



Educação de Infância: Experiências Formativas em Creche e Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Lúcia Isabel de Matos Salgueiro Elias

Trabalho realizado sob a orientação de:

Maria Isabel Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, 10 de julho de 2014

Mestrado em Educação Pré-escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma longa caminhada no mestrado em educação pré-escolar, onde realizei muitas aprendizagens e descobertas sobre a educação de infância. No entanto a sua concretização só foi possível devido ao apoio e palavras amigas de todos aqueles que me acompanharam ao longo deste percurso. Por isto e por muito mais quero agradecer:

Às professoras supervisoras Sónia Correia e Maria Isabel Dias, pelo apoio e disponibilidade para acompanhar a nossa prática, pela compreensão dos nossos erros, pelas diversas situações de aprendizagem que nos proporcionaram e pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis.

Às Educadoras que nos acolheram no contexto de creche e no contexto de jardim-de-infância, pelas oportunidades de aprendizagem que nos proporcionaram.

Ao corpo docente da Escola Superior de Educação de Leiria, pelas aprendizagens que nos proporcionaram ao longo deste percurso.

Aos meus tios, por me terem acolhido em sua casa durante este percurso, por me terem dado apoio, por ouvirem as minhas angústias e por me terem ajudado a vencer algumas dificuldades.

Aos meus pais, porque me apoiaram incondicionalmente durante este percurso, porque me ajudaram e apoiaram em todos os momentos e porque me incentivaram a lutar pelo meu sonho.

À Carla Bernardes, e outras amigas pelo companheirismo, amizade e confiança que me dedicaram.

RESUMO

O percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Prática de Ensino Supervisionada, foi rico em interações. Com estas interações aprendi a ver as crianças como seres capazes e ativos na sua aprendizagem, começando a pensar sobre que tipo de educadora quero ser no futuro e que metodologias de trabalho quero vir a adotar. Neste sentido, o presente relatório apresenta as aprendizagens realizadas em contexto de Creche, com crianças de 2 anos de idade (Parte I - Capítulo I) e em Jardim-de-Infância, com crianças com idades compreendidas entre os 3/4 e os 6 anos (Parte II - Capítulo I).

O Capítulo II (Parte I) dá a conhecer o estudo desenvolvido em contexto de Creche e que visou a observação e análise das interações de duas crianças (interação com os materiais e com os materiais e adultos) durante as propostas do adulto e observar e registar o tempo que permaneciam nas experiências educativas. Os principais resultados revelaram que as crianças usaram os órgãos sensoriais para explorar os materiais, que os adultos interferiram nas formas de exploração das crianças e que a criança mais nova (2 anos e 2 meses) esteve em interação com os materiais durante mais tempo, em duas das três propostas analisadas.

O Capítulo II (Parte II) dá a conhecer o projeto “Vamos conhecer a Alemanha” desenvolvido com as crianças do Jardim de Infância no âmbito da Metodologia de Trabalho por Projeto. Com este projeto aprendemos que as crianças são capazes de planificar com o adulto experiências educativas interessantes que as levam ao encontro de respostas para as suas questões.

Palavras-chave

Aprendizagem, desenvolvimento, interações, metodologia de trabalho de projeto

ABSTRACT

The journey during the course of Supervised Teaching Practice, in the Master's Degree in Preschool Education, was rich in interactions. With these interactions, I learned that children are capable and active in their own educational process. Bearing that in mind, I started to wonder about my professional identity as a preschool teacher and what kind of work methodologies I should embrace. Therefore, this report presents the acquired learning in a context of day care child education, with two year old children (Part I - Chapter I), as well as kindergarten education, with children with ages between three/four years old and six years old (Part II - Chapter I).

Chapter II (Part I) shows the study developed in a context of day care child education. This study was focused on observing and analyzing the interactions of two children (interactions with materials as well as interactions with materials and adults) during the adult-led activities and then observing and recording the amount of time spent in each educational experience. The main results revealed that children used their sensory organs to explore the materials. Those results allowed the knowledge that adults interfere in the way children explore, and that it was the youngest child (2 years and 2 months) who longer interacted with the materials, in two of the three proposed activities.

Chapter II (Part II) reveals the project "Getting to know Germany", which was developed with the kindergarten children within the area of Work Methodology by Project. With this project it became visible that children are perfectly capable of, together with an adult, planning interesting activities that may lead them to answers to their questions.

Key Words

Learning, development, interactions, work methodology by project

ÍNDICE

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Índice Geral.....	VI
Índice de Quadros.....	VII
Índice de Figuras.....	VIII
Introdução Geral.....	1

PARTE I – REFLETINDO E INVESTIGANDO EM CONTEXTO DE CRECHE

CAPÍTULO I – REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DE CRECHE

1. O meu contexto de aprendizagem.....	2
2. Desenvolvimento e aprendizagem aos 2 anos de idade.....	3
3. Vivências e aprendizagens em contexto de creche.....	6
3.1. Creche: o que é e como está organizada.....	6
3.2.O tempo e o espaço na creche.....	8
3.3.Ser educadora em contexto de creche.....	13

CAPÍTULO II – INVESTIGANDO EM CONTEXTO DE CRECHE

1. Introdução.....	22
2. Contextualização do ensaio investigativo.....	22
3. Organizando a Rotina na creche como promotora de interações.....	23
3.1. Momento destinado às propostas educativas do educador.....	26

4.	Aprendizagens na creche através das interações.....	28
4.1.	Aprendizagem através das interação com os materiais.....	30
5.	Metodologia.....	31
5.1.	Procedimentos.....	33
5.2.	Apresentação e discussão dos resultados.....	36
6.	Considerações Finais.....	49
7.	Limitações ao estudo.....	51

PARTE II – REFLETINDO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

1.	Introdução.....	52
----	-----------------	----

CAPÍTULO I – REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS REALIZADAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

1.	Caraterização do contexto educativo e do grupo de crianças.....	53
2.	Desenvolvimento e aprendizagem na faixa etária dos 3-6 anos de idade.....	55
3.	Vivências e aprendizagens em contexto de jardim-de-infância.....	58

CAPÍTULO II – REFLETINDO SOBRE A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

1.	Pensando sobre a metodologia de trabalho por projeto na educação pré-escolar.....	67
2.	Apresentação do projeto vivenciado pelas crianças.....	69
2.1.	Contextualização do projeto.....	69
2.2.	Fase I – Definição do problema.....	70
2.3.	Fase II – Planificação.....	72

2.4. Fase III - Execução.....	74
2.5. Fase IV – Avaliação e divulgação do projeto.....	83
3. Conclusão.....	84
Conclusão Geral.....	85
Referências Bibliográficas.....	87

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo do nível do discurso (outubro de 2013 vs dezembro de 2013).....	11
Quadro 2 – Quadro comparativo de descrição de propostas educativas.....	21
Quadro 3 – Quadro síntese das propostas educativas.....	36
Quadro 4 – Tempo destinado à recolha de dados por criança.....	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	21
Figura 2.....	21
Figura 3.....	37
Figura 4.....	37
Figura 5.....	38
Figura 6.....	38
Figura 7.....	38
Figura 8.....	38
Figura 9.....	38
Figura 10.....	39
Figura 11.....	39
Figura 12.....	40
Figura 13.....	40
Figura14.....	40
Figura 15.....	41
Figura 16.....	41
Figura 17.....	41
Figura 18.....	41
Figura 19.....	42
Figura 20.....	42
Figura 21.....	43
Figura 22.....	44
Figura 23.....	44
Figura 24.....	44
Figura 25.....	44

Figura 26.....	45
Figura 27.....	45
Figura 28.....	45
Figura 29.....	45
Figura 30.....	46
Figura 31.....	47
Figura 32.....	47
Figura 33.....	59
Figura 34.....	62
Figura 35.....	66
Figura 36.....	66
Figura 37.....	66
Figura 38.....	66
Figura 39.....	66
Figura 40.....	71
Figura 41.....	71
Figura 42.....	71
Figura 43.....	71
Figura 44.....	72
Figura 45.....	72
Figura 46.....	72
Figura 47.....	73
Figura 48.....	74
Figura 49.....	75
Figura 50.....	75
Figura 51.....	75

Figura 52.....	76
Figura 53.....	77
Figura 54.....	77
Figura 55.....	78
Figura 56.....	78
Figura 57.....	78
Figura 58.....	78
Figura 59.....	78
Figura 60.....	79
Figura 61.....	79
Figura 62.....	79
Figura 63.....	80
Figura 64.....	80
Figura 65.....	81
Figura 66.....	81
Figura 67.....	81
Figura 68.....	82
Figura 69.....	82
Figura 70.....	82
Figura 71.....	82
Figura 72.....	82
Figura 73.....	82
Figura 74.....	83
Figura 75.....	83
Figura 76.....	83
Figura 77.....	83

Figura 78.....	83
Figura 79.....	83
Figura 80.....	84
Figura 81.....	84

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Caraterização da Instituição.....	1
Anexo II – Reflexões.....	9
Anexo III – Planificações.....	21
Anexo IV- Transcrição dos Vídeos.....	32
Anexo V- Análise dos Dados.....	83
Anexo VI- Interpretação dos Dados.....	109
Anexo VII- Planificações J.I.....	118
Anexo VIII – Reflexões J.I.....	131

INTRODUÇÃO GERAL

Este relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria no ano letivo 2013/2014. É constituído por duas partes, uma que nos remete para o contexto de creche (primeiro semestre) e outra que nos remete para o contexto de Jardim-de-Infância (segundo semestre). Ambas as partes são compostas por dois capítulos.

O capítulo I, da primeira parte, apresenta o contexto de aprendizagem, as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e as aprendizagens realizadas durante a Práticas de Ensino Supervisionada em Creche (como se organiza a creche, o tempo e o espaço na creche e o que é ser educadora neste contexto). O capítulo II revela o ensaio investigativo “ *Quais as interações que as crianças G e F estabelecem com os materiais durante as propostas educativas: “Decoração de uma coroa”; “Exploração de lã natural de ovelha” e “Exploração de lápis de cera e giz”?* que visou observar e analisar as interações das duas crianças em estudo, uma com 2 anos e 2 meses de idade e outra com 2 anos e 10 meses, durante as propostas dos adultos (interação com os materiais e materiais e adultos), observar e registar o tempo que permaneciam nas experiências educativas, em interação com os materiais.

Na segunda parte do relatório (capítulo I) são evidenciadas as aprendizagens realizadas em contexto de jardim-de-infância, nomeadamente sobre o que é ser educadora de infância neste contexto. Posteriormente, no capítulo II, apresenta-se uma reflexão sobre a experiência de implementação do projeto (“Vamos conhecer a Alemanha”) desenvolvido com as crianças de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto.

PARTE I - REFLETINDO E INVESTIGANDO EM CONTEXTO DE CRECHE

A possibilidade de fazer, durante o 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar, a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche permitiu-me conhecer e aprofundar as características deste contexto educativo, que atualmente é reconhecido como um contexto importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças dos 0-3anos. Neste sentido, nesta parte do relatório pretendem-se apresentar as aprendizagens mais significativas realizadas neste contexto ao nível reflexivo e investigativo. No capítulo I, dá-se a conhecer o contexto, no qual, realizei a Prática de Ensino Supervisionada e apresentam-se as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de dois anos. De seguida, revelam-se as aprendizagens realizadas sobre a creche, sobre o tempo e o espaço, sobre a observação, a reflexão e a avaliação, a planificação e sobre as experiências educativas. No capítulo II, apresenta-se o estudo desenvolvido que se centrou nas interações que duas crianças estabeleceram com os materiais em três experiências educativas.

CAPÍTULO I – REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DE CRECHE

Neste capítulo farei uma meta reflexão sobre as aprendizagens mais significativas realizadas no contexto de Creche. Desta forma, depois de apresentar o contexto educativo onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada, apresentarei as minhas aprendizagens relativas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças de dois anos e ao contexto de creche (o que é e como está organizada, o tempo e o espaço na creche, observação, reflexão e avaliação, planificação e experiências educativas).

1. O MEU CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

A Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizou-se, para além da ESECS¹, numa instituição de carácter particular sediada na freguesia de Marrazes, no concelho de Leiria. A instituição era constituída pelas valências de creche, jardim-de-infância e de Atividades de Tempos Livres (ATL).

1 ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Ao chegarmos a este novo contexto que nos iria acolher durante 15 semanas tornou-se importante recolher dados para o caracterizar e conhecer (Ver anexo I – Caraterização do contexto educativo).

Ao longo desta Prática de Ensino Supervisionado descobrimos que a valência de Creche, nesta instituição, era constituída por seis salas de atividades, em dois pisos distintos, sendo que cada um deles tem três salas: o berçário, a sala de 1 ano e a sala de 2 anos. A sala dos 2 anos onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada situava-se no piso superior e caracterizava-se por ter cinco áreas distintas onde as crianças podiam realizar as suas experiências educativas: a área da casinha, a área das construções e garagem, a área da leitura, a área dos jogos e a área da pintura. Alguns dos materiais existentes em cada uma das áreas foram sendo, ao longo do tempo, retirados ou substituídos por outros, de forma a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças.

O grupo desta sala dos dois anos era constituído por 17 crianças, doze do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, as crianças demonstravam enquadrar-se nos parâmetros considerados normais para a idade, à exceção de uma criança que estava a ser acompanhada pela educadora de intervenção precoce (ver anexo I – Caraterização do Contexto Educativo). De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), considera-se que as crianças apresentam um nível de desenvolvimento adequado quando conseguem fazer o que 90% das crianças da mesma idade fazem.

Este conhecimento sobre a instituição, a sala e o grupo de crianças tornou-se essencial para perspetivar a nossa ação educativa com aquelas crianças. Contudo, tomámos consciência de que para uma intervenção ajustada, nos era necessário saber mais sobre as características do desenvolvimento e aprendizagem dos dois anos de idade.

2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM AOS 2 ANOS DE IDADE

O educador de infância deve possuir conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na faixa etária com a qual trabalha, não só no sentido de

conhecer como ocorrem esses processos, mas também para poder proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento saudável e holístico.

No que diz respeito ao **desenvolvimento físico**, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), as crianças, aos 2 anos, são capazes de subir escadas alternando os pés (enquanto sobem de um degrau para outro) e de correr e saltar no mesmo local. Para os mesmos autores com o treino, estas capacidades motoras podem ser desenvolvidas ou adquiridas mais cedo.

Ao nível do **desenvolvimento cognitivo**, aos 2 anos, as crianças encontram-se no estágio pré operatório, numa transição para a segunda infância (Piaget, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006). Nesta fase desenvolve-se a capacidade de representação (as crianças passam a ser capazes de construir representações mentais de objetos e ações através de imagens, números ou palavras) que permite à criança imitar ações que não vê e “fazer de conta”. Ainda nesta etapa a criança aprende a distinguir episódios reais de fantasia.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), entre os 16 e os 24 meses, o vocabulário oral das crianças aumenta de forma rápida. A criança aprende novas palavras, é capaz de usar verbos e adjetivos e de pronunciar a sua primeira frase (composta por duas palavras). Usa menos gestos e fala mais, nomeando coisas e utilizando locuções de palavras, é uma fase em que quer conversar e em que desenvolve a compreensão.

Relativamente ao **desenvolvimento psicossocial**, nomeadamente à formação do auto conceito, segundo Lewis (1997) e Brooks (1974) (citados por Papalia, Olds & Feldman, 2006), as crianças, por norma, entre os 18 e os 24 meses reconhecem a sua imagem no espelho ou em fotografias, demonstrando conhecimento de si mesmas como seres fisicamente distintos.

Aos 2 anos, como forma de manifestar a sua autonomia, a criança sente necessidade de testar a ideia de que possui controlo sobre o seu mundo e que tem novas capacidades. Para tal, manifesta-se por meio do negativismo, apenas para se impor à autoridade. Este negativismo tende a diminuir aos 6 anos de idade (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Para Erikson (1950, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006) as crianças, entre os 18

meses e os 3 anos buscam a sua independência, e para tal, a resolução da crise “autonomia vs vergonha e dúvida” é marcada pelo abandono da fralda, pelo auto controle e pela linguagem, aprendendo a criança a expressar os seus desejos.

Nestas idades, até aos 3 anos, as crianças aprendem através dos sentidos, explorando e manipulando objetos, aprendem porque querem e comunicam o que sabem (Post & Hohmann, 2011). As crianças aprendem num contexto de relações de confiança, resolvendo problemas, sentindo-se capazes e sendo apoiadas pelo adulto. Segundo os autores, as crianças não aprendem apenas através do momento em que se envolvem nas experiências propostas pelo educador, todos os momentos de rotina (do dia da criança) são importantes no seu processo de aprendizagem, uma vez que são momentos privilegiados dedicados ao desenvolvimento das suas capacidades e realização de descobertas que lhes interessam.

De acordo com a teoria de aprendizagem social de Bandura (1977, 1989, citado por Papalia, Olds & Feldman 2006), as crianças aprendem através das interações que estabelecem com os outros numa lógica de observação e imitação de modelos. Vygotsky (1978, ibidem), defende a aprendizagem através da interação social, nomeadamente quando interagem com os adultos ou com os seus pares, mais experientes em determinadas áreas (*zona de desenvolvimento proximal*). Para a aprendizagem das crianças o papel do adulto parece ser determinante, levando-nos a uma responsabilização enquanto adultos.

De acordo com Pérez Pereira (1995) e Mendoza (1999, citados por Carvalho 2005), existem períodos críticos na vida do indivíduo. Por exemplo, quando a criança passa alguns dias, na hora da sesta, sem fazer “chichi” na fralda pode indicar que está preparada para abandonar a fralda. Neste sentido, o educador deve estar preparado para observar atentamente as crianças em todos os momentos, para perceber as competências que as crianças já adquiriram (ou que ainda não adquiriram) e proporcionar-lhes experiências educativas, materiais adequados aos seus interesses e necessidades e um espaço físico que dê lhes dê liberdade de exploração para que se desenvolvam holisticamente, isto é, proporcionar um contexto rico em estímulos adequados.

Ir ao encontro daquilo que sabemos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das características particulares do nosso grupo é algo essencial ao educador e, ao mesmo tempo, desafiante. Ao longo desta prática, em contexto de creche, realizei várias aprendizagens que me foram ajudando a pensar e a ultrapassar alguns desafios sobre como criar contextos ricos e interessantes para as crianças. Essas aprendizagens serão descritas nos próximos pontos deste capítulo.

3. VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE CRECHE

A creche é uma resposta social, mas que tem vindo a merecer cada vez mais importância enquanto resposta educativa. Neste sentido, olhando a creche por um prisma educativo, realizei aprendizagens e senti dificuldades ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada. Na verdade, foi necessário saber mais sobre o que é a creche e como está organizada; sobre como organizar e estruturar o tempo e o espaço; sobre o que implica ser educadora em contexto de creche e sobre como se desenvolvem os processos de observação, reflexão, planificação e avaliação em contexto de creche. Cada uma destas dimensões será apresentada de seguida.

3.1. CRECHE: O QUE É E COMO ESTÁ ORGANIZADA?

De acordo com o Manual de Processos-Chave da Creche, publicado pelo Ministério da Segurança Social (2010), a creche surgiu como uma resposta social para apoiar as mães que necessitavam de trabalhar. No entanto, segundo o mesmo documento, hoje é vista como uma instituição cuja resposta não é só social, mas também educativa, no qual a criança tem o direito aos cuidados e à educação. Na creche, a criança tem oportunidade de se desenvolver de forma integral e harmoniosa num ambiente que deve ser estimulante para novas aprendizagens e acolhedor. Apesar deste conhecimento educativo, a tutela desta valência é exclusiva do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

De acordo com Carvalho (2005), a creche pode ser definida como um microssistema que é paralelo ao da família, no sentido em que a criança realiza as suas primeiras experiências, geralmente, no contexto familiar, e posteriormente, se os pais optarem por colocar o seu filho na creche, é aí que ele vai continuar a desenvolver as competências que traz do seio familiar. A creche, enquanto microssistema paralelo à família, deve,

para Carvalho (2005), ter como funções: cuidar e educar a criança. Portugal (2012) apresenta como finalidades principais da creche, a satisfação das necessidades (físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se sentir bem consigo própria em união com os outros e com o mundo) das crianças.

Ao longo do tempo, a creche tem vindo a ganhar mais atenção por parte dos investigadores em vários domínios, nomeadamente no domínio da psicologia, sociologia, pedagogia e neurociências (Tricia, 2003, citada por Parente, 2012). Estes domínios atestam que os bebés, desde o seu nascimento, pensam, observam, raciocinam e constroem imagens mentais sobre o mundo que os rodeia através das experiências que vão realizando ao longo do seu desenvolvimento (ibidem). Desta forma, o contexto de creche apresenta-se como um contexto determinante para a vida das crianças na medida em que vai influenciar as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento a vários níveis.

Os educadores são aqueles que trabalham mais diretamente com a criança em contexto de creche e são o pilar para a formação da criança em todos os seus domínios de desenvolvimento. Como é referido por Rocha, Couceiro e Madeira (1996), num documento publicado pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, disponibilizado em 2012 e ainda em vigor, para o bom funcionamento de uma creche deve existir um educador de infância dedicado a cada grupo de crianças e um ou dois auxiliares de pessoal técnico para cada grupo de 10 crianças. Para Carvalho (2005), na creche, a criança aprende quem é através das interações que nela estabelece e desenvolve. Estes profissionais têm como função apoiar a criança no seu desenvolvimento, proporcionando os recursos físicos e humanos mais eficazes para o desenvolvimento das suas competências, respeitar as suas necessidades, interesses e características e encorajar os sucessos e fracassos de cada criança de forma positiva. Portugal (2012) defende que o educador seja estimulante, caloroso e promotor de autonomia; conhecedor de bases teóricas sobre o desenvolvimento de crianças pequenas e que estabeleça verdadeiras parcerias com as famílias.

De acordo com Parente (2012), a creche não deve esquecer-se dos interesses das crianças, no sentido de dar resposta às suas necessidades, curiosidades e aos cuidados necessários essenciais ao desenvolvimento de cada criança. Neste sentido, a autora

sustenta a ideia de que as interações que respondem às necessidades das crianças são um fator essencial para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre as crianças, os adultos e as famílias.

Em conclusão, vendo a creche também como uma resposta educativa, na minha Prática de Ensino Supervisionada tentei, sempre que possível, envolver as crianças em experiências educativas que lhes permitissem estabelecer interações com os adultos, com os seus pares e com os materiais. Destas aprendizagens apresento a seguinte frase que adveio de uma situação em que incentivei as crianças a brincarem com uma bola, brincando eu também com ela,

“Com esta experiência aprendi que o momento de brincadeira livre pode ser bem aproveitado pelo adulto, no sentido de participar nestes momentos de brincadeira livre para ajudar as crianças ultrapassar algumas das suas dificuldades através dos seus interesses”, (Anexo II – Reflexões, reflexão 4)

Nesta frase, evidencio a minha aprendizagem sobre o contexto de creche enquanto lugar de aprendizagem e desenvolvimento a partir das interações e dos interesses das crianças. A creche não se resume a momentos de higiene, alimentação e atividades propostas pelo educador, mais do que isso, na creche, existem momentos destinados a brincadeira livre em que a criança tem liberdade para colocar em prática os seus interesses e onde aprende de acordo com esses mesmos interesses.

3.2. O TEMPO E O ESPAÇO NA CRECHE

Ao longo deste período de aprendizagem em contexto de creche, consigo fazer referência à importância que a organização do espaço e do tempo tem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, constituindo-se como pilares essenciais neste processo.

No início da Prática Educativa Supervisionada não dei muita importância à organização do tempo nem compreendia a importância dele para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta organização do tempo, denomina-se por rotina que, acordo com Hohmann e Weikart (2011), é uma sequência de acontecimentos que vão ocorrendo ao longo do dia e nas quais as crianças participam e estabelecem interações.

Hoje, sei que a rotina é criada pelo adulto responsável pela sala para dar resposta às necessidades e interesses das crianças do grupo e que se define a partir da perspectiva que cada educador tem sobre as crianças, sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem e sobre o processo educativo (seres ativos ou não no seu processo de aprendizagem).

Inicialmente, via a rotina como algo natural que tinha que acontecer, sem intencionalidade educativa. No entanto, após as reuniões semanais com a professora supervisora e outras colegas e após as reflexões sobre a nossa ação educativa, apercebi-me que as rotinas são mais do que simples momentos que ocorrem ao longo do dia. Hoje, vejo todos os momentos de rotina e todos os momentos que “fogem” à rotina, como experiências educativas que podem ser realizadas pelas crianças. Como exemplo apresento um episódio que ocorreu durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche em que eu “entrei” nas experiências que estavam a ser realizadas pelas crianças:

“Eu estava com duas crianças a fazer alguns movimentos corporais ao ritmo de uma música e, logo que as outras crianças se aperceberam do que estava a acontecer, foram-se dirigindo para perto de mim e das outras crianças, com quem eu estava a brincar, tentando imitar-me. Todo o grupo participou nesta experiência sem qualquer intervenção minha ou da Carla” (ver Anexo II – Reflexões, reflexão 1)

Para mim este foi um episódio que não estava previsto na rotina (aconteceu durante o acolhimento) mas que partiu do interesse das crianças e promoveu o desenvolvimento das suas capacidades motoras. Ao mesmo tempo, ajudou-me a conhecer melhor as crianças. Quando na altura assumi que não tinha havido intervenção minha ou da minha colega de prática era no sentido deste momento não ter sido planificado previamente por nós. Compreendi, assim, que em qualquer um dos momentos do dia, as crianças podem realizar aprendizagens significativas.

Considero importante que cada momento da rotina seja planificado com intencionalidade educativa, incluindo os momentos de higiene e de alimentação. De acordo com a perspectiva High/Scope, as rotinas são bastante repetitivas, o que pode proporcionar às crianças experiências, que lhes permitam explorar, treinar e ganhar

confiança nas suas competências (Post & Hohmann, 2011). As rotinas, na perspectiva High/Scope, para os mesmos autores, devem ser flexíveis e permitir às crianças aprender e desenvolver competências ao seu ritmo. Isto é, mesmo que possam existir “fugas” a essa rotina, essa “fuga” deve ter por detrás uma intencionalidade educativa que responda ao ritmo e interesses das crianças.

Nos primeiros dias de Prática de Ensino Supervisionada, o momento de rotina ao qual dava maior importância era ao momento das experiências educativas que eram propostas por nós, no entanto, hoje tenho uma visão diferente. Para mim, todos os momentos de rotina são importantes sendo, também, nos momentos em que as crianças brincam sem a imposição do “adulto”, que têm espaço para explorar e desenvolver as suas competências (Post & Hohmann, 2011). Esta mudança de visão sobre a rotina das crianças teve algumas implicações na elaboração das nossas planificações semanais, passando a estar mais evidente o valor que agora lhe damos. Como podemos ver no quadro seguinte (quadro 1), é possível ver a diferença existente entre uma planificação de outubro de 2013 e dezembro de 2013 ao nível do discurso na descrição de dois momentos que faziam parte da rotina: O momento da canção do bom dia e um dos momentos da higiene.

Quadro 1 – Quadro comparativo do nível do discurso (outubro de 2013 vs dezembro de 2013)

<p style="text-align: center;">Data</p> <p>Rotina</p>	<p style="text-align: center;">15 de outubro de 2013</p>	<p style="text-align: center;">17 de dezembro de 2013</p>
<p>Canção do “Bom dia”.</p>	<p>As estagiárias com o apoio da educadora e da auxiliar organizam as crianças, ajudando-as a sentar no colchão em forma de semicírculo. Posteriormente em conjunto, as crianças e os adultos presentes na sala cantam a canção do “bom dia”</p>	<p>Neste momento a Carla vai pedir-nos que a ajudemos a arrumar a nossa sala. Quando virmos a Lúcia com uma “caixa surpresa”, sentada no colchão, vamo-nos dirigindo para perto dela e ver o que está dentro da caixa. Dentro dela está um postal que vamos ouvir a Lúcia ler. No postal está escrito o nome de quem vai distribuir a bolacha e uma mensagem para nós, da Bruxa Mimi e do gato Rogério.</p> <p>Posteriormente, o menino ou a menina que vestiu a capa da Bruxa Mimi e deu a bolacha aos amigos, vai observar o tempo que está lá fora e comunicar-nos.</p> <p>Após comermos a bolacha que o amigo nos vai dar, vamos cantar a canção do bom dia, mas agora acompanhada com um jogo. Neste jogo, vamos começar por cantar a canção todos juntos, mas só vamos dizer o bom dia individualmente, quando tivermos uma bola na mão que nos vai ser passada por um amigo. A bola vai circular por todos nós, até cada um ter dito “bom dia”.”</p>
<p>Higiene antes do lanche</p>	<p>- Uma das estagiárias, com a ajuda da educadora ou da auxiliar leva 2 ou 3 crianças para a casa de banho e ajuda-as na higiene.”</p>	<p>Após acordarmos, vamo-nos sentando no colchão com a Lúcia, que nos vai ajudar a calçar os sapatos e nos vai pedindo para irmos ter com a Carla à casa de banho, para fazermos a nossa higiene. Neste momento, os que de nós estiverem calçados e sentados no colchão vão ter oportunidade de explorar os cartões que a Lúcia nos mostrou antes do almoço.”</p>

Neste quadro temos oportunidade de ver que além da descrição das experiências educativas ser mais detalhada na planificação de 17 de dezembro, a criança passa a ser o centro da rotina, nessa mesma planificação².

A minha mudança de perspetiva sobre a forma como se processava o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (que passou a valorizar os vários momentos do dia), e a minha visão da criança enquanto ser capaz de definir o seu processo de aprendizagem, levou a algumas alterações na minha forma de atuar (mudei as minhas planificações e fiquei mais disponível para estar com as crianças ao longo dos diferentes momentos do dia). Desta forma ficou mais claro, para mim, como as nossas perspetivas enquanto educadores influenciam a organização do tempo.

A organização do espaço e do material na sala de atividades foi, também, outra dimensão da ação educativa que considerei e que, à semelhança do tempo, depende também da visão do educador sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nestas idades. Portugal (2012) refere que a organização do espaço e dos materiais deve facilitar as aprendizagens, criar desafios, estimular a curiosidade, promover a autonomia e reforçar relações interpessoais positivas. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), na perspetiva Reggio Emilia, o espaço deve ser dinâmico e flexível com várias possibilidades de exploração. Gandini (2001, citado por Oliveira- Formosinho & Araújo 2013) refere ainda que a organização do espaço deve responder às necessidades e interesses do grupo, tendo em atenção as alterações que vão ocorrendo nos interesses das crianças ao longo do ano letivo, bem como as novas ideias do grupo. Na perspetiva High/Scope (Post & Hohmann, 2011), o espaço deve estar organizado de modo a que as crianças possam interagir com materiais diversificados, com adultos e com outras crianças e onde os adultos possam também interagir com as crianças nesse espaço.

Na minha opinião, considero importante uma organização do tempo, espaço e materiais, flexível e dinâmico, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças com as

² No Anexo III (Planificações), podemos ver a planificação de 15 de outubro e 17 de dezembro mais detalhadamente.

quais o educador trabalha. Durante a minha prática educativa não efetuei qualquer mudança no espaço da sala, no entanto, num dos momentos a educadora da sala retirou alguns elementos, de alguns dos espaços, como foi o caso do lego. Penso que esta alteração se prendeu com as necessidades das crianças em atirar, dar pontapés e colocar-se dentro das caixas, ao invés de brincarem com o lego. Sendo que as crianças não sentiam necessidade de encaixar peças de lego, se fosse eu, provavelmente, devido às ocorrências registadas tomava a mesma opção que o educador tomou. Talvez colocasse, no lugar do lego, bolas ou outros materiais que pudessem ser atirados e chutados sem risco de magoar as crianças. Se tivesse oportunidade, hoje, numa sala com aquelas dimensões e tendo em conta as necessidades e interesses do grupo em explorar (mexer na água ou noutro material novo que aparecesse, atirar, chutar e colocar-se dentro), introduziria outros materiais, como bolas, massa de modelar, caixas de cartão, areia, entre outros.

Na minha opinião é a observação e registo dos interesses e necessidades das crianças que ajuda o educador a ver o espaço da sala como dinâmico e flexível possível de ser alterado, de forma a dar resposta às necessidades das mesmas. Esta observação e registo são alguns dos elementos fundamentais que compõem o trabalho do educador de infância.

