importante é o registo da descrição que as crianças fazem em relação aos seus desenhos. Isto permite-nos perceber a criança, permite-nos saber em que é que ela está a pensar e permite, também, à criança ter contacto com o texto escrito. Silva (1997, p. 69)⁴⁵ refere que “(...) o desenho é também uma forma de escrita (...)” que “(...) permite «narrar» uma história ou representar os momentos de um acontecimento (...)”. Desta forma, através deste registo que a educadora faz, “(...) as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever (...)” (Silva, 1997, p. 70)⁴⁵.

É importante salientar ainda um outro aspeto que acontece na Sala B com alguma frequência que é o facto de algumas crianças mostrarem interesse em serem elas a contar as histórias que levam para o jardim de infância. Face a este interesse das crianças, a educadora permite-lhes serem elas a contar as histórias às outras crianças e ensina-lhes estratégias, dando-lhes, assim, autonomia e desenvolvendo nelas um

⁴⁴ Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.ª ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

⁴⁵ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

autoconceito positivo, a ideia de que elas também são capazes de o fazer, ainda que não saibam ler. De acordo com o autor citado anteriormente, “se a decifração do texto escrito cabe ao educador, há formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências...” (Silva, 1997, p. 71)⁴⁶.

Ao longo desta semana, pude ainda perceber que organizar o grupo de crianças, cativá-las e conseguir que estas me respeitem vai ser um grande desafio. Eu e a minha colega ficámos as duas com o grupo de crianças enquanto a educadora cooperante resolvia uma situação à porta da sala e sentimos bastante dificuldade em conseguir ter a atenção do grupo e em conseguir que as crianças permanecessem sentadas nos seus lugares. No entanto, penso que, com a ajuda da educadora cooperante e quando as crianças tiverem mais confiança em nós, poderemos melhorar este aspeto e aprender bastante com esta situação.

⁴⁶ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Anexo 29 – Reflexão número 14 em contexto de jardim de infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, a decorrer no Jardim de Infância da Boavista, na Marinha Grande, desloquei-me à instituição na semana de 08 e 09 de junho de 2015, com o objetivo de colaborar com a minha colega, uma vez que seria ela a intervir.

Relativamente à planificação desta semana, todas as propostas educativas planificadas foram concretizadas. No entanto, devido aos interesses das crianças, houve necessidades de alterar uma dessas propostas, como irei referir ao longo da reflexão. No que diz respeito às competências, algumas foram desenvolvidas conforme tínhamos previsto e outras foram desenvolvidas com mais dificuldade, como se poderá perceber durante esta reflexão.

Tendo em conta que se está a aproximar o final desta prática pedagógica, durante esta semana centrámo-nos apenas no projeto dos dinossauros, fazendo, assim, propostas educativas nos domínios das expressões dramática, plástica e musical. Deste modo, ao longo deste projeto, as crianças desenvolveram competências em todas as áreas de conteúdo e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Neste sentido, Morin (2002), citado por Vasconcelos et al. (2012, p. 8)⁴⁷, refere que, para se trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto, “(...) é necessário um «olhar interdisciplinar» (...)”.

De modo a dar continuação ao trabalho começado na semana passada, as crianças, em grupos de quatro e cinco elementos, inventaram uma história e fizeram uma pequena dramatização utilizando as máscaras de dinossauro que tinham elaborado. De acordo com Silva (1997, p. 60)⁴⁸,

(...) Decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal.

⁴⁷ Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

⁴⁸ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Como era de esperar, tendo em conta que já tinha assistido a algumas dramatizações feitas pelas crianças, estas mostraram alguma inibição e pouco à vontade no momento de apresentar as dramatizações ao grupo. Inicialmente, narravam apenas as histórias que tinham inventado. Assim, foi necessário que a minha colega lhes solicitasse que imitassem os dinossauros a fazer o que elas estavam a narrar. Por exemplo, as crianças disseram que os dinossauros foram dormir e a minha colega solicitou que as crianças imitassem os dinossauros a dormir. Desta forma, conforme as indicações da minha colega, as crianças iam comunicando algumas situações através da linguagem não-verbal, como é possível ver através das seguintes fotografias:



Figura 1 - Crianças J.N., G.A., G.F. e L.F. a dramatizar a história que inventaram, imitando os dinossauros a dormir



Figura 2 - Crianças D.Q., I.G., A.P. e A.H. a dramatizar a história que inventaram



Figura 3 - Crianças D.C., G.M., M.R., G.T. e E.C. a dramatizar a história que inventaram

No domínio da Expressão Plástica, interligado com o domínio da Matemática, as crianças continuaram a elaboração do “Braquiossauro” a três dimensões, construindo os dentes, olhos e nariz com pasta de papel elaborada na semana anterior e começando a

pintar o dinossauro com guaches. Silva (1997, p. 63)⁴⁹ destaca a importância da exploração de materiais a três dimensões, referindo que

A exploração de materiais que ocupam um espaço bi- ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, remete para o domínio da Matemática. Por seu turno, a diversidade de situações que enriquecem a expressão plástica proporciona o contacto com diferentes formas de manifestação artística.

Para completar o dinossauro, as crianças sugeriram fazer alguns elementos paisagísticos. Assim, aplicando os conhecimentos que adquiriram ao longo do projeto, as crianças sugeriram fazer árvores, uma vez que o Braquiossauro era herbívoro, e água, pintando a base do dinossauro de azul. Através das seguintes fotografias é possível ver as crianças a pintarem o dinossauro e a elaborarem as árvores:



Figura 4 - Crianças G.T., A.F. e E.C. a pintar o dinossauro a três dimensões



Figura 5 - Crianças A.P., M.R., G.A. e G.M. a pintar a base do dinossauro a três dimensões



Figura 6 - Crianças D.Q. e L.I. a elaborar as árvores

⁴⁹ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ainda no domínio da Expressão Plástica, devido ao facto de se estar a aproximar a data da divulgação do projeto e de as crianças terem sugerido fazer um museu na sala de atividades, estas começaram a elaborar e a pintar um painel para a entrada no museu.



Figura 7 - Criança A.H. a elaborar o painel que será usado na divulgação do projeto

No domínio da Expressão Musical, tínhamos planificado que seriam as crianças a criar a letra de uma canção sobre os dinossauros, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto e partindo de uma canção mostrada pela minha colega. No entanto, como as crianças mostraram bastante interesse em aprender a canção mostrada pela minha colega, optámos por ensinar-lhes essa canção, em vez de criar uma nova. Devido ao facto de a canção ser um pouco extensa, as crianças não conseguiram aprendê-la toda durante esta semana. Assim, na próxima semana irão continuar a aprender a canção, para que, no dia da divulgação do projeto, a possam cantar.

Apesar de as crianças ainda não terem divulgado o projeto aos pais e à comunidade, é notório que conversam com os seus familiares sobre o que fazem e aprendem no jardim de infância. Silva (1997, p. 22)⁵⁰ destaca a importância da relação entre o jardim de infância e a família, referindo que “sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias (...)”. Deste modo, esta semana, a mãe de uma das crianças da sala trouxe um ovo de dinossauro que, ao fim de cinco a oito dias dentro de água, quebra, saindo um dinossauro do seu interior. Quando a minha colega partilhou esta notícia com as crianças, disse-lhes apenas que a mãe de uma criança tinha trazido um ovo para colocarem na água e ver o que acontecia. Assim, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas, formulando várias hipóteses acerca do que iria acontecer, sendo que umas disseram que ia sair de lá alguma coisa e outras, ao ver que o ovo permaneceu

⁵⁰ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

igual depois de colocado na água, disseram que não iria acontecer nada. Penso que as crianças irão ficar bastante surpreendidas quando perceberem que irá sair um dinossauro do ovo e penso, também, que irá ser bastante interessante assistir a esse processo, uma vez que uma das questões do projeto se relacionava com os ovos dos dinossauros.