3.3. SER EDUCADORA EM CONTEXTO DE CRECHE

Quando iniciei a Prática de Ensino Supervisionada não tinha, ainda, uma ideia bem estruturada sobre o que era ser educadora em contexto de creche. No início, pensava que ser educadora em contexto de creche era planificar, colocar em prática a planificação e avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, hoje, tenho uma ideia diferente, mais completa. Quanto a mim, ser educador em contexto de creche é, antes de mais, ter conhecimentos teóricos no âmbito da psicologia, da saúde, da didática, da organização de contextos de ensino e aprendizagem na creche, no sentido de conhecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança dos 3 meses aos 3 anos, os cuidados a ter em conta no sentido de pensar o processo educativo. Ser educador, é ainda, ter conhecimentos diversificados sobre o mundo que nos rodeia e sobre as crianças com quem trabalhamos diariamente.

Ser educador de infância neste contexto implica: organizar o tempo, o espaço e os materiais de acordo com os conhecimentos que se tem sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária; sobre o grupo de crianças; estabelecer laços afetivos e de confiança com as crianças e com as famílias; é conhecer cada uma das crianças como um ser único, rico e ativo; é planificar todos os dias tendo em vista os interesses, necessidades, gostos e dificuldades das crianças; é observar e escutar, cada uma das crianças, em todos os momentos do dia, no sentido de as conhecer, compreender e no sentido de recolher dados para avaliação; é dar espaço às crianças para desenvolverem a sua autonomia e respeitá-las enquanto seres humanos; é ser verdadeiro com as crianças e dar-lhes espaço para resolverem os seus problemas; é avaliar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; é propor experiências educativas que estimulem as crianças a explorar e descobrir coisas sobre o mundo que as rodeia em interação com os seus pares e com os adultos e é refletir sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e sobre o seu processo de ensino.

Perante esta lista de ideias, reconheço que possa haver uma incompletude, pois sei que há muito mais para aprender neste e sobre este contexto. Porém, são estas ideias que assimilei ao longo destes meses e que me ajudam a definir o que considero ser o educador em creche. Afirmo desde já, com toda a certeza, que ser educador de creche não se resume a gostar de crianças e a satisfazer as suas necessidades básicas. Na minha opinião, e fundamentada com as ideias de Portugal (2012); Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) e Barbosa (2010), ser educador de infância é apoiar as crianças na satisfação das suas necessidades básicas; promover interações significativas com os pares, com adultos e com uma grande diversidade de materiais; é observar, escutar e registar dados sobre cada criança; é avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e envolver os pais nestes processos. Após ter algum conhecimento sobre estes fatores, na minha prática educativa, em conjunto com a minha colega, procurámos tê-los em conta. Partindo de algumas das nossas propostas educativas (como é exemplo disso a “Exploração de lã natural” na qual as crianças tiveram oportunidade de explorar a lã livremente), as crianças tiveram oportunidade de explorar um material que, connosco, ainda não tinham tido oportunidade de explorar e tiveram oportunidade de se desenvolver na “*Zona de Desenvolvimento Proximal*”, sempre que nos questionaram ou interagiram com os seus pares. Durante as brincadeiras

livres, quando participávamos tínhamos também oportunidade de conhecer cada criança e de recolher dados. A recolha de dados sobre todas as crianças foi um processo que, para mim, foi sempre difícil, como me envolvia em quase todas experiências educativas, ao longo do dia, tornava-se uma tarefa de difícil concretização. A reflexão e a planificação foram sempre feitas pois considerei-as sempre como fundamentais para uma boa prática profissional e para meu desenvolvimento pessoal ao nível da clarificação de ideias.

Dias e Correia (2012) afirmam que um educador que conhece o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, participa nas suas brincadeiras, conversa com elas, estabelece laços de vinculação fortes e organiza um ambiente estimulante que promove a exploração, por parte da criança, ajudando-a a superar as suas dificuldades e a ir mais longe no seu desenvolvimento e aprendizagem. Para estas autoras é importante que o educador,

“Promova a autonomia das crianças e a sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas” (Dias e Correia, 2012, p.4).

De acordo com Portugal (2009), o processo de observação, avaliação e ação é um ciclo que faz parte das competências do educador. O educador deve conhecer de forma aprofundada o seu grupo de crianças (o que motiva as crianças, o que lhes dá prazer, que significado teve a realização de uma determinada atividade para elas), e, para que tal aconteça, deve planificar diariamente as experiências educativas a realizar, observar e registar dados durante cada momento sobre o envolvimento das crianças nas experiências educativas e sobre o significado que essas experiências estarão a ter nas crianças. Após a recolha desses dados o educador deve procurar analisá-los e avaliá-los, tendo em conta o bem-estar das crianças nas experiências educativas e a sua implicação durante as mesmas. A autora refere, ainda, que o educador, após problematizar determinadas situações, deve refletir sobre elas procurando informação teórica que o ajude a construir conhecimento sobre o problema encontrado e consecutivamente a resolvê-lo. Após a reflexão deve voltar a planificar tendo em conta os conhecimentos

adquiridos durante o processo de recolha de dados, durante o processo de avaliação e de reflexão.

Durante Prática de Ensino Supervisionada, ao longo do tempo, fui sentindo necessidade de observar as crianças durante as suas interações diárias. Esta observação demonstrava ser fundamental para conhecer as crianças e perceber onde devíamos intervir e que propostas devíamos planificar no sentido de irmos ao encontro dos seus interesses e necessidades. Post e Hohmann, (2003) defendem que a observação e o registo de episódios das crianças permitem a comunicação com a família sobre as capacidades da criança e permite a inclusão dos pais no processo de desenvolvimento dos seus filhos.

O registo dessas observações, revelava-se fundamental para posterior consulta, para podermos refletir sobre elas, para conhecermos as crianças e para avaliarmos partindo das observações realizadas. Durante as nossas observações, como forma de registo, usámos, essencialmente, gravação através de vídeo, fotografias e registo escrito. Destes três tipos de registo, o mais eficaz foi o registo de vídeo tanto pela facilidade de registo como pelos dados que surgiram. Através de vários registos, pude aperceber-me mais aprofundadamente de algumas reações das crianças e de algumas das suas competências, que antes desconhecia e que sem o vídeo, possivelmente, não conseguiria aperceber-me. Numa das minhas reflexões evidencio esta aprendizagem, como podemos ver no excerto que se segue:

“Começo, desta forma por referir que este tipo de recolha de dados, foi bastante útil para mim, pois, apercebi-me, após ver o vídeo, de algumas reações das crianças que provavelmente me iam passar ao lado se observasse directamente as crianças. (...) Nesta experiência verifiquei que uma das crianças mostrou medo, assim que eu e a Carla entrámos na sala a criança gatinhou apressadamente para o colo da educadora... (...) Além destes aspectos observei que uma das crianças brincava com um leque, fingindo que era uma raquete e com um pedaço de algodão fingindo que era uma bola.”
(Anexo II – Reflexões, Reflexão 2)

Ainda no que se refere aos registos, acreditando que as crianças em idade de creche, por norma, têm um desenvolvimento rápido e adquirem novas competências de dia para dia, considero importante que os registos do educador, sobre as crianças, sejam todos

datados. Para mim, isto foi também uma aprendizagem importante. Contudo, após os registros dos dados, surge a questão “ O que se faz com esses dados?”. De acordo com Post e Hohmann, (2011), os dados recolhidos sobre a criança devem ser alvo de interpretação e reflexão, por parte do educador. A este processo chama-se avaliação.

Apesar de sentir que aprendi algumas coisas sobre a avaliação, esta etapa foi a que mais dúvidas me suscitou. A avaliação envolve recolha de dados e essa recolha de dados foi, por vezes, bastante difícil para mim, pois não tive capacidade para adaptar as minhas estratégias de atuação de forma a conseguir envolver-me nas experiências educativas das crianças dando-lhes atenção ao mesmo tempo que recolhia dados sobre as suas ações. Apesar de algum material de gravação de vídeo e de algumas experiências de avaliação, faltou diversificar as formas de recolha de dados e melhorar a interpretação dos episódios. Neste sentido considero que ainda tenho um longo caminho a percorrer neste âmbito. Porém, perante esta dificuldade com a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças houve outras oportunidades de aprendizagem sobre a avaliação, neste caso relacionada com o processo de reflexão semanal (oral e escrita).

Durante esta prática Educativa Supervisionada foram-nos solicitadas reflexões escritas semanais, fundamentadas, sobre o nosso processo de aprendizagem e, essas reflexões eram construídas com base nas observações e registos que fazíamos, durante a semana. Estas reflexões fundamentadas, permitiram-me adquirir mais conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária dos dois anos, permitiram-me compreender (novas) metodologias de ensino/aprendizagem, aplicáveis na creche, compreender o que alguns autores defendem sobre a aprendizagem das crianças em creche e permitiram-me pensar sobre aspetos que se podiam melhorar na nossa ação educativa. Percebi que a reflexão, efetivamente, pode levar o educador a melhorar as suas práticas educativas. Quando tal acontece, na minha opinião, o educador está a fazer a uma auto- avaliação da sua ação educativa e com base nessa autoavaliação, tenta melhorar a sua ação. Nesta perspetiva, sinto que durante esta Prática de Ensino Supervisionada aprendi a importância da autoavaliação no processo de formação do educador enquanto reguladora das suas práticas pedagógicas. Como exemplo apresento um excerto de uma das minhas reflexões que evidencia a alteração das nossas práticas educativas a partir de uma reflexão sobre o significado do momento de arrumação dos brinquedos para as crianças:

“Neste dia, no momento de arrumação da sala, senti algumas diferenças em relação às atitudes das crianças, sendo que se mostraram mais disponíveis para arrumar a sala connosco. Como estratégia, a Carla colocou, aleatoriamente, mascaras de super-heróis em 3 crianças, as quais tinham como missão ajudar a arrumar a sala. Inicialmente, as crianças demonstraram maior interesse em experimentar a mascara, mas posteriormente foram ao encontro do nosso objetivo, que era o seu envolvimento na tarefa de arrumação. Algumas crianças que não tinham a máscara também colaboraram nesta tarefa.” (ver anexo III – Planificações, planificação 3)

Em síntese, reconheço que todas as dimensões da ação educativa a que me referi (observação, registo, reflexão e avaliação) estão interligadas. A observação implica registo de dados; o registo de dados permite avaliar e refletir, o que possibilita ao profissional uma alteração nas práticas educativas, se assim o entender. Caso haja modificação das práticas educativas há que fazer uma nova observação, um novo registo, uma nova reflexão, uma nova avaliação e uma nova alteração das práticas educativas, e assim sucessivamente, até se completar um ciclo.

Inerente aos processos anteriores, está, ainda a planificação de experiências educativas, que considero ser um instrumento que orienta o trabalho do educador. Neste sentido planificar deve fazer parte do trabalho do educador por forma a ajuda-lo a organizar o seu pensamento e a ter registos de forma a ir percebendo o que tem sido valorizado ao longo do processo.

A planificação é criada pelo educador, em função do que considera importante trabalhar com as crianças. De acordo com Portugal (2009), o educador deve planificar tendo em conta o que sabe sobre o grupo e sobre cada criança.

As planificações elaboradas por mim e pela minha colega de prática pedagógica foram sofrendo alterações ao longo do tempo. Essas alterações surgiram à medida que íamos adquirindo feedbacks da professora e à medida que íamos conversando com as nossas colegas sobre o assunto. De facto, fomos percebendo que a planificação é um instrumento que deve ser útil à nossa forma de trabalhar, mas não pode deixar de ser coerente com as nossas crenças educativas.

Como podemos ver, no Anexo III, nas planificações relativas ao dia 15 de outubro e ao dia 17 de dezembro, as diferenças são evidentes, ao nível da estrutura e da organização. Uma das alterações significativas que fizemos foi colocar a criança como o centro das aprendizagens, isto é, passamos de uma planificação cujo educador merecia o papel principal para uma planificação cuja criança merecia esse papel. Essa alteração surgiu porque considerámos que o nosso pensamento ficava mais organizado se colocássemos a criança no centro das aprendizagens. Outra alteração que fizemos teve a ver com os itens que constituíam a planificação. Enquanto na planificação do dia 14 de outubro de 2013 se encontram os itens: competências; experiência educativa; recursos; tempo e recolha de dados para avaliação; na planificação do dia 17 de dezembro, já se encontram os termos: intencionalidade educativa; proposta de experiência educativa e recolha de dados para avaliação e os recursos. Esta alteração, em relação aos itens, teve por base a reflexão sobre os mesmos.

Em primeiro lugar optámos por tirar as competências, pois para haver competências consideramos que deve haver mobilização de conhecimentos observáveis e estas observações foram difíceis de fazer por nós, com crianças tão pequenas. Outra alteração que fizemos foi dar o título de “proposta de experiência educativa” em vez de “experiência educativa”. Esta alteração foi efetuada porque, após uma conversa com as nossas colegas, numa das reuniões semanais com a professora supervisora, concordámos que apesar de todos os momentos de rotina serem promotores de experiências educativas, as quais são realizadas pelas crianças, as experiências que nós planificávamos eram propostas nossas e as crianças decidiam se as realizavam ou não (ou seja, “proposta educativa” como sugestão do educador que a criança acata ou não e “experiência educativa” como o conjunto de ações que a criança realiza).

Além das alterações que foram feitas, faço ainda referência a alguns aspetos que consideramos, logo desde as primeiras reuniões, como fatores a colocar nas planificações. Exemplo disso é o item da “contextualização”. Estas contextualizações justificam as propostas educativas que constam na planificação. Considero importante que exista esta contextualização, uma vez que o educador pode orientar o seu trabalho tendo por base as necessidades e interesses demonstrados pelas crianças e, posteriormente, pode recorrer a esses dados e verificar se essas necessidades foram

ultrapassadas ou se continuam a surgir. Outro termo que optámos por colocar logo desde o início foi a “recolha de dados para avaliação”. Antes de iniciar a Prática de Ensino Supervisionado, denominávamos por avaliação a recolha de dados. No entanto, hoje, acredito que faz sentido chamar recolha de dados, porque durante o dia o educador recolhe dados e só posteriormente os analisa e avalia de acordo com os seus conhecimentos curriculares.

Todas as alterações que fizemos na planificação foram graduais, tendo tido um papel determinante com as professoras supervisoras e as colegas de Prática de Ensino Supervisionado. Com a partilha de grupo sobre a formulação das planificações alterámos as ideias que tínhamos, sobre itens e crenças relativas à planificação. Também a conversa com outras colegas, em momentos informais, permitiu-nos conhecer novas formas de organizar uma planificação e alterá-la de acordo com o que considerávamos mais adequado para nós e para quem as lê. Os feedbacks dados, sobre as planificações, por escrito, pela professora supervisora, revelaram-se também bastante esclarecedores da nossa organização e estruturação das mesmas. Assim sendo, considero que esta Prática de Ensino Supervisionado, em termos de planificação, foi bastante significativa, porque me permitiu aprender e alterar o meu pensamento em relação ao que achava mais correto. Ainda no que respeita à planificação das propostas educativas, passámos a dar mais valor à criança, colocando-a como o centro das nossas planificações como podemos ver no quadro seguinte e mais em pormenor no anexo III.

Quadro 2 – Quadro comparativo de descrição de propostas educativas

Planificação 1 – 14 de Outubro de 2013	Planificação 2 – 17 de dezembro de 2013
<p>“Após a hora da bolachinha e do preenchimento do mapa do tempo e do mapa das presenças, pedimos às crianças para se levantarem e ficarem de frente para nós.</p> <p>As estagiárias cantam uma música, e as crianças fazem os gestos, ao mesmo tempo que elas. Repete-se este processo 2 vezes.</p> <p>Posteriormente, canta-se a música novamente, mas, suprime-se algumas palavras da mesma, para que as crianças participem nesta experiência, cantando com as estagiárias.</p> <p>Depois da música, as crianças brincam nas várias áreas da sala.”</p>	<p>“Após comermos a bolacha que o amigo nos vai dar, vamos cantar a canção do bom dia, mas agora acompanhada com um jogo. Neste jogo, vamos começar por cantar a canção todos juntos, mas só vamos dizer o bom dia individualmente, quando tivermos uma bola na mão que nos vai ser passada por um amigo. A bola vai circular por todos nós, até cada um ter dito “bom dia”.</p> <p>Posteriormente, o menino ou a menina que vestiu a capa da Bruxa Mimi e deu a bolacha aos amigos, vai observar o tempo que está lá fora e comunicar-nos.”</p>

Além da criança como centro das planificações, é importante referir que o processo pelo qual as crianças passavam, durante as propostas educativas, passou, também, a ser mais valorizado por nós. Na figura 1 podemos ver uma experiência educativa onde foi valorizado o produto e na figura 2 podemos ver outra em que o mais valorizado foi o processo educativo.



Fig. 1 – Criança cola lã na representação de uma ovelha.



Fig. 2 – Crianças exploram materiais diversos alusivos a uma história

Após estes exemplos, afirmo que aprendi muito a este nível passando a dar mais valor às propostas educativas que nestas idades (1ª infância), envolvem a exploração de materiais e liberdade para a criança explorar as suas ideias da forma que considera mais

correta sem estar a ouvir o adulto a chamar a sua atenção constantemente para que use os materiais de uma determinada forma.

Em síntese, tudo o que adveio desta Prática de Ensino Supervisionada (reuniões semanais com a professora supervisora e com as colegas; reuniões conjuntas entre professores supervisores e alunos; feedbacks; conversas informais com as colegas; prática pedagógica na creche e críticas construtivas da educadora cooperante), ajudou-me a refletir sobre as minhas ações e a estruturar o meu pensamento em relação à prática neste contexto.

Durante este percurso não notei todas as alterações que foram ocorrendo no meu pensamento, no entanto, após começar a realizar esta mesma reflexão foram surgindo algumas novas ideias sobre as evoluções que fiz. Estas evoluções manifestaram-se no que se refere ao significado de creche, à visão da criança em idade de creche, ao papel do educador, à valorização da planificação e da avaliação em contexto de creche, entre outras. Este é outro dos motivos pelos quais considero a reflexão tão importante pois, partindo dela o educador pode olhar para o seu passado e aperceber-se das suas mudanças de pensamento e da sua evolução enquanto profissional.

Enquanto futura profissional, pretendo ver a criança nestas idades (1^a infância) como um ser ativo e investir na sua aprendizagem proporcionando interações significativas, que lhe permitam explorar diversos objetos (essencialmente do nosso quotidiano) conhecendo o mundo através deles e estabelecendo relações afetivas com os seus pares e adultos, aprendendo num ambiente de relações de confiança.

Como futura profissional pretendo respeitar todas as crianças como seres individuais e ajudá-las a ultrapassar as barreiras através das suas próprias experiências educativas, respeitando as suas dificuldades e as suas características individuais. Hoje sei, acredito, que as crianças em contexto de creche conhecem o mundo através das experiências criadas por elas, na interação com os seus pares, com os adultos e com os materiais.

CAPÍTULO 2 – INVESTIGANDO EM CONTEXTO DE CRECHE

1. INTRODUÇÃO

Após uma reflexão fundamentada sobre o contexto de creche, e aprendendo que as crianças se desenvolvem e aprendem através das interações que estabelecem, houve interesse e necessidade de explorar mais este campo das interações. Face a este interesse surgiu a possibilidade de analisar as interações que as crianças, em contexto de creche, estabeleceram com os materiais através de um pequeno ensaio investigativo que será apresentado de seguida. Apresenta-se a contextualização do estudo, o enquadramento teórico sobre as interações que são desenvolvidas em contexto de creche e a sua importância, a metodologia e a apresentação e discussão dos resultados encontrados. O ensaio investigativo termina com as considerações finais de forma a responder à nossa questão investigativa e a revelar as implicações destes dados na minha prática educativa.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Ao longo das semanas, em contexto de creche, verifiquei que as crianças são aventureiras, que gostam de explorar, que são curiosas e que gostam de vivenciar novas experiências. Reparei, também, que as crianças da nossa sala durante as experiências propostas pelas estagiárias demonstravam grande interesse em explorar os materiais de outras formas (ao invés de os utilizarem da forma que nós, os adultos, considerávamos ser mais correta). Exemplo disso foi a proposta educativa em que era pretendido que as crianças decorassem uma representação de uma coroa (em cartolina), usando uma tampa para fazer carimbos ou uma escova de dentes para pintar. Uma das crianças, num determinado momento, passou a escova de dentes, com tinta, pelo plástico que protegia a mesa diversas vezes (quando o adulto não via). Ao constatar isto fiquei a pensar sobre a diversidade de usos que as crianças fazem aos materiais, muitas vezes um uso bastante distante das nossas expectativas enquanto adultos. Senti que devia aprofundar um pouco mais os meus saberes sobre este assunto e estar mais atenta ao que acontecia com as crianças na sua interação com os materiais. Foi a partir desta necessidade que surgiu o meu interesse em desenvolver um ensaio investigativo no âmbito das interações entre as crianças, em contexto de creche, e os materiais, particularmente, nos momentos de experiências educativas propostas pelo adulto. A escolha deste momento deveu-se ao

facto de nós, adultos, termos à partida, mais expectativas sobre as interações das crianças nestes momentos, por as termos planificado.

Toda esta curiosidade fazia emergir a seguinte questão: “Quais as interações que as crianças G e F estabelecem com os materiais durante as propostas educativas?”. Porém, pela “grandeza” da questão, havia necessidade de seleccionar e identificar as propostas educativas que iriam ser alvo da recolha de dados. Assim, optei por seleccionar três experiências educativas, reformulando a pergunta de partida “*Quais as interações que as crianças G e F estabelecem com os materiais durante as propostas educativas: “Decoração de uma coroa”; “Exploração de lã natural de ovelha” e “Exploração de lápis de cera e giz”?*”

Para conseguir dar resposta a esta questão tracei como objetivos: i) verificar os comportamentos que as crianças demonstram ter com os materiais, durante as propostas do adulto; ii) observar e registar o tempo que as crianças permanecem nas experiências educativas em interação com os materiais; iii) identificar a participação do adulto na exploração da criança com os materiais durante as experiências educativas.

3. ORGANIZANDO A ROTINA NA CRECHE COMO PROMOTORA DE INTERAÇÕES

Tendo em conta a pergunta investigativa, torna-se necessário compreender melhor como se caracterizam as interações das crianças com os materiais. Contudo, o nosso enfoque está num momento muito concreto da rotina que é o momento do dia destinado às propostas educativas do educador. Assim, o aprofundamento teórico que se segue apresentará algumas perspetivas sobre as rotinas na creche, nomeadamente, sobre momento destinado às propostas educativas do educador e, também, sobre a aprendizagem na creche através das interações, particularmente as interações com os materiais.

A rotina faz parte do dia-a-dia das pessoas, sejam adultos ou crianças. Porém, para as crianças, as rotinas assumem um valor importante pelo papel securizante e pela possibilidade que lhes oferece de antecipar os acontecimentos. Em contexto educativo, as rotinas também existem e, em contexto de creche, estas parecem assumir um valor central na ação educativa.

Na perspectiva de Hohmann, Banet e Weikart (1992), a rotina define-se por segmentos de tempo específicos onde se encaixam determinadas atividades e, de acordo com Barbosa (2006), a rotina é criada pelo educador e deve ser organizada de acordo com o conhecimento que este tem do grupo de crianças e das características de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Zabalza (1996) refere que as rotinas refletem as crenças e a ação educativa do educador, pois são projetadas segundo “aquilo” em que ele acredita e quer reforçar. Por exemplo, se o educador acredita que a criança aprende através da sua ação com os materiais, a rotina será organizada em torno de experiências educativas cujas crianças tenham oportunidade de explorar e manipular materiais diversos.

A rotina diária não é uma sequência de atividades em que os adultos tomam todas as decisões, nem é um conjunto de atividades que acontecem por acaso (Hohmann, Banet & Weikart, 1992). A rotina segue uma estrutura que é planificada pelos adultos, no entanto esta planificação, de cada momento do dia, é flexível, pois como o adulto não prevê todas as necessidades e os interesses das crianças, deve ter a capacidade de flexibilizar a sua planificação e adaptá-las aos interesses e necessidades das crianças em cada momento. Porém, apesar deste pressuposto, Batista (1998, citado por Ramos, 2010) chama a atenção para o facto de os educadores terem tendência em ignorar esta flexibilidade das rotinas e a individualidade de cada criança quando planificam o tempo e as respetivas atividades. Os educadores têm tendência em apresentar a rotina com um tempo pré-estabelecido para cada atividade que acontece ao longo do dia, que deve ser seguido rigorosamente, sem ter em consideração a individualidade e as diferenças pessoais e culturais de cada criança. O educador planifica as atividades para o grupo e todas as crianças têm que realizar essa atividade naquele momento que foi planificado pelo educador. Para superar isto Dias e Eliana (2004), propõem que os momentos de rotina não sejam centrados no adulto mas sim no grupo de crianças e, por isso, defendem que é importante garantir uma rotina à criança que lhe dê oportunidade para escolher e manipular objetos e interagir com os seus pares e com os adultos.

Zabalza (1996) acredita que a compreensão das rotinas por parte das crianças lhes dá maior autonomia e maior liberdade para agir no espaço onde se insere. Kruse (2005, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), Post e Hohmann, (2003) e Oliveira-

Formosinho e Araújo 2013), afirmam que as rotinas diárias têm como função transmitir um sentimento de segurança, de controlo e de continuidade às crianças mas, para além disso, ajudam o adulto a conhecer algo de novo sobre cada criança, a cada dia que passa (Hohmann; Banet & Weikart, 1992).

Hohmann, Banet e Weikart (1992) defendem que as crianças aprendem construindo, elas próprias, os seus conhecimentos através da experiência pessoal, seguindo os seus interesses. Para os autores, as crianças aprendem através da sua interação com os materiais, da interação com o adulto e da interação com os seus pares, através das suas escolhas e através da linguagem. Estas componentes devem, assim, encaixar-se nas rotinas diárias.

Existem várias perspetivas no que respeita à organização do tempo na creche. Cada uma apresenta uma organização do dia diferente das outras, mas em todas essas perspetivas a rotina envolve momentos de cuidados, momentos de brincadeira e situações de aprendizagens orientadas. Podemos ver que no trabalho com crianças mais pequenas, até aos três anos, Post e Hohmann (2007), salientam que as rotinas devem organizar-se em dois períodos principais: os *acontecimentos diários* e as *rotinas de cuidados individuais*. No primeiro período inserem-se os “momento de chegada e de partida”; um ou mais “momentos de escolha livre”; um “momento para as crianças brincarem no exterior” e uma ou mais horas de atividades de grupo. No segundo momento, inserem-se os momentos de higiene corporal, a sesta e as refeições. Oliveira e colaboradores (1992, citados por Sebastiani, 2009) propõem a organização do tempo em creche do seguinte modo: *organização coletiva; atividades de cuidado pessoal; atividades dirigidas e atividades livres*. Por sua vez, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, citados por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013) propõem uma outra organização do tempo: o *tempo de abrigar*, o *momento de brincadeiras, jogos e atividades*, o *momento de trabalho em pequenos grupos*, o *momento intercultural*, o *momento de recreio*, o *momento de partida* e o *tempo de cuidados*.

Como se pode verificar surgem diferentes designações e configurações para os momentos do dia da criança. Apesar disso, verifica-se que em todas as perspetivas há uma diversidade de oportunidades para as crianças que se traduzem em momentos

diários de cuidado, de brincadeira e de situações mais orientadas pelo adulto. As crianças aprendem nestes momentos todos.

Para este ensaio investigativo importa-nos focalizar a nossa atenção para os momentos da rotina mais orientada e propostos pelos adultos e caracterizados por uma forte intencionalidade educativa, que leva as crianças a explorarem materiais diferentes daqueles que estão habituados e a pensarem sobre outros ângulos. No dia-a-dia, os educadores denominam estes momentos por momento de atividades dirigidas, podendo ser ou não, realizadas em grupos. Contudo, na perspetiva High/Scope este momento denomina-se por *tempo de grupo*, na Pedagogia-em-Participação por momento de *trabalho em pequenos grupos*, na perspetiva de Reggio Emilia por período da manhã (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) e na perspetiva de Ramos (2010), no Brasil, este momento é identificado pelo Referencial Curricular Nacional (1998), como tempo dos ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música.

Estes momentos destinados às propostas do educador, sejam elas propostas para todo o grupo, para o pequeno grupo ou para uma criança, são tempos ricos ao nível das interações que faz sentido compreender melhor.

3.1. MOMENTO DESTINADO ÀS PROPOSTAS EDUCATIVAS DO EDUCADOR

Sebastiani (2009) apresenta estes momentos como momentos de atividades dirigidas, em que o educador está com uma ou algumas crianças a realizar uma atividade e pretende chamar a sua atenção para algo novo no ambiente. De acordo com o mesmo autor, nestes momentos o educador propõe às crianças atividades interessantes e divertidas, que lhes proporcionam a aquisição de novos conhecimentos. Refere que, nestas atividades, é importante que o educador dê espaço para as crianças expressarem os seus sentimentos e lhes permita escolher a forma como querem participar. Assim, as crianças tornam-se (mais) confiantes, desinibidas, (mais) curiosas e tomam iniciativas.

Para Post e Hohmann (2007), estes momentos caracterizam-se por serem experiências educativas realizadas por um grupo entre quatro e oito crianças, mais o educador. Durante este tempo de grupo, o educador proporciona às crianças o contacto com

materiais, dando-lhes liberdade para os usarem da forma que quiserem ou proporcionando o desenvolvimento de uma atividade que reverta para as características, interesses e necessidades do grupo que está envolvido nela. Para os mesmos autores, o educador introduz materiais ou experiências que são novidade para as crianças ou que podem despertar um determinado interesse por parte das mesmas. Contudo, nem tudo tem de ser novo, também podem desenvolver-se em torno de experiências que as crianças já conhecem e que são as suas preferidas, bem como através de materiais que lhes são familiares e que são da sua preferência.

As experiências em torno de algo que já é conhecido para as crianças, de acordo com Post e Hohmann (2007), devem ser trabalhadas para reforçar os interesses das crianças ou para estimular as crianças a alargarem o seu conhecimento sobre aquilo que já conhecem. A introdução de novos materiais nos tempos de grupo é uma forma de adicionar mais materiais ao espaço da sala, para que a criança possa brincar com eles no momento de escolha livre. No entanto, este tempo pode ser também um momento para as crianças explorarem as propriedades dos materiais e experimentarem determinadas ações, tais como: “rasgar, amachucar, verter água ou areia, misturar areia ou água, equilibrar blocos”, “espalhar tinta com os dedos”, “amassar plasticina ou barro”, “lavar bonecos”, “subir e descer escadas” ou “abrir e fechar tampas de caixas com dobradiças” (Hohmann & Post, 2007, p.284.). Durante este tempo, as crianças decidem se querem ou não participar nas experiências, decidem quanto tempo querem permanecer, o que devem fazer com os materiais, o modo como podem variar a atividade (por exemplo, os versos, quando se cantam canções). Os educadores apoiam as escolhas e as ideias das crianças porque compreendem que as crianças têm necessidade de aprender, por si, através da manipulação e exploração.

Sejam quais forem as propostas educativas do educador, para Schweinhart e Weikart (1989, citados por Cardoso, 2012), o importante é que o educador não crie constrangimentos às crianças nesses momentos no sentido de as levar a realizar as suas ações da forma que o educador quer, dando a resposta que o educador considera como a correta e utilizando os materiais da forma que o educador acredita que é a mais adequada. Para os mesmos autores as aprendizagens em idades mais precoces resultam, em maioria, das atividades que são auto iniciadas pelas crianças. Neste sentido, mesmo

nos momentos de propostas educativas é importante que o educador dê liberdade às crianças para explorarem os materiais da forma que quiserem e que deixem as crianças resolver os problemas que lhes surgem, autonomamente. De acordo com Hupp, Boat e Alpert (1992, citados por Cardoso, 2012), as crianças aprendem através da exploração de objetos e de explorações relativas a pessoas.

Pensando ainda sobre o tipo de experiências educativas a proporcionar nestes momentos, Carvalho (2005) chama-nos a atenção para a aprendizagem das crianças destas idades através dos sentidos. Segundo a autora, os educadores esquecem-se muitas vezes desta característica da infância e preparam atividades onde a estimulação dos sentidos está pouco presente, como é o caso das atividades de expressão plástica, tais como pinturas e desenhos com tintas, lápis ou outros materiais e colagens em que as crianças utilizam em grande parte o tato. De acordo com Freud, citado pela mesma autora (2005), a boca, na infância, constitui a principal fonte de satisfação, sendo um dos órgãos fundamentais que promovem o conhecimento do mundo. No entanto, as propostas, na creche, que envolvem a via oral, são habitualmente proibidas pelos educadores.

Por tudo aquilo que já foi apresentado poderemos dizer que estas experiências, apesar de serem pensadas de uma forma mais estruturada pelo adulto, devem valorizar a iniciativa da criança, a sua livre expressão, as suas opções. Para além disso, devem ser experiências educativas que valorizem o uso dos diferentes sentidos das crianças pois é assim que elas aprendem e se desenvolvem nestas idades.

4. APRENDIZAGEM NA CRECHE ATRAVÉS DAS INTERAÇÕES

Se as rotinas proporcionam às crianças momentos de interação, importa perceber como é que a interação das crianças entre pares, com adulto, espaços e materiais promove a sua aprendizagem e o seu consequente desenvolvimento.

De acordo com a teoria de Vygotsky (Dias & Eliana, 2004), o desenvolvimento cognitivo do ser humano está totalmente relacionado com as interações que o indivíduo estabelece com outros sujeitos que pertencem ao mesmo contexto cultural e através da utilização de determinados materiais e signos culturais. Neste sentido, através das

relações sociais, o sujeito constrói e reconstrói o seu próprio pensamento e a partir daí desenvolve a sua memória, o raciocínio lógico, a percepção e a formação de conceitos.

Post e Hohmann (2007) defendem que as crianças, logo desde o nascimento, aprendem através das relações que estabelecem com as outras pessoas e através das explorações que fazem dos materiais e do seu mundo. Através destas interações as crianças aprendem a deslocar-se, a agir sobre os objetos e a comunicar com os seus pares, com os educadores e com os seus pais. Nesta perspetiva, a abordagem High/Scope, dá grande importância à criança enquanto aprendiz ativo, ou seja, as crianças pequenas aprendem conceitos, formam as suas ideias e criam símbolos através da sua própria iniciativa (“move-se”, “ouve”, “procura”, “sente” e “manipula”) interagindo com os materiais, com os seus pares e com os adultos. Carvalho (2005) acrescenta que, para além da acessibilidade aos materiais, aos seus pares e aos adultos, as interações que as crianças estabelecem com estes intervenientes através dos sentidos e das ações motoras são determinantes para a aprendizagem da criança.

Tendo em conta que as crianças aprendem através das interações que estabelecem, podemos pensar que, na creche, devem ser maioritariamente propostas atividades que sejam realizadas em grupo, no entanto, Alves (2010), refere que as atividades de grupo podem vir a ser pouco estimulantes à socialização se os adultos estiverem constantemente a intervir nas interações das mesmas proferindo várias vezes frases como: “Não toques no trabalho do amigo”, “Cada um faz o seu”.

Para Borges e Salomão (2003), a linguagem é a primeira forma de socialização da criança e a criança aprende a comunicar através das interações que estabelece com os outros. Para os autores, é a comunicar que as crianças aprendem as regras sociais e é a partir do desenvolvimento do seu sistema sensorial que vão desenvolvendo o seu sistema linguístico e cognitivo. Neste sentido, considera-se importante que o meio onde a criança aprende e se desenvolve seja rico em interações sociais. Porém as crianças não se desenvolvem apenas interagindo com outros, aprendem também através das interações que estabelecem com o meio.

McWilliam e Bailey (1995, citados por Pinto, 2006) referem que a criança aprende quando se encontra a realizar uma atividade com objetos ou com outras pessoas, cujas

interações são duradouras em relação ao seu nível desenvolvimento. Em idade de creche e jardim-de-infância, as crianças aprendem através de jogos e de outras interações com o meio, sendo estas interações que as crianças estabelecem com os elementos do seu ambiente físico e social oportunidades de aprendizagem (Pinto, 2006). É neste âmbito que irei focalizar a minha atenção no ponto seguinte.

4.1. APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA INTERAÇÃO COM OS MATERIAIS

A interação das crianças com os materiais inicia-se quando a criança começa a manipular objetos, usando o seu corpo e os seus sentidos para fazer descobertas sobre eles. A partir destas experiências, de exploração de objetos, as crianças começam a formar conceitos abstratos (Hohman & Weikart, 2003). Contudo, a ação, por si só, sobre os objetos, não é suficiente para a aprendizagem. A compreensão que as crianças têm do mundo desenvolve-se através da resolução de problemas (com objetos), testando as suas ideias (*ibidem*).

Para Post e Hohmann, (2011), as crianças aprendem sobre o mundo físico através da exploração de objetos, motivadas pela curiosidade de descobrir o que são e o que fazem. Para tal, os bebés e as crianças pequenas começam por dar pontapés e bater em “coisas” ao acaso. À medida que vão alargando o seu conhecimento sobre o mundo físico através da exploração, vão usando as mãos, os pés, a boca, os olhos, os ouvidos e o nariz, para explorar os objetos, descobrindo as propriedades, a permanência de objeto (ou seja, vão aprender que apesar de não verem os objetos sabem que eles estão lá, por exemplo, a criança deixa cair o lápis, de seguida vai procurá-lo) e reparando que os materiais podem ser iguais ou diferentes (por exemplo: a criança escolhe um conjunto de determinados objetos, com as mesmas características, para colocar na boca).

Com maior precisão, Gesell, Ilg e Ames (1979) referem que uma criança com dois anos de idade, numa experiência educativa que envolva a pintura, tende a mudar menos o objeto que tem na mão (com o qual está a pintar) de uma mão para outra; tende a fazer pinceladas muito variadas quando só tem uma cor; está mais envolvida no processo que está a viver do que no produto final; distrai-se com facilidade (nem sempre está atenta aos movimentos das mãos) e tende a ter prazer em pintar no mesmo papel que outra

criança. Já aos dois anos e meio as crianças começam a experimentar fazer linhas verticais, horizontais, pontos e movimentos circulares; desorientam-se rapidamente (apesar de começarem a sua pintura muito bem) sendo natural que a criança comece a pintar na mesa, no cavalete, nas mãos, no chão ou, até mesmo, no corpo das outras crianças (*ibidem*).

Para Carvalho (2005), não basta o adulto dar à criança um material para a criança explorar, o adulto necessita de conhecer as capacidades das crianças e perceber se as suas capacidades lhes permitem explorar aquele material. É, também, importante que o educador não quebre a curiosidade, a exploração e a compreensão das crianças, inibindo-as de conhecer as propriedades dos materiais.

Em suma, podemos ver que as rotinas constituem uma sequência de vários momentos, ao longo do dia, as quais são planificadas pelo educador tendo em conta os seus pontos de vista sobre a forma como se processa a aprendizagem em contexto de creche. Em todos os momentos, as crianças estabelecem interações com os seus pares, com os adultos e com os materiais, e é através destas interações que elas fazem aprendizagens sobre os adultos com quem interagem, sobre os seus pares e sobre os materiais que manipulam. No entanto, o momento destinado às propostas educativas do adulto constitui um momento que pode permitir às crianças explorar materiais diferentes daqueles que habitualmente está habituado (Post & Hohmann, 2011).

5. METODOLOGIA

Nesta parte do ensaio investigativo, pretendo enunciar o processo metodológico que foi desenvolvido nesta pequena experiência investigativa que procura dar resposta à questão de partida e aos objetivos formulados, que se encontram descritos na introdução deste ensaio. Será importante, nesta fase, caracterizar as opções metodológicas assumidas, justificando as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os participantes, os procedimentos utilizados, apresentar e discutir os dados levantados.

No sentido de dar resposta questão de partida levantada, optei por fazer um estudo qualitativo de carácter descritivo por meio de gravações de vídeo e posterior registo de fotografias (Carmo & Ferreira, 2008).

O registo vídeo, permitiu-me uma repetida visualização dos acontecimentos e fazer uma análise de forma pormenorizada das situações observadas (Graue & Walsh, 2003). O registo fotográfico, permitiu-me apresentar as situações observadas de forma mais apelativa (Lee, 2003). Assim recorri à observação indireta para realizar este estudo (enquanto recolhi dados das interações estabelecidas não interagi com as crianças), Carmo e Ferreira (2008).

Este processo de recolha de dados ocorreu na instituição privada onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada no primeiro semestre, numa sala de creche onde se encontravam 17 crianças na faixa etária dos dois anos de idade.

Das 17 crianças que faziam parte daquela sala, selecionaram-se para participantes deste estudo duas das crianças. Para Martins (2002, citado por Arango, Carvalho, Fernandes, Junior & Silva, 2008), este tipo de amostragem define-se por amostragem não probabilística intencional. O critério de seleção foi, serem, respetivamente, a criança mais velha e mais nova do grupo. Assim, F era a criança mais velha com 2 anos e 10 meses no mês de Janeiro e a G era criança mais nova com 2 anos e 2 meses no mesmo mês, com uma diferença de idades de oito meses. Durante o período de Prática de Ensino Supervisionada apercebi-me que a criança mais nova, em contacto com as propostas educativas, demonstrava maior interesse em explorar os materiais do que em realizar o trabalho que era pretendido pelos adultos e a criança mais velha, por sua vez, já demonstrava interesse em realizar as propostas educativas utilizando os materiais como era pretendido pelo adulto. Antes da recolha de dados, o que constatámos durante as experiências educativas propostas foi que a criança F permanecia na experiência até terminar, mostrava-se empenhada, utilizava os materiais como era pretendido pelo adulto mas, por vezes, explorava os materiais disponíveis em superfícies diferentes daquelas que eram propostas pelo adulto (por exemplo, espalhar a cola com o pincel na mesa, em vez de a espalhar na folha). Pelo contrário, a criança G durante as propostas educativas, não permanecia muito tempo nas experiências propostas e demonstrava maior interesse em explorar os materiais que lhe disponibilizávamos utilizando o sentido do tato, da visão, e do paladar.

A criança F, do sexo feminino, nasceu a 9 de Março de 2011. Não tinha irmãos e vivia com o pai e com a mãe. A criança G nasceu a 9 de Novembro de 2011, era do sexo masculino, tinha um irmão mais velho, com 4 anos e vivia com o pai, a mãe e o irmão. É importante referir que a identidade dos participantes vai ser protegida e, por este motivo, os seus nomes vão aparecer definidos através das letras (F) e (G). As suas fotografias vão aparecer desfocadas pelo mesmo motivo.

5.1. PROCEDIMENTOS

Para avançar com este ensaio investigativo, após a definição da problemática, foi necessário definir os participantes do estudo, seleccionando-se, deste modo, duas crianças. No entanto, para a realização deste estudo era fundamental recolher dados. Assim foi feita uma análise aos pedidos de autorização para tirar fotografias e fazer filmagens (realizados por mim e pela minha colega de Prática de Ensino Supervisionada, com orientação de uma das professoras supervisoras) às crianças, a fim de perceber quais as crianças que tinham probabilidade para participar no estudo.

Após a seleção dos possíveis participantes do estudo foi, ainda, solicitada a colaboração da educadora cooperante, com a finalidade de ceder as fichas individuais dos possíveis participantes do estudo. Com essas fichas, era pretendido fazer uma análise aos dados, de cada criança, tentando perceber qual era a criança mais nova e a criança mais velha. Contudo, além da idade foi ainda tida em conta interações que já haviam sido observadas por algumas crianças, as quais tinham possibilidade para revelar dados importantes para o estudo.

Após a seleção dos participantes do estudo, foi necessário escolher os dias destinados à recolha dados. Já se tinha decidido que o foco da observação eram as interações que as crianças estabeleciam com os materiais, durante as propostas educativas, era agora necessário, escolher que propostas iam ser observadas. Assim foram escolhidas: uma proposta que ia ser realizada no dia 7 de janeiro, apresentada pela letra A (“Decoração da Coroa”), que tinha em vista um produto final, e outras duas propostas, uma no dia 13 de janeiro, apresentada pela letra B (“Exploração de lã natural”) e outra no dia 14 de janeiro, apresentada pela letra C (“Exploração de lápis de cera e giz”), que tinham em vista o processo vivenciado pelas crianças, durante exploração de materiais.

A *proposta A* surge por ser o “dia de reis” e porque víamos a necessidade que as crianças tinham em explorar materiais diversificados. Para esta experiência tínhamos como intencionalidade educativa que as crianças tivessem oportunidade de escolher e manipular os materiais que tinham à sua disposição (tintas, molde de coroa, escova de dentes e tampas de garrafa), decorando o molde de uma coroa. A *proposta B* surge na sequência de outras propostas educativas alusivas ao inverno e como uma proposta de exploração que podia permitir às crianças ter contacto com um material que para, a maioria deles, havia probabilidade de ser desconhecido – a lã. Para esta proposta tínhamos como intencionalidade educativa estimular o uso dos sentidos como forma de exploração dos materiais. A *proposta C*, tal como a proposta A, surge com a necessidade sentida pelas crianças em explorar materiais diversificados. Com esta proposta tivemos como intencionalidade educativa dar oportunidade às crianças de usar os seus órgãos sensoriais para explorar lápis de cera e giz numa cartolina preta.

Apesar de o espaço de observação e registo de dados ser sempre no interior da sala, este variou ao nível das áreas da sala. No dia 7 e no dia 14 de janeiro, o registo foi realizado enquanto as crianças estavam sentadas nas mesas de trabalho e no dia 13 de janeiro os dados foram recolhidos quando as crianças estavam sentadas na manta, em grande grupo (ver quadro 3). A organização do grupo em espaços diferentes da sala teve como justificação a natureza das experiências educativas proporcionadas. (Ver quadro 3)

A duração das gravações de cada proposta foi variável em cada proposta educativa e estava diretamente relacionada com a interação das crianças nas diferentes propostas. Recolheram-se dados, da interação das crianças com os materiais desde, o início da proposta até ao momento em que as crianças abandonaram a experiência educativa: Proposta A, oito minutos e dezassete segundos; Proposta B³, catorze minutos e trinta e quatro segundos e Proposta C nove minutos e trinta e cinco segundos. (Ver quadro 3)

3 A recolha de dados para a proposta B começou no início da proposta educativa, no entanto, por se considerar que até aos 11 minutos e 3 segundos não existem dados relevantes para este estudo, porque foi contada uma história, a transcrição do vídeo foi feita a partir dos 11 minutos e 3 segundos. Até este momento a criança não interagiu com materiais, apenas se encontrava sentada no tapete a ouvir uma história, cujos materiais iam sendo manipulados pelo adulto.

Quadro 3 – Quadro síntese das propostas educativas

Dia/Mês	Horário	Propostas Educativas	Intencionalidade educativa	Local	Materiais Disponibilizados
7.01.14	10h-11h	<u>Proposta A</u> “Decoração da coroa”	Oportunidade de escolha e manipulação de tampas ou escova de dentes.	Mesas de trabalho	Molde de uma coroa; tintas; escova de dentes e tampas de garrafas.
13.01.14	10h-11h	<u>Proposta B</u> “Exploração de lã natural”	Estimulação do uso dos sentidos como forma de exploração dos materiais	Área da manta	Lã natural
14.01.14	10h-11h	<u>Proposta C</u> “Exploração de giz e lápis de cera”	Estimulação dos órgãos sensoriais	Mesas de trabalho	Folhas de cartolina A4 preta; Giz e lápis de cera.

Uma vez que estava em Prática de Ensino Supervisionada, as gravações nem sempre foram feitas por mim. A proposta A, “*Decoração da coroa*”, foi filmada por mim; a proposta B pela minha colega de prática e a proposta C foi feita por outro adulto que estava presente na sala.

Durante a recolha de dados, da proposta A, senti dificuldades em filmar as duas crianças ao mesmo tempo (a organização das crianças não foi bem estruturada e as crianças fizeram a experiência educativa ao mesmo tempo ficando sentadas frente a frente). Durante a gravação houve necessidade de mudar o foco entre a criança, ora filmando a criança G ora filmando a criança F, perdendo-se alguma continuidade das suas interações. Nas outras propostas, uma vez que não fui eu a realizar a filmagem, existe alguma probabilidade de algumas de exploração dos materiais terem sido perdidos.

Após a filmagem, foram retiradas das gravações de vídeo, fotografias por se sentir necessidade de documentar com evidências claras algumas das situações de interações. Assim, as filmagens foram transcritas (ver anexo IV), e nessas transcrições, incluíram-se os registos fotográficos.

Após a recolha dos dados foi necessário pensar sobre a sua análise, tendo-se realizado uma análise de conteúdo dos dados transcritos das filmagens (Anexo V). Para Carmo e Ferreira (2008), esta análise de conteúdo pode ser de tipo qualitativo ou quantitativo, e sendo que a análise de tipo quantitativo tem como foco a frequência dos acontecimentos e do tipo qualitativo visa salientar o interesse, a novidade e o valor do tema. Para este estudo optei pela análise de conteúdo de tipo qualitativo, selecionando à *priori* três categorias de análise principais: i) Interação das crianças com os materiais (ações que as crianças fazem com os materiais disponibilizados em cada uma das propostas educativas) ii) interação das crianças com os materiais e com os adultos (intervenções do adulto nas formas de exploração dos materiais por parte das crianças), iii) tempo em que a criança esteve em interação com os materiais (tempo que a criança levou a interagir com os materiais, até abandonar as experiências educativas).

5.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto, serão apresentados os dados recolhidos a partir dos registos vídeos em cada uma das propostas educativas e será feita a respetiva discussão dos resultados.

PROPOSTA A – “DECORAÇÃO DA COROA”

Nesta experiência educativa em que as crianças tiveram a possibilidade de escolher usar uma escova de dentes ou uma tampa de plástico para decorarem o molde de uma coroa, em cartolina, verificamos que a criança G. e F. fizeram escolhas diferentes. Enquanto a criança F utilizou uma escova de dentes (Figura 3), a criança G escolheu uma tampa (Figura 4).



Fig. 3 – Criança F decora o seu molde da coroa com uma escova de dentes



Fig. 4 – Criança F decora o seu molde da coroa com uma tampa

No que respeita ao tipo de *interação com os materiais*, verificamos que a criança F explorou os materiais que tinha à sua disposição (a escova de dentes, as tintas e o molde da coroa) usando essencialmente os sentidos da visão e do tato. Levantou e baixou a escova, fazendo manchas na cartolina; “... *começou a deslizar a escova no plástico preto que protegia a mesa.*” (Anexo VI) e “... *voltou os “pelos da escova” para cima, em direção ao teto, e pousou a parte de trás da escova na folha.*” (Anexo VI). Nas figuras 5, 6 e 7 podemos ver ainda algumas destas evidências:



Fig.5 – Criança faz manchas no molde usando a escova de dentes.



Fig. 6 – Criança vira os pelos da escova para cima.



Fig. 7 – Criança F faz manchas no molde da coroa.

Por sua vez, G. usou os sentidos da visão, do tato e do paladar para explorar o material (a tampa de plástico e as tintas). Verificamos que tocou na tampa “ *A criança passou com o dedo indicador da mão esquerda em redor da tampa, sempre com o olhar dirigido para o seu dedo, que sentia a tampa.*” (Anexo VI) e lambeu-a mesmo esta tendo ainda alguma tinta, como se poderá verificar nas evidências seguintes (Figura 8 e Figura 9):



Fig. 8 – Criança passa o dedo em redor da tampa



Fig. 9 – Criança lambe a tampa

Quanto ao uso da escova de dentes na cartolina, F. fez vários movimentos com o braço e mão direita, de forma a espalhar a tinta (movimentos da esquerda para a direita e direita para a esquerda, movimentos de cima para baixo e de baixo para cima e movimentos circulares) como podemos ver neste excerto (“... *deslizava a escova “da esquerda para a direita e da direita para a esquerda”*; “*de cima para baixo e de baixo para cima” e em forma circular.*” Anexo VI). Contudo, para além da cartolina que tinha a sua frente, F. pareceu sentir curiosidade em compreender qual o efeito que poderia ter a escova com tinta no plástico que resguardava a mesa. Fez algumas experiências nesse sentido, deslizando a escova no plástico (da esquerda para a direita e da direita para a esquerda) (Ver figura 10).



Fig. 10 – Criança desliza a escova no plástico.

A criança G. usou os materiais sempre da mesma forma – carimbando na cartolina (Ver figura 11).



Fig. 11 – Criança G carimba na Cartolina.

A nível da Interação das crianças com os adultos e com os materiais, os dados revelam que o adulto interveio várias vezes nas formas de exploração das crianças levando-as a abandonar a sua maneira própria de usar os materiais, incentivando-a a usá-los da forma que lhe parecia a ideal como vimos no excerto «... virou a parte que tinha tinta para si e fez um gesto para levar à boca, no entanto o adulto impediu-o de o fazer e incentivou-o carimbar.» (Anexo VI). Podemos ainda ver estas ações nas figuras abaixo (Figuras 12 e 13).



Fig. 12 – Adulto mostra à criança como deve fazer.



Fig. 13 – Adulto retira a escova da mão da criança e retira o excesso de tinta da escova.

Nesta categoria verificou-se, ainda, que a criança G solicitou a intervenção do adulto algumas vezes através de gestos e palavras como vimos no excerto «Quando já não tinha mais tinta, a criança apercebeu-se da situação pronunciou em voz alta “não dá”, mas continuou a calcar a tampa na representação da sua coroa. Olhando para o adulto que estava à sua esquerda, e com a tampa levantada na sua direção, repetiu “ não dá”.» (Anexo VI) e na figura 14 que se segue.



Fig. 14 – Criança pede mais tinta ao adulto.

Analisando o *tempo que a criança esteve em interação com os objetos* verificamos que criança F esteve envolvida 8 minutos e 17 segundos e a criança G, 6 minutos e 35 segundos. Desta forma poderemos verificar que a criança F interagiu com os materiais mais um minuto e quarenta e três segundos do que a criança G.

PROPOSTA B – “ EXPLORAÇÃO DE LÃ NATURAL”

Nesta proposta foi oferecida às crianças lã, contudo, podemos verificar que a criança F não usou só a lã – aproveitou uma máscara que tinha na cabeça para nela explorar a lã (ver figura 15). Por sua vez, a criança G não fez uso de outros materiais a não ser a lã.



Fig. 15 – Criança esfrega a lã na máscara.

No que concerne à categoria *interação da criança com os materiais*, verificamos que a criança F explorou a lã natural usando os sentidos da visão, do tato «... muda a lã para a mão esquerda e mexe na lã com as duas mãos com um gesto de “bater as palmas” (Anexo VI) e do paladar, «Colocou um pedaço de lã na boca, sorriu e retirou-a da boca.» (Anexo VI). Poderemos ainda verificar algumas destas evidências nas figuras (16, 17 e 18 e excertos).



Fig. 16 – Criança esfrega a lã na máscara.



Fig. 17 – Criança esfrega a lã com a palma das mãos.



Fig. 18– Criança leva a lã à boca.

A criança G, além dos sentidos da visão «*atirou a lã duas vezes na direção da sua cabeça e orientou o olhar em direção à lã, enquanto caía*» (Anexo VI), do tato «*esfregou a lã com as mãos (fazendo movimentos, com as mãos, alternadamente, para trás e para a frente)*» (Anexo VI), do paladar (Ver Figura 19) e o sentido do olfato (Ver Figura 20) para explorar a lã.



Fig. 19 – Criança G
leva a lã à boca.



Fig. 20 – Criança G
aproxima a lã do nariz.

Enquanto explorava a lã a criança F fez alguns movimentos com a mão, dedos e braços «*...continuou a mexer na lã com as suas mãos. Com a mão direita desfiou um pedaço de lã, levantou a mão e abanou esse pedaço fazendo movimentos circulares com o braço.*» (Anexo VI). A criança pareceu, ainda, sentir necessidade de usar mais um material para explorar a lã, que foi uma máscara, «*... esfrega a lã na máscara como se estivesse a lavar a máscara, fazendo movimentos, com a mão que segurava a lã, para a direita e para a esquerda.*» (Anexo VI).

Tal como a criança F, a criança G fez também alguns movimentos com a mão e com os braços enquanto explorava a lã, apertando a lã com as duas mãos «*... aperta a lã com as duas mãos.*» (Anexo VI) e fazendo movimentos alternados, com as mãos, para trás e para a frente «*... esfregou a lã com as mãos (fazendo movimentos, com as mãos, alternadamente, para trás e para a frente).*» (Anexo VI). No entanto não existem registos de que a criança tenha usado outro material além da lã.

Nas *interação das crianças com os adultos e com os materiais*, o adulto interveio uma vez na forma de exploração da criança G (o adulto tinha ao seu colo), retirando-lhe a lã

das mãos, como podemos verificar na evidência seguinte «*O adulto retira-lhe suavemente a lã e oferece-a a outra criança. ...*» (Anexo VI).

Verificou-se, ainda, que a criança G solicitou a intervenção do adulto algumas vezes através de gestos e palavras: «*A criança segurou na lã com o polegar e com o dedo indicador da mão direita, levantou a mão, em direção ao adulto que a tinha ao colo, e olhando na direção da sua mão perguntou ao adulto o que era. O adulto não respondeu.*» (Anexo VI). Podemos ainda ver as imagens desta situação na Figura 21.



Fig. 21 – criança G levanta a lã na direção do adulto.

Da criança F existe apenas um registo de solicitação da intervenção do adulto a fim de comunicar que já tinha terminado a experiência educativa, esta solicitação foi transmitida através de um gesto como o devolver a lã ao adulto: «*A criança oferece a lã ao adulto, como sinal que já tinha terminado a exploração.*» (Anexo VI).

O tempo que a criança esteve em interação com os materiais revela que a criança F esteve envolvida durante 12 minutos e 43 segundos e a criança G esteve envolvida 14 minutos e 34 segundos. Assim, a criança G interagiu com os materiais 1 minuto e 51 segundos a mais do que a criança F.

PROPOSTA C - “EXPLORAÇÃO DE LÁPIS DE CERA E GIZ”

No que concerne às escolhas das crianças em relação aos materiais a usar durante a proposta podemos verificar nas figuras (22, 23, 24 e 25) que ambas as crianças usaram os mesmos materiais (lápiz de cera e giz).



Fig. 22 – F faz traços com lápis de cera.



Fig. 23 – G faz traços com lápis de cera.



Fig. 24 – F faz traços com giz.



Fig. 25 – G faz pontos com giz.

No que diz respeito à *interação das crianças com os adultos e com os materiais*, a criança F usou, essencialmente, os sentidos da visão «*Posteriormente, a criança, com olhar dirigido para a sua mão direita, começa a deslizar lápis de cera da esquerda para a direita, na cartolina, prolongando o traço pela superfície da mesa.*» (Anexo VI) e do tato «*A criança colocou a folha em cima da mesa, na horizontal. Tentou “riscar” na mão, no entanto, um segundo depois pousou o lápis de cera em cima da cartolina e abandonou a experiência*» (Anexo VI) enquanto explorava os materiais.

Ainda quanto ao tipo de interações com os materiais, relativamente à criança G podemos ver as evidências: «*A criança levantou o lápis da cartolina e olhou para o seu bico, e um segundo após olhou para a sua folha de cartolina*» (Anexo VI) «*Após fazer alguns pontos, a criança faz deslizar a sua mão direita, com movimentos da esquerda para a direita, por cima desses pontos. Viu que acontecia algo e continuou a fazer pontos e a fazer deslizar a mão por cima dos pontos*» (Anexo VI), que revelam que a criança usou os sentidos da visão (dirigindo o olhar para a sua mão que tinha os materiais riscadores) tato (abanando a folha de cartolina no ar) e o paladar (colocando o

lápiz de cera e o giz na boca). Nas imagens que se seguem podemos ver algumas dessas ações (Figuras 26 e 27)



Fig. 26 – Criança G coloca o lápis de cera na boca



Fig. 27 – Criança G coloca o giz na boca

No que respeita aos materiais usados durante a interação que as crianças estabeleceram com os materiais podemos observar que a criança F além de explorar os lápis de cera na cartolina que tinha à sua disposição, pareceu sentir necessidade de os explorar também na superfície da mesa, fazendo traços na mesma, como podemos ver na figura (28).



Fig. 28 – Criança F faz traços, o lápis de cera, na superfície da mesa.

A criança G além de explorar o lápis de cera na sua cartolina, pareceu ainda sentir necessidade de o usar na cartolina do colega do lado fazendo um traço na mesma, como podemos ver na figura 29.



Fig. 29 – Criança G faz um traço, com o lápis de cera, na cartolina que estava ao seu lado.

Enquanto explorava os materiais, a criança G fez alguns movimentos com o braço e mão (movimentos de cima para baixo, da esquerda para a direita, movimentos circulares, entre outros movimentos) enquanto fazia traços ou pontos na cartolina. A criança fez, ainda, alguns desses movimentos segurando a cartolina na vertical (Figura 30), em relação à superfície da mesa. De seguida, serão apresentadas algumas das evidências destes movimentos: «... mudou o lápis para a mão direita (usando a pinça digital), segurou a folha com a mão esquerda e fez uma reta deslizando bico do lápis de cera, de cima para baixo.» (Anexo VI); «Começa a deslizar lápis de cera da esquerda para a direita, na cartolina, prolongando o traço pela superfície da mesa.» (Anexo VI); «Continua o seu desenho na cartolina fazendo movimentos circulares seguidos uns aos outros» (Anexo VI) e «... fazendo traços na cartolina sem movimentar o antebraço, movendo apenas o pulso.» (Anexo VI). Ver figura 30.



Fig. 30 – Criança F faz traços na cartolina

A criança G fez alguns movimentos com os braços e com as mãos enquanto explorava os lápis de cera e o giz na cartolina. A criança fez movimentos circulares, de baixo para cima: «...voltou a cartolina para o lado inverso e fez mais alguns traços de baixo para cima.» (Anexo VI), «...coloca o giz em cima da mesa e fá-lo rebolar (com olhar ligeiramente dirigido para a sua esquerda) na cartolina, com a mão esquerda por cima dele (Faz movimentos da parte inferior da cartolina para a parte superior da mesma).» (Anexo VI) e da direita para a esquerda: «... começou a fazer uma linha, da direita para a esquerda, e linhas circulares utilizando a mão esquerda e pegando no lápis com a mão semifechada.» (Anexo VI), «A criança com o lápis na mão esquerda e segurando a folha com a mão direita, fá-la deslizar na mesa para a direita e para esquerda, repetindo estes movimentos durante breves segundos.» (Anexo VI).

Tal como nas propostas anteriores, também nesta proposta houve *interação das crianças com os adultos e com os objetos*, os adultos intervieram algumas vezes nas formas de exploração de ambas as crianças impedindo-as de usar os materiais de acordo com a sua vontade e incentivando-as a usar os materiais da forma que consideravam ser a mais correta: «*O adulto aproximou-se e impediu-o de fazer aqueles movimentos, retirou-lhe o giz da mão suavemente, fez um traço, de forma a incentivar a criança a fazer também e voltou a dar o giz à criança, colocando-o na sua mão direita. A criança segurou o giz com a mão direita e o adulto colocou a sua mão por cima da mão da criança e ajudou-a a fazer um traço.*» (Anexo VI). Podemos ainda ver algumas imagens que nos mostram a intervenção do adulto no trabalho da criança (figura 31 e 32).



Fig. 31 – Adulto incentiva a criança a deslizar o giz.



Fig. 32 – Adulto impede a criança de fazer pontos.

No que respeita à categoria *tempo que a criança esteve em interação com os materiais* verificamos que criança F esteve envolvida durante 12 minutos e 43 segundos, e a criança G manteve-se na experiência 14 minutos e 34 segundos. A criança G permaneceu na experiência mais 1 minuto e 51 segundos do que a criança F.

Considerando o tipo de interações que foram estabelecidas pelas crianças com os materiais ao longo das três propostas educativas (A, B, C) verificou-se que as crianças exploraram os materiais usando mais do que um órgão sensorial (usaram a visão, o tato, o paladar e o olfato). Um aspeto interessante sobre este assunto é que a criança mais nova usou o sentido do paladar nas três experiências educativas, enquanto a criança mais velha usou apenas o sentido do paladar na experiência de exploração de lã natural, comportamento que me leva a inferir que terá sido a primeira vez que teve contacto com este tipo de material. Estas interações que a criança estabelece com os materiais levarão ao conhecimento do mundo e à aprendizagem da criança (Carvalho, 2005).

Tendo em conta que a criança mais nova usou sempre mais um sentido para explorar o material do que a criança mais velha, criança F, posso inferir que a criança F (mais velha) tinha mais experiência de exploração de materiais do que a criança G, não sentindo necessidade de experimentar os materiais com os restantes órgãos dos sentidos. Por sua vez, verificou-se que durante a realização de todas as experiências educativas a criança F (mais velha), não se limitou a usar apenas os materiais que lhe foram cedidos pelo adulto: usou a escova de dentes, com tinta, pintando no plástico que protegia a mesa (na proposta A), explorou a lã natural esfregando-a numa máscara que tinha retirado da cabeça (na proposta B) e explorou o lápis de cera, fazendo traços na superfície da mesa (na proposta C). Estas evidências são corroboradas por Gesell, ILg e Ames (1979) quando afirmam que é frequente as crianças, aos dois anos e meio, começarem a pintar na mesa, no cavalete, nas mãos no chão, ou até mesmo no corpo das outras crianças.