Figura 8 - Crianças a observar o ovo de dinossauro depois de colocado na água

Por último, considero importante refletir acerca de um conflito entre duas crianças que tive oportunidade de observar durante esta semana. Segundo Wallon (1995, 1998), citado por Corsi (2011, p. 280)⁵¹, “(...) o conflito é concebido (...) como movimento constitutivo dos sujeitos e de suas identidades, por meio da preservação e afirmação do eu, sendo, portanto, realidade necessária para a formação da vida psíquica e social das crianças (...)”. Quando as crianças estavam sentadas nos pufes, em grande grupo, chamaram-me à atenção para o facto da criança A.P. estar a chorar. Assim, chamei-a para ao pé de mim e perguntei-lhe o que se tinha passado. A criança, a chorar, disse-me que a criança I.G. a tinha beliscado. A criança I.G., ao ouvir, disse que a tinha beliscado porque ela também lhe tinha feito mal. Deste modo, questioneei a criança A.P. sobre o que tinha acontecido e ela disse-me que tinha magoado a outra criança primeiro, mas que tinha sido sem querer. Sugeri à criança A.P. que fosse ter com a I.G. e lhe explicasse que não a tinha magoado de propósito. Assim, a criança A.P., ainda a chorar, sentou-se ao pé da criança I.G. mas não falou com ela, continuou apenas a chorar. Ao vê-la a chorar, a criança I.G. ficou algum tempo a olhar para ela, parecendo sentir-se incomodada e culpada. Depois de a observar durante algum tempo, I.G. pediu-lhe desculpa e abraçou-se a ela, resolvendo o conflito sem que fosse necessária a minha intervenção. Considero que foi importante para as crianças o facto de eu não ter intervindo, pois, de acordo com Zan e DeVries (1998)⁵², o educador deve encorajar as

⁵¹ Corsi, B. R. (outubro/dezembro de 2011). Relações e conflitos entre crianças na educação infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista*, 42, pp. 279-296.

⁵² Zan, B., & DeVries, R. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

crianças a resolverem os seus conflitos, reconhecer que o conflito pertence às crianças e acreditar na capacidade das mesmas para a resolução dos seus conflitos.

Anexo 30 – Reflexão número 9 em contexto de jardim de infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, a decorrer no Jardim de Infância da Boavista, na Marinha Grande, desloquei-me à instituição na semana de 04, 05 e 06 de maio de 2015, com o objetivo de intervir, de forma individual.

Relativamente à planificação desta semana, todas as propostas educativas foram realizadas e as crianças mostraram interesse em participar nas mesmas. No que diz respeito às competências, algumas foram desenvolvidas conforme tínhamos previsto e outras foram desenvolvidas com mais dificuldade, como irei referir ao longo desta reflexão.

Na segunda-feira, celebrou-se a festa do “Dia da Mãe” na instituição. Deste modo, a maior parte das mães das crianças deslocou-se à instituição, no período da tarde, com o objetivo de fazer algumas atividades que as crianças costumam fazer no jardim de infância, como é possível ver através das seguintes fotografias:



Figura 1 - Crianças a fazer jogos de construções com as mães



Figura 2 - Crianças a modelar massa de cores com as mães

Silva (1997, p. 22)⁵³ destaca, assim, a importância da relação entre o jardim de infância e a família, referindo que

Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias (...).

Durante o período da manhã, as crianças tiveram oportunidade de participar na elaboração de um bolo de iogurte e de massa de cores para, posteriormente, modelarem com as mães. Primeiro, em grande grupo, foram exploradas as receitas, tanto do bolo como da massa de cores. Quando as crianças estavam a elaborar ambas as receitas, questionei-as sobre os ingredientes necessários e as respectivas quantidades e elas responderam, mostrando que perceberam a receita e que ainda se lembravam da mesma. Estas mostraram bastante interesse em participar e, pelos sinais exteriores que demonstraram (estavam entusiasmadas e queriam todas participar, colocando os ingredientes e ajudando no que faltava fazer), penso que as crianças gostaram. Eu e a minha colega participámos, também, na organização da festa e na preparação dos materiais, juntamente com a educadora cooperante, as outras educadoras da instituição e as assistentes operacionais, e apoiámos as crianças que não tinham as mães presentes. Na minha opinião, foi bastante importante e interessante ter participando nesta festa, pois, tanto eu como a minha colega, tivemos oportunidade de conhecer algumas mães que ainda não tínhamos conhecido e essas mães também nos puderam conhecer, enquanto educadoras estagiárias.

No que concerne ao projeto dos dinossauros, durante a conversa em grande grupo, todas as crianças estiveram interessadas, sendo que todas queriam falar ao mesmo tempo e partilhar com os colegas algumas informações que tinham descoberto. Ainda durante esta conversa, surgiu um outro assunto de interesse e que suscitou algumas dúvidas por parte das crianças - a extinção dos dinossauros. Assim, penso que será, também, relevante dar resposta a esta questão, no desenrolar no projeto.

De acordo com Silva (1997, p. 72)⁵³,

A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário.

⁵³ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Assim, tendo em conta a importância dos meios informáticos e o interesse das crianças em ver um filme sobre os dinossauros, mostrei um documentário sobre duas espécies de dinossauros (um herbívoro - Argentinossauro - e outro carnívoro - Mapussauuro) e pude perceber que todas as crianças estiveram concentradas e interessadas, sendo que, depois de visualizarem o documentário, souberam explicar o que tinham visto e o que tinha acontecido e mostraram interesse em visualizá-lo novamente, o que não foi possível devido à escassez de tempo.

No entanto, quando as crianças partilharam o que tinham descoberto acerca dos dinossauros, as informações foram bastante variadas. Assim, penso que, previamente, poderia ter feito uma síntese das informações que as crianças partilharam na primeira fase, agrupando-as por temas e definindo com as crianças quem iria procurar informações acerca desses vários temas, formando, desta forma, grupos de trabalho. Neste sentido, uma próxima etapa será selecionar um tema e pedir às crianças que partilhem com o grupo o que descobriram, quando fizeram pesquisas em casa, sobre esse tema. Uma vez que o documentário que as crianças viram anteriormente falava sobre a alimentação dos dinossauros (um tema sobre o qual as crianças mostraram interesse em saber mais, na primeira fase do projeto), parece-nos pertinente que, na próxima semana, seja esse o tema a ser abordado.

Devido ao facto de, na semana anterior, se terem abordado os seres vivos e os seres não vivos, uma outra proposta educativa, sugerida ao longo desta semana, foi que as crianças se deslocassem ao exterior, com o objetivo de recolher um ser vivo e um ser não vivo. Segundo Silva (1997, pp. 38-39)⁵⁴,

O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.