Aos dois anos as crianças tendem a explorar os materiais riscadores na mesma folha que outra criança (Gesell, ILg e Ames, 1979), comportamentos observados na criança G, que desenhou com o lápis de cera na folha da colega do lado (apenas uma evidência). Os mesmos autores assumem que as crianças aos dois anos e meio fazem linhas verticais, horizontais, pontos e movimentos circulares. De acordo com os dados recolhidos verificou-se que estas situações aconteceram, essencialmente na proposta A e C com a criança F. Apesar disso, nas interações da criança G verificou-se que houve movimentos em várias direções de linhas e pontos (a diferença residiu na direção dos traços, pois enquanto a criança mais velha fez movimentos orientados de cima para baixo e da esquerda para a direita – Proposta A e C - a criança, na experiência educativa C, quando teve oportunidade para fazer traços, orientou-os de baixo para cima e da direita para a esquerda).

Ao nível da *interação das crianças com os adultos e com os materiais* verificou-se que nas três propostas educativas o adulto interferiu na relação da criança com os objetos. Em todas as situações a intervenção do adulto passou por dar indicações à criança do que ela devia e não devia fazer, chegando, em alguns casos, a exemplificar a forma como as crianças deviam utilizar os materiais (por exemplo, o adulto faz um traço na cartolina exemplificando como a criança devia fazer; ou o adulto segura a tampa

molhada com tinta por cima da cartolina, no sentido de exemplificar como é que a criança devia carimbar). Para Schweinhart e Weikart (1989, citados por Cardoso, 2012) os educadores, nos momentos de propostas educativas, não devem levar as crianças a realizar as ações que acham que são as melhores. É importante que o educador dê oportunidade à criança para usar os materiais da forma que mais lhe convier e resolver problemas através do inesperado que vá surgindo.

No que respeita ao *tempo* que foi dedicado por cada criança na interação com os materiais verificou-se que foi variável por proposta, cada criança teve autonomia para decidir o tempo que queria permanecer na experiência, em interação com os materiais: na *Proposta A*, a criança F permaneceu mais tempo em atividade (8m e 17s), mas nas *Propostas B e C* a criança G demorou mais tempo: 14m e 34s e 9m e 35s, respetivamente. No total, a criança G, a mais nova, permaneceu mais tempo em interação com os materiais comparativamente com a criança F. Talvez este maior tempo de exploração se relacione diretamente com a exploração sensorial que G realizou e que foi maior que a de F, pois experimentou os materiais com mais órgãos dos sentidos. (Ver quadro 4)

Quadro 4 – Tempo destinado à recolha de dados por criança.

Proposta	Criança F	Criança G
Proposta A	Aproximadamente 8 minutos e 17 segundos.	Aproximadamente 6 minutos e 35 segundos.
Proposta B	Aproximadamente 12 minutos e 43 segundos.	Aproximadamente 14 minutos e 34 segundos.
Proposta C	Aproximadamente 4 minutos e 42 segundos.	Aproximadamente 9 minutos e 35 segundos.

A proposta educativa onde ambas as crianças demoraram mais tempo foi a *Proposta B*, na qual as crianças exploraram sensorialmente a lã de ovelha. Post e Hohman (2011) defendem que as crianças vão alargando o seu conhecimento sobre o mundo físico através da exploração. Usam as mãos, os pés, a boca, os olhos, os ouvidos e o nariz para explorar os materiais, descobrem a permanência de objeto (por exemplo: a criança deixa

cair o lápis, de seguida vai procura-lo) e reparam que os materiais podem ser iguais ou diferentes (por exemplo: a criança escolhe um conjunto de determinados objetos, com as mesmas características, para colocar na boca).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando resposta à questão “Quais as interações que as crianças G e F estabelecem com os materiais durante as propostas educativas: “Decoração de uma coroa”; “Exploração de lã natural de ovelha” e “Exploração de lápis de cera e giz”? foi possível compreender que as crianças estabeleceram diferentes tipos de interações com os materiais e com os adultos e com os materiais.

No que diz respeito às interações que as crianças estabeleceram com os materiais, verificou-se que as crianças exploraram o material com os diferentes órgãos dos sentidos, tendo a criança mais nova revelado fazê-lo de uma forma mais completa (cheirando, provando, tocando, ouvindo e vendo os efeitos das suas ações sobre os objetos). A proposta educativa B (exploração de lã natural), foi aquela que terá incentivado mais ao uso dos sentidos (a criança G usou o sentido do olfato e a criança F usou o sentido do paladar) que não foi usado na proposta A e na proposta C. Podemos ainda inferir que quanto mais novas as crianças são mais órgãos sensoriais usam durante a exploração.

No que se refere aos movimentos que foram usados durante a exploração de materiais riscadores, é também de referir que a criança F (criança mais velha) fez linhas verticais da esquerda para a direita e horizontais, de cima para baixo, linhas circulares e pontos, enquanto a criança G (mais nova), apesar de ter feito também vários movimentos com os materiais riscadores, variou na orientação dos traços, em relação à criança F. Esta criança fez linhas de baixo para cima, da direita para a esquerda e em forma circular e também fez pontos, tal como a criança F.

Em relação às interações que as crianças estabeleceram com os adultos e com os objetos, verifica-se um elevado número de interações estabelecidas, a maioria provocada pelo adulto.

7. LIMITAÇÕES AO ESTUDO

Importa referir que este estudo foi acompanhado por algumas limitações, das quais destaco a fraca qualidade do instrumento utilizado para recolher os dados (máquina fotográfica), que não me permitiu obter uma boa qualidade de imagens, principalmente na proposta B (Exploração de lã natural) e a falta de uso de notas de campo ou de outro tipo de registo escrito.

PARTE II – REFLETINDO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

1. INTRODUÇÃO

Após terminar o primeiro semestre de Prática de Ensino Supervisionado em Creche, passámos o segundo semestre em contexto de Jardim de Infância. Neste contexto tínhamos um grupo heterogéneo de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos. Ao conhecermos o grupo realizámos planificações, organizámos e reorganizámos o grupo, fizemos diferenciação pedagógica e realizámos um projeto sobre a Alemanha, de forma a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de uma forma lúdica.

Neste sentido, nesta parte do trabalho, será apresentada, uma reflexão sobre as vivências e aprendizagens em contexto de Jardim de Infância (Capítulo I) e uma reflexão mais específica sobre a metodologia de trabalho de projeto vivenciada com as crianças seguida de uma posterior apresentação do projeto desenvolvido (Capítulo II).

CAPÍTULO I – REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS REALIZADAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Para iniciar o trabalho com as crianças, foi sentida a necessidade de saber mais sobre este novo contexto educativo, tendo-se elaborado uma caracterização do meio e do grupo de crianças. Para caracterizar o grupo, sentiu-se que a observação não era suficiente e, tal como foi feito na creche, caracterizou-se a faixa etária dos 3/6 anos ao nível do desenvolvimento e aprendizagem. Para perceber as características do grupo observado e promover o desenvolvimento das competências das crianças, trabalhou-se no seu nível de desenvolvimento proximal. Posteriormente, à medida que o tempo foi passando e que fomos conhecendo o grupo cada vez melhor, fomos sentindo necessidade de reformular as planificações, de forma a adaptá-las às suas necessidades e interesses. No entanto, não bastava seguir a planificação, a capacidade de mobilizar na prática de acordo com as necessidades do grupo no momento, foi para mim uma aprendizagem fundamental. Neste semestre, a necessidade de pensar e trabalhar numa lógica de diferenciação pedagógica foi mais uma necessidade. O facto de trabalharmos com um

grupo heterogéneo em todos os sentidos (idade, origens familiares, interesses e necessidades), implicou que a nossa ação educativa desse resposta a esta diversidade. A valorização do espaço exterior como um contexto de aprendizagem, como um recurso essencial para satisfazer necessidades e interesses das crianças, foi outro dos marcos da valorização das aprendizagens neste semestre.

Assim, a organização desta meta reflexão passa por apresentar uma (breve) caracterização do contexto educativo e do grupo, uma (breve) revisão de literatura sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças entre os 3 e os 6 anos e uma reflexão sobre algumas das minhas vivências neste contexto (o que é ser educadora em contexto de jardim-de-infância e visão do espaço exterior como contexto promotor de aprendizagens significativas).

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

No segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a Prática de Ensino Supervisionada foi num jardim-de-infância de carácter público que se localizava na freguesia de Marrazes, na localidade de Gândara dos Olivais, concelho de Leiria. Esta instituição recebia crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

A Instituição era composta por três salas de jardim de Infância, uma sala para crianças com idade entre os 3/4 anos e duas para crianças com 4/6 anos. Esta instituição integrava ainda uma sala de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), para onde algumas crianças iam após o horário letivo (ou estavam durante o mesmo devido a situações como, por exemplo, a ausência do educador), um refeitório destinado aos momentos de alimentação das crianças e um espaço exterior organizado que tinha em vista o desenvolvimento das capacidades das crianças.

O espaço exterior, infiro dizer, era o segundo espaço mais usado pelas crianças no período em que estivemos na instituição. Este era composto por vários materiais e equipamentos que iam ao encontro dos interesses das crianças, tais como: escorrega, baloiço, escadas de corda e madeira penduradas numa árvore, caixa de areia, pneus de diferentes tamanhos, jogo do galo na posição vertical, triciclos, areia, árvores e plantas.

Neste espaço existiam, ainda, zonas amplas onde as crianças podiam dinamizar jogos de movimento (jogos de bola, jogos de apanhada, entre outros jogos). É importante referir que as crianças usavam todas as zonas descritas.

A sala onde me encontrei a realizar esta prática pedagógica tinha crianças com idades, maioritariamente, compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. Apresentava-se dividida por áreas, que foram sendo alteradas ao longo das quinze semanas de Prática de Ensino Supervisionada, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. No início da prática, a sala era composta por dez áreas, nomeadamente: a área da casinha, da ciência, da pintura, do quadro de giz, da biblioteca, do computador, dos jogos de tapete, dos jogos de mesa, do castelo e dos fantoches. Mais tarde, observámos a existência de uma nova área na sala, a área das invenções que, desde logo, nos momentos de experiências educativas não dirigidas, suscitou o interesse e motivação das crianças (importa referir que a área das ciências também se foi alterando, nomeadamente em relação aos materiais nela existente, estes materiais provinham, normalmente, do espaço exterior da instituição, de algo observado pelas crianças ou pelos adultos e que as crianças decidiam que se deveria colocar lá).

No que diz respeito ao grupo de crianças com o qual interagi ao longo do semestre, este era constituído no início da prática, por 23 crianças, uma delas com 3 anos de idade, dez com 4 anos e doze crianças com 5 anos. No entanto, ao longo deste tempo houve três crianças de 5 anos que completaram os 6 anos e algumas de 4 anos que completaram os 5 anos de idade. Destas 23 crianças, 12 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

No grupo, havia crianças cujos familiares diretos eram provenientes de outras nacionalidades (Rússia, Alemanha, Brasil, Marrocos e Angola), o que indiciava uma diversidade cultural bastante rica. As crianças, em geral, ao longo do tempo, demonstraram-se empenhadas nas propostas educativas, participativas (com ideias para dar) e com vontade de descobrir sempre mais. Demonstravam, ainda, interesse em conhecer outras nacionalidades e, essencialmente, as mais velhas demonstravam interesse em tarefas que envolvessem a leitura, a escrita e a realização de operações matemáticas. Algumas crianças de 4 anos demonstravam, também, interesse em realizar tarefas do mesmo tipo.

2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA FAIXA ETÁRIA DOS 3-6 ANOS IDADE

Após a caracterização do grupo de crianças da sala onde realizei a prática pedagógica, tornou-se essencial compreender as características de desenvolvimento e aprendizagem nesta faixa etária.

No que diz respeito ao **desenvolvimento motor**, para Papalia, Olds e Feldman (2001) a criança corre, salta cerca de 90cm em altura e 30 em comprimento e salta só com um pé, defendendo que as crianças desenvolvem as suas competências físicas quando lhes é dada a oportunidade para serem ativas nas brincadeiras livres. Neste sentido, para estes autores, os pais e os educadores devem, oferecer às crianças oportunidades para trepar e saltar, bolas e outros brinquedos que sejam facilmente agarrados por elas (é de referir que a maioria das crianças, aos 4 anos sente, ainda, dificuldades em lançar e apanhar uma bola).

As competências motoras finas (as que envolvem os pequenos músculos e a coordenação olho-mão) como, atar os atacadores dos sapatos, cortar com uma tesoura, pintar e desenhar são visíveis nestas idades cronológicas. Papalia, Olds e Feldman (2001) referem que estas competências promovem, a autonomia e a responsabilidade das crianças. Nesse sentido, considera-se fundamental que os educadores promovam o desenvolvimento destas capacidades de forma progressiva.

No que concerne ao **desenvolvimento cognitivo**, na perspetiva de Piaget, segundo Tavares, Gomes, Pereira, Monteiro e Gomes (2007), entre os 2 e os 7 anos, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório. Este estágio caracteriza-se pelo *egocentrismo*, (incapacidade para compreender o ponto de vista do outro); pela ausência de *conservação* (as crianças sentem incapacidade para compreender que duas coisas que são iguais permanecem iguais) e pela *irreversibilidade* (as crianças não têm a capacidade de perceber que uma operação se pode fazer nos dois sentidos, por exemplo: a criança preocupa-se porque fez uma ferida e não compreende que essa ferida vai cicatrizar).

Ao nível do desenvolvimento da linguagem, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), o aumento do vocabulário nesta faixa etária é muito rápido, aprendendo as crianças novas palavras diariamente. No que concerne à gramática, as crianças, aos 3 anos usam, geralmente, plurais e reconhecem os pronomes eu, tu e nós. Aos 4 anos constroem frases com quatro ou cinco palavras e usam preposições, embora em alguns casos a compreensão de algumas preposições seja imatura. Por volta dos 5 anos as crianças usam frases (mais) complicadas e longas, usam (mais) conjunções, preposições e artigos. Embora a complexidade da linguagem seja evidente, nesta faixa etária, é natural que as crianças quando descobrem uma regra, tenham tendência a generalizá-la, por exemplo: eu “fazi” em vez de eu “fiz” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.322). A pragmática (conhecimentos práticos para o uso da linguagem), essencial ao discurso social, envolve conhecimentos que permitem ao orador fazer pedidos, contar uma história, começar e continuar uma conversa e acima de tudo, que permitem que o orador seja compreendido pelo ouvinte (ibidem). A partir dos três anos, as crianças tomam atenção ao resultado que o seu discurso provoca nos outros, gostam de ser compreendidas e se não as compreenderem elas tentam explicar de forma mais explícita. A partir dos cinco anos, as crianças já demonstram capacidade em ajustar a sua comunicação aos saberes do ouvinte. Falar alto para si sem objetivo de comunicar é também característico desta faixa etária (ibidem).

A interação social é fundamental no desenvolvimento da linguagem e para a formação de bons leitores e escritores. Para tal, é fundamental que os adultos que passam a maior parte do tempo com as crianças, usem um vocabulário rico, falem acerca de livros e de acontecimentos passados vivenciados com as crianças.

No que diz respeito ao **desenvolvimento psicossocial** no período pré-escolar, de acordo com Erikson (1950) (citado Papalia, Olds e Feldman 2001) as crianças encontram-se no estágio *Iniciativa versus Culpa*. Este estágio, caracteriza-se pela necessidade que a criança tem de optar por realizar os seus desejos ou não, face aos condicionalismos que estão implícitos na sua decisão. É importante, neste estágio, que as crianças saibam lidar com as consequências das suas decisões, desenvolvendo a *virtude* (caso contrário as crianças podem tornar-se adultos em busca do sucesso ou numa pessoa inibida, exigente consigo própria e intolerante). Assim, é importante que o adulto dê oportunidade às

crianças para realizarem os seus desejos de forma autónoma, mas com a orientação e com limites firmes estabelecidos.

Nesta etapa, no que diz respeito às emoções e à autoestima, as crianças já falam sobre os seus sentimentos e apresentam uma ideia global sobre si (sou bom/sou mau). Quando a autoestima é boa, as crianças tendem a ser motivadas a realizar uma determinada ação, caso contrário, se a autoestima depende do êxito, as crianças podem considerar um fracasso ou uma crítica como uma represália ao seu valor e daí sentirem-se impotentes para fazer melhor. Neste sentido, é importante que o adulto aprove as criações das crianças, contribuindo desta forma para elevar a autoestima das mesmas. (Papalia, Olds & Feldman, 2006)

No que respeita à **aprendizagem** das crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos, as crianças aprendem sobre o mundo através das interações que estabelecem com os materiais, com os seus pares e com os adultos, explorando, fazendo questões sobre os materiais, sobre as pessoas, sobre acontecimentos ou sobre ideias que lhes provocam dúvidas e resolvendo problemas que vão surgindo no seu dia-a-dia (Hohman & Weikart, 2011).

Vasconcelos, et al (2012) propõe uma abordagem de desenvolvimento e aprendizagem centrada na resolução de problemas, segundo a qual as crianças aprendem em interação com os seus pares e adultos, resolvendo um problema que surge em conjunto com os intervenientes no processo educativo e envolvendo-se em experiências que possam dar resposta aos problemas, dúvidas e interesses do grupo. De acordo com esta metodologia, para os autores acima mencionados, as crianças não aprendem confinados no espaço sala, mas procurando respostas na comunidade, deslocando-se até ela. Neste contexto de aprendizagem, a criança aprende na sua zona de desenvolvimento proximal, uma vez que busca soluções para a resolução de problemas, em conjunto com os seus pares e com os adultos.

Existem várias perspetivas sobre a aprendizagem das crianças, no entanto, o educador tem o poder de decisão sobre qual a perspetiva que melhor se adapta à sua visão sobre a criança e sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com as aprendizagens que fui fazendo ao longo deste semestre, vejo a criança como um ser

competente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, que é capaz de planificar com o adulto, tem ideias, resolve problemas e aprende em interação com os materiais, com os seus pares e com os adultos.

3. VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A perspetiva que se tem sobre o contexto de jardim-de-infância tem vindo a alargar-se e a tornar-se cada vez mais sustentada pedagogicamente. Enquanto antes a educação pré-escolar tinha como objetivo dar apoio às mães que necessitavam de ir trabalhar (Bairrão & Vasconcelos, 1997), hoje em dia a educação pré-escolar pretende acima de tudo promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Vasconcelos, et al., 2012). Neste contexto, todas as experiências educativas proporcionadas e toda a organização do espaço, dos materiais e do grupo é pensada tendo em conta as crianças que nele se inserem e o que pode vir a ser o mais adequado aos seus interesses e necessidades.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), o educador é responsável pela construção e gestão do currículo que deverá ser equacionado, tendo em conta o conhecimento que possui sobre o grupo de crianças (interesses, necessidades, características individuais, entre outros conhecimentos). O mesmo documento, propõe a utilização de uma pedagogia diferenciada, defendendo que cada criança é uma criança com necessidades, interesses, gostos e (muitas vezes) com idades diferentes. Neste sentido, pressupõe-se que o educador organize o ambiente educativo, promovendo o sucesso educativo de todas as crianças e a igualdade de oportunidades.

Como construtor do currículo e organizador do contexto educativo, importa perceber o que é ser educador em contexto de Jardim de Infância e pensar sobre o espaço exterior como promotor de aprendizagens significativas. Neste sentido, serão apresentadas algumas aprendizagens realizadas em contexto de creche, sobre os tópicos seguintes: o que é ser educador em contexto de Jardim-de-Infância, observação e registo de dados, avaliação, educador reflexivo, planificação e espaço exterior como promotor das aprendizagens das crianças.

Tal como na creche, ser Educador de Infância em contexto de jardim-de infância é mais do que estar com as crianças e propor-lhes atividades.

“É tarefa do educador estimular e envolver as crianças nas atividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentidos dão às atividades.” (Portugal, 2009:13)

Foi este o sentido que se procurou (eu e a minha colega de prática) dar à nossa prática educativa, tentando estimular e envolver as crianças nas propostas educativas. No entanto, devo assumir que esta tarefa foi algo difícil de concretizar no início. O grupo era-nos desconhecido e tornava-se difícil perceber quais as propostas que motivariam as crianças. Ainda realizámos uma ou outra proposta com as crianças que, no final, tomámos consciência de que não estavam a ir ao encontro das suas motivações. Por exemplo, no início do semestre planificámos e propusemos isto às crianças (Ver figura 33):

“Recorte e decoração de representações de borboletas, flores e pássaros: Cada criança escolhe um elemento, dos referidos acima, para recortar e decorar com recurso a uma das técnicas de pintura, sugeridas pelas estagiárias (técnica de pintura com os dedos e com escovas de dentes). O material utilizado para as representações será cartão. Posteriormente, as estagiárias constroem “mobiles” com as representações decoradas pelas crianças.” (ver anexo VII – Planificações J.I., planificação 1)

Fig. 33 – Descrição de uma proposta educativa

Enquanto decorreu esta experiência educativa (e em reflexão com a educadora cooperante) apercebemo-nos que as crianças começaram a ficar desmotivadas:

“Tínhamos pensado esta proposta para um dia e meio, não mais que isso, no entanto esta proposta, pela aparente, desmotivação das crianças prolongou-se no tempo. Em reflexão com a educadora, concordámos que a causa da desmotivação tenha sido a falta de algo concreto que os ajudasse a pensar sobre porquê de estarem a decorar aquelas representações.” (Ver anexo VIII- Reflexões J.I., Reflexão 1)

Ao refletir sobre isto (e ao escrevê-lo), compreendi melhor a ideia de que não cabe ao educador apenas propor atividades, é necessário conhecer as crianças. Para tal, proceder à observação é uma tarefa fundamental para conhecer as crianças e poder propor-lhes experiências educativas que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades. Se, neste caso, tivéssemos refletido sobre o quão importante é conhecer as crianças para planificar, teríamos planificado esta proposta educativa juntamente com as crianças, encontrado assim, um sentido para a mesma. De acordo com Ministério da Educação (1997), observar as crianças, planificar de acordo com os seus interesses e necessidades, concretizar a ação educativa tendo em conta o que sabe sobre o grupo, avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e refletir sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem, faz parte das competências do educador.

Tendo em conta que a observação e registo de dados é uma das competências do educador (Ministério da Educação, 1997), importa compreender como a minha visão se foi construindo ao longo deste semestre sobre este assunto.

Ao longo desta prática educativa, fui percebendo a importância da observação e registo de dados sobre as crianças em contexto de Jardim de Infância. Através da observação e registo, conheci melhor cada criança como ser individual e apercebi-me de algumas das suas dificuldades e de alguns dos seus interesses, como refiro no excerto de uma das reflexões:

“Durante estas semanas, e em que tenho participado nas suas brincadeiras e lhes tenho feito outras propostas de jogos tenho conseguido observar algumas dificuldades motoras demonstradas por algumas. Por exemplo, quando lhes propus jogar à macaca observei que uma das crianças mais velhas, de cinco anos, sente dificuldade em saltar apenas com um pé.” (Anexo VIII – Reflexões J.I., Reflexão 2)

Estas observações, que me permitiram conhecer melhor cada criança, foram feitas, na sua maioria, em contextos de experiências educativas realizadas pelas crianças em momentos de brincadeira livre, no entanto, o educador deve observar a criança em vários momentos e contextos. De acordo com a perspetiva High/Scope, observar as crianças em contextos lúdicos permite ao educador conhecer cada criança e aprender coisas específicas sobre cada uma. No entanto, observar não chega, observar implica registar dados (Graue & Walsh, 2003).

Nesta tarefa de registo de dados, senti-me um pouco incapaz. Percebi que a recolha de dados é algo complexo e que precisa de ser bem articulado com as várias tarefas que desenvolvemos num só momento. Na verdade, sentia que havia muita coisa a acontecer ao mesmo tempo dentro da sala e estando a participar nas experiências educativas das crianças, tornava-se para mim difícil registar os dados. De acordo com esta perspetiva, sobre o registo de dados, Graue e Walsh (2003) partilham da mesma ideia.

Apesar da dificuldade que foi sentida em registar os dados, foram desenvolvidas, ainda assim, algumas experiências de registo, as quais foram elaborados essencialmente recorrendo a registo fotográfico, por ser aquele que, no momento, me era mais fácil de usar e me parecia dar mais evidências sobre os acontecimentos. Estes dados acabaram por se centrar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, levando-me a pensar um pouco mais sobre a avaliação das crianças neste contexto.

Esta forma de registo, fez-me sentir necessidade de perceber as ações envolvidas naquelas imagens, isto é, interpretar os dados recolhidos à luz do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A partir desta necessidade, fui compreendendo, pouco a pouco, que observar, registar dados e interpretá-los são processos inerentes à avaliação em Educação de Infância. Tendo em conta que avaliar faz parte de mais uma das

competências do educador (Ministério da Educação, 1997), é fundamental pensar sobre isto.

Ao longo do semestre, foram sentidas dificuldades em corresponder a todas as propostas solicitadas ao nível da avaliação das crianças. No entanto, fizemos (e a minha colega de prática) algumas tentativas neste sentido, como podemos ver no exemplo abaixo, em que a experiência da criança, consistia em colaborar na decoração da representação de uns calções.

Evidências



Fig. 34 – Criança D.P. ajuda o colega a decorar uns calções.

Interpretação

Área da Formação Pessoal e social:

- Ajudou o colega na decoração da sua representação de calções quando foi solicitado;
- Envolveu-se na experiência demonstrando gosto pela mesma.

Área da Expressão e Comunicação:

- A criança demonstrou ter facilidade no recorte de desenhos feitos por si (**domínio da expressão plástica**);
- Demonstrou preferência em fazer os recortes em pé (**domínio da expressão motora**)

Perante uma análise a este registo, verifica-se que está em falta uma narrativa que contextualize a fotografia, a qual permitiria ao leitor fazer menos inferências na interpretação dos dados. Um segundo aspeto a melhorar é o foco da fotografia (Ver figura 34), pois a criança que está a ser avaliada é a criança indicada pela seta, e não a criança que aparece em primeiro plano. A seta seria dispensável caso a fotografia tivesse sido tirada em outro ângulo, cuja criança avaliada estivesse em plano principal. Face a estes aspetos a melhorar sinto que esta é ainda uma área onde devo investir mais tempo, pesquisando e experimentando várias formas de avaliar em contexto de educação pré-escolar.

A avaliação permite ao educador, refletir sobre o sentido das propostas educativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e para a sua compreensão sobre determinados fenómenos observados (Portugal, 2009). Além disso, a reflexão permite ainda, ao educador, adaptar a sua ação educativa aos conhecimentos que vai obtendo sobre as crianças.

A reflexão é mais uma das competências do educador, e no que se refere a este ponto, aprendi a refletir mais exaustivamente sobre o sentido que as experiências educativas propostas tinham para as crianças e sobre a minha ação educativa e sua consequência para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Pouco a pouco, comecei a sentir uma necessidade maior de analisar as situações refletindo sobre o significado que as coisas estariam a ter para as crianças, como podemos verificar no excerto que se segue:

“Num dos dias em que orientei as crianças, recriando os movimentos da dança, senti, em primeiro lugar, que as crianças, não estavam a ouvir a música, imitando apenas os meus movimentos. Digo isto porque, após sair de “cena” e fazer apenas a contagem como forma de orientação, as crianças movimentavam o corpo, cada uma ao seu ritmo. Neste sentido, sinto que as crianças têm dificuldade em movimentar o corpo com independência, face ao adulto, respeitando um ritmo.” (Anexo VIII – Reflexões J.I., Reflexão 3)

Este excerto parece-me ser indicativo da preocupação que senti em refletir sobre uma experiência educativa realizada com as crianças. Refletindo, apercebi-me de que a experiência não estava a fazer muito sentido para as crianças. À data, o motivo que me pareceu mais relevante para a ocorrência desta situação, foi a falta de experiências educativas anteriores que consciencializassem as crianças para a existência de ritmo nas músicas. Outra reflexão, foi a preocupação pela necessidade de alterar a prática educativa tendo em conta as necessidades das crianças, como podemos ver no excerto seguinte, da mesma reflexão.

“sinto-me responsável por tal estar a acontecer, pois, durante esta prática pedagógica eu e a minha colega demos muita oportunidade às crianças para imitarem movimentos, no entanto, não demos a atenção devida ao respeito pelo ritmo. Neste sentido, considero essencial possibilitar as crianças de escutar música e perceber a velocidade do seu ritmo.” (Anexo VIII – Reflexões J.I., Reflexão 3)

Aprender a refletir foi, ao longo desta prática pedagógica, muito significativo para mim, pois este processo ajudou-me a compreender algumas situações ocorridas na prática

educativa (como foi o exemplo da proposta educativa anterior) e a pensar em soluções para resolver essas mesmas situações, promovendo o desenvolvimento de competências por parte das crianças. Segundo Portugal (2009) a reflexão deve ter como função a adaptação da prática educativa do educador ao conhecimento que vai tendo do grupo. Esta adaptação da prática educativa é traduzida, numa primeira instância, na planificação do educador e, posteriormente, na sua concretização.

No que diz respeito à planificação, a sua estrutura foi sendo alterada, ao longo deste segundo semestre, de modo a adaptar-se às nossas necessidades sentidas. Digo às nossas necessidades (dos adultos), porque as planificações consistiram num documento escrito e orientador para a nossa prática. Nele escrevíamos tudo aquilo que nos parecia importante para orientar a nossa ação educativa: competências, intencionalidade educativa, descrição das propostas educativas para a semana, materiais necessários e uma previsão dos dias em que cada proposta poderia ser realizada, bem como do tempo previsto para cada uma. Contudo, neste semestre, para complementar esses nossos documentos semanais escritos incluímos a voz das crianças. Assim, uma das alterações mais significativas que fizemos, no processo de planificar, foi aprender a planificar com as crianças.

O facto de planificar com as crianças, permitiu-me compreender também a sua competência ao nível da planificação de tarefas futuras. Quando planificávamos com as crianças, elas davam ideias sobre o que gostariam de fazer, como gostariam de fazer e quais os materiais que necessitariam para concretizar as suas ideias. Das propostas educativas das crianças, apresento os exemplos seguintes: criação de um livro “Os músicos de Bremen”, construção de um castelo com areia, construção de um castelo com rolos de papel higiénico e pacotes de leite e construção de um rio com peixes. Como é perceptível, todas estas ideias poderiam ser concretizáveis, desta forma, passei a compreender que era possível planificar com elas, compreendi que a criança é um ser capaz e responsável. Ao longo do desenvolvimento das suas ideias, senti que as crianças se mostravam entusiasmadas quando, pouco a pouco, viam as suas ideias em ação. Como exemplo disso, apresento um excerto de uma das minhas reflexões:

“Durante esta semana senti que as crianças se encontravam motivadas durante a realização das suas propostas educativas: as crianças demonstraram ser responsáveis e saber que trabalhos havia por terminar, demonstraram vontade em realizar as propostas dos adultos (compor uma obra de um pintor, que foi desformada) e deram sugestões (uma criança disse que trazia uma cesta da casa da avó e fazia desenhos para ser o lanche da avozinha da história do “Capuchinho Vermelho”).”
(Ver anexo VIII – Reflexões J.I., Reflexão 3)

Perante as propostas educativas das crianças, torna-se fundamental pensar sobre a forma como estas podem ser concretizadas (em que espaço, quando começa, quanto tempo dura). Acreditando que a criança é um ser capaz, porque não lhes dar também este poder de decisão?

O espaço exterior desta instituição era bastante amplo e promotor do desenvolvimento da criança a vários níveis: motor (o material que continha convidava as crianças a subirem escadas na árvore, a andarem de baloiço, a escorregar, a usarem pneus, brincarem na caixa de areia, entre outros), social (permitia que todas as crianças deste jardim brincassem neste espaço, ao mesmo tempo, estabelecendo interações com outras crianças) e cognitivo (promovia a resolução de problemas, tanto durante uso dos materiais como em interação com os outros).

De acordo com Vale (s.d., citada por Silva, Marques, Tavares e Costa, 2013), o espaço exterior oferece, às crianças, um espaço de brincadeira motivador e estimulante, onde as crianças podem inventar e reinventar, explorar e descobrir. Perante esta visão sobre o espaço exterior e de acordo com as observações que fiz, aprendi que um espaço rico em materiais diversos proporciona às crianças o contacto com a natureza, agindo e aprendendo sobre esta, além de proporcionar oportunidades ricas para que a criança desenvolva as suas competências a todos os níveis. Destas aprendizagens, apresento algumas fotografias (figuras 35, 36, 37, 38 e 39), que para mim, são reveladoras das aprendizagens que podem ser proporcionadas às crianças no espaço exterior:



Fig. 35 – Criança a andar em equilíbrio



Fig. 36 – Criança a escorregar no escorrega



Fig. 37 – Criança a subir a corda



Fig. 38 – Criança a imaginar que se está a maquilhar.



Fig. 39 – Crianças a brincar com paus e folhas

Durante a nossa prática pedagógica, as propostas educativas tiveram quase sempre em conta a individualidade de cada criança, os seus gostos e os seus interesses, como podemos ver no seguinte excerto advindo de uma das reflexões:

“ no segundo dia, tendo em conta as propostas que tínhamos, tentámos organizar o grupo de forma a dar resposta aos interesses de cada criança, construindo uma organização do espaço por ateliers. Num atelier (...) contorno de sombras, (...) um atelier de construção de sombras cujas crianças que normalmente gostam de recortar (...) tínhamos ainda um atelier onde as crianças que gostam de inventar histórias puderam inventar uma, tendo em conta as imagens que estavam a ser construídas na outra mesa, e onde duas crianças, de cada vez, que

gostam de escrever, puderam escrever a história, (...) outro atelier (...) experimentação de materiais através de sombras, e devida categorização”. (ver anexo VIII – Reflexões J.I., Reflexão 4)

Na experiência evidenciada anteriormente, numa primeira fase, nós, adultos, distribuimos as crianças pelas áreas tendo em conta os seus interesses, no entanto, após algumas crianças demonstrarem vontade em participar em algumas áreas, não houve oposição do adulto em relação às escolhas das crianças.

CAPÍTULO II – REFLETINDO SOBRE A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

Como já foi referenciado, as orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) visam um trabalho, por parte dos educadores, que tenha em consideração o papel ativo da criança, o seu desenvolvimento integral, uma aprendizagem significativa através da resolução de problemas de forma lúdica e a diferenciação pedagógica. Nesse sentido, eu e a minha colega de prática, tivemos a oportunidade de desenvolver com as crianças um projeto sobre a Alemanha, numa lógica de trabalho por projeto.

Nesta parte do trabalho, será apresentada uma pequena reflexão sobre esta metodologia e, de seguida, será apresentado o projeto desenvolvido com o grupo de crianças.

1. PENSANDO SOBRE A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Metodologia de Trabalho por Projeto, de acordo de acordo com Barbosa, Horn e Barbosa (2008), pretende levar as crianças a pensar e a descobrir respostas para as suas questões sobre o mundo. Para estas autoras, estes projetos são elaborados pelas crianças pelo que devem partir dos seus interesses. Nesta metodologia, segundo Vasconcelos, et al. (2012), pretende-se que as crianças busquem respostas para as suas questões em interação com os seus pares, com os adultos e com o meio. Os mesmos autores defendem que, as crianças quando trabalham num projeto podem e devem trabalhar na

sua *zona de desenvolvimento proximal*, no sentido em que, ao trabalharem em grupo, exercem trocas mútuas de informação.

No desenvolvimento do projeto sobre a Alemanha, enquanto as crianças experienciaram esta metodologia, senti que elas se mostraram empenhadas e motivadas ao fazer descobertas sobre esse país. Para o fazerem, as crianças deram ideias, criaram, pesquisaram e depois mostraram aos colegas das outras salas as descobertas que fizeram. Importa ainda referir que o projeto foi desenvolvido de forma lúdica e com a interligação das várias áreas do currículo, como é proposto por Vasconcelos, et al (2012).

Esta metodologia pode atravessar 4 fases, de acordo com Vasconcelos (1998, citada por Vasconcelos, et al. 2012): *definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação*. Na primeira fase pressupõe-se que as crianças identifiquem um problema e exponham as suas ideias sobre o mesmo. Na segunda fase, as crianças planificam, definindo os objetivos que pretendem atingir, o que vão fazer, onde vão pesquisar e que recursos vão utilizar (esta planificação não é estanque, pode sofrer alterações à medida que o projeto vai avançando). Na terceira fase, as crianças começam a desenvolver o seu projeto, procurando respostas para as suas dúvidas (recorrendo à população, à pesquisa bibliográfica e/ou recorrendo aos meios informáticos) e concretizando as suas ideias de acordo com as descobertas que vão fazendo, podendo recorrer a registos pictográficos, a maquetes, entre outras opções. Por fim, na fase da avaliação, as crianças confrontam as ideias que tinham antes do início do projeto com o que descobriram e podem apresentar o seu trabalho a outros intervenientes (família, comunidade, colegas de outras salas), mostrando as suas aprendizagens sobre as suas dúvidas.

O projeto desenvolvido pelas crianças, com quem interagimos, seguiu as quatro fases acima descritas e será apresentado de seguida.

2. APRESENTAÇÃO DO PROJETO VIVENCIADO PELAS CRIANÇAS

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

O projeto desenvolvido com o nosso grupo de crianças foi intitulado: “**Vamos conhecer a Alemanha**” e foi desenvolvido porque as crianças se sentiram motivadas em conhecer novos países (hábitos, costumes, locais da região, entre outros tópicos).

Após terminarmos uma abordagem a um país (Cabo Verde), as crianças demonstraram gosto em conhecer a Alemanha, devido à origem de um dos pais de uma das crianças e aos pais de outra criança estarem lá emigrados. As grandes intenções do projeto consistiam em:

- Promover o alargamento dos conhecimentos das crianças sobre saberes sociais e sobre o conhecimento do mundo (particularmente sobre a Alemanha);
- Estimular a partilha e o diálogo, dando ideias sobre o que poderão fazer para obter respostas para as suas questões e partilhando as suas aprendizagens com outros intervenientes;
- Promover a aquisição de regras e comportamentos específicos, falando num tom moderado quando trabalham em grupo, dentro da sala, sabendo escutar, ouvir e partilhar ideias na sua vez;
- Proporcionar o desenvolvimento de experiências motivadoras, desenvolvendo as sugestões dadas pelas crianças e dando-lhes a possibilidade de trabalharem na sua *Zona de Desenvolvimento Proximal*, em interação com os seus pares e adultos.

O projeto foi desenvolvido em quatro fases distintas, e na passagem por estas fases era pretendido que as crianças vivenciassem experiências interessantes e significativas nas várias áreas de conteúdos, numa lógica integrada.

2.2. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Esta fase ocorreu no dia 12 de Maio de 2014. As crianças, após decidirem o país que gostavam de conhecer, (e na sequência da questão colocada pelo adulto sobre o que sabiam sobre a Alemanha) deram as suas ideias oralmente, através de registo pictórico e recorrendo à dramatização. De seguida, apresentam-se as ideias dadas pelas crianças, nas suas várias formas de expressão⁴ (Ver figura 40)

"Há lá amoreiras com amoras, casas e meninos e meninas!" (M.A, 4 anos)	"Têm taças dos Campeões" (D. P, 5 anos)
"Têm casas bonitas!" (M, 5 anos)	"Fazem corridas de cavalos"(M, 5 anos)
"Há casas grandes com janelas! E há pessoas!" (A, 4 anos)	" Gostam de futebol" (R. L., 5 anos)
" Bandeiras" (L. M, 5 anos)	"Tem uma língua diferente da nossa (L.M., 5 anos)
"Há caracóis" (D, 5 anos)	"Comem batatas fritas (M, 5 anos)
" E hotéis com jacúzis" (R. L., 5 anos)	"Há barcos" (L.M., 5 anos)
"Comem carne grelhada com conchas [amêijoas] " (D. P, 5 anos)	"Tubarão" (A.L, 4 anos)
"Praia" (D, 5 anos)	"Gelo e sol" (B. G., 5 anos)
" Tem ilhas" (D.P, 5 anos)	"Há lá pinguins" (D., 5 anos)
" As pessoas da Alemanha gostam de dançar" (M, 5 anos)	"Sabonetes" (R.L., 5 anos)
"Tem montanhas"(A.L, 4 anos)	"Joaninhas" (D. P., 5 anos)
	"Piranhas" (G, 5 anos)
	"Há tesouros" (D.P., 5 anos)
	"Há castelos" (D., 5 anos e A.L, 4 anos)

Fig.40 – Registo escrito das ideias das crianças

Em termos gerais, as crianças revelaram desconhecer a Alemanha, apresentando ideias vagas sobre o que sabiam sobre este país. Porém, algumas crianças demonstraram conhecer algumas coisas coerentes sobre o país, como foi o caso das crianças L.M., A.L. e R.L. É de notar que os pais das crianças L.M. e da criança R.L. já tinham vivido ou ainda viviam na Alemanha.

⁴ Ao longo do relato a identidade das crianças será protegida e, como tal, os seus nomes vão ser apresentados por letras do alfabeto.

Um pequeno grupo de crianças elaborou um texto que traduz os seus saberes sobre a Alemanha e que revela que as crianças sabiam que a Alemanha fica longe de Portugal:

“Era uma vez um avião que ia para a Alemanha e levava um grupo de amigos, que éramos nós. Quando chegamos à Alemanha conhecemos uma guia turística muito simpática. Ela mostrou-nos o castelo e a sua grande torre, os animais que existem na Alemanha (macaco, sapo, entre outros), o rio, uma montanha da Alemanha, um baile alemão, um restaurante onde podíamos comer salsichas, cachorros, carne assada com batatas fritas e arroz. Mostrou-nos também, uma biblioteca onde pudemos encontrar livros dos Irmãos Grimm e muitos outros livros. Também nos mostrou a música alemã, que é amorosa, as pessoas gostam muito e dançam duas a duas.” (L.M., R.L., D., D.P. e M)

A.L., M.T., M.A., G.I. e A., realizaram registos gráficos (figuras 41,42, 43,44 e 45). Este registo gráfico, acompanhado dos comentários, revela que as crianças já sabiam que a Alemanha era um país onde podia haver casas, escadas, pessoas, montanhas, gelo, sol, árvores, champô, relva e castelos e que a população alemã usava salsichas na sua alimentação.



Fig. 41 -A.L. – Desenho de uma montanha, de gelo e de um tubarão.



Fig. 42 - M.T – Desenho de umas escadas da Alemanha, castelo da Alemanha, champô e “muita relva”.



Fig. 43- M.A. – Desenho de um homem, meninos e meninas que queriam comer salsichas, sol, casa da Alemanha e uma amoreira que deita amoras.



Fig. 44 – G.I. – Desenho de um menino, uma árvore e um sol.



Fig. 45 - A. – Desenho de uma “casa alemã quadrada”, meninos e meninas, relva e sol

Após a audição e a visualização das ideias que as crianças tinham sobre a Alemanha, foi contada uma história dos Irmãos Grimm (de nacionalidade Alemã) e foi-lhes questionado o que gostariam de descobrir mais sobre este país. Desta questão surgiram as seguintes sugestões. (Ver figura 46):

“Como podemos ir para a Alemanha?” (D.P., 5 anos)
“Há mais histórias dos Irmãos Grimm?” (D.P., 5 anos)
“ Como é a bandeira?” (L.M, 5 anos)

Fig. 46 – Questões das crianças sobre a Alemanha

2.3. FASE II - PLANIFICAÇÃO

Perante as questões levantadas tornou-se essencial procurar respostas para elas: mas como? Foi a partir daqui que surgiu a segunda fase deste projeto, que se desenrolou no dia 12 de maio. As crianças deram ideias oralmente sobre a forma como poderiam encontrar respostas para as suas dúvidas. Com base nas suas ideias, foi construída uma teia, cujos itens estão apresentados no quadro seguinte (Figura 47).

"Livros" - D.P (5 anos) e A.L (4 anos)	Revistas" - L.M (5 anos)
"Computador" G. (5 anos)	"Tablet" - L.M (5 anos), D.P (5 anos) e D (5 anos).
"Telemóvel" - M.A (4 anos)	"Rádio" - M. (5 anos)
"Viajar" - R. L (5 anos)	"Perguntar ao pai da L. M e ao pai do R. L.!" (D.P., 5 anos)
"Jornais" - D.P (5 anos)	"Globo"- D.P (5 anos)

Fig. 47 – Respostas à questão “ Onde vamos pesquisar?”

Perante as ideias das crianças sobre os possíveis locais onde pesquisar informação, verificou-se que conheciam vários meios onde seria possível procurar informação sobre a Alemanha. Contudo, sentiu-se necessidade de questionar as crianças sobre a viabilidade de todos estes meios. As crianças verificaram que algumas hipóteses não poderiam ser realizadas, como foi o caso da *viagem à Alemanha* e do *rádio*. Na análise à proposta de *viagem à Alemanha*, as crianças constataram que não era possível porque não havia poder económico (“dinheiro”) da parte de todos os amigos para fazer uma viagem até lá e, no que se refere ao *rádio*, as crianças notaram que não era possível porque isso implicava estar demasiado tempo sentados a ouvir o rádio até que houvesse uma notícia sobre a Alemanha. Numa fase inicial, as crianças não deram ideias práticas sobre o que poderiam fazer para descobrir coisas sobre a Alemanha, no entanto, à medida que iam pesquisando (recorrendo a alguns meios a que tinham feito referência: internet e livros), as crianças foram sugerindo ideias sobre o que poderiam fazer. Essas ideias surgiram já na fase execução, o que revela o carácter flexível destas etapas do projeto. A planificação foi feita com as crianças em vários momentos, em que elas foram deixando várias sugestões (Ver figura 48):

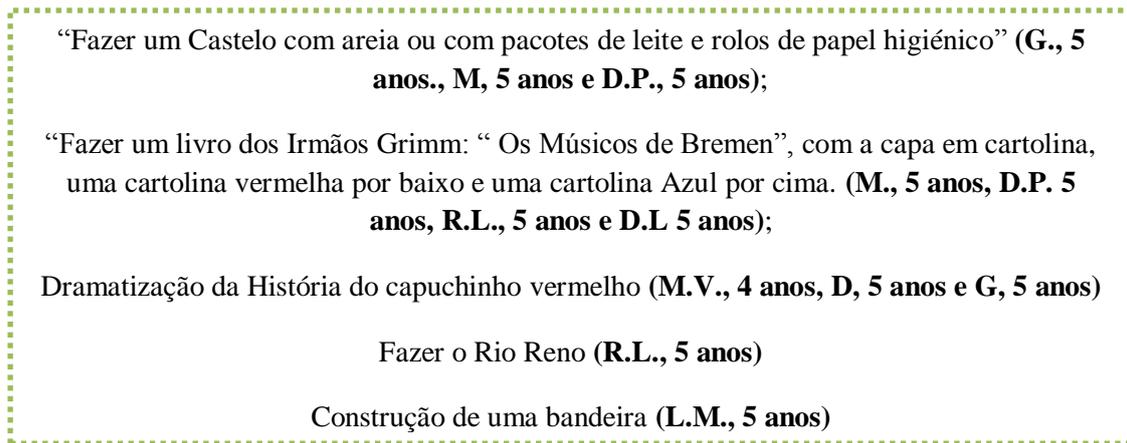


Fig. 48 - Sugestões de propostas educativas das crianças

Depois, em cada uma das propostas foram surgindo mais algumas ideias das crianças sobre como fazer. O adulto foi, ainda, sugerindo novas propostas às crianças, a partir de algumas notícias que ia descobrindo sobre a Alemanha (como por exemplo a composição de uma obra com apenas alguns traços, os traços tinham por base uma obra do pintor Franz Mark, de nacionalidade Alemã).

2.4. FASE III – EXECUÇÃO

Esta foi a fase em que as crianças procuraram respostas para as suas questões e desenvolveram propostas educativas que foram sugeridas por elas ao longo do projeto e pelos adultos. Esta fase desenrolou-se entre o dia 13 de maio e o dia 4 de Junho de 2014.

No dia 13 de maio, as crianças começaram por fazer uma pesquisa sobre a Alemanha, procurando informação sobre a sua localização no globo e outras informações em livros e na internet. Estas experiências educativas foram desenvolvidas em pequenos grupos, um grupo procurava informação em livros (figura 50), outro grupo procurava informação na internet e outro procurava no globo onde se situava a Alemanha (figura 49). Destes grupos, aqueles que pesquisavam informação em livros e na internet eram orientados pelos adultos, e aquele que procurava informação no globo trabalhava autonomamente, necessitando, ainda assim, de alguma orientação.



Fig. 49 - Crianças pesquisam no globo



Fig. 50 - Criança pesquisa no livro

Durante estas pesquisas as crianças iam demonstrando oralmente as suas descobertas (Ver Figura 51).

<p>“Encontrei a bandeira da Alemanha! É preta, vermelha e amarela!” – (M, 5 anos)</p> <p>“Existem castelos!” – (L.M, 5 anos)</p> <p>“Olha há barcos e rios!” – (D, 5 anos)</p> <p>“Têm jardins com flores bonitas!” – (D.P, 5 anos)</p> <p>“Gostam de salsichas! Olha tantas!” – (A. L. 4 anos)</p> <p>“Bebem cerveja em copos grandes!” – (D, 5 anos)</p>	<p>“Há campos com muita erva!” – (A.L, 4 anos)</p> <p>“As casas são diferentes das nossas!” – (A.L., 4 anos)</p> <p>“Olha um espetáculo!” [Festival de Outubro –<i>Oktoberfest</i>] –(D.P, 5 anos)</p> <p>“Gostam de quadros!” – (D.P, 5 anos)</p> <p>"Olha estes fatos!" [trajes típicos alemães] – (R.G, 5 anos)</p> <p>"Há igrejas grandes!" [catedrais] – (A.L, 4 anos)</p>
--	---

Fig.51 – O que descobrimos nos livros e na internet.

Após a pesquisa elaborada por cada grupo, importa referir que as crianças se mostraram empenhadas em transmitir aos colegas o que iam aprendendo sobre este país. Considero que a experiência educativa foi bastante importante para as crianças, pois proporcionou-lhes o contacto com a escrita e permitiu-lhes conhecer pelo menos três formas que

podem utilizar para procurar informação. No final desta partilha conjunta, as crianças pensaram sobre o que poderiam fazer, definindo novas propostas educativas.

No dia 14 de maio, as crianças começaram a elaborar as suas propostas. Muitas das propostas não foram terminadas no mesmo dia, perdurando durante mais alguns dias, até que as crianças decidissem que estavam terminadas. Neste dia, as experiências realizadas foram: a representação da bandeira da Alemanha (figura 52), a construção da história de “Os Músicos de Bremen” e a dramatização da história “ O capuchinho vermelho”. Além da bandeira, as restantes experiências educativas foram realizadas em pequenos grupos e todas as propostas foram orientadas por um adulto.



Fig. 52 - Crianças recriam uma bandeira da Alemanha

No dia 19 de maio, as propostas realizadas pelas crianças tinham por base as suas decisões sobre o que necessitavam de fazer para verem concretizadas as suas ideias de fazer as histórias: “Capuchinho Vermelho” e “Os músicos de Bremen”.

As crianças sentiram necessidade de criar representações de árvores para a história do Capuchinho Vermelho (ficou decidido que seriam elaboradas pelo adulto e depois pintura seria da responsabilidade das crianças). Para a construção da história “Os músicos de Bremen” (adaptada pelas crianças), as crianças sentiram necessidade de a ilustrar, como vemos nas imagens que se seguem (figuras 53 e 54).



Fig. 53 – Pintura da representação de uma árvore.



Fig. 54 - Ilustração da adaptação da história “Os Músicos de Bremen”

Importa ainda referir que as crianças que realizaram estas experiências tiveram oportunidade de escolher os trabalhos em que queriam participar e que estas opções foram tomadas pelas crianças, em conjunto com os seus colegas.

No dia 20 de maio, as crianças, após uma reunião com um adulto sobre a dramatização da história do “Capuchinho vermelho”, revelaram ser necessário criar uma indumentária para as personagens que iam participar na dramatização (figura 55) e alguns adereços para as personagens e para o cenário. Perante esta necessidade, foram surgindo ideias sobre os materiais necessários para concretizar essas propostas (plástico para a indumentária das personagens, uma cesta para as “capuchinhos vermelho”, uma caixa grande para fazer um roupeiro para o quarto da personagem “avozinha” e cartão para construir árvore e os serrotes. Tendo já alguns desses materiais, procedeu-se à confeção da indumentária das personagens da história, esta proposta foi desenvolvida em pequeno grupo, pelos participantes da história e não ficou terminada neste dia.

Ainda neste dia, algumas crianças propuseram escolher algumas músicas tradicionais alemãs, que se encontravam no computador da sala e dançar uma das músicas (figura 56).

Um outro grupo começou, ainda, a criar o castelo que tinha sido previamente sugerido. A construção do castelo foi feita com os pacotes de leite que tinham sido recolhidos durante o lanche da manhã. Esta experiência durou até ao final do projeto pela sua complexidade, no entanto, as crianças mostraram-se envolvidas.



Fig. 55 – Realização de uma indumentária.



Fig. 56 – Dança tradicional Alemã

No dia 21 de maio as crianças continuaram a realizar as suas propostas, nomeadamente a indumentária para as personagens da história do “Capuchinho Vermelho” (figura 57) e construção do castelo (figura 58), com as quais se tinham comprometido. Um grupo, que se mostrou disponível para o fazer, elaborou um registo sobre as aprendizagens realizadas até esta altura sobre o país em estudo (as cores da bandeira Alemã, existência de castelos, montanhas e vulcões na Alemanha, as salsichas como parte da gastronomia alemã e as casas típicas alemãs) Ver figura59.



Fig. 57 – Criação de uma indumentária.



Fig. 58 - Construção da representação do castelo



Fig. 59 – Registo escrito de aprendizagens.

Com as propostas desenvolvidas nesta altura, as crianças partilharam ideias, trabalharam em grupo, ajudando-se umas às outras, tiveram oportunidade de escolha, contactaram materiais diversos (plástico, papel, pacotes de leite e rolos de papel) e com eles criaram as suas ideias. Alguns ainda contactaram com a escrita quando reproduziram as palavras relativas às descobertas que tinham feito. Considero que estas propostas foram promotoras do desenvolvimento cognitivo (porque as crianças tiveram que resolver

alguns problemas, nomeadamente como colar um pacote de leite a outro), do desenvolvimento social (pela colaboração nas propostas educativas) e do desenvolvimento motor (por todas as propostas que envolveram a motricidade fina).

No dia 26 de maio, algumas crianças continuaram a decorar a sua indumentária para a dramatização da história (figura 61), outras começaram a realizar os adereços para a sua personagem na história, nomeadamente os serrotes (figura 60) e outras escolheram e dançaram uma música tradicional alemã (figura 64). Neste dia, as crianças decidiram iniciar mais uma nova experiência: a construção da representação do “Rio Reno”, um rio que se localiza na Alemanha. As crianças propuseram fazer esta representação com plástico, no entanto, para que esta representação se tornasse mais forte, propuseram usar um cartão por trás do plástico. Decidiram colar o plástico azul no cartão, desenhar algumas algas e pedir a colaboração de mais colegas para desenhar peixes (figuras 62 e 63). Esta proposta desenvolveu-se então num pequeno grupo, e nesse grupo cada criança desempenhava uma função (uns desenhavam e recortavam os peixes e as algas, outros construíam a representação do rio).



Fig. 60 – Construção de adereços.



Fig. 61 – Decoração da capa da personagem “capuchinho vermelho”.



Fig. 62 – Desenho de representações de peixes e recorte para colar na representação do rio “Reno”.



Fig. 63 – Colagem das representações dos peixes na representação do rio Reno



Fig. 64- Dança tradicional Alemã

O entusiasmo das crianças (visível nas fotografias) levava-nos a sentir que as crianças continuavam motivadas na realização das tarefas, sem apresentar reações de desistência.

No dia 27 de maio, as crianças além de continuarem a realização das suas propostas (construção de um castelo e criação de uma obra), executaram uma proposta do adulto. Esta proposta teve por base uma notícia encontrada na internet que retratava a criação de coelhos gigantes na Alemanha. Na sequência da leitura desta notícia às crianças, foi-lhes proposto que descobrissem quem era mais pesado, se eles, se o coelho. Esta proposta desenrolou-se em algumas fases. Primeiro foi proposto às crianças que se pesassem numa balança e solicitado que se organizassem os dados por ordem crescente relativamente ao peso do coelho e de cada uma das crianças da sala. Os dados foram organizados no quadro por duas crianças que se disponibilizaram para esta tarefa (figura 67). Após a organização dos dados no quadro (após as crianças perceberem que os números maiores estavam em baixo) concluíram que o coelho era o que pesava menos. Posteriormente, foi proposto às crianças que realizassem um desenho sobre o que achavam que pesava o mesmo que aquele coelho. Após a realização dos desenhos, as crianças pesaram esses objetos, viram que nenhum pesava o mesmo que o coelho e optaram por ir escolhendo objetos da sala e colocando-os em cima da balança até obter 9 quilos (peso do coelho).

De seguida serão apresentadas algumas fotografias que nos remetem para alguns dos trabalhos realizados neste dia (figuras 65, 66 e 67).



Fig. 65 - Obra do pintor Franz Mark que foi "desconfigurada".



Fig. 66- Construção da réplica do castelo alemão.



Fig. 67 – Ordenação de pesos e registo no quadro.

No dia 28 de maio as crianças continuaram as propostas educativas iniciadas nos dias anteriores e fizeram ainda um registo sobre algumas descobertas que tinham feito (existência de coelhos gigantes na Alemanha e que determinados objetos todos juntos pesavam tanto como o coelho). As crianças continuaram a criação de uma obra inacabada do pintor Franz Mark (figura 68), envolveram o castelo com papel higiénico (figura 69), desenharam objetos presentes na sala que achassem pesar o mesmo que um coelho gigante criado na Alemanha (9kg) (figura 70), as crianças pesaram diversos materiais, numa balança, até obterem 9kg (figura 71), registaram o nome dos objetos que colocaram na balança (figura 72) e uma das crianças, que não era participante da dramatização da história do “ Capuchinho vermelho” viu a necessidade de “fazer o lanche da avozinha”, sugerindo desenhar e recortar imagens do “lanche” para a dramatização, durante a concretização da propostas mais algumas crianças se propuseram a ajudar (figura 73).



Fig. 68 – Continuação da obra do pintor Franz Mark “desformada”.



Fig. 69 – Envolvimento de pacotes de leite com papel higiênico e cola branca.



Fig. 70 – Desenho de objetos que podiam pesar o mesmo que um coelho gigante alemão.



Fig. 71 – Paisagem de vários materiais



Fig. 72 – Registo Escrito



Fig. 73 - Desenho do lanche da “avozinha” da história “ O capuchinho vermelho”.

No dia 3 de junho, as crianças fizeram uma dramatização da história “ Capuchinho Vermelho” (figura 75), começaram a pintar o castelo (figura 74) e algumas crianças continuaram a recriação da obra do pintor “Franz Mark” (figura 76). Nestes últimos dias já se notava alguma desmotivação das crianças na realização das tarefas. Já não surgiam novas ideias e as crianças já demonstravam vontade em mostrar os seus trabalhos aos colegas, nesse sentido a partir deste dia as propostas começam a ser terminadas.



Fig. 74 – Pintura da representação do Castelo alemão.



Fig. 75 – Dramatização da história do “Capuchinho Vermelho”



Fig. 76- Continuação da obra de “Franz Mark”.

No dia 4 de junho, terminaram as tarefas (figura 77), fizeram um bolo, cuja receita era alemã – bolo mármore (figura 78) e procederam ao registo gráfico e escrito da receita desse bolo (figura 79).



Fig. 77 – Desenho das janelas da representação do castelo alemão.



Fig. 78 – Confeção do bolo mármore, que em alemão se diz “Marmorkuchen”



Fig. 79- Registo da receita do bolo

Após as crianças terem terminado as propostas planeadas por elas e pelos adultos, procedeu-se à reflexão sobre como se poderia divulgar o projeto.

2.5. Fase IV – AVALIAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PROJETO

Esta fase foi desenvolvida no dia 8 de Junho no período da tarde e no dia 9 de junho no período da manhã. As crianças confrontaram as suas ideias iniciais com as descobertas que tinham feito, apercebendo-se das suas aprendizagens e partilhando as suas descobertas com os colegas das outras salas. A vontade de partilhar as experiências com os colegas, começou a surgir logo desde a altura em que iam terminando alguns

trabalhos. Elas próprias iam pedindo se podiam ir mostrar, por exemplo, a indumentária criada para dramatização do capuchinho vermelho, a obra que compuseram, o livro “ Os músicos de Bremen”, entre outras das suas produções. Já no final, foi pensado mostrar todas as nossas obras decidindo, em conjunto, como poderia ser feita, em que espaço e quem ia apresentar o quê. A divulgação do projeto às outras salas foi organizada por grupos, isto é, cada um dos trabalhos desenvolvidos foi apresentado às outras salas pelas crianças que mais participaram nelas (Figura 80). Assim, os pequenos grupos de crianças dirigiram-se a cada uma das salas da instituição para apresentar o que tinham aprendido. Como faltava apresentar a dramatização do Capuchinho Vermelho foi combinado que se juntariam as duas salas à hora do recreio para a dramatização (figura 81).



Figura 80 – Apresentação alguns trabalhos.



Figura 81 – Apresentação da dramatização da história “ Capuchinho Vermelho” às outras salas.

As crianças demonstraram sentir-se motivadas durante a apresentação dos trabalhos realizados na sala explicando a origem dos trabalhos que realizaram.

No que se refere à avaliação, as crianças demonstraram ter gostado das experiências em que se envolveram e, ao longo da divulgação do projeto, as crianças demonstraram ter aprendido que i) os Irmãos Grimm tinham escrito mais do que uma história, sendo que duas delas eram “A história do capuchinho vermelho” e “Os Músicos de Bremen”, ii) que a bandeira que tinham construído pertencia à Alemanha, iii) que na Alemanha havia castelos e um rio que se chamava “Rio Reno”. Em confronto com as suas ideias iniciais, as crianças disseram que a maioria das questões tinham sido respondidas mas aperceberam-se que havia assuntos sobre os quais não tinham pesquisado como, por exemplo, se havia tubarões e amoreiras na Alemanha.

3. CONCLUSÃO

O projeto desenvolvido pelas crianças, com quem interagimos, seguiu as 4 fases propostas por Vasconcelos, et al (2012). As crianças questionaram-se sobre a Alemanha, através do desenho, de jogos dramáticos e da comunicação oral; as crianças planificaram com o adulto sobre a forma como podiam descobrir as respostas para as suas dúvidas e planificaram experiências educativas que poderiam ser feitas (nesta planificação as crianças previram, ainda, os materiais a utilizar); as crianças concretizaram as suas ideias, pesquisando informação (na internet, nos livros e num globo) e fazendo algumas criações (maquete de um castelo da Alemanha, criação de um livro, construção da bandeira da Alemanha, construção de um rio, entre outras propostas) e as crianças mostraram as suas aprendizagens aos colegas das outras salas.

O desenvolvimento desta metodologia promoveu a exploração de conhecimentos nas várias áreas de conteúdo de forma integrada, permitiu às crianças liberdade de escolha das propostas a desenvolver e a forma como as desejavam desenvolver. Permitiu às crianças trabalhar ao seu ritmo e de forma lúdica, promoveu a interajuda entre as crianças e permitiu-lhes descobrir coisas sobre o país que exploraram. Ao longo do projeto, as crianças sentiram-se motivadas e manifestaram desejo em apresentar os seus trabalhos às outras salas, em partilhar os seus saberes.

No que diz respeito à minha formação pessoal e profissional, trabalhar segundo esta metodologia permitiu-me abranger o meu conhecimento sobre o mundo, nomeadamente sobre a Alemanha e aprender a ver as crianças como seres competentes, capazes de planificar e agir com responsabilidade. Da avaliação que faço sobre este processo identifico como pontos menos positivos a dificuldade em envolver a família ao longo do processo e, também, a dificuldade em recolher dados de uma forma mais sistemática e intencional sobre as aprendizagens das crianças. Estes são aspetos a melhorar no futuro.

Com esta metodologia, uma das minhas maiores aprendizagens foi olhar para a criança como um ser capaz de planificar. Com estas crianças, conheci aspetos que não sabia sobre a Alemanha como, por exemplo, que a Alemanha tem vulcões e ilhas, sobre as quais senti necessidade de pesquisar.

CONCLUSÃO GERAL

Durante a Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado, percorri um longo caminho de aprendizagens e de superação de desafios.

Na creche, através das interações que estabeleci com a educadora da sala e com as crianças aprendi a ver as crianças dessa sala (2 anos de idade) como seres ativos na sua aprendizagem, que aprendem e se desenvolvem através das interações que estabelecem com os seus pares, com os adultos e com o meio. Perante esta aprendizagem foi possível fazer um estudo sobre as interações que as crianças estabelecem com os materiais. Assim, a partir do estudo realizado sobre essa problemática, aprendi acima de tudo a perceber que os adultos devem proporcionar, às crianças momentos em que elas tenham oportunidade de explorar materiais diversos livremente, usando os seus órgãos sensoriais, pois é dessa forma que as crianças aprendem sobre as características dos materiais.