Penso que é importante referir que estava um pouco receosa por levar as crianças para o exterior, uma vez que as crianças da outra sala ainda se encontravam na rua, a brincar. Assim, pensei que, quando as crianças chegassem ao exterior, iriam brincar com as outras crianças e não iriam fazer o que lhes tinha sido proposto. Deste modo, eu e a minha colega optámos por fazer grupos mais pequenos do que os que tínhamos previsto

⁵⁴ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica

inicialmente (grupos de três elementos em vez de grupos de cinco) e por levar apenas três grupos de cada vez para a rua, sendo que as restantes crianças ficaram com a minha colega, na sala de atividades, a acabar o desenho do fim-de-semana. No entanto, as crianças surpreenderam-me, pela positiva. Em grande grupo, expliquei que as crianças da Sala A ainda se encontravam no exterior a brincar, mas que as crianças da Sala B iriam para a rua com o objetivo de encontrar um ser vivo e um ser não vivo, em grupos, e não para brincar. Desta forma, assim que as crianças chegaram ao exterior foram procurar os seres vivos e não vivos, conforme lhes tinha sido solicitado, como é possível observar através das seguintes fotografias:



Figura 3 - Crianças A.P., R.A. e R.L. a procurar seres vivos e seres não vivos



Figura 4 - Crianças A.F., G.T. e M.R. a procurar seres vivos e seres não vivos

Quando percebi que as crianças já tinham encontrado ambos os seres, solicitei-lhes que fossem para a sala de atividades, para trocar com as outras crianças que ainda não tinham vindo ao exterior. De um modo geral, as crianças mostraram interesse em ficar mais tempo no exterior, pedindo que eu as deixasse encontrar apenas mais uma coisa. Assim, negocieei com elas, explicando-lhes que era só mais uma coisa e que depois teriam de ir para a sala, para dar oportunidade às outras crianças, e elas compreenderam e cumpriram o que tínhamos combinado, deslocando-se assim para o interior sem “reclamar”.

De acordo com Silva (1997)⁵⁵, é importante que o educador possibilite às crianças chegar a dramatizações mais complexas, onde estas desempenhem diferentes papéis, como, por exemplo, dramatizar histórias conhecidas e inventadas. Desta forma, devido ao facto de não ter sido possível realizar, na semana anterior, um jogo dramático, onde as crianças iriam utilizar as imagens que criaram sobre a história “Todos no sofá” (como referi na 8.ª reflexão), as crianças fizeram estas atividades nesta semana. Foi possível perceber que algumas crianças mostraram à vontade em expressar-se oralmente em frente ao grupo e outras crianças, pelo contrário, mostraram alguma dificuldade em fazê-lo, tendo sido necessário incentivá-las a falarem. Assim, considero importante continuar a proporcionar às crianças a oportunidade de se expressarem em grande grupo, para que algumas se sintam menos inibidas e mais à vontade em se expressar à frente das restantes crianças. Silva (1997, p. 68)⁵⁵ refere que

Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos (...) que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.

Uma outra proposta sugerida às crianças foi uma atividade prática acerca da flutuação, onde as crianças puderam prever o que iria acontecer aos vários objetos quando colocados na água. Num primeiro momento, as crianças previam o que ia acontecer e eu ia registando numa tabela e, num segundo momento, as crianças observavam o que acontecia ao colocar os objetos na água, fazendo novamente o registo na mesma tabela e comparando se estava ou não de acordo com o que tinham previsto.

Objetos	Previsão		Verificação	
	Flutua ?	Não flutua ?	Flutua ?	Não flutua ?
Pedra G		X		X
Pedra P	X			X
Anelã		X	+	+
Pau	X		X	
Casca Uva	X		X	
Papel		X	X	
Gonçalo duro		X		X
Gonçalo mole	X		X	
Pedra pomes		X		X
Casa da anêmona	X		X	
Pinha	X		X	

Figura 5 - Tabela relativa à atividade prática de experimentação, preenchida de acordo com as previsões e as observações das crianças

⁵⁵ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Como seria de esperar nesta faixa etária, as crianças ainda não têm noção de que “quando a densidade do objecto é superior à do líquido, o objecto afunda” e de que “quando a densidade do objecto é menor do que a do líquido, (...) o objecto flutua” (Martins et al., 2007, p. 10)⁵⁶. No entanto, algumas crianças têm noção de que há objetos mais pesados do que outros e pensam que os que são mais pesados afundam. Assim, as crianças referiram que as pedras mais pequenas iriam flutuar mas as pedras maiores iriam afundar, tendo ficado bastante surpreendidas (uma vez que fizeram expressões de espanto e de surpresa) quando perceberam que tanto as pedras grandes como as pequenas, que tinham trazido da rua, afundavam e que uma pedra-pomes, que era maior que as outras pedras, flutuava. Houve ainda uma criança que referiu que uma casca de noz flutuava devido à sua forma, em concha.

Por último, penso que é pertinente refletir acerca da minha relação afetiva com as crianças. É notório que, como seria de esperar, esta relação tem vindo a evoluir de forma positiva à medida que as crianças me vão conhecendo e à medida que eu também as vou conhecendo. Ultimamente, as crianças têm mostrado interesse em sentar-se ao pé de mim, querendo ser as minhas ajudantes e desempenhando o meu papel em algumas situações, como por exemplo, serem elas a chamar as crianças para virem à “saquinha das surpresas” mostrar a surpresa que trouxeram. Um outro momento onde pude ver a evolução desta relação foi no final do dia, quando as crianças se foram embora, uma vez que estas vieram ter comigo, com a minha colega e com a educadora cooperante, despedindo-se de nós com um beijinho ou um abraço. É importante referir ainda que, duas das crianças que não se costumam despedir de nós, fizeram-no esta semana, revelando ter uma maior relação de proximidade connosco.

⁵⁶ Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Flutuação em líquidos - guião didáctico para professores* (2.^a Edição ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo 31 – Reflexão número 8 em contexto de jardim de infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, a decorrer no Jardim de Infância da Boavista, na Marinha Grande, desloquei-me à instituição na semana de 27, 28 e 29 de abril de 2015, com o objetivo de colaborar com a minha colega, uma vez que seria ela a intervir.

No que diz respeito à planificação desta semana, a maior parte das propostas educativas foi realizada e as crianças mostraram interesse em participar nas mesmas. No que diz respeito às competências, algumas foram desenvolvidas conforme tínhamos previsto e outras foram desenvolvidas com mais dificuldade, como irei referir ao longo desta reflexão.

Relativamente ao projeto dos dinossauros, algumas crianças já pesquisaram informações em casa, com os pais, e outras combinaram pesquisar neste fim de semana. Deste modo, para a semana iremos tentar concluir a segunda fase do projeto, que segundo Vasconcelos et al. (2012)⁵⁷ é a planificação e desenvolvimento do trabalho. Nesta semana as crianças irão sugerir atividades que queiram fazer sobre os dinossauros e irão, também, partilhar com as restantes crianças do grupo o que descobriram ao fazer a pesquisa em casa, tentando, desta forma, responder a algumas das questões que colocaram. Segundo Katz, Bairrão, Silva e Vasconcelos (1998, p. 142)⁵⁸, é nesta fase do trabalho de projeto que “as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar”. Por isso,

(...) Torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se as tarefas, quem faz o quê. Organizam-se os dias, a semana; antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível (Katz, Bairrão, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 142)⁵⁸.

Dois conceitos abordados esta semana foram “seres vivos” e “seres não vivos”. Através de uma atividade onde as crianças, ao verem várias fotografias, teriam que identificar os seres vivos e os não vivos, foi visível que estas tinham algumas dificuldades em perceber que as plantas e as árvores eram seres vivos e que respiravam. Ao ver estes

⁵⁷ Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

⁵⁸ Katz, L., Bairrão, J., Silva, I. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (DEB).

seres vivos, as crianças referiram que nunca lhes tinham visto o nariz e, por isso, achavam que não respiravam. Foi, então, necessário explicar que as plantas também tinha outras características que os outros seres vivos tinham, como alimentarem-se, reproduzirem-se, crescerem, nascerem e morrerem, e que também respiravam mas de maneira diferente dos outros seres vivos. Já ao verem imagens de animais, todas as crianças conseguiram identificá-los como seres vivos.