No jardim-de-infância, em interação com um grupo de crianças heterogêneo (em idades e características), aprendi que as crianças são capazes de planificar experiências educativas e interessantes. Uma das formas que o educador tem para proporcionar momentos cujas crianças tenham oportunidade de planificar ações futuras que sejam do seu interesse, é aplicar a Metodologia de Trabalho por Projeto. Desta forma, as crianças procuram solução para um problema que seja do seu interesse e planificam tarefas que lhes permitam resolver o problema.

Contudo, adquiri conhecimentos diversificados sobre o desenvolvimento das crianças e sobre o processo de ensino e aprendizagem das crianças, os quais me permitirão ser uma educadora competente no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, M. C. (2010). *Interações na creche: Espaço para a formação pessoal e Social da Criança*. Artigo. Consultado em 5 de julho de 2014 disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tB8TEwyMr6IJ:www.cchsa.ufpb.br/portalanigo/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D100%26Itemid%3D28+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt.

Arango, H. G., Carvalho, R. R.S., Fernandes, J. A., Junior, V.U. e SILVA, E.M. (2008) *ARTIGOS CIENTÍFICOS DA ANGRAD*. Artigo. Consultado em 6 julho de 2014. Disponível em http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg4/anais/T7_0015_0227.pdf

Bairrão J e Vasconcelos, T. (1997). *A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL: CONTRIBUTOS PARA UMA PERSPETIVA HISTÓRICA*. Consultado em 6 julho de 2014. Disponível em <file:///C:/Users/1130065/Downloads/7-19.pdf>.

Barbosa, M. C. (2010). *AS ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS*. Artigo. Brasil: Ministério da Educação. Consultado em 9 de Abril de 2014. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VGR4kGX0__QJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D6670%26Itemid+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt.

Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força – Rotinas na educação Infantil*. Brasil: Artmed

Barbosa, M. C. S, Horn, M. G. S. e Barbosa, S. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

Borges, L. C. & Salomão, N.M.R. (2003). *Aquisição da linguagem: Considerações da Perspetiva da Interação Social*. Artigo consultado em 6 de julho de 2014, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>.

Cardoso, M.G. S. B. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Minho: Universidade do Minho. Consultado em 8 de Fevereiro de 2014. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19748>

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. 2ª edição. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, M. L. D. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças de creche*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Consultado em 27 de Janeiro de 2014. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7291>.

Dias, I. S. e Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Artigo. Consultado a 30 de janeiro de 2014. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NvxQnGtszrwJ:www.rioei.org/deloslectores/4418Dias.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>.

Dias, J. & Eliana, B. (2004). A interacção Adulto/crianças: Foco central do Planeamento na Educação infantil. Artigo. *Revista contrapontos*, 4 (1), 91-104. Consultado em 27 de outubro de 2013. Disponível em <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/752/0>.

Gesell, A., Ilg, F. L. e Ames, L. B. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Graue, M. E. e Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teoria, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M.; Banet, B. e Weikart, D. (1992). *A Criança em Acção*. (3ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. e Weikart, D (2003). *Educar a Criança*. (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lee, R. M. (2003). *Métodos Não Interferentes Em Pesquisa Social*. Lisboa: Gradiva.

Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da educação

Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF

Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2010). *Manual de Processos-Chave Creche*. (2ª ed.). Acedido a 8 de junho de 2014, em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman., R. D.. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8ª ed.). São Paulo: Artmed Editora S.A.

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª ed.). Lisboa: Mc Graw Hill.

Parente, C. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche*. Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. Brochuras. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Consultado a 27 de Janeiro de 2014. Disponível em http://novo.cnis.pt/index.php?ToDo=read_news&id=325.

Pinto, A. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: Os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Artigo. 9-24, Aveiro. Acedido a 8 de julho de 2014 em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche*. das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Brochuras. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Consultado a 9 de Abril de 2014. Disponível em http://novo.cnis.pt/index.php?ToDo=read_news&id=325.

Post, J. e Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Post, J e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, J. S. S. (2010). *Rotina na educação infantil: saberes docentes*. Artigo. Departamento de Educação-UFRN. Consultado a 7 de Fevereiro e 2014. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RoYqRiGS6r4J:www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/com%2520Oral%2520para%2520os%2520anais%2520do%2520CCHLA.pdf+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Rocha M.B.P., Couceiro, M.E. & Madeira, M.I.R. (1996). *Creche: Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Documento impresso. Lisboa: Direcção-Geral da Acção Social.

Sebastiani, M. T. (2009). *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil*. Livro digital. (2ª ed.). Brasil: IESDE Brasil S.A. consultado a 7 de Fevereiro de 2014, disponível em <http://books.google.pt/books?id=tfXiUaArjm8C&pg=PA93&lpg=PA93&dq=tempo+de+atividades+dirigidas+na+creche&source=bl&ots=eAK24JA824&sig=Hj5oNeuZQebCmXDrK22btlGsouM&hl=pt-PT&sa=X&ei=3in2UuPnOrSM7AbUyYDQCQ&ved=0CD8Q6AEwAw#v=onepage&q=tempo%20de%20atividades%20dirigidas%20na%20creche&f=false>.

Silva, C. E., Marques, L., Tavares, L. & Costa, M. (2013). Brincadeiras Sem Teto. *Cadernos de Educação de Infância*, (nº98), 11-43.

Tavares, J.; Pereira, A. S., Gomes, Ana, A., Monteiro, S., et al (2007). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C. & Castro, J. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.

Zabalza, M. A. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Brasil: Artmed.

Anexos

Anexo I – Caracterização da Instituição

Caracterização do meio

A instituição localiza-se na freguesia de Marrazes, a 12 quilómetros da cidade de Leiria e é uma das maiores freguesias do concelho. Esta freguesia apresenta zonas com grande desenvolvimento industrial, comercial e populacional por um lado, e por outro, zonas com características rurais. Esta tem vindo a evoluir ao longo do tempo, e tem vindo a sofrer um crescimento acelerado urbano-demográfico. Em Marrazes, existe um total de, aproximadamente, 20442 habitantes. *(in Projeto Educativo da Instituição)*

No que se refere à Educação, de acordo com o Projeto Educativo da Instituição, as habilitações literárias da população de Marrazes centram-se, essencialmente, no 1.º Ciclo. É ainda de referir que 14,33% da população não sabe ler, nem escrever. *(in Projeto Educativo da Instituição)*

As atividades que prevalecem nesta freguesia são a indústria, o comércio e a agropecuária, neste seguimento, referimos ainda, que o sector secundário é o que predomina. *(in Projeto Educativo da Instituição)*

Quanto aos serviços, a freguesia é composta por: 7 estabelecimentos públicos de Ensino Pré-Escolar, 8 estabelecimentos privados que dão resposta a uma população de, aproximadamente 600 crianças, entre os 3 e os 5 anos de idade, 11 estabelecimentos públicos de Ensino Básico do 1.º Ciclo, 1 de 2.º Ciclo, 2 de 3.º Ciclo e 1 de Ensino Secundário. *(in Projeto Educativo da Instituição)*

No que diz respeito aos espaços de interesse, a freguesia oferece espaços como: o Museu Escolar, a Ludoteca Malmequer e o Campo de Tiro. Quanto ao património, existe ainda em Marrazes, uma Igreja Matriz, uma Casa Paroquial e uma Quinta Solar da “Quinta do Amparo”. Para além disto, existe ainda a Mata de Marrazes e o Parque de Merendas. *(in Projeto Educativo da Instituição)*

Outro aspeto a salientar são as coletividades existentes na freguesia, sendo elas: Sport Clube de Leiria e Marrazes, Filarmónica S. Tiago de Marrazes, Atlético Clube da Sismaria, Rancho Típico Pinheirense, Grupo Coral Verde Pino, Bombeiros Voluntários de Leiria e Centro social de Marrazes. *(in Projeto Educativo da Instituição)*

Caracterização da Instituição

“O Jardim do Fraldinhas” foi inaugurado a 20 de setembro de 2004 e localiza-se na Gândara dos Olivais, em Leiria. Esta instituição apresenta-se dividida em três valências: a valência de creche, a valência de Jardim de Infância e a valência de ATL. Podemos ainda acrescentar, que esta instituição é de carácter particular e administrada pelo senhor Rui Inglês e pela senhora Isabel Costa. (*in Projeto Educativo da Instituição*)

A instituição tem capacidade para cento e oitenta e seis crianças, em todas as valências acima referidas. A valência de Creche é composta por seis salas, em dois pisos distintos, sendo que cada um deles tem três salas: o berçário, a sala de 1 ano e a sala de 2 anos. A valência de Jardim de Infância apresenta-se composta por quatro salas no piso inferior. A valência de ATL, que admite crianças dos seis aos doze anos, pode acolher até 20 crianças. (*in Projeto Educativo da Instituição*)

Quanto ao horário geral desta instituição, esta recebe crianças de segunda a sexta- feira, das 8h00 da manhã às 20h00 da noite. Durante o ano, encerra uma semana no mês de agosto para férias e desinfestações, bem como, nos feriados e dias de tolerância estabelecidos por lei. Na valência de creche, a receção da criança, é feita até às 10h00 e na valência de Jardim de Infância, é feita até às 9h30. Caso este horário não possa ser cumprido, excepcionalmente, o encarregado de educação da criança deverá avisar o responsável pela sala, no dia anterior. A permanência das crianças no “Jardim do Fraldinhas”, só é permitida até às 20h00. (*in Projeto Educativo da Instituição*)

É importante referir que as crianças só podem sair da instituição acompanhadas pelo encarregado de educação ou por outro adulto, por ele autorizado. (*in Projeto Educativo da Instituição*)

Quanto à saúde e cuidados gerais, na instituição, existe um serviço de enfermagem que promove os cuidados básicos de saúde e de higiene, observa e avalia as crianças, no caso de aparearem sintomas de doença. Perante o diagnóstico de uma doença infetocontagiosa, a criança não deve permanecer na instituição, até ter passado o período de contágio prescrito pelo médico. Para além do serviço de enfermagem, existe ainda, o serviço de psicologia, que interfere no desenvolvimento integral das crianças. Este serviço apoia as crianças ao nível da psicologia e psicopedagogia, e apoia também, os pais e encarregados de educação. É da competência deste serviço, a deteção de alunos com Necessidades Educativas Especiais, a sua avaliação e a procura de intervenções adequadas. (*in Projeto Educativo da Instituição*)

No que concerne à alimentação, podemos referir que esta é confeccionada na instituição e a ementa é elaborada por uma nutricionista. No caso de haver uma necessidade de dieta específica por parte de alguma criança, deve ser transmitida à Educadora da sala, onde a criança se encontra, a qual fará chegar a informação à nutricionista e, conseqüentemente, à cozinheira. (*in* Projeto Educativo da Instituição)

No que diz respeito ao espaço físico da instituição, enunciamos as seguintes infraestruturas: “ 2 berçários com copas de leite e salas de mudas”; “2 salas de 1 ano, com salas de mudas”; 2 salas de 2 anos; 1 Refeitório no piso superior; 4 salas de Jardim de Infância; 2 salas de ATL; 1 Pavilhão Multiusos; 1 Gabinete Médico; 1 Cozinha no piso inferior e um refeitório; 1 Sala de Reuniões; 1 Sala de Quarentena; 5 Casas de banho para crianças; 6 Casas de banho para adultos; 2 Balneários; 1 Gabinete Administrativo; 1 Secretaria; 1 Piscina coberta e aquecida; 1 jardim; 1 espaço lúdico; 1 Horta Pedagógica; 1 Parque de Estacionamento; 1 Lavandaria e 1 Zona Desportiva. (*in* Projeto Educativo da Instituição)

O “Jardim do Fraldinhas” apresenta-se dividido em 7 sectores: Sector Pedagógico da Creche e do Pré-Escolar (com 8 educadores de infância, 12 auxiliares de ação educativa e uma coordenadora pedagógica); o Sector Pedagógico do ATL (com uma professora de Expressão Plástica, uma professora de 1.º Ciclo, uma professora de Educação Física e uma monitora); o Sector da Saúde (com duas psicólogas e uma enfermeira); o Sector Alimentar (com duas cozinheiras, uma engenheira alimentar e uma nutricionista); o Sector de Manutenção (com cinco funcionárias auxiliares); o Sector de Apoio ao Pré-Escolar e ATL (com professores de atividades complementares, como por exemplo: inglês, música, educação física, natação, dança e teatro) e finalmente, o Sector Administrativo (composto por uma secretária). (*in* Projeto Educativo da Instituição)

A instituição desenvolve-se através de alguns princípios orientadores, de entre eles os seguintes: respeito pela diversidade cultural, proporcionar a igualdade de oportunidades, estimular o desenvolvimento global das crianças, desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens diversas, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, oferecer ocasiões de bem-estar e segurança à criança, atuar precocemente sinalizando casos de inadaptações ou deficiências e incentivar a relação família-comunidade-escola. (*in* Projeto Educativo da Instituição)

No “Jardim do Fraldinhas” compete ao Educador: planear de acordo com os interesses, motivações e experiências da criança; observar o grupo e conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, concretizar as suas planificações, avaliar o processo educativo das

crianças, comunicar com os pais, colegas e auxiliares de ação educativa, como forma de partilha de informação sobre a evolução da criança e articular num sentido de continuidade educativa. (*in* Projeto Educativo da Instituição)

Fazem parte da instituição alguns objetivos, de entre eles os seguintes: promover o conhecimento de si e dos outros; desenvolver o espírito de cooperação, solidariedade, justiça e respeito; conhecer e respeitar diferentes culturas; desenvolver capacidades de comunicação e intervenção; desenvolver a autonomia, capacidade de negociação e tomada de decisão, entre outros. (*in* Projeto Educativo da Instituição)

Caracterização da sala de atividades

Em primeiro lugar é de referir que a organização do espaço da sala de atividades onde se insere o nosso grupo de crianças se encontra adaptado às suas necessidades, interesses e idades.

Em seguimento, salientamos que a sala de atividades está organizada por áreas que se caracterizam como espaços abertos dentro da própria sala. Existem cinco áreas distintas nesta sala, nomeadamente a área da casinha; a área das construções e garagem; a área da leitura; a área dos jogos e a área da pintura. (*in* Projeto de Sala, elaborado pela educadora Catarina Mónico)

Na área da casinha pudemos observar a existência de bonecos, utensílios de cozinha (pratos, talheres e copos de plástico, próprios para crianças), um espelho grande, um toucador, um armário e uma tábua de engomar.⁵ Neste espaço as crianças podem brincar ao faz de conta, desenvolvendo deste modo a sua imaginação o sentido de responsabilidade e organização, a autonomia, entre outros. (*in* Projeto de Sala, elaborado pela educadora Catarina Mónico)

Na área das construções e garagem existe um tapete e duas caixas grandes que contém carros e legos⁶. As atividades que as crianças realizam neste espaço têm o intuito de estimular o espírito de equipa e de iniciativa, bem como, auxilia-las a apreenderem noções de espaço, tempo, entre outros tipos de destrezas e coordenações motoras finas. (*in* Projeto de Sala, elaborado pela educadora Catarina Mónico)

5 Ver fotografia 1 no anexo 1

6 Ver fotografia 2 no anexo 1

A área da leitura é composta por um móvel feito à medida da altura das crianças desta faixa etária, onde se encontram diversos livros de histórias infantis que as crianças podem explorar livremente. Nesta área, existem, ainda, sofás para as crianças se sentarem quando estão a ler, se esta for a sua vontade.⁷ Esta área, segundo o projeto de sala, foi criada com o objetivo de impulsionar o gosto pela leitura, para aguçar a curiosidade, desenvolver a comunicação e a partilhar sentimentos e emoções. (*in* Projeto de Sala, elaborado pela educadora Catarina Mónico)

Na área dos jogos podemos encontrar jogos de mesa que têm como principal função o desenvolvimento de capacidades, bem como, a aquisição de competências, em função do jogo com o qual as crianças interagem.

No que diz respeito à área da pintura, ou área das artes, esta é composta por um cavalete, tintas e pincéis. Quando as crianças querem realizar um desenho, podem retirar uma folha do armário da sala e usá-la para explorar a sua ideia. Com esta área é pretendido que a criança desenvolva a sua criatividade, bem como, a sua sensibilidade para o “sentido estético” (*in* Projeto de Sala, elaborado pela educadora Catarina Mónico)

Nesta sala verificámos ainda a existência de um colchão onde as crianças se costumam sentar a fim de realizarem o momento do “bom dia”, o “momento da bolacha”, outros momentos que a educadora considera relevantes (como por exemplo a leitura de um livro ou para dar informações sobre a atividade que se irá realizar de seguida) e também, nos momentos de atividades livres. Junto a este colchão encontra-se também afixado na parede um placar composto por dois mapas (o mapa das presenças e o mapa do tempo)⁸.

Para além destes espaços, na sala, existe ainda um móvel grande com várias divisões⁹, onde a educadora guarda os recursos que não devem estar acessíveis às crianças (como por exemplo, tintas, colas e tesouras) e onde guarda, também, os medicamentos das crianças e alguns dos seus

⁷ Ver fotografia 3 no anexo 1

⁸ Ver fotografia 2 no anexo 1.

⁹ Ver fotografia 4 no anexo 1

pertences; duas mesas e dezanove cadeiras, destinadas às atividades orientadas¹⁰ e ainda os cabides, que servem para arrumar os acessórios de cada criança¹¹.

Em conclusão, de acordo com o Projeto de Sala, a organização do espaço é feita consoante a dinâmica de trabalho de cada educador. (*in* Projeto de Sala, elaborado pela educadora Catarina Mónico)

Horários e Rotinas da Sala¹²

	HORA	ROTINA
Período da manhã	8h00 às 9h00	Acolhimento
	10h00	Hora da “Bolachinha”
	10h10	Experiências orientadas/Exploração livre na sala/Espaço exterior.
	11h00	Higiene
	11h15	Almoço

¹⁰ Ver fotografia 5 no anexo 1

¹¹ Ver fotografia 6 no anexo 1

¹² *in* projeto educativo de sala, elaborado pela educadora Catarina Mónico

	12h15	Higiene
Período da tarde	12h30	Repouso
	15h30	Higiene
	15h45	Lanche
	16h30	Higiene
	16h45	Exploração livre da sala/Espaço exterior

Caracterização geral do grupo de crianças da sala dos 2 anos

O grupo de crianças da sala dos 2 anos, do piso superior da instituição “Jardim do Fraldinhas”, é composto por 17 crianças, sendo doze crianças do sexo masculino e cinco do sexo feminino, cuja idade que mais prevalece são os dois anos (apenas uma criança, tem ainda, um ano de idade). Uma das crianças está a ser acompanhada pela Professora de Educação Especial, no âmbito da Intervenção Precoce. Neste grupo existem oito crianças que são filhas únicas e nove que têm irmãos e nenhuma das crianças é filha de pais separados. Os agregados familiares das crianças residem, essencialmente, em Leiria ou nas zonas periféricas.

A educadora não acompanhou este grupo de crianças desde o berçário, sendo que nesta altura, ainda se encontra num processo de conhecimento do mesmo.

Três crianças encontram-se ainda em processo de adaptação (são provenientes do seio familiar ou de outras creches). Este processo de adaptação é mais difícil no período da manhã, uma vez que é neste momento que as crianças se separam dos pais. A adaptação irá decorrer de forma gradual.

No que se refere à autonomia das crianças pudemos observar, que à exceção de três crianças, todas usam fralda. Todas as crianças lavam as mãos sozinhas, vão à sanita e alimentam-se também de forma autónoma, sabendo já utilizar os talheres apesar de muitas das vezes insistirem ainda em comer com as mãos. Só ocasionalmente, estas necessitam da ajuda de um adulto para realizar as tarefas referidas anteriormente.

Podemos acrescentar ainda que aquando da hora da sesta, doze crianças usam chupeta e catorze usam objetos de transição, como por exemplo: fralda de pano e peluche.

Quanto ao controlo dos esfíncteres só cinco crianças usam fralda durante todo o tempo em que estão na creche. O restante grupo já vai à sanita.

No que concerne às regras da sala de atividades quase todas as crianças as cumprem e demonstram ir-se adaptando às rotinas da mesma. Neste sentido, “ Com crianças desta faixa etária as rotinas exercem um importante papel no desenvolvimento da criança, dando-lhes segurança, conforto e autonomia.” (*in* projeto educativo de sala, elaborado pela educadora Catarina Mónico)

A nível motor, reparámos que todas as crianças adquiriram a marcha e à exceção de uma criança já todas descem escadas agarrando-se apenas ao corrimão. Estas conseguem ainda chutar uma bola com os pés, principalmente, as crianças mais velhas, as restantes têm mais tendência em manobrar a bola com as mãos.

Este grupo gosta de realizar jogos de empilhar e encaixar, bem como de fazer puzzles.

Na expressão dramática as crianças gostam de ouvir estórias, principalmente aquelas, cujas personagens principais são animais. Para além disto, estas apresentam ainda interesse em cantar canções.

Quando se trata dos momentos brincadeira livre, tanto as meninas como os meninos, exploram todas as áreas da sala de atividades e brincam ao “faz de conta”.

Ao nível da linguagem pudemos observar que as crianças já conhecem muitas palavras e conseguem construir frases simples.

Na expressão plástica, as crianças gostam de explorar materiais diversos.

De acordo com as teorias de Piaget, que podemos observar no nosso trabalho de revisão da literatura sobre “Desenvolvimento e a Aprendizagem das crianças na faixa etária dos 2 anos”, o

egocentrismo é uma característica que faz parte da personalidade das crianças da faixa etária do grupo de crianças em que fomos inseridas (sala dos 2 anos). Podemos, assim, verificar este facto através das observações que temos vindo a realizar, pois a maior parte das crianças, ainda demonstra dificuldade em partilhar os objetos com os quais interage.

Bibliografia

Catarina Mónico. *Projeto educativo de sala* (2013/2014)

Projeto Educativo da Instituição (2010/2014)

Regulamento Interno

Plano anual de atividades (2012/2013)

Anexo II – Reflexões

Reflexão 1

Reflexão de 4, 5 e 6 de novembro

Na presente reflexão irei fazer referência a algumas situações observadas durante os momentos de experiências dirigidas planeadas por mim e pela Carla, bem como a algumas situações que considerei relevantes.

Assim, Início esta reflexão fazendo referência à experiência planificada para o dia 4 de novembro. Esta experiência consistia em que as crianças encontrassem um “tesouro” (castanhas). O tesouro encontrava-se escondido no espaço exterior da sala (casa de banho; refeitório e no all de entrada). Tínhamos planificado realizar esta atividade no espaço exterior da instituição, no entanto, como as condições do tempo não estavam muito favoráveis para que as crianças pudessem brincar na rua, pensámos em dinamizar esta atividade no interior da instituição.

As castanhas que se encontravam escondidas no all de entrada estavam no chão, aos cantos das portas. As crianças começaram por procurar no puxador das portas e numa mesa que lá se encontrava.

As primeiras crianças a encontrar as castanhas, no chão, foram as mais velhas, as crianças mais novas por “imitação” começaram, posteriormente, a procurar no chão. Após encontrarem todas

as castanhas que se encontravam na entrada, observei que elas não saíam daquele espaço. Para que explorassem o espaço da casa de banho e do refeitório, eu e a Carla tivemos que dar indicação.

Ainda neste dia (dia 4), através de uma atividade não planificada verifiquei que as crianças gostavam de dançar. Eu estava com duas crianças a fazer alguns movimentos corporais ao ritmo de uma música e, logo que as outras crianças se aperceberam do que estava a acontecer, foram-se dirigindo para perto de mim e das outras crianças, com quem eu estava a brincar, tentando imitar-me. Todo o grupo participou nesta experiência sem qualquer intervenção minha ou da Carla. Com esta experiência, que não foi planificada, fiquei a conhecer mais um interesse do grupo, e as crianças divertiram-se com a experiência e tentaram imitar os movimentos que eu ia fazendo (saltando, andando para a frente e para trás, baixando e levantando e rodando). Esta experiência fez-me perceber que o adulto pode proporcionar experiências, que surgem a partir de um determinado momento, às crianças, que são tão ou mais proveitosas para elas do que as que são planificadas. Estas experiências que surgem “no momento” podem ajudar o educador a “encontrar” novos interesses das crianças, a “encontrar” e perceber algumas dificuldades por parte das mesmas, podendo intervir, desde logo, no sentido de as ajudar superar as suas dificuldades.

Na minha opinião, não considero que a planificação deva ser seguida “à risca”. Penso que devemos proporcionar outras situações às crianças, em momentos que sejam propícios a isso, mesmo que não estejam planificadas. De acordo com Portugal, (citada por Ana Pinho, 2008), na creche as atividades planificadas não são o mais importante. O mais importante, para as crianças são os momentos das rotinas e das atividades não orientadas, porque, segundo a autora, as crianças desenvolvem-se com a maior facilidade em ambientes que vão ao encontro das suas necessidades individuais e em ambientes de qualidade, isto é, que respeitem as necessidades físicas e psicológicas das crianças; que lhes proporcionem relações de confiança com um adulto; que lhes conceda liberdade para a exploração através dos sentidos e que lhes dê oportunidades de interação com as outras crianças.

No dia 5 de Novembro eu e a Carla realizámos uma atividade que consistia em fazer carimbagens de castanhas, com recurso a uma castanha e tinta. Para tal cedemos-lhes uma folha A3 de papel manteiga. Durante esta atividade observei que as crianças carimbavam, por norma, a parte mais inferior e mais à direita da folha e percebi que eu e a Carla provavelmente errámos quando lhes cedemos papel A3, penso que as crianças não usaram mais a parte superior e a parte esquerda da folha, sem intervenção nossa, porque a folha era demasiado grande e as crianças

tinham que se esforçar para terem acesso às outras partes da folha. Na minha opinião, uma folha A4 era suficiente para as crianças fazerem carimbos. Durante esta atividade apercebi-me, também, que a maioria das crianças demonstravam interesse em misturar as cores e em vez de carimbarem, arrastavam as castanhas, com tinta, pela folha.

Com esta última experiência aprendi que algumas crianças ainda sentem dificuldades em identificar as cores, que demonstraram interesse em misturar cores e que demonstraram gosto em explorar as tintas usando carimbos. Partindo desta experiência, penso que seria possível e interessante planificar uma outra experiência em que as crianças pudessem misturar cores diferentes e descobrir novas cores. Neste sentido iríamos ao encontro de um dos interesses do grupo de crianças.

No dia 6 de Novembro, começo por fazer referência à experiência que propusemos às crianças, no momento de atividade dirigida. Esta experiência consistia em colar pedacinhos de papel crepe na representação de uma castanha. Após a participação das crianças nesta experiência eu e a Carla tínhamos como finalidade criar um fantoche.

Embora eu e a Carla tenhamos planificado, tendo como finalidade adquirir um produto final, observei que as crianças demonstraram gosto durante a experiência, no entanto observei alguns comportamentos manifestados pelas crianças que mais uma vez me mostraram que as crianças preferiam explorar os materiais que se encontravam em cima da mesa (algumas crianças rasgavam os pedacinhos de papel, outras manipulavam-nos primeiro, e a maioria das crianças demonstrou interesse em manipular a cola).

Ao invés desta experiência penso que as crianças iam preferir rasgar papel, amachucar papel e utilizarem a cola de acordo com a sua vontade. Neste sentido, com esta tarefa refiro mais uma vez que considero importante propor experiências em que as crianças possam participar ativamente e serem autónomas em todas as tarefas que compõem a experiência que estão a realizar, de modo a que se sintam envolvidos nas experiências propostas pelos adultos. Sinto que as crianças da sala onde me encontro a realizar a prática pedagógica sentem maior gosto em explorar materiais do que em cumprir uma tarefa proporcionada pelo adulto, cujo adulto tem como finalidade um produto final que lhe faz sentido a si.

Na minha opinião eu e a Carla sentimos ainda alguma dificuldade em abandonarmos a ideia de “produto final”, acabando sempre por nos focar mais na preocupação que temos em que a criança termine a atividade que planificámos, do que na exploração dos materiais por parte das crianças. Segundo Alava e Palácios; Figueiredo; Portugal e Cáceres et al, (citados por Ana Pinho 2008), as experiências de expressão plástica para crianças dos 3 meses aos 3 anos devem

focar-se nos seguintes objetivos: “Ampliar o conhecimento do mundo, manipulando diferentes objetos e materiais; utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies; ampliar as possibilidades de expressão e comunicação; despertar a imaginação; exercitar a memória; estimular os sentidos; incentivar o respeito e o cuidado com os materiais e com os trabalhos produzidos individualmente ou em grupo e cultivar o sentido estético”. Na minha opinião eu e a Carla cumprimos alguns destes objetivos, no entanto não demos muito valor à exploração.

Durante a experiência que refiro acima, aponto como aspetos negativos as estratégias utilizadas. Em conversa com a educadora e com a professora supervisora percebi que eu e a Carla podemos distribuir tarefas, pelos intervenientes presentes na sala e focarmo-nos cada uma nessas tarefas, assim estaremos apenas focadas numa delas e as experiências que propomos podem ser mais vantajosas tanto para nós como para as crianças, que não quebram os momentos em que estão envolvidas, devido às nossas intervenções exteriores à tarefa em que estamos envolvidas. Este vai ser um desafio a que eu e a Carla nos vamos propor a partir de agora.

Neste mesmo dia, uma das aprendizagens que fiz, durante a muda da fralda, foi que uma das crianças já sabe contar até 10, pelo menos. Refiro isto porque ainda nunca tinha ouvido esta criança a comunicar através de palavras como tal ainda não me tinha apercebido que sabia contar até 10.

Já tinha lido algo sobre a importância dos momentos individuais que temos com as crianças, e segundo algumas leituras que tenho feito sobre os momentos em que educador canaliza a sua atenção para, apenas, uma criança, aprendi que esses momentos, como é o caso do momento da muda da fralda, podem fornecer ao educador informações relevantes sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. A partir desta leitura fiquei mais desperta para a observação das crianças nesses momentos e até agora já aprendi algumas coisas sobre o que algumas crianças já sabem, por exemplo no momento da muda da fralda percebi que uma criança, das mais novas, já reconhece algumas partes do seu corpo, que outra criança não sabe ainda identificar as partes do corpo e que uma das crianças já sabe contar até 10. Estas aprendizagens que tenho feito levam-me a dar mais valor a estes momentos do que dava anteriormente.

Em conclusão afirmo que esta semana foi muito enriquecedora para mim, porque me ajudou a perceber que ainda sinto dificuldades na organização do tempo e que eu e a Carla temos que encontrar estratégias para combater essa falha e que os momentos em que estou a interagir apenas com uma criança me podem dar mais informações sobre as crianças do que realmente

pensava e, que por esse motivo devo ter um papel ativo durante essas experiências, como forma de dar oportunidade à criança de comunicar comigo.

Referências Bibliográficas:

Pinho, Ana Mafalda Castro. (2008). Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos. Acedido a 9 de novembro de 2013, de http://ria.ua.pt/handle/10773/1011?mode=full&submit_simple=mostrar+registo+em+formato+completo

Reflexão 2

Reflexão de 25,26 e 27 de Novembro

Na reunião com a professora Sónia Correia e com a Educadora cooperante, eu e a Carla verificámos que temos apostado pouco em encontrar estratégias para promover o interesse das crianças, essencialmente, no momento de acolhimento. Neste momento as crianças desafiam o adulto constantemente, recusando-se a sentar no colchão e demonstram pouco interesse por este momento. O momento que mais as cativa é o momento da distribuição da bolacha, no entanto em conjunto com a professora e com a educadora verificámos que na maioria das vezes damos maior oportunidade, de distribuição das bolachas, às mesmas crianças. Assim, esta semana, eu e a Carla decidimos por começar a investir mais em organizar estratégias para captar o interesse das crianças neste momento. Além deste aspeto, eu e a Carla, decidimos também investir mais nas experiências que propomos às crianças. Como tal na presente reflexão irei falar um pouco sobre as nossas propostas desta semana e sobre os “resultados” das nossas estratégias.