Na proposta de formar dois conjuntos, em grande grupo, utilizando imagens de seres vivos e de seres não vivos, as crianças, que se expressaram oralmente, mostraram saber distinguir estes dois seres e saber formar conjuntos de acordo com algumas propriedades, como “ter pelo”, “ter penas” e “andar na água”. No entanto, individualmente, a maioria das crianças mostrou ter dificuldade em separar as imagens dos seres vivos e dos seres não vivos, de modo a formar dois conjuntos, sendo que algumas vinham ter comigo e perguntavam-me se na imagem estava um ser vivo ou um ser não vivo, ou se aquele animal tinha pelos ou não.

Através da seguinte fotografia, é possível perceber que a criança L.C. colou duas imagens de seres vivos no conjunto que nomeou como “Os não ser vivos”. A criança em questão justificou que não havia mais imagens de seres não vivos e, para que este conjunto ficasse com o mesmo número de elementos do outro, colocou lá dois seres vivos.

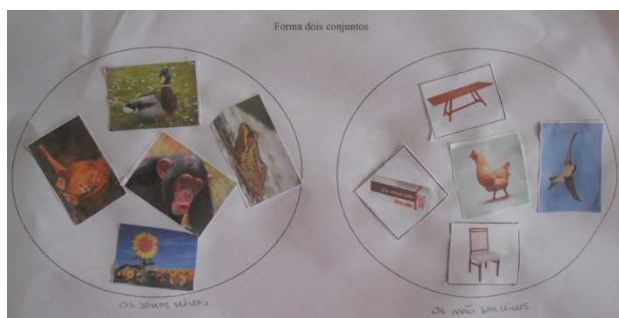


Figura 1 - Formação de dois conjuntos utilizando imagens de seres vivos e seres não vivos, pela criança L.C.

A seguinte fotografia (Figura 2) é de uma das crianças que revelou bastante dificuldade em nomear os conjuntos que tinha feito, começando por nomear cada uma das imagens. Quando lhe solicitei que me dissesse o nome dos conjuntos que tinha feito, a criança referiu que o conjunto da esquerda seriam os “animais que andavam na água” e o da direita seriam “os que andavam na terra”. Quando lhe pedi que me dissesse, no conjunto dos animais que andavam na água, quais os que ela costumava ver na água, a criança

referiu apenas o peixe e o pato. No entanto, quando lhe solicitei novamente que me dissesse o nome do conjunto, uma vez que apenas dois animais andavam na água, a criança voltou a referir que era o conjunto dos animais que andavam na água.



Figura 2 - Formação de dois conjuntos utilizando imagens de seres vivos e seres não vivos, pela criança J.L.

Penso que um aspeto que poderá ter dificultado esta tarefa foi o facto de as imagens conterem alguns animais que as crianças nunca tinham observado ao vivo, como, por exemplo o canguru, uma vez que também houve crianças que referiram que o canguru não tinha pelo. Assim, com o objetivo de consolidar estes conceitos e de fazer com que as crianças os percebam melhor, na próxima semana, estas irão deslocar-se ao exterior para recolher seres vivos e seres não vivos e, posteriormente, irão observar e mostrar o que recolheram aos colegas, explicando porque são ou não seres vivos. De acordo com Silva (1997, p. 38)⁵⁹,

O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.

Uma das propostas que não foi possível fazer esta semana, devido ao facto de se estar a aproximar o aniversário da biblioteca da instituição e o “Dia da Mãe”, foi um jogo dramático, onde as crianças iriam utilizar as imagens que criaram sobre a história “Todos no sofá”. Desta forma, as crianças irão realizar esta experiência educativa na próxima semana. Relativamente ao jogo dramático, Silva (1997, p. 60)⁵⁹ refere que

(...) Decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal.

⁵⁹ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Assim, na quarta-feira à tarde as crianças estiveram a fazer um desenho da mãe, contornando o seu próprio corpo e decorando-a a seu gosto, para expor na instituição no dia da festa do “Dia da Mãe”, que se realizará na próxima segunda-feira.

Uma outra proposta educativa sugerida às crianças, durante esta semana, foi desenhar, por ordem cronológica, a lengalenga “Cinco lobitos”. Foi bastante curioso observar os registos das crianças, pois, apesar de a minha colega lhes ter ensinado esta lengalenga há duas semanas, as crianças conseguiram lembrar-se não só dos vários momentos mas também de algumas partes da lengalenga. Na seguinte fotografia (Figura 3), a criança descreveu os vários desenhos que elaborou dizendo algumas partes da lengalenga, como: “Cinco lobitos atrás de uma loba”, “Cinco lobitos atrás de uma escova. Cinco penteou, cinco lavou” e “E a todos à escola levou”.



Figura 3 - Representação dos vários momentos da lengalenga elaborada pela criança I.S.

Na próxima fotografia (Figura 4), a criança descreveu, por palavras suas, os vários momentos da lengalenga, conseguindo ordená-los cronologicamente e dizendo “A mamã loba estava a lavar os cinco lobitos”, “A seguir estava a pentear os cinco lobitos, um de cada vez” e “E, finalmente, todos à escola mandou. Isto é o sino a tocar”.



Figura 4 - Representação dos vários momentos da lengalenga elaborada pela criança D.Q.

Por último, penso que vale a pena referir que, ao longo desta semana, fizemos avaliação com as crianças, em grande grupo, no final de cada dia. As crianças mostraram que se

lembravam do que tinha acontecido e do que tinham feito ao longo de cada dia. Neste sentido, Silva (1997, p. 27)⁶⁰ refere a importância de o educador avaliar com as crianças, referindo que

A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.

⁶⁰ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Anexo 32 – Reflexão número 6 em contexto de jardim de infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, a decorrer no Jardim de Infância da Boavista, na Marinha Grande, desloquei-me à instituição na semana de 13, 14 e 15 de abril de 2015, com o objetivo de colaborar com a minha colega, uma vez que seria ela a intervir.

No que diz respeito à planificação desta semana, as propostas educativas foram todas realizadas e, de um modo geral, as crianças mostraram interesse em participar.

Uma das propostas educativas desta semana era a conclusão do painel alusivo à primavera, que as crianças tinham iniciado na semana anterior. Considero pertinente refletir acerca desta proposta, pois foi planificada com as crianças, sendo que foram estas que deram as ideias e que decidiram o que queriam fazer, e foi, também, elaborada por elas, sendo que fizeram todos os elementos, desde os desenhos até ao título. Volto, então, a destacar, uma vez mais, a importância de planificar com as crianças, tal como refere Silva (1997, p. 37)⁶¹:

A participação das crianças no planeamento e avaliação da organização do grupo relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo.

Deste modo, senti que as crianças estavam entusiasmadas, uma vez que, quando o painel estava quase concluído, perguntaram se podiam desenhar mais elementos, como: casas, estradas e pessoas.

Relativamente às restantes propostas, a educadora cooperante sugeriu que trabalhássemos com as crianças uma lengalenga, uma vez que é um dos conteúdos mencionados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE):

As rimas, as lenga lengas, as travalínguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar (Silva, 1997, p. 67)⁶¹.

Desta forma, planeámos explorar a lengalenga “Cinco lobitos” com as crianças e percebemos que, através da mesma, poderíamos trabalhar várias áreas de conteúdo e domínios, como: matemática, abordagem à escrita, linguagem oral e expressão plástica.

⁶¹ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

De acordo com Silva (1997)⁶², o educador deve articular a abordagem às áreas de conteúdo e domínios, integrando-os num processo de aprendizagem que tenha sentido para as crianças, sendo que esta articulação poderá partir de uma das áreas para chegar a todas as outras.

No entanto, nesta reflexão, pretendo focar-me essencialmente no domínio da matemática. Desta forma, neste domínio, as crianças fizeram a divisão silábica, contando oralmente as sílabas e fazendo a correspondência das palavras com os números (se uma palavra tinha três sílabas, as crianças teriam de procurar o número três e colocá-lo ao lado da palavra). Durante esta proposta, percebi que a maior parte das crianças ainda revela alguma dificuldade em fazer a divisão silábica, sendo que em palavras como “escova” e “escola” a maioria das crianças referiu que tinham apenas duas sílabas. Desta forma, considero importante continuar a trabalhar este conteúdo com as crianças, pois, de acordo com Silva (1997, p. 28)⁶²,

É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

Ainda no domínio da matemática, considero importante refletir acerca da proposta de resolução de problemas, partindo também da mesma lengalenga. O problema apresentado consistia numa subtração (5-3) e as crianças, em grupos de dois elementos, teriam que pensar na resposta e, de seguida, registar a forma como chegaram à mesma. Foi bastante interessante ver os registos das crianças, uma vez que todas conseguiram encontrar a solução do problema, respondendo que era dois, mas representaram-na de formas bastante diferentes. Uma das crianças desenhou números (o cinco, o três e o dois), referindo que eram as contas que tinha feito para chegar à solução, como é possível ver através do seguinte registo fotográfico:

⁶² Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

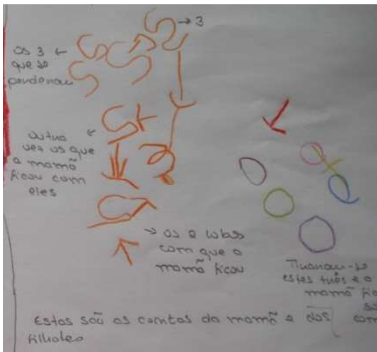


Figura 1 - Registo da resolução do problema feito pela criança M.G.

Houve três grupos que representaram tanto números como desenhos, sendo que representaram os números em sequências: um grupo representou primeiro o número 5, depois o 3 e, finalmente, o 2 (Figura 2); outro grupo desenhou apenas o número 5 e o 2, sendo que o número 2 está invertido (Figura 3); e, por último, um grupo representou os três números mas começando pela solução (Figura 4).



Figura 2 - Registo da resolução do problema feito pelas crianças D.C. e I.S.

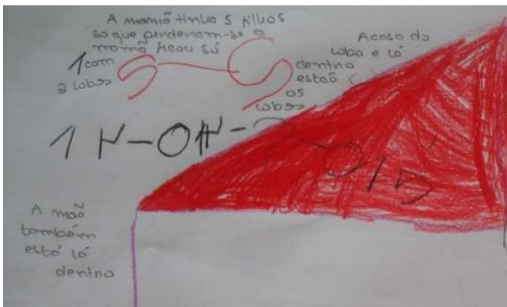


Figura 3 - Registo da resolução do problema feito pela criança L.I.



Figura 4 - Registo da resolução do problema feito pelas crianças R.A. e J.O

Os restantes grupos de crianças registaram a solução do problema recorrendo apenas a desenhos, sendo que foi necessário lembrar-lhes que o que se pretendia era que se focassem na resolução do problema e não em desenhar o seu contexto. No entanto, é importante referir que um grupo de crianças desenhou apenas a resolução do problema, como é possível ver através da seguinte fotografia:



Figura 5 - Registo da resolução do problema feito pelas crianças M.A. e E.C.

Penso que é importante continuar, também, a trabalhar a resolução de problemas e o seu registo com as crianças, para que estas percebam que se devem focar no registo da resolução e não em fazer apenas desenhos.

No que respeita à metodologia de trabalho de projeto, durante esta semana surgiu, por parte das crianças, outro interesse. Sendo que faz parte das rotinas diárias do grupo trazer um livro de casa, uma das crianças trouxe um livro sobre dinossauros para partilhar com o grupo. Assim, em grande grupo, a minha colega mostrou o livro e todas as crianças mostraram interesse em vê-lo, começando a falar sobre dinossauros. Deste modo, já está praticamente concluída a primeira fase do projeto, a definição do problema (de acordo com Vasconcelos et al., 2012⁶³), pois já conseguimos perceber o que as crianças sabem acerca dos dinossauros e quais são as suas dúvidas.

Uma outra situação da qual me apercebi, durante esta semana, foi o facto de as crianças se ajudarem umas às outras, quando alguma delas não está a conseguir desempenhar determinada tarefa. Foi bastante interessante observar estas atitudes das crianças, pois elas faziam-no sem que os adultos solicitassem. É possível ver uma destas situações no seguinte registo fotográfico:

⁶³ Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).



Figura 6 - Criança D.C. a ajudar a criança J.O. quando esta estava com dificuldades

Por último, penso que é importante referir que, esta semana, pela primeira vez, fizemos documentação pedagógica, com o objetivo de informar os pais sobre os trabalhos elaborados e sobre as aprendizagens das crianças. De acordo com Mendonça (2009, p. 60)⁶⁴, a documentação pedagógica

Possibilita dar visibilidade a várias formas de compreender a criança, as suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo.

⁶⁴ Mendonça, C. N. (2009). *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil*. Tese de Doutoramento, Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Anexo 33 – Reflexão número 10 em contexto de jardim de infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, a decorrer no Jardim de Infância da Boavista, na Marinha Grande, desloquei-me à instituição na semana de 11, 12 e 13 de maio de 2015, com o objetivo de colaborar com a minha colega, uma vez que seria ela a intervir.

No que diz respeito à planificação desta semana, as propostas educativas foram realizadas e as crianças mostraram interesse em participar nas mesmas. No que diz respeito às competências, algumas foram desenvolvidas conforme tínhamos previsto e outras foram desenvolvidas com mais dificuldade, como irei referir ao longo desta reflexão.

Relativamente ao projeto dos dinossauros, as crianças já iniciaram a terceira fase - Execução -, na qual “(...) partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber (...)” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16)⁶⁵. Deste modo, ao longo desta semana, as crianças descobriram uma das questões que, inicialmente, tinham colocado - O que comia o T-Rex (e outros dinossauros)? -, sendo que uma delas trouxe uma pesquisa que fez em casa com os pais, onde explicava que o *Tyrannosaurus Rex* era carnívoro e o Braquiossauro era herbívoro. Depois de essa criança, com a ajuda da minha colega, ter partilhado a informação com o grupo, as crianças voltaram a ver um excerto do documentário “Planeta Dinossauro”, com o objetivo de ver e perceber o que é que os dinossauros comiam. De seguida, foi-lhes proposto que fizessem um registo do que tinham observado no documentário. Através desses registos pude perceber que a maioria das crianças percebeu o que era para fazer, sendo que desenharam o Braquiossauro a comer folhas de árvores e o Mapussauro (semelhante ao T-Rex) a comer outros dinossauros, como é possível observar através das seguintes fotografias:

⁶⁵ Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).