No dia 25, começo por fazer referência ao momento da bolacha, em conversa com a educadora, decidimos continuar a sua estratégia que ela utilizou na quinta e na sexta-feira, sendo que, segundo nos contou a educadora, as crianças adoraram. A estratégia tem como objetivo cativar as crianças a sentarem-se na manta sem ser necessário correr atrás das crianças e gritar-lhes. Esta estratégia visava colocar o chapéu e a capa da “Bruxa Mimi” numa das crianças, e com a varinha mágica essa criança “transforma” as bolachas em “bolachas mágicas”. A criança que vai dar a bolacha foi escolhida aleatoriamente, tendo em atenção que essa criança não realizou a experiência na semana passada. Esta estratégia, dinamizada pela Carla, pareceu-me que correu bem, quando a Carla lhes disse que ia revelar o nome do menino que ia dar a bolacha, as crianças dirigiram-se para o colchão sem ser necessário enervarmo-nos. Perante esta situação fiquei muito satisfeita por ver que com uma estratégia simples podemos transformar os momentos desagradáveis para as crianças, em momentos muito agradáveis.

Posteriormente, após este momento de rotina, eu e Carla pedimos à educadora e à auxiliar que ficassem um pouco com as crianças enquanto nos íamos preparar para realizar uma pequena dramatização sobre uma história da “ Bruxa Mimi”, cujo frio era o tema principal. Eu e a Carla caracterizámo-nos e dramatizámos a história, através do nosso corpo. Nesta atividade, como estávamos as duas envolvidas na experiência e não conseguimos estar atentas aos sinais manifestados pelas crianças, optámos por filmar esta experiência. Começo, desta forma por referir que este tipo de recolha de dados, foi bastante útil para mim, pois, apercebi-me, após ver o vídeo, de algumas reações das crianças que provavelmente me iam passar ao lado se observasse diretamente as crianças.

Nesta experiência verifiquei que uma das crianças mostrou medo (assim que eu e a Carla entrámos na sala a criança gatinhou apressadamente para o colo da educadora) e no geral verifiquei que todos demonstram interesse. As crianças mantiveram-se concentradas na história e só quando eu e a Carla mandámos algodão, a simbolizar a neve, já no final da história, é que as crianças mostraram grande interesse em tocar no algodão. Visto que o tema era o frio, uma das crianças disse que não queria tocar no algodão porque estava frio e ficava com as mãos molhadas.

Através desta atividade senti que eu e a Carla proporcionámos às crianças uma experiência que foi ao encontro dos seus gostos e que algumas crianças demonstraram compreender o que significava o frio. As crianças exploraram os objetos que deixámos na sala, propositadamente, enquanto nos fomos despir e nesse tempo, verifiquei que as crianças conseguiram imaginar que o algodão era neve (fazendo de conta que estavam a brincar com a neve). Além destes aspetos observei que uma das crianças brincava com um leque, fingindo que era uma raquete e com um pedaço de algodão fingindo que era uma bola.

No dia 26 eu e a Carla fizemos uma atividade em que as crianças estendiam a roupa no estendal. Durante a observação que fiz, esta atividade pareceu-me correr bem, as crianças gostaram muito da experiência, demonstraram gosto em manusear as molas e tiveram alguma dificuldade em abri-las. Todas as crianças quiseram experimentar estender as peças de vestuário que se encontravam numa caixa e o que mais me surpreendeu é que uma das crianças se entusiasmou mais em observar o “gato” que era eu. A criança fazia-me festas, batia-me e colocava-se em cima das minhas costas.

Perante esta experiência e a experiência do dia anterior aprendi que as crianças ficam mais concentradas quando nas atividades entra a fantasia e quando existem novidades. As crianças gostam da novidade e estas atividades conquistaram a sua atenção e a nossa autossatisfação

porque conseguimos cativar as crianças para a realização das experiências. Nestas experiências além da nossa participação demos oportunidade para que as crianças pudessem manusear os adereços que lhes levámos. Neste sentido penso que proporcionámos às crianças um momento divertido, a aprendizagem de novos conceitos, através da dramatização, o conhecimento e manuseamento diversos objetos e algum conhecimento sobre os adereços que usamos nos dias frios. Assim afirmo que eu e a Carla, de acordo com as teorias de Piaget (citadas por Hohmann, Banet e Weikart, 1992) proporcionámos às crianças experiências de aprendizagem ativa, no sentido em que as crianças, através da manipulação de objetos, exerceram algum controlo sobre eles. Para os autores anteriores uma experiência que proporciona às crianças aprendizagem ativa, deve partir da manipulação de objetos reais, pois a partir da manipulação desses objetos a atribuí-lhes funções e consegue falar sobre eles. A ação sobre os objetos reais é um ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem.

No dia 27 de Novembro realizámos uma atividade de expressão plástica, cuja proposta se destinava a que as crianças decorassem uma boneca, com recurso a colagem de pedaços de papel e algodão. Não estive muito tempo presente nesta experiência, no entanto fiquei surpreendida porque vi que algumas das crianças estavam muito concentradas na realização da nossa proposta educativa. Durante esta proposta, observei, ainda, alguma necessidade em explorar os materiais, mas pareceu-me que esta necessidade não foi tão acentuada como habitualmente. Antes da realização desta atividade, enquanto as crianças estiveram sentadas no colchão, levámos uma caixa com os materiais e, após explicarmos o que se ia passar de seguida, abrimos a caixa e mostrámos o material que íamos utilizar, não sei se este facto pode ter influência na experiência seguinte ou não.

Bibliografia

Homann, Mary; Banet Bernard e Weikart, David (1992). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian: 3ª edição, Lisboa.

Reflexão 3

Reflexão de 6/7/8 de Janeiro

Na presente reflexão irei falar um pouco sobre as alterações que criámos para o momento da arrumação dos brinquedos, após as crianças terem brincado com eles. Posteriormente irei falar um pouco sobre as propostas educativas que eu e a Carla proporcionámos para esta semana.

Neste sentido, começo por fazer referência aos acontecimentos do dia 6. Neste dia, no momento de arrumação da sala, senti algumas diferenças em relação às atitudes das crianças, sendo que se

mostraram mais disponíveis para arrumar a sala conosco. Como estratégia, a Carla colocou, aleatoriamente, mascaras de super-heróis em 3 crianças, as quais tinham como missão ajudar a arrumar a sala. Inicialmente, as crianças demonstraram maior interesse em experimentar a mascara, mas posteriormente foram ao encontro do nosso objetivo, que era o seu envolvimento na tarefa de arrumação. Algumas crianças que não tinham a máscara também colaboraram nesta tarefa. De acordo com Vygotsky, (citado por Horn que foi citado por Falco, e Porto, s.d.) quando a criança atua no âmbito da imaginação desempenha ações voluntárias com maior facilidade. Neste sentido pareceu-me adequada a estratégia que proporcionámos às crianças no sentido de as incentivar a arrumar o material com o qual brincam.

Na minha opinião, senti que neste dia a Carla cativou as crianças e deixou-as motivadas para esta tarefa. A Carla optou por ter uma estratégia de apresentação das máscaras envolvendo surpresa, e penso que este facto ajudou no sucesso da tarefa.

Quanto à proposta educativa senti que não correu muito bem, apesar de as crianças terem gostado muito das imagens e de se mostrarem satisfeitos quando lhes demos oportunidade para as explorar, demonstraram vontade em querer interagir com os materiais que lhes proporcionámos, todos ao mesmo tempo. Penso que deveríamos ter pensado numa estratégia para que as crianças esperassem pela sua vez de interagir com os materiais sem que existissem muitos conflitos.

No dia 7 de Janeiro as crianças continuaram a colaborar no momento de arrumar os brinquedos, demonstram-se motivados e neste dia tiveram ainda oportunidade para escolher a mascara que queriam usar. As crianças que não tinham máscara colaboraram também na arrumação da sala, à exceção de uma criança que demonstrou vontade em continuar a brincar.

Após as crianças saberem que ia haver surpresas na manta, sentaram-se sem grande agitação, e, mesmo quando chegaram duas das crianças da sala, acompanhadas pelos seus pais, juntaram-se ao grupo, sem ser necessária a intervenção do adulto, participando na apresentação das surpresas que estava a acontecer. Após observar o comportamento destas crianças, (chegaram à sala com os pais, ficaram um pouco ao pé dos mesmos e da educadora, no entanto, quando se aperceberam do que estava a acontecer na manta, dirigiram-se para lá e sentaram-se) senti-me satisfeita por ver que as crianças demonstraram estar interessadas a escutar a Carla.

No dia 8 de Janeiro, eu e a Carla planificámos uma experiência educativa na qual pretendíamos que as crianças provassem alguns frutos secos, tais como passas de uva, passas de figo, amêndoas e amendoins. Esta experiência foi realizada em grande grupo, no entanto não correu

bem. Durante a experiência as crianças demonstraram vontade em provar os frutos secos, no entanto, demonstravam interesse em provar os frutos, todos ao mesmo tempo e gerou-se alguma confusão durante este momento. Quanto a mim, o grupo, no geral, manifestou-se pouco envolvido nesta experiência, no sentido em que as crianças se distraíam frequentemente com estímulos externos à experiência educativa¹³, como por exemplo, a entrada de uma criança na sala, que chegou mais tarde; a máscara que alguns tinham na cabeça; uma bola; entre outros estímulos. Após a prova dos frutos, quando foi proposto a cada criança, por sua vez ir marcar no placard o fruto que mais gostou, as crianças que esperavam pela sua vez, demonstravam ainda maior agitação.

Quanto a mim, na proposta identificada anteriormente, senti que a estratégia que tínhamos planificado não foi a mais correta, na minha opinião as crianças talvez tivessem mais envolvidas nesta experiência se optássemos, como estratégia, fazer esta experiência em pequenos grupos e nas mesas de trabalho, porque as crianças estiveram na manta aproximadamente uma hora e penso que este facto as deixou menos motivadas. Caso tivéssemos optado pela estratégia de criar pequenos grupos de trabalho, penso que as crianças teriam aproveitado melhor esta experiência. Apesar de não me ter sentido satisfeita com o decorrer desta experiência, para mim foi uma grande aprendizagem, pois percebi que estas experiências, com este grupo não são tão ricas se forem realizadas em grande grupo. Se fosse hoje adotava outra estratégia. Após uma leitura, sobre o envolvimento das crianças nas propostas dos adultos, as autoras Iza e Mello (2009), referem que as crianças têm necessidade de movimento, tendo ainda, na faixa etária dos 3 meses aos 3 anos, dificuldade em controlar os seus movimentos. Esta necessidade de movimento entra em conflito com atividades propostas pelo educador, neste sentido as propostas do educador, para os autores, devem ser variadas e de forma a instigar as crianças a aprender algo de novo. Na minha opinião em concordância com autora, verifico que na atividade proposta talvez tenha também faltado, para além da estratégia a estimulação para levar a criança a aprender algo novo, isto é, a experiência proposta, quanto a mim necessitava de algo mais, que levasse as crianças a aprender as características de cada fruto seco que provaram.

Referências Bibliográficas

Iza, Dijnane Fernanda Vedovatto e Mello, Maria Aparecida. (2009). Quietas e Caladas: as atividades de movimento com as crianças na educação infantil. *Educação em Revista*, 25, p.286.

¹³ Ver anexo 1

Falco, Fernanda de e Kok, Maria da Glória Porto. (s.d) A Importância do Espaço na Educação Infantil. Consultado a 11 de Janeiro de 2014. <https://www.google.pt/#q=a+importancia+do+espa%C3%A7o+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil>.

Anexo 1



Reflexão 4

Reflexão de 18 a 20 de Novembro

Na reflexão desta semana, como já vem sendo habitual, irei apresentar alguns aspetos sobre as propostas educativas que apresentámos (eu a Carla e a educadora cooperante) às crianças e algumas situações em que me pareceu que houve alterações no desenvolvimento, essencialmente, ao nível da linguagem situações que me fizeram refletir sobre a planificação flexível, entre outras situações.

Começo, agora, por fazer referência a uma situação que observei no período da manhã, no momento do acolhimento, quando cheguei à sala. Neste momento uma criança, que na semana passada ainda só produzia palavras, esporadicamente, hoje, dia 18, dirigiu-se a mim e conversou comigo dizendo o nome dos objetos com os quais estava a brincar. Após ouvir esta criança a produzir tantas palavras sem que eu tivesse dito alguma coisa, senti-me bastante feliz, pois, num período de quatro dias esta criança demonstrou-me ter feito uma evolução ao nível da linguagem. Neste sentido concordo com os estudos de Piaget que referem que o estágio pré-operatório (2 aos 7 anos) é caracterizado pela emergência da linguagem. Nesta fase as crianças começam, através da linguagem, a atribuir significado ao mundo que as rodeia. Para Piaget, esta fase permite à criança estabelecer contacto com os outros através da linguagem. (Terra, Márcia. s.d)

Além desta situação, visto que incluímos as atividades planeadas pela educadora na nossa planificação, atuamos neste dia em função de dar auxílio à educadora nas suas propostas. Foi bastante importante para mim fazer a observação da ação da educadora na gestão do tempo e

organização dos materiais da atividade, pois compreendi que eu e a Carla não estamos a organizar o material com a antecedência necessária. Para mim, observar a estratégia da educadora ajudou-me a compreender que é mais fácil colocar em prática as nossas propostas educativas se tivermos o material todo bem organizado no momento da atividade. Por exemplo, a educadora no momento do acolhimento foi organizando o material, desde logo, forrando a mesa de atividades com plástico e colocando todo o material que precisava dentro de uma bandeja. Eu e a Carla temos tentado organizar os materiais no momento em que as crianças estão sentadas na manta para cantarem a canção do “Bom dia”, e visto que este tempo não é muito longo, muitas vezes, como sentimos maior pressão, falha-nos qualquer coisa e no momento da atividade temos que estar a desconcentrar-nos da nossa ação para prepararmos o material que falta.

Durante o tempo de observação que tivemos no início do semestre, na minha opinião não estivemos muito atentas à organização do tempo que a educadora fazia, no entanto, julgo que agora nos fazia falta ter-mos recolhido esses dados.

Tanto no dia 18 como no dia 19 uma das observações que fiz foi que, no geral, durante a pintura as crianças estavam mostravam maior interesse em molhar o pincel na tinta, do que em espalhar a tinta na imagem que estavam a colorir. Neste sentido, como tenho vindo a referir nas reflexões anteriores as crianças sentem necessidade em explorar e penso que eu e a Carla devemos pensar melhor nas nossas estratégias de forma a propormos mais experiências educativas de exploração.

No dia 19 presenciei ainda uma situação que não imaginava que acontecesse. Após veio uma senhora a sala para medir e pesar as crianças, perante esta situação verifiquei que algumas crianças se recusaram a ser medidos e pesados e uma delas nem tocou na balança, apesar dos incentivos da educadora. Esta criança não foi pesada porque não conseguimos encontrar uma estratégia que a ajudasse a subir para a balança.

No dia 20, durante o período de acolhimento, duas crianças demonstraram interesse em brincar com a mesma bola, no entanto uma das crianças, que brinca geralmente sozinha, não mostrava interesse em que os amigos se aproximem. Esta última criança estava a brincar com a bola e eu juntamente com o outro menino, pedimos à criança para nos chutar a bola e brincarmos todos. Fiquei bastante contente quando o menino nos chutou a bola e começou a jogar connosco. Entretanto começaram a juntar-se outras crianças e o menino continuava a brincar connosco. Para observar a sua reação, eu saí do jogo e esse menino saiu também e foi brincar na área das construções, sozinho. Com esta experiência aprendi que o momento de brincadeira livre pode

ser bem aproveitado pelo adulto, no sentido de participar nestes momentos de brincadeira livre para ajudar as crianças ultrapassar algumas das suas dificuldades através dos seus interesses. De acordo com as investigações de NICHD *Early Child Care Research Network*, citados por Carvalho, Maria (2005) as crianças são o reflexo do que o educador faz, sente e pensa sobre o desenvolvimento das crianças. Neste sentido Clarke-Stewart, citada pelo mesmo autor (2005) refere que “quando o educador é um facilitador de interações respondendo aos interesses e objetivos das crianças, estas tendem a ser mais independentes, cooperativas e sociais”. Também Hestenes *et al*, citados pela mesma autora referem que “quando os educadores se envolvem mais em atividades com as crianças, estas tendem a manifestar mais afetos positivos e menos afetos negativos. Neste sentido concordo com autores e sinto que ao envolver-me na brincadeira das crianças (chutar a bola uns para os outros), contribui para facilitar as interações sociais entre as crianças e entre as crianças e o adulto que participou na sua atividade.

Referências Bibliográficas

Carvalho, Maria. (2005) Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche. Acedido a 20 de Novembro de 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7291/5/5%20-%20CAPITULO%203.pdf>

Terra, Márcia. (s.d.) O desenvolvimento humano na teoria de piaget. Acedido a 20 de novembro de 2013, de <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>

Anexo III – Planificações

Planificação 1

“Jardim do Fraldinhas ”		Grupo de crianças: 17 crianças		
15 de outubro de 2013		Idades: 2 anos		
Contextualização: Com o intuito de continuarmos a aprofundar o tema do outono, pensámos, em conjunto com a educadora, em dar continuidade à música cantada no dia anterior, visto que as crianças demonstraram gosto pela mesma. Pensámos, ainda, em contar uma história criada por nós, visto que não conseguimos encontrar nenhuma que vá de acordo às idades destas crianças e que ainda não tenha sido trabalhada.				
Intencionalidade educativa	Competências	Experiência educativa	Recursos	Tempo
		Acolhimento		08:00/9:00h
No domínio cognitivo motor as estagiárias proporcionam à criança: - O desenvolvimento da linguagem - O desenvolvimento da concentração e atenção	Na hora da “bolachinha” a criança: - Distribui as bolachas pelos amigos autonomamente No preenchimento dos mapas a criança	Canção do “Bom dia” - As estagiárias com o apoio da educadora e da auxiliar organizam as crianças, ajudando-as a sentar no colchão em forma de semicírculo. Posteriormente em conjunto, as crianças e os adultos presentes na sala cantam a canção do “bom dia” Hora da “Bolachinha” e preenchimento do mapa de presença e do mapa do tempo.	Humanos: - Educadora; - Auxiliar; - Crianças; - Estagiárias.	10:00h

<p>- O desenvolvimento da autonomia</p> <p>- A resolução de problemas simples</p> <p>No domínio sócio afectivo estagiárias proporcionam à criança:</p> <p>- A partilha</p>	<p>- Selecciona as crianças que estão na sala e sabe quais as crianças que estão em casa</p>	<p>- Uma das estagiárias dá algumas bolachas do pacote e pede-lhe que a ajude a distribuir as bolachas pelo grupo.</p> <p>Após todas as crianças comerem a bolachinha, as estagiárias vão retirando, de uma caixa, 1 fotografia de cada vez. A criança que estiver na fotografia deve colocá-la no mapa das presenças que tem a representação de uma escola.</p>	<p>Físicos:</p> <p>- 1 Pacote de Bolachas</p>	
<p>No domínio cognitivo motor as estagiárias proporcionam à criança:</p> <p>- O desenvolvimento da atenção e concentração;</p> <p>- O desenvolvimento da coordenação motora;</p> <p>- O desenvolvimento da linguagem.</p> <p>- O desenvolvimento</p>	<p>Durante a canção as crianças</p> <p>- Escutam com atenção</p> <p>- Estão concentradas</p> <p>- Pronunciam as palavras que faltam na música</p> <p>- Batem as palmas</p> <p>- Batem os pés</p> <p>- Responde às estagiárias</p> <p>Durante a leitura da</p>	<p>Experiência educativa de Expressão musical e audição de uma história</p> <p>Após a canção do bom dia, hora da bolachinha e do preenchimento do mapa do tempo e do mapa das presenças, as estagiárias cantam, em conjunto com o grupo, a mesma canção do dia anterior. A canção vai ser acompanhada com os mesmos gestos.</p> <p>Posteriormente uma das estagiárias conta uma história alusiva ao outono, criada por nós.</p> <p>Terminada a leitura da história as estagiárias iniciam um pequeno diálogo com as crianças tentando perceber se entenderam a história e se gostaram da mesma.</p>	<p>Humanos:</p> <p>- Educadora;</p> <p>- Auxiliar;</p> <p>- Crianças;</p> <p>- Estagiárias.</p> <p>Físicos:</p> <p>Letra da música “Lindo Outono”</p> <p>História</p>	<p>10:10h</p> <p>11:00h</p>

<p>do gosto pela leitura;</p> <p>No domínio sócio afectivo estagiárias proporcionam à criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento da interacção social; - O desenvolvimento da confiança. 	<p>história</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutam com atenção; - Estão atentas e concentradas; - Observam as ilustrações da história. <p>Durante o diálogo as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutam as estagiárias; - Comunicam verbalmente e expressam os seus sentimentos sobre a história. 			
<p>No domínio cognitivo motor as estagiárias proporcionam à criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento 	<p>Durante a higiene as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despem-se e vestem-se sem ajuda; - Lavam as mãos e a cara 	<p>Higiene para o almoço.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma das estagiárias, com a ajuda da educadora ou da auxiliar leva 2 ou 3 crianças para a casa de banho e ajuda-as na higiene. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Auxiliar; - Crianças; 	<p>11:00h</p>

da autonomia	sem ajuda		- Estagiárias.	
No domínio cognitivo motor as estagiárias proporcionam à criança: - O desenvolvimento da motricidade fina; - O desenvolvimento da autonomia.	Na hora do almoço as crianças: - Agarram na colher para comer; - São autónomas quando comem.	Almoço	Humanos: - Educadora; - Auxiliar; - Crianças; - Estagiárias.	11:15
No domínio cognitivo motor as estagiárias proporcionam à criança: - O desenvolvimento da autonomia	Durante a higiene as crianças: - Despem-se e vestem-se sem ajuda; - Lavam as mãos e a cara sem ajuda.	Higiene após o almoço - Uma das estagiárias, com a ajuda da educadora ou da auxiliar leva o grupo para a casa de banho e ajuda-as na higiene.	Humanos: - Educadora; - Auxiliar; - Crianças; - Estagiárias.	12:15h
		Tempo de repouso		12:30h/15:30h

<p>No domínio cognitivo motor as estagiárias proporcionam à criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento da autonomia 	<p>Durante a higiene as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despem-se e vestem-se sem ajuda; - Lavam as mãos e a cara sem ajuda 	<p>Higiene</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma das estagiárias, com a ajuda da educadora ou da auxiliar leva 2 ou 3 crianças para a casa de banho e ajuda-as na higiene. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Auxiliar; - Crianças; - Estagiárias. 	<p>15:30h</p>
<p>No domínio cognitivo motor as estagiárias proporcionam à criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> -O desenvolvimento da motricidade fina; - O desenvolvimento da autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> - São autónomas quando comem. 	<p>Lanche</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Auxiliar; - Crianças; - Estagiárias. 	<p>15:45h</p>
<p>No domínio sócio afectivo estagiárias proporcionam à criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A exploração de materiais 	<p>Durante a exploração da sala as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brincam a pares; - Brincam ao faz de conta; - Manipulam livros e outros 	<p>Exploração livre da sala/Espaço exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças distribuem-se pelo espaço e brincam livremente. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Auxiliar; - Crianças; 	<p>16:45h</p>

<p>- O conhecimento de si próprio e do outro</p> <p>- O desenvolvimento das interações sociais</p>	<p>objectos da sala</p> <p>Quando as crianças brincam na rua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brincam a pares; - Brincam ao faz de conta; - Exploram materiais diversos. 		<p>- Estagiárias.</p>	
<p>Recolha de dados para Avaliação</p> <p>As estagiárias observam e recolhem dados tomando notas.</p> <p><u>Ação educativa das estagiárias:</u></p> <p>-As estratégias foram adequadas? O que falhou?</p> <p><u>Desenvolvimento e aprendizagem das crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças demonstraram interesse durante as experiências? - Reacção das crianças perante a experiência musical pela segunda vez - Reacção das crianças durante a leitura da história 				

Planificação 2

Planificação para 17 de dezembro

Contextualização: Dando seguimento ao tema do Natal, neste dia, optámos por proporcionar uma experiência que ainda não realizámos com as crianças e que pensamos que vai ao encontro dos seus interesses.

Intencionalidade educativa	Propostas de experiência educativa	Recolha de dados para a avaliação
<p>Canção do bom dia</p> <p>- Proporcionar às crianças um momento de transição tranquilo e divertido em grande grupo. (domínio sócio afetivo)</p> <p>- Proporcionar um momento em que as crianças têm a oportunidade de se</p>	<p>9:00-10:10</p> <p><u>Acolhimento:</u> No momento em que os nossos pais nos deixam na sala com o adulto que está presente, vamos brincar nas várias áreas da sala. Quando a Carla e a Lúcia chegarem, vão interagir connosco, participando nas nossas brincadeiras.</p> <p>10:10 – 11:00</p> <p><u>Canção do bom dia:</u> Neste momento a Carla vai pedir-nos que a ajudemos a arrumar a nossa sala. Quando virmos a Lúcia com uma “caixa surpresa”, sentada no colchão, vamo-nos dirigindo para perto dela e ver o que está dentro da caixa. Dentro dela está um postal que vamos ouvir a Lúcia ler. No postal está escrito o nome de quem vai distribuir a bolacha e uma mensagem para nós, da Bruxa Mimi e do gato Rogério.</p> <p>Após comermos a bolacha que o amigo nos vai dar, vamos cantar a canção do bom dia, mas agora acompanhada com um jogo. Neste jogo, vamos começar por cantar a canção todos juntos, mas só vamos dizer o bom dia individualmente, quando tivermos uma bola na mão que nos vai ser passada por um amigo.</p>	<p>Canção do “Bom Dia”</p> <p>- Que reações manifestaram as</p>

<p>expressar de forma verbal ou não verbal. (domínio cognitivo)</p> <p>- Proporcionar um momento em que a criança tenha oportunidade de movimentar algumas partes do corpo (domínio motor);</p> <p>- Proporcionar um momento, em que a criança possa resolver problemas (domínio cognitivo).</p> <p>Experiência educativa de Expressão Plástica</p> <p>- Proporcionar um momento em que as crianças possam explorar e conhecer as</p>	<p>A bola vai circular por todos nós, até cada um ter dito “bom dia”.</p> <p>Posteriormente, o menino ou a menina que vestiu a capa da Bruxa Mimi e deu a bolacha aos amigos, vai observar o tempo que está lá fora e comunicar-nos.</p> <p><u>Proposta educativa:</u> Seguidamente a comunicação do tempo que está lá fora para os amigos, vamos ouvir o que a Lúcia tem para nos dizer sobre o que vamos fazer de seguida enquanto a Carla prepara o material na mesa onde vamos realizar a experiência.</p> <p>Neste momento a Lúcia vai pedir a dois de nós, de cada vez, para nos dirigirmos para uma das mesas da sala, para decorarmos um círculo de cartolina branco através da técnica de carimbagem com esponja, e ainda, com recurso a tinta verde. Com esta experiência temos como finalidade criar a representação de uma árvore de Natal para a nossa sala. Enquanto isto as restantes de nós, estarão a brincar com a Carla nas diferentes áreas da sala.</p> <p>11:00-11:15</p> <p><u>Higiene antes do almoço:</u> Quando terminar a experiência educativa a Lúcia vai pedir a alguns de nós (quatro crianças de cada vez) para irmos ter com a Carla a casa de banho para fazer-nos a nossa higiene e colocarmos os babetes, enquanto os outros colegas estão sentados com a Lúcia, por baixo dos cabides, a realizar um jogo. Neste jogo a Lúcia vai retirar da “caixa surpresa” alguns cartões com imagens, que devemos identificar e falar o que sabemos sobre elas. Estas imagens partem dos nossos interesses (ex: animais e meios de transporte).</p> <p>11:15-12:15</p> <p><u>Almoço:</u> Quando tivermos o babete e terminarmos o jogo, a Lúcia vai organizar-nos em fila, 2 a 2 e caminhamos para o refeitório para almoçar.</p>	<p>crianças G.L. e G.C. ao aperceberem-se da “caixa surpresa”?</p> <p>- De que forma as crianças G.L. e G.C. reagiram ao receberem a bola?</p> <p>Proposta educativa</p> <p>- Quais as interações que a criança G. L. e G. C. estabeleceram com os materiais?</p> <p>-Quais as interações que a criança G. L. e G. C. estabeleceram com os seus</p>
--	--	--

<p>propriedades dos materiais (domínio cognitivo e motor);</p> <p>-Proporcionar às crianças um momento em que possam realizar “atividades” autonomamente (domínio cognitivo).</p> <p>Momentos de transição para a Higiene</p> <p>- Dar oportunidade às crianças para comunicarem o que sabem com os colegas e com o adulto (domínio cognitivo e sócio afetivo);</p> <p>- Proporcionar momentos em que as crianças possam explorar os cartões da</p>	<p>12:15- 12:30</p> <p><u>Higiene após o almoço:</u> À medida que vamos terminando de almoçar a Lúcia e a Carla vão-nos pedindo que vamos ter com a Diana e Com a Catarina à casa de banho para lavarmos os dentes e fazer a nossa higiene.</p> <p>12:30-15:30</p> <p><u>Tempo de repouso:</u> Quando terminarmos a nossa higiene, dirigimo-nos para a sala onde estará a Lúcia. Descalçamos os nossos sapatos e deitamo-nos na nossa cama. Em caso de sentirmos dificuldade em descalçamos os sapatos, a Lúcia vai ajudar-nos a descalçar.</p> <p>15:30 – 15:45</p> <p><u>Higiene antes do lanche:</u> Após acordarmos, vamo-nos sentando no colchão com a Lúcia, que nos vai ajudar a calçar os sapatos e nos vai pedindo para irmos ter com a Carla à casa de banho, para fazermos a nossa higiene. Neste momento, os que de nós estiverem calçados e sentados no colchão vão ter oportunidade de explorar os cartões que a Lúcia nos mostrou antes do almoço.</p> <p>15:45 – 16:45</p> <p><u>Lanche:</u> Quando estivermos prontos para ir lanchar, a Lúcia vai ajudar-nos a organizar em fila e dirigimo-nos para o refeitório, para lanchar.</p> <p>16:45- 17:00</p> <p><u>Higiene após o lanche:</u> Seguidamente ao lanche, a Lúcia vai pedir-nos para irmos com ela e com a Carla para a casa de banho. Na casa de banho, enquanto a Carla ajuda 4 de nós, de cada vez a realizar a nossa higiene, os outros colegas estarão sentados no chão com a Lúcia a realizar um jogo com uma bola. Neste jogo temos que ir passando a bola ao nosso colega do lado, da mesma forma que a Lúcia a passou ao colega</p>	<p>pares?</p>
--	---	---------------

<p>forma que entenderem (domínio cognitivo e motor).</p> <p>Momento da Higiene após o lanche</p> <p>- Proporcionar às crianças um momento lúdico (domínio sócio afetivo);</p> <p>- Proporcionar um momento em que as crianças saibam esperar pela sua vez (domínio cognitivo).</p>	<p>do seu lado. Quando todos tivermos realizado a higiene vamos com os adultos para a sala ou para o pavilhão da instituição brincar.</p>	
---	---	--

Recursos Físicos

Capa da bruxa Mimi e varinha mágica

Caixa das bolachas e bolachas

“ Caixa surpresa”

Bola

Tinta verde

Esponjas

Pratos de Plástico

36 Círculos em cartolina de cor branca

Cartões com o tema dos Animais

Recursos Humanos

Crianças

Educadora

Auxiliar

Discentes

Anexo IV – Transcrição dos vídeos

Vídeo 1 – Dia 07 de Janeiro de 2014 às 10:10 horas

Com esta proposta, é pretendido que a criança escolha uma escova de dentes ou uma tampa de plástico e decore a representação de uma coroa, em cartolina da forma que mais gostar.

Quadro I – Proposta A – Criança F

Linha	Tempo (Minutos)	Proposta A- Criança F	Fotografia
1	00:00	O adulto colocou o molde de uma coroa, em cartolina, em frente da criança. À sua disposição, na mesa, além da coroa, a criança tinha cinco taças com tinta (cor vermelha, verde, rosa, azul e laranja), uma tampa de garrafa (de plástico) e uma escova de dentes. Após ser colocado o molde da coroa à sua frente, a criança pegou na escova de dentes, molhou-a na tinta e começou a levantá-la e baixar, de forma a fazer manchas no molde da coroa.	
2	00:17	Neste momento acontece algo com outra criança que se encontrava ao seu lado, a criança F pára o seu trabalho e fixa o olhar na situação que aconteceu.	

3	00:33	A criança continua o seu trabalho. Cinco segundos depois, molha de novo a escova de dentes na tinta e continua o trabalho, levantando e baixando a escova, fazendo manchas de tinta no molde da sua coroa.	
4	00:39	O adulto intervém, retirando a escova das mãos da criança, para retirar o excesso de tinta, e deixa a escova de dentes dentro da taça da tinta. A criança fica a olhar para o adulto.	
5	00:42	A criança agarra novamente na escova de dentes que o adulto deixou na taça, molha-a na tinta e continua a decorar a coroa como fazia antes.	
6	00:56	A criança voltou os “pêlos da escova” para cima, em direção ao teto, e pousou a parte de trás, da escova, na folha.	