Figura 1 - Registo do documentário "Planeta Dinossauro" realizado pela criança I.S. no dia 11/05/2015

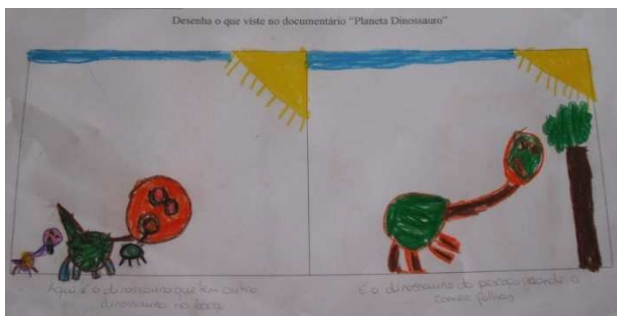


Figura 2 - Registo do documentário "Planeta Dinossauro" realizado pela criança L.L. no dia 11/05/2015

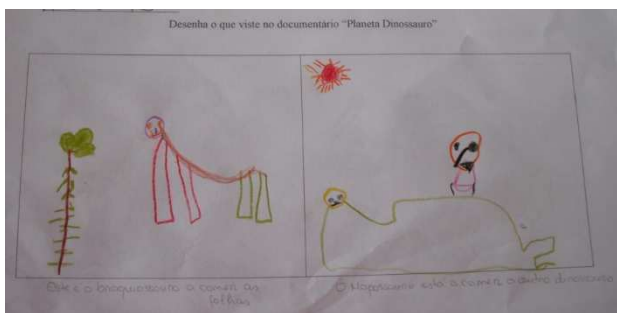


Figura 3 - Registo do documentário "Planeta Dinossauro" realizado pela criança M.A. no dia 11/05/2015

Acho, ainda, pertinente referir que a visualização de um vídeo foi uma das ideias sugeridas pelas crianças, para descobrirem o que queriam saber, e, durante a visualização deste excerto do documentário, todas as crianças estiveram concentradas, atentas e interessadas.

Com o objetivo de ficar também com um registo do que as crianças tinham descoberto sobre a alimentação dos dinossauros, a minha colega registou numa cartolina algumas frases que as crianças disseram. Depois, as crianças puderam ilustrar essa cartolina e escrever o título, como é possível observar através das seguintes fotografias:



Figura 4 - Criança M.A. a desenhar no cartaz sobre a alimentação dos dinossauros



Figura 5 - Crianças M.A. e I.S. a desenhar no cartaz e a escrever o título "Alimentação de alguns dinossauros"

Depois de as crianças terem escrito o título e terem ilustrado a cartolina, esta foi exposta na sala de atividades, juntamente com os registos do documentário, com as informações que as crianças já sabiam acerca dos dinossauros, com o que queriam saber o como iriam descobrir. De acordo com Vasconcelos et al. (2012, p. 16)⁶⁶, na terceira fase do projeto “surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala”.



Figura 6 - Registo do que as crianças pensavam saber acerca dos dinossauros, do que queriam saber, de como iriam descobrir e o cartaz relativo à alimentação dos dinossauros expostos na sala de atividades



Figura 7 - Registos das crianças acerca do documentário "Planeta Dinossauro" expostos na sala de atividades

⁶⁶ Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

Outra das propostas educativas sugeridas ao longo desta semana foi completar uma das imagens que foram apresentadas na história “Oh!”, fazendo a simetria. Surpreendentemente, a maioria das crianças conseguiu fazer a simetria, sendo que houve algumas que mostraram ter mais dificuldade. Através das seguintes fotografias, é possível ver os registos de algumas das crianças:

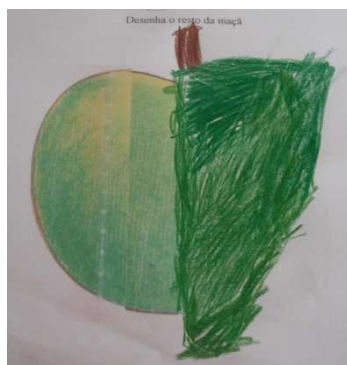


Figura 8 - Simetria de uma maçã elaborada pela criança G.T. no dia 12/05/2015



Figura 9 - Simetria de uma maçã elaborada pela criança L.F. no dia 12/05/2015



Figura 10 - Simetria de uma chávena elaborada pela criança A.P. no dia 12/05/2015

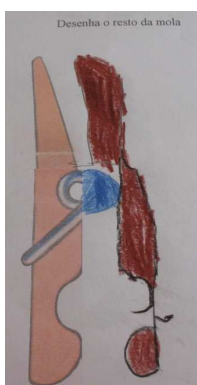


Figura 11 - Simetria de uma mola elaborada pela criança A.H. no dia 12/05/2015

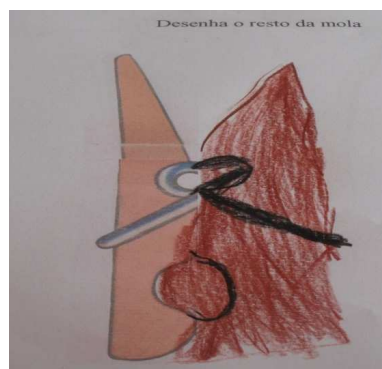


Figura 12 - Simetria de uma mola elaborada pela criança D.Q. no dia 12/05/2015

Cientes de que “importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança (...)” (Silva, 1997, p. 78)⁶⁷, esta semana propusemos às crianças a resolução de um problema matemático, mais concretamente, um problema de adição. Como anteriormente propusemos um problema que envolvia uma subtração e o grupo mostrou ter facilidade em chegar à solução, pensámos que, perante uma adição, as crianças iriam também chegar à solução facilmente. No entanto, ao conversar com alguns grupos de crianças, percebi que estavam a ter dificuldades em perceber o que tinham que fazer.

⁶⁷ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Assim, tanto eu como a minha colega, voltámos a explicar novamente o problema a cada grupo, mais do que uma vez.

Na minha opinião, uma das causas desta dificuldade poderá ter sido o facto de as crianças terem que adicionar duas coisas distintas (papoilas e espigas de trigo). Assim, penso que devíamos ter inventado um problema onde as crianças tivessem que adicionar, por exemplo, 4 papoilas com 3 papoilas, em vez de 4 papoilas com 3 espigas de trigo. No entanto, depois de termos explicado várias vezes o problema, as crianças conseguiram chegar à solução, representando também, no desenho, o contexto do problema, como é possível ver através dos seguintes registos:



Figura 13 - Registo da resolução do problema feito pelas crianças G.P. e G.T. no dia 13/05/2015



Figura 14 - Registo da resolução do problema feito pelas crianças I.G. e M.G. no dia 13/05/2015



Figura 15 - Registo da resolução do problema feito pelas crianças A.H. e L.L. no dia 13/05/2015



Figura 16 - Registo da resolução do problema feito pelas crianças M.A. e I.S. no dia 13/05/2015

Por fim, outra das propostas educativas sugeridas às crianças foi preencher uma imagem de uma espiga de trigo e de uma papoila com pontos ou com linhas. As crianças mostraram interesse, sendo que a maioria escolheu preencher as duas imagens, em vez de apenas uma, e escolheu utilizar ambas as técnicas (pontos e linhas). Em relação a estas duas técnicas, algumas crianças mostraram mais dificuldade em desenhar os pontos e as linhas dentro dos contornos, mas, de um modo geral, a maioria das crianças conseguiu fazê-lo.

Anexo 34 – Reflexão número 11 em contexto de jardim de infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, a decorrer no Jardim de Infância da Boavista, na Marinha Grande, desloquei-me à instituição na semana de 18, 19 e 20 de maio de 2015, com o objetivo de intervir, de forma individual.

Relativamente à planificação desta semana, apenas a proposta educativa de partilhar as estratégias de resolução de um problema matemático é que não foi realizada. Nas restantes propostas sugeridas, foi possível observar que as crianças mostraram interesse em participar. No que diz respeito às competências, algumas foram desenvolvidas conforme tínhamos previsto e outras foram desenvolvidas com mais dificuldade, como irei referir ao longo desta reflexão.

Algumas das propostas educativas sugeridas ao longo desta semana partiram da história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle. Assim, comecei por contar a história, permitindo que as crianças, ao verem as imagens e ao perceberem a lógica de formação do padrão de crescimento, fossem dizendo quantos frutos tinha comido a lagarta ao longo dos cinco dias da semana (de segunda a sexta-feira). Foi visível que as crianças perceberam a lógica de formação deste padrão e foram respondendo, em conjunto, quantos frutos tinha comido a lagarta. Posteriormente, organizei os cinco dias da semana no flanelógrafo, de modo a que as crianças pudessem colocar em cada dia a quantidade correspondente de frutos. Assim, as crianças mostraram interesse em realizar esta proposta, fazendo-o com facilidade e percebendo que, de dia para dia, aumentava sempre um fruto, e conseguiram memorizar os frutos correspondentes aos dias da semana. Neste sentido, Silva (1997, p. 74)⁶⁸ refere que “apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio”.

Considero, ainda, importante referir que, à medida que iam colocando os frutos nos vários dias da semana, as crianças associaram também os números, com facilidade, como é possível visualizar através da seguinte fotografia:

⁶⁸ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

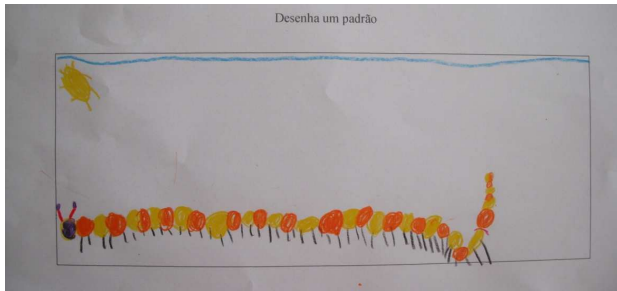


Figura 3 - Padrão do tipo ABAB criado pela criança L.L. no dia 18/05/2015

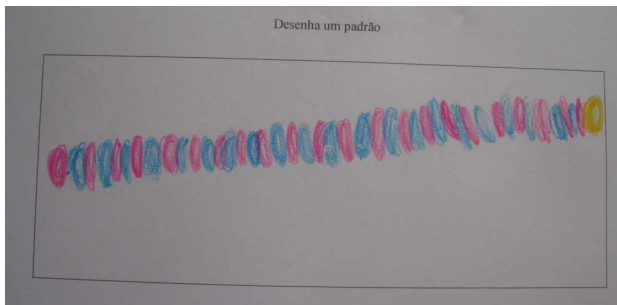


Figura 4 - Padrão do tipo ABAB criado pela criança D.Q. no dia 18/05/2015

Enquanto algumas crianças criavam padrões, foi sugerido às restantes que elaborassem lagartas fazendo estampagem com as mãos. Assim, em grande grupo, expliquei-lhes que poderiam fazer lagartas com ou sem padrões e exemplifiquei. Contudo, ao exemplificar, fiz apenas duas vezes a estampagem das minhas mãos para que as crianças percebessem como seria, dizendo-lhes que depois poderiam continuar. Ao ver os trabalhos elaborados, percebi que não tinha sido bem explícita, pois as crianças estamparam apenas as duas mãos na folha. Considero, então, que teria sido importante exemplificar mais vezes, de modo a que a estampagem das minhas mãos parecesse uma lagarta, e solicitar a algumas crianças que o fizessem em grande grupo, para que todos percebessem o que era pretendido.

Partindo, ainda, da mesma história, propusemos às crianças que, numa primeira fase, inventassem um problema através do contexto e, numa segunda fase, o resolvessem individualmente. Como foi a primeira vez que as crianças inventaram um problema, foi necessário dar algumas sugestões para que houvesse uma situação problemática na história que estas iam criando. No entanto, em grande grupo, foi possível chegar à seguinte situação-problema: *“O Daniel era um menino que gostava muito de lagartas. Por isso, costumava apanhar lagartas e levá-las para sua casa. O Daniel tinha 10 lagartas numa caixa com buracinhos, mas abriram a tampa e elas fugiram todas. Então, o Daniel foi procurá-las, mas só encontrou 6 lagartas. Quantas lagartas é que o Daniel não conseguiu encontrar?”*. Algumas crianças conseguiram chegar de imediato

ao resultado, contando pelos dedos e fazendo os cálculos mentalmente. No entanto, ao contrário do que seria de esperar, uma vez que já é a terceira proposta educativa que sugerimos relacionada com a resolução de problemas, senti que as crianças mostraram alguma dificuldade em perceber que seria para registar a solução do problema e não o contexto. Deste modo, foi necessário alertar, várias vezes, as crianças de que o que era pretendido era que, quem olhasse para os seus registos, conseguisse perceber o problema e a resposta ao mesmo. Um outro aspeto que também me chamou à atenção, e que penso que será possível melhorar no futuro, foi o facto de a maior parte das crianças já não se lembrar do problema, isto é, de quantas lagartas tinha o Daniel inicialmente e de quantas é que ele tinha encontrado. Neste sentido, penso que, numa próxima proposta de resolução de problemas, será pertinente fazer um registo, por exemplo no quadro magnético, dos dados do problema, de modo a que, quando as crianças não se lembrarem dos mesmos, os possam consultar.

Considero, ainda, importante salientar que todas as crianças conseguiram chegar à resolução do problema. Contudo, quando questionadas, algumas referiram que outras crianças lhes tinham dito a resposta.

De seguida, apresento, então, alguns dos registos das crianças, relativamente à resolução do problema:

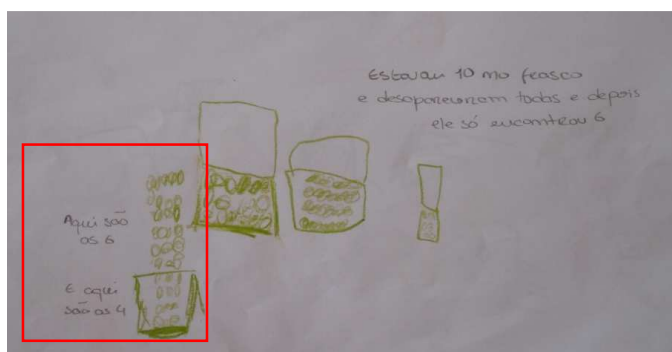


Figura 5 - Registo do problema feito pela criança R.A. no dia 19/05/2015

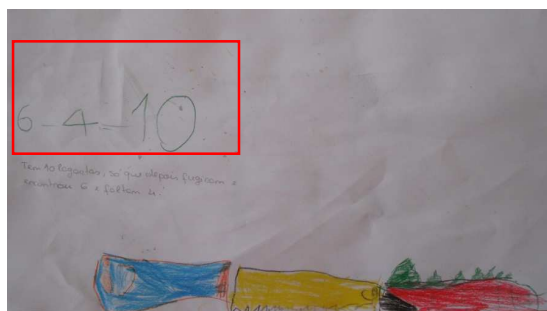


Figura 6 - Registo do problema feito pela criança D.C. no dia 19/05/2015



Figura 7 - Registo do problema feito pela criança D.Q. no dia 19/05/2015

Por último, tendo consciência de que “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Silva, 1997, p. 39)⁷⁰, fizemos o jogo do casulo e das borboletas, no exterior. Relativamente a este jogo, pude perceber que as crianças estavam a ter dificuldade em realizar a proposta que estava planificada e que lhes tinha sugerido, uma vez que envolvia a lateralidade e a localização espacial. Inicialmente não foi dado nenhum referente às crianças e foi solicitando que as borboletas se colocassem em frente, atrás, à direita e à esquerda das crianças que estavam a fazer de casulo. Ao perceber que as crianças estavam a ter dificuldade, solicitei que se voltassem todas para o mesmo lado e que se colocassem nas várias posições, relativamente ao casulo. Contudo, as crianças também mostraram dificuldade, uma vez que alguns casulos estavam muito próximos entre si e, quando as borboletas se colocavam à direita de um casulo, por exemplo, também estavam à esquerda do outro. Assim, a educadora cooperante sugeriu que alterássemos o jogo, sendo que haveria uma borboleta a mais em relação aos casulos e, ao som do tamborim, as borboletas teriam de se colocar debaixo dos casulos. A borboleta que ficasse de fora, sem casulo, sairia do jogo. No final, invertemos os papéis - borboletas e casulos. Pude perceber que as crianças compreenderam a lógica do jogo e mostraram-se bastante entusiasmadas, sendo que houve apenas uma criança que demonstrou dificuldade em perder, tendo sido necessário falar com ela e explicar que não havia problema em perder.

Outras das propostas educativas sugeridas às crianças durante esta semana, relacionavam-se com a terceira fase do projeto dos dinossauros, a execução

⁷⁰ Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (Ministério da Educação) Lisboa: Departamento de Educação Básica.

(Vasconcelos et al., 2012)⁷¹. Assim, duas crianças tiveram oportunidade de partilhar com o grupo as pesquisas que tinham feito em casa relacionadas com ovos dos dinossauros e o grupo teve também oportunidade de visualizar um excerto de um documentário que mostrava um dinossauro a por ovos. Desta forma, as crianças já conseguiram responder a mais uma das questões que tinham colocado inicialmente: *De onde vêm os ovos dos dinossauros?*

À medida que as crianças iam obtendo a resposta a esta questão, eu fui escrevendo em cartolinas algumas das frases que elas partilharam com o grupo, sendo que as crianças tiveram oportunidade de ilustrar e de escolher e escrever o título nas cartolinas, como podemos ver através das seguintes fotografias:



Figura 8 - Crianças M.G., L.F. e A.F. a ilustrar a cartolina

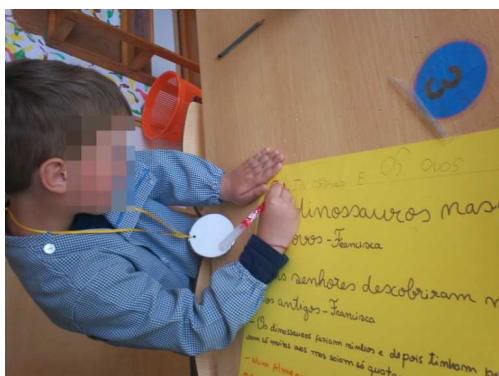


Figura 9 - Criança M.A. a escrever o título da cartolina

⁷¹ Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

Posteriormente, estas cartolinas foram expostas na sala de atividades (Vasconcelos et al., 2012)⁷².

De acordo com Vasconcelos et al. (2012)⁷², nesta fase do projeto as crianças também constroem objetos em grandes dimensões. Neste sentido, as crianças começaram a elaborar a base para um dinossauro gigante, utilizando pacotes de leite, e começaram, também, a fazer ovos de dinossauros, de vários tamanhos, com papel de jornal e balões, como é possível observar através das seguintes fotografias:



Figura 10 - Crianças G.A. e J.O. a fazer ovos de dinossauro com papel, balões e cola branca



Figura 11 - Crianças A.P., G.M., L.C., D.Q. e J.M. a construir a base para o dinossauro gigante, com pacotes de leite

Por último, penso que é importante refletir acerca da minha relação afetiva com as crianças, relativamente ao momento de brincadeira livre. O tempo de brincadeira livre deverá fazer parte da rotina das crianças, e segundo Post e Hohmann (2004, p. 249)⁷³ “(...) consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores”. Deste modo, durante o intervalo percebi que a minha colega estava a jogar futebol com um grupo de

⁷² Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

⁷³ Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (2.^a ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

crianças da nossa sala e aproximei-me, para observar. Uma das crianças veio ter comigo, convidando-me para me juntar ao jogo. Aceitei e percebi, pelas atitudes das crianças, que estas estavam felizes por estarmos a brincar com elas, pois, o momento de brincadeira livre é um momento privilegiado de interações entre o educador e as crianças.

Anexo 35 – Planificação número 9, dia 06-05-2015, em contexto de jardim de infância

Data: 06 de maio de 2015			
Contextualização: Devido ao facto de, na semana passada, termos abordado os seres vivos e os seres não vivos, esta semana as crianças terão oportunidade de se deslocar ao exterior para recolher seres vivos e não vivos.			
Competências	Intencionalidades Educativas	Atividade a realizar	Recursos
<p><u>Na área de Formação Pessoal e Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança compreende e aceita as regras; • A criança interioriza valores cívicos (esperar pela sua vez para falar). <p><u>Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança escuta e comunica com os outros; • A criança partilha com os outros as suas ideias. <p><u>Na área de Conhecimento do Mundo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança contacta com o exterior; • A criança conhece seres vivos e seres não vivos; • A criança distingue seres vivos de seres não vivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a criança a cumprir regras. • Permitir à criança escutar e comunicar com os outros; • Permitir à criança partilhar com os outros as suas ideias. • Permitir à criança contactar com o exterior; • Permitir à criança conhecer seres vivos e seres não vivos; • Estimular a criança a distinguir seres vivos de seres não vivos. 	<p>Quarta-feira: 10h00 – 11h50</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade orientada pela Inês: A educadora estagiária mostra duas imagens (uma de um ser vivo e outra de um ser não vivo) e conversa com as crianças, segundo algumas orientações: - Ainda se lembram o que é isto? (a Inês mostra a imagem de um ser vivo; espera-se que algumas crianças se lembrem e respondam “é um ser vivo”; caso não respondam, a Inês dá pistas); - Sim, é um ser vivo! Porquê? (espera-se que as crianças refiram algumas das características dos seres vivos, como “porque respira” ou “porque come”); - E agora esta imagem que eu tenho aqui? (a Inês mostra a imagem de um ser não vivo; espera-se que algumas crianças respondam “não é um ser vivo”; caso as crianças não o façam, a Inês dá pistas); - Sim, é um ser não vivo. Porquê? (espera-se que as crianças refiram algumas das características dos seres não vivos, como “não tem vida” ou “não respira”); - Estou a ver que vocês já sabem o que é um ser vivo e um ser não vivo! De seguida, a Inês sugere às crianças que formem grupos de cinco elementos, em que cada grupo terá de procurar, no exterior, um ser vivo e um ser não vivo e levá-los para a sala. Para que as crianças os possam trazer, a Inês distribui, a cada grupo, dois recipientes. Após cada grupo fazer a sua recolha no exterior, as crianças dirigem-se para a área dos pufes, onde cada grupo irá mostrar o que trouxe do exterior e explicar porque escolheu aquele ser vivo e aquele ser não vivo. 	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças; • Educadora Cooperante; • Assistente Operacional; • Mestrandas. <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagem de um ser vivo; • Imagem de um ser não vivo; • 10 recipientes.