7	00:56	Nesse mesmo momento, o adulto aproxima-se de novo da criança, retira novamente a escova das mãos da criança, retira o excesso da tinta e devolve-lha. Após dar a escova à criança, puxa-lhe as mangas para cima.	
8	1:53	Enquanto o adulto puxava a manga do braço esquerdo, com a mão direita, a criança molhou a escova na tinta e continuou a sua decoração sempre com o olhar dirigido para a mão que tinha a escova.	
9	[2:05 - 4:06]	(Pausa para filmar a criança G)	
10	4: 06	Com o olhar dirigido na mão que tinha a escova, a criança molhou a escova na tinta e continuou a calcar com a escova na “coroa”, mas neste momento o molde da coroa da criança já tinha marcas de deslizamento da escova. Neste momento a criança já fazia o seu trabalho com maior rapidez.	

11	4:08	A criança começou a deslizar a escova no plástico preto que protegia a mesa.	
12	4:11	Um adulto aproximou se e a criança voltou a deslizar a escova, “da esquerda para a direita e da direita para a esquerda”, num dos vértices da “coroa”, tentando colorir toda a área do vértice.	
13	[4:24 - 4:40]	(pausa para filmar a criança G)	
14	4:40	Um adulto elogia o trabalho da criança. A criança, sem olhar para o adulto, continuou o seu trabalho, no entanto já deslizava a escova “da esquerda para a direita e da direita para a esquerda”; “de cima para baixo e de baixo para cima” e em forma circular.	

15	4:49	Após um dos adultos, que se encontrava ao lado da criança F (a dar atenção a outra criança), sair do seu lado, a criança desliza de novo a escova no plástico que protegia a mesa. A criança desliza a escova da “esquerda para a direita e da direita para a esquerda”.	
16	4:51	Outro adulto aproximou-se da criança e ela volta a colorir a sua coroa com movimentos circulares.	
17	[5:00 - 5:39]	(Pausa para filmar a criança G)	
18	5:39	Um dos adultos perguntou à criança se já tinha terminado. A criança não respondeu mas continuou a colorir a sua representação da coroa, essencialmente com movimentos para a esquerda e para a direita, tentando preencher toda a área da representação com a cor que tinha na escova. O adulto afastou-se.	
19	7:52	Outro adulto aproximou-se da criança e anunciou que já estava acabado. No entanto a criança demonstrou alguma recusa em terminar. Apontou para o espaço que ainda não estava colorido, levantou-se e aproximou a escova da taça com tinta.	

20	8:00	O adulto retirou a escova da mão da criança e enquanto lhe limpava a mão direita, com o dedo indicador da sua mão esquerda, a criança tentou colorir o espaço da sua coroa com a cor que estava usar antes.	
21	8:17	Um adulto retirou o trabalho da frente da criança e assim ficou terminado.	

Quadro II – Proposta A – Criança G

Linhas	Tempo (Minutos)	Proposta A- Criança G	Fotografia
1	1:06	A criança iniciou a experiência. Neste momento a criança tinha ao seu alcance vários moldes de coroa em cartolina. Após estar sentado, e um dos adultos colocar um molde à sua frente, a criança começou a deslizar a mão direita por cima da coroa tocando nos seus vértices.	

2	1:23	O adulto retirou as mãos da criança de cima da coroa e puxou-lhe as mangas para cima e saiu de perto da criança	
3	1:33	A criança esfregava as suas mãos e olhava ligeiramente para o molde da coroa até o adulto a questionar sobre qual o material que queria usar (escova ou tampa).	
4	1:46	A criança apontou para a tampa e o adulto segurou na tampa.	
5	[1:52 - 2:07]	(Pausa para filmar a criança F)	

6	2:07	Um adulto molhou a tampa da criança (G) na tinta e colocou-a na direção do molde como forma de transmitir à criança que era para carimbar.	
7	2:17	A criança fez o carimbo com a tampa e o educador segurou a cartolina.	
8	2:18	A criança durante 4 segundos demonstrou alguma dificuldade em “descolar” a tampa da cartolina. No entanto após os 4 segundos e algumas tentativas para retirar a tampa a criança resolveu o problema.	

9	2:22	A criança segurou a cartolina, na ponta esquerda, com a mão que tinha livre e resolveu o seu problema. Foi carimbando a sua “ coroa”, utilizando a mão direita, até não ter mais tinta na tampa.	
10	2:30	Quando já não tinha mais tinta, a criança apercebeu-se da situação pronunciou em voz alta “não dá”, mas continuou a calcar a tampa na representação da sua coroa. Olhando para o adulto que estava à sua esquerda, e com a tampa levantada na sua direção, repetiu “ não dá”.	
11	2:47	A criança olhou para a parte da tampa que antes tinha tinta e disse de novo olhando para o adulto, que estava à sua direita, “não dá”, mas o adulto afastou-se. A criança continuou a olhar na direção do adulto e a olhar para a tampa e disse de novo “não dá”.	

12	2:58	Um dos adultos aproximou-se, a criança levantou a tampa na sua direção mas o adulto sem se aperceber afastou-se de novo.	
13	2:59	A criança passou com o dedo indicador da mão esquerda em redor da tampa sempre com o olhar dirigido para o seu dedo, que sentia a tampa.	
14	3:01	A criança esticou a mão com a tampa para a frente, mas logo de seguida, com um olhar direcionado para sua frente encostou a tampa nos lábios e lambeu a parte da tampa que antes tinha a tinta.	
15	3:09	A criança deixou de lambe a tampa, lambeu os resíduos de tinta que tinha nos lábios e dirigiu o olhar para os colegas que brincavam na sala.	

16	3:11	Lambeu de novo a tampa, dirigindo o olhar para o adulto que se encontrava a sua direita.	
17	3:13	O adulto retirou-lhe a tampa da boca e limpou-lhe os resíduos de tinta que tinha nos lábios.	
18	3:29	Após o adulto lhe ter limpo a boca, a criança tenta fazer carimbos na sua “coroa” mas sem tinta na tampa não estava a ficar nada marcado na cartolina. O adulto, que o tinha limpo, repara que a tampa não tem tinta suficiente para carimbar e molha-lhe a tampa na tinta.	

19	3:46	A criança continua a decorar a sua “coroa” com carimbos.	
20	[3:59 - 4:32]	Pausa para filmar a criança F.	
21	4: 32	Um adulto aproxima-se da criança G, molha-lhe a tampa na tinta e dá-lha para a mão. A criança continua a decorar a sua “coroa” com carimbos até aos 4 minutos e 37 segundos.	
22	[4:37-5:00]	Pausa para filmar a criança F.	
23	5:00	Um adulto, molha de novo a tampa na tinta e dá à criança, mas a criança não aceita de imediato, aponta para a sua frente e aponta para os seus carimbos tentando transmitir algo ao adulto.	

24	5:12	A criança aceita a tampa, virou a parte que tinha tinta para si e fez um gesto para levar à boca, no entanto o adulto impediu-o de o fazer e incentivou-o carimbar.	
25	5:28	<p>A criança carimbou duas vezes, mas a tinta que havia na tampa já não carimbava. Dirigiu o olhar para o adulto que estava ao seu lado esquerdo, dirigiu a tampa na sua direção, e apontando para a tinta disse (“mais, mais”).</p> <p>O adulto aceitou a tampa mas afastou-se da criança levando a tampa consigo.</p>	
26	5:30	A criança, sem tampa, baixou as mãos junto ao corpo, baixou ligeiramente a cabeça, dirigiu o olhar para o adulto e fez uma expressão mais triste.	
27	[5:36 - 6:02]	(Pausa para filmar a criança F)	

28	6:02	A criança tinha o dedo indicador da mão direita com tinta e estava a esfrega-lo com o polegar e o indicador da mão esquerda. O adulto aproximou-se da criança, perguntou-lhe se já tinha terminado e a criança não respondeu nem olhou para o adulto.	
29	6:11	Enquanto o adulto lhe limpou a mão esquerda, a criança ficou a olhar para a palma da sua mão direita que tinha tinta.	
30	6:35	A criança levantou-se do lugar e foi brincar, sem oferecer resistência em abandonar a experiência.	

Vídeo 2 – Dia 13 de Janeiro de 2014 por volta das 10:20 horas

Durante esta proposta, pretendia-se que as crianças explorassem lã natural de ovelha usando os sentidos.

Quadro III - Proposta educativa B - Criança F

Linhas	Tempo (minutos)	Proposta B - Criança F	Fotografias
1	11:03	O adulto distribui um pedaço de lã natural por cada criança.	
2	11:16	A criança F recebe a lã nas suas mãos, segura-a com a mão direita semifechada e fica a olhar para ela durante 5 segundos sem mexer a mão que tem a lã.	
3	11:21	A criança muda a lã para a mão esquerda e mexe na lã com as duas mãos com um gesto de “bater as palmas”, mas sem afastar muito as mãos uma da outra.	

4	11:26	<p>A criança olha para a máscara que tinha em cima das suas pernas e esfrega a lã na máscara como se estivesse a lavar a máscara, fazendo movimentos, com a mão que segurava a lã, para a direita e para a esquerda.</p>	
5	11:40	<p>A criança que estava ao lado direito da criança F olha para ela e com a sua lã “esfrega” também a máscara da colega.</p>	
6	11:41	<p>A criança F afasta a máscara das mãos do colega e diz “Não”. O colega afasta-se e mostra-lhe a sua lã.</p> <p>A criança F dirige o olhar na direção da mão da criança que lhe estava a mostrar a lã e fixa-a durante 1 segundo.</p>	

7	11:43	A criança fixa de novo olhar na sua mão que tinha a lã e passa-a de uma mão para a outra repetindo este movimento durante 3 segundos.	
8	11:47	Após este tempo, esfrega a lã com a palma das mãos (para a frente e para trás), durante 1 segundo.	
9	11:48	A criança aperta a lã com as duas mãos, e esfrega-a de novo com a palma das mãos fazendo movimentos circulares. Mas, dirige o olhar para a sua frente, e para os seus lados, na direção dos seus colegas.	
10	12:15	(Pausa para filmar a criança G)	

11	12:17	Com o olhar dirigido para o pedaço de lã que tem na mão, a criança F tenta desfiar a lã utilizando a pinça digital, no entanto não é muito perceptível no vídeo.	
12	12:22	Colocou um pedaço de lã na boca, sorriu e retirou-a da boca.	
13	11:23	A criança continuou a mexer na lã com as suas mãos. Com a mão direita desfiou um pedaço de lã, levantou a mão e abanou esse pedaço fazendo movimentos circulares com o braço.	

14	12:43	A criança oferece a lã ao adulto, como sinal que já tinha terminado a exploração.	
-----------	--------------	---	---

Quadro IV – Proposta B – Criança G

Linhas	Tempo (minutos)	Proposta B - Criança G	Fotografias
1	11:03	Um adulto oferece um pedaço de lã à criança e o adulto que tinha a criança ao seu colo segura nas mãos da criança e dirige-lhe as mãos para a frente, a fim de receber a lã.	
2	3:04	A criança aperta a lã com as duas mãos.	

3	3:07	O adulto retira-lhe suavemente a lã e oferece-a a outra criança. A criança G, durante 7 segundos ficou a olhar para as outras crianças.	
4	[11:17 - 12:13]	(Pausa para filmar a criança F)	
5	12:13	O adulto que tinha a criança ao colo voltou a dar um pedaço de lã à criança G. A criança esfregou a lã com as mãos (fazendo movimentos com as mãos, alternadamente, para trás e para a frente).	
6	11:23	Neste momento a criança aproximou a lã do nariz e afastou.	

7	12:35	Voltou a tocar na lã com a palma das suas mãos fazendo movimentos, com a palma das mãos, para trás e para a frente (alternadamente), dirigindo o olhar para o seu pedaço de lã.	
8	13:20	A criança começou a passar a lã de mão para mão (usando as palmas das mãos).	
9	[13:21 -13:41]	(Pausa para filmar a criança F)	
10	13:41	Aos 13 minutos e 41 segundos a criança passava a lã de mão para mão, dirigia o olhar para as suas mãos e manteve-se a fazer os mesmos movimentos durante alguns segundos.	

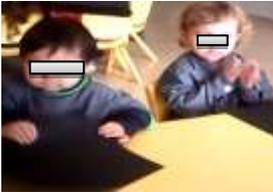
11	14:02	A criança atirou a lã duas vezes na direção da sua cabeça e orientou o olhar em direção à lã, enquanto caía.	
12	14:15	A criança segurou na lã com o polegar e com o dedo indicador da mão direita, levantou a mão em direção ao adulto, que a tinha ao colo, e olhando na direção da sua mão perguntou ao adulto o que era. O adulto não respondeu.	
13	14:18	A criança baixou a mão, esfregou um olho com a mão esquerda, mudou a lã para a mão esquerda, voltou a levantar a mão que tinha a lã e perguntou de novo o que era. O adulto, sem se aperceber, não respondeu.	
14	14:27	A criança baixou o braço e fixou o olhar nos seus colegas que brincavam com a lã, sorrindo, durante 5 segundos.	

15	14:32	A criança coloca a lã na boca.	
16	14:34	A criança oferece a lã ao adulto que estava a dirigir a experiência e após o adulto a aceitar abandona a atividade.	

Vídeo 3 - Dia 14 de Janeiro de 2014 às 10:10 horas

Durante esta proposta pretendia-se que as crianças explorassem lápis de cera e giz em cartolina preta.

Quadro V - Proposta educativa C – Criança F.

Linhas	Tempo (minutos)	Proposta C - Criança F	Fotografias
1	00:00	Foi colocada uma folha de cartolina (mais ou menos tamanho A3) preta em frente a cada criança	
2	00:12	A criança segurou a cartolina com a mão esquerda e deslizou o dedo polegar, dessa mesma mão, a pela superfície da mesa.	

3	00:14	Parou, dirigindo o olhar para o adulto que distribuía o material.	
4	00:19	O adulto aproximou-se e ofereceu lápis de cera a criança, pedindo-lhe que escolhesse um. A criança olhou para dentro da caixa.	
5	00:23	De seguida, coloca a mão esquerda dentro da caixa e retira um lápis de cera.	
6	00:31	A criança mudou o lápis para a mão direita (usando a pinça digital), segurou a folha com a mão esquerda e fez uma reta deslizando bico do lápis de cera, de cima para baixo.	

7	00:40	Posteriormente, a criança, com olhar dirigido para a sua mão direita, começa a deslizar lápis de cera da esquerda para a direita, na cartolina, prolongando o traço pela superfície da mesa.	
8	00:47	Repete este movimento novamente, mas o traço prolonga-se na mesa não só em forma de reta, mas também através de movimentos circulares e de cima para baixo.	
9	00:49	A criança dirige o olhar, ligeiramente para baixo e para a sua esquerda.	
10	00:50	Continua o seu desenho na cartolina fazendo movimentos circulares seguidos uns aos outros durante 7 segundos.	

11	00:59	A criança virou a folha e continuou a sua experiência no verso da folha, segurando-a “ao alto” e desenhando na parte de baixo da folha.	
12	1:08	Um adulto pediu-lhe que voltasse a folha. A criança olhou para o adulto, levantou mais a folha, colocando-a na vertical em frente à sua face, e continuou a desenhando com a folha nessa posição.	
13	1:16	A criança mudou a folha de posição (segurou-a com a mão esquerda, em cima da mesa, do seu lado esquerdo), continuou a segurar o lápis de cera e dirigiu o olhar para um dos adultos, que conversava com outro e que se encontrava à sua frente, fixando-o.	
14	1:17	Segurou de novo a folha na vertical, em frente aos seus olhos e continuou o seu trabalho.	

15	1:24	Perante um feedback dado a uma criança que estava na mesa atrás de si, por um adulto, a criança olhou para trás e fixou o olhar durante 3 segundos.	
16	1:27	Continuou o seu trabalho, com a folha na vertical.	
17	1:30	A criança colocou a folha em cima da mesa, na horizontal. Tentou “riscar” na mão, no entanto, um segundo depois pousou o lápis de cera em cima da cartolina e abandonou a experiência.	 

18	2:03	Com incentivo do adulto, a criança voltou a sentar-se na cadeira, o adulto deu-lhe outra cor, a criança pegou no lápis e fez alguns traços na cartolina a olhar ligeiramente para a frente e para a sua esquerda.	
19	2:10	A criança olhou de novo para a sua folha e continuou a sua experiência.	
20	2:20	Um adulto falou e a criança dirigiu o olhar para esse adulto.	
21	2:23	A criança retomou a sua pintura, fazendo traços na cartolina sem movimentar o antebraço, movendo apenas o pulso.	

22	2:30	Chega um adulto ao pé de si, a criança faz ainda uns traços na mesa.	
23	2:37	Coloca o lápis na caixa, olha para dentro dela, coloca lá a mão mas não tira nenhum lápis. O adulto tira-lhe o lápis para o qual apontou.	
24	2:53	A criança inicia a experiência agora com um lápis de outra cor, fazendo traços, com movimentos circulares, na cartolina.	
25	3:00	Olhando para o adulto, a criança coloca a mão direita, que tem o lápis de cera, em baixo da mesa (sempre com o olhar dirigido para a frente, onde se encontrava um adulto) e quando a retira já não trás o lápis.	

26	3:06	A criança coloca as mãos em cima da mesa segura na cartolina e atira-a para o chão.	
27	3:08	A criança pega na cartolina do colega que está ao seu lado, um adulto chama a sua atenção e a criança larga a cartolina do colega.	
28	3:11	Um adulto aproxima-se, apanha a folha e coloca-a à frente da criança F. A criança coloca as mãos na aresta da mesa e com a força dos braços recua a cadeira. Neste momento adulto conversava sobre a criança, e ela mantinha o olhar dirigido para o mesmo.	
29	3:12	A criança levanta-se e abandona de novo a atividade durante 26 segundos.	

30	3:38	Quando a criança chega trás consigo um pau de giz grosso e faz um traço na cartolina.	
31	3:45	A criança começa a levantar e baixar o giz, fazendo pontos na cartolina.	
32	3:54	O adulto intervém e segura o giz, impedindo a criança de fazer pontos.	
33	4:01	O adulto fez um traço na folha dando o exemplo de como a criança devia fazer. A criança começou a fazer um traço, da esquerda para direita como o adulto tinha exemplificado.	

34	4:08	A criança fez um segundo traço, mas prolongou-o até à superfície da mesa.	
35	4:12	Posteriormente começou, a de novo, a fazer pontos.	
36	4:17	O adulto chamou a sua atenção e a criança parou de fazer pontos e fez de novo algumas linhas.	
37	4:36	A criança olhou para trás, na direção do grupo que estava na outra mesa.	

38	4:42	A criança pousou o giz em cima da cartolina, dirigiu o olhar para o adulto que estava à sua frente, abandonou de novo a atividade e já não voltou.	
----	------	--	---

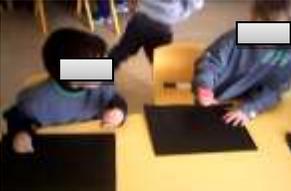
Quadro VI- Proposta C – Criança G

Linhas	Tempo	Proposta C – Criança G	Fotografias
1	00:00	O adulto colocou uma folha de cartolina em cima da mesa, em frente da criança, que se encontrava sentada. A criança pegou na cartolina com a mão direita, levantou-a e abanou-a.	
2	00:18	Voltou a pousar a cartolina em cima da mesa e dirigiu o olhar em direção ao adulto que trazia o material.	

3	00:21	Um adulto aproximou-se com a caixa dos lápis de cera, da criança que estava ao seu lado, a criança G inclinou o corpo para o lado da caixa e dirigiu para lá o seu olhar. Fez um gesto como se fosse esticar a mão em direção à caixa.	
4	00:26	O adulto levantou-se e a criança encolheu o braço e seguiu o adulto através da visão	
5	00:30	O adulto aproximou-se, posicionou-se do seu lado direito, e pediu-lhe que escolhesse um lápis de cera. A criança olhou para dentro da caixa, depois colocou lá a mão e retirou um lápis com a mão esquerda.	
6	00:40	Posteriormente, após ter retirado o lápis da caixa, começou a fazer uma linha, da direita para a esquerda, e linhas circulares utilizando a mão esquerda e pegando no lápis com a mão semifechada.	

7	00:44	A criança mudou o lápis para a mão direita, mas pegou na ponta mais acima do mesmo e fez alguns traços curtos.	
8	00:45	Voltou a mudar o lápis para a mão esquerda e continuou a fazer linhas na folha em formas de círculo e com movimentos “de baixo para cima”.	
9	1:24	Perante um feedback dado a uma criança que estava na mesa atrás de si, por um adulto, a criança olhou para trás e fixou o olhar durante 6 segundos.	
10	1:30	A criança recomeçou o seu trabalho fazendo traços na sua folha, usando a mão esquerda.	

11	1:43	A criança troca novamente o lápis para a mão direita, dirige o olhar para o seu lado esquerdo, onde estava a folha de cartolina e o lápis de cera da sua colega, abandonados, pega no lápis de cera da colega com a mão esquerda e faz traços na folha da colega.	
12	1:45	O adulto intervém, segura a mão da criança, impedindo-a de riscar na folha da colega, e retira-lhe o lápis da mão, pedindo-lhe que desenhasse na sua folha.	
13	1:47	A criança volta a pegar no seu lápis com a mão esquerda e continua o seu trabalho fazendo um traço em forma circular durante um segundo.	
14	1:51	A criança pousa o lápis na folha e toca-lhe fazendo-o rebolar, de baixo para cima e para os lados, sempre em cima da cartolina. A criança fazia rebolar o lápis com os dedos da mão esquerda.	

15	2:00	A criança voltou a pegar no lápis usando a mão esquerda. A criança do seu lado esquerdo sentou-se e a criança G parou o seu desenho e dirigiu o olhar para a colega.	
16	2:08	A criança com o lápis na mão esquerda e segurando a folha com a mão direita, fá-la deslizar na mesa para a direita e para esquerda, repetindo estes movimentos durante breves segundos.	
17	2:10	Parou a folha à sua frente e continuou a fazer traços na sua folha (com o braço esquerdo esticado e movimentando apenas o pulso para fazer os traços).	
18	2:22	A criança G volta a pousar o lápis na folha, e volta-se para trás.	

19	2:30	Volta a olhar para sua folha, pega no lápis e deixa-o cair para o chão (para baixo da mesa). A criança, sem se levantar da cadeira olha para o chão. Passados 3 segundos levanta-se e baixa-se mantendo as mãos seguras na mesa. Com as pernas fletidas e com as mãos seguras na mesa, dirige o olhar em direção ao adulto que se encontrava à sua esquerda a dar atenção a outra criança.	
20	2:48	A criança retira uma das mãos da mesa e baixa-se, larga a segunda mão e deixa-se de ver a criança.	
21	2:57	O adulto chama pelo nome da criança, ela levanta-se, já com o lápis e senta-se na cadeira.	

22	3:03	O adulto afasta-se da criança, esta dirige o olhar em direção ao adulto, faz alguns sons e movimenta-se como se estivesse a chamar a atenção do adulto para a ajudar a puxar a cadeira para a frente.	
23	3:09	Um adulto aproxima-se da criança e ajuda-a puxar a cadeira para perto da mesa.	
24	3:11	A criança fez um traço de baixo para cima, na cartolina e voltou a pousar o lápis na cartolina. Mas logo de seguida voltou a pegar no lápis e fez mais alguns traços.	
25	3:32	A criança voltou a cartolina para o lado inverso e fez mais alguns traços de baixo para cima.	

26	3:47	A criança levantou o lápis da cartolina e olhou para o seu bico, e um segundo após olhou para a sua folha de cartolina.	
27	3:49	A criança voltou a fazer os seus traços na folha.	
28	3:59	A criança G olhou para a sua colega do lado que levantava e baixava o giz na sua folha de cartolina, fazendo pontos e produzindo sons. A criança fixou o olhar na criança do lado até aos 4 minutos (até o adulto intervir e impedir a criança de “bater” com o lápis na mesa).	
29	4:00	A criança G voltou a olhar para a sua folha e com o seu lápis imitou a colega, levantou e baixou o lápis diversas vezes na cartolina fazendo pontos e produzindo sons.	

30	4:03	Partiu-se uma ponta do lápis de cera. A criança colocou o seu dedo indicador em cima dessa ponta, e deslizando a mão, da direita para a esquerda, deitou a ponta do lápis para fora da cartolina e da mesa. Após ter colocado a ponta do lápis de cera fora da cartolina e da mesa, continuou a deslizar a mão em cima da sua cartolina como se estivesse ainda a “sacudir a ponta do lápis”.	
31	4:18	Após um adulto ter dito “ É com o lápis!”, a criança voltou de novo a fazer os traços na sua cartolina, mas, após 7 segundos a criança levantou o lápis, olhou para o seu bico, e colocou-o na boca.	
32	4:27	O adulto aproximou-se da criança retirou-lhe o lápis e colocou-o dentro da caixa. Afastou-se da criança e levou os lápis. A criança sem lápis deslizou as mãos na cartolina com o olhar dirigido para a sua frente e para os seus lados até o adulto voltar a aproximar-se.	
33	5:07	O adulto aproximou-se da criança e ofereceu-lhe um pau de giz de cor azul e perguntou-lhe se podia ser aquele giz. A criança pegou na ponta superior do giz com a mão esquerda e fez um traço na cartolina com um movimento de cima para baixo.	

34	5:12	A criança levanta o giz da folha e pega-lhe com as duas mãos, volta a pegar-lhe com uma mão, olha para uma das pontas do giz e lambe essa ponta. Retirou a língua do giz de imediato e fez uma expressão facial, como se demonstrasse que não gostava.	
35	5:20	A criança coloca o giz em cima da mesa e fá-lo rebolar (com olhar ligeiramente dirigido para a sua esquerda) na cartolina com a mão esquerda por cima dele (Faz movimentos da parte inferior da cartolina para a parte superior da mesma).	
36	5:23	A criança levanta o giz para cima com a mão esquerda, dirige o olhar para trás de si e pergunta ao adulto, que se aproximou, o que era.	

37	5:30	O adulto respondeu à criança dizendo-lhe que era um giz, a criança olhou para o giz, baixou e continuou a fazer traços com ele na sua cartolina.	
38	5:35	A criança parou o seu giz e olhou para o adulto que se encontrava à sua esquerda, voltou a dirigir o olhar para a sua cartolina, levantou-a com a mão esquerda e abanou-a, “ batendo” com ela em cima da mesa.	 
39	5:47	A criança, segurando a cartolina (que tocava na superfície da mesa apenas com o vértice esquerdo), faz alguns traços.	

40	4:48	A criança baixa de novo a cartolina colocando-a em cima da mesa. Começa a levantar e baixar o giz de forma a fazer pontos no vértice inferior, do lado direito da cartolina.	
41	5:55	Após fazer alguns pontos, a criança faz deslizar a sua mão direita, com movimentos da esquerda para a direita, por cima desses pontos. Viu que acontecia algo e continuou a fazer pontos e a fazer deslizar a mão por cima dos pontos.	
42	6:03	A criança deslizou a mão direita pelo giz, e olhou para ela. Continuou a fazer pontos na cartolina e a passar a mão por cima deles, mas sem segurar a folha (a folha deslizava também por cima da mesa).	 

43	6:17	A criança levanta o giz e olha para a ponta com a qual estava a desenhar.	
44	6:20	A criança baixa o lápis e continua o que estava a fazer antes. A folha caiu ao chão, a criança olhou para o chão, olhou para o adulto (sempre com o lápis na mão), voltou a olhar para o chão e olhou para a palma da sua mão direita. O adulto aproximou-se e colocou-lhe a folha em cima da mesa.	  

45	6:30	A criança, após ter a folha novamente, continuou a fazer pontos, mas agora, levantava e baixava a mão direita batendo em cima dos pontos que ia fazendo e fazia pó.	
46	6:35	O adulto aproximou-se e impediu-o de fazer aqueles movimentos, retirou-lhe o giz da mão suavemente, fez um traço, de forma a incentivar a criança a fazer também e voltou a dar o giz à criança, colocando-o na sua mão direita. A criança segurou o giz com a mão direita e o adulto colocou a sua mão por cima da mão da criança e ajudou a criança a fazer um traço.	
47	6:45	Após o adulto largar a mão da criança, a criança volta a “bater” com o giz em cima da cartolina e com a mão esquerda, que não tinha o giz, a bater em cima dos pontos que fazia.	
48	6:56	A criança olhou para a palma da sua mão esquerda e passou a mão na sua face. Voltou a baixar a mão em direção aos pedaços de giz que estavam na cartolina.	

49	6:59	A criança, com a mão esquerda, pegou num pedaço de giz que estava em cima da cartolina, largou-o e voltou a “bater” com as mãos em cima desses pedaços.	
50	7:51	Um adulto aproximou-se da criança e trocou-lhe o giz por outra cor. A criança pegou no giz, que lhe foi oferecido, com a mão esquerda, e fê-lo deslizar na cartolina.	
51	7:58	A criança lambeu o giz. Desta vez não alterou a sua expressão, retirou-o de imediato da boca e começou a bater com o giz na cartolina.	
52	8:04	Deslizou de novo o giz na folha, fazendo dois traços da direita para a esquerda.	

53	8:10	Dirigiu o olhar para o seu lado esquerdo, onde se encontrava um adulto e outra criança, e fez rebolar o giz, com as duas mãos, em cima da cartolina.	
54	8:14	A criança voltou a bater com o giz na cartolina, desta vez não batia com a mão em cima dos pontos que fazia, no entanto os pontos eram feitos no vértice inferior direito da cartolina (como já tinha feito antes).	
55	8:31	A criança rodou a folha 90° pra a sua direita e ponteou o vértice inferior esquerdo da folha. Passados 7 segundos ponteou o vértice inferior direito da folha.	
56	8:40	Olhou para a superfície da mesa que tinha alguns pedaços e pó de giz e passou por cima desses pedaços e do pó com o dedo indicador da mão direita.	

57	8:42	Olhou para a palma e para o outro lado da mão, limpou a palma dessa mão à mão esquerda, rodou novamente a cartolina 90° para a sua direita e ponteou o vértice esquerdo da mesma.	
58	8:51	Chegou um colega à sala e a criança voltou-se para trás, após ouvir os adultos a dizerem “Bom dia” a essa criança que chegou.	
59	8:58	A criança voltou-se de novo para a frente e continuou a pontear a sua cartolina no vértice inferior direito, mas com o olhar dirigido para a sua frente e para a sua esquerda.	

60	9:04	Dirigiu o olhar para a mão com a qual estava a trabalhar e continuou a pontear os vértices da folha, alternadamente.	
61	9:35	Um adulto aproximou-se da criança e limpou-lhe a cara. A criança ofereceu-lhe o giz dizendo que já estava.	

Anexo V – Análise de dados

Quadro I- Proposta A – Criança F

Categorias	Evidências	Comentários
<p>Interação da criança com os objetos</p>	<p>«... a criança pegou na escova de dentes, molhou-a na tinta e começou a levantá-la e baixar, de forma a fazer manchas no molde da coroa». (Anexo IV, quadro I, linha 1)</p> <p>«... voltou os “pêlos da escova” para cima, em direção ao teto, e pousou a parte de trás da escova na folha.» (Anexo IV, quadro I, linha 1)</p> <p>«... começou a deslizar a escova no plástico preto que protegia a mesa.» (Anexo IV, quadro I, linha 11)</p> <p>«... deslizava a escova “da esquerda para a direita e da direita para a esquerda”; “de cima para baixo e de baixo para cima” e em forma circular.» (Anexo IV, quadro I, linha 14)</p> <p>«Com o olhar dirigido na mão que tinha a escova ...» (Anexo IV, quadro I, linha 10)</p>	<p>- Durante o vídeo pôde observar que a criança utilizou preferencialmente os sentidos da visão e do tato para explorar;</p> <p>- Durante a exploração a criança começou por levantar e baixar a escova (com tinta) em direção à representação da coroa e ao longo do tempo os movimentos foram alterando. A criança começou a deslizar a escova na coroa em vários sentidos e a fazer movimentos circulares;</p> <p>- A criança explorou a escova em duas posições diferentes;</p> <p>- A criança explorou a escova em outro material, além da cartolina;</p> <p>- O uso da mão direita foi preferencial</p>

		<p>durante a exploração;</p> <p>- A criança manteve o olhar dirigido para a mão que tinha a escova, durante a maior parte do tempo que esteve na experiência.</p>
<p>Interação das crianças com os adultos e com os objetos</p>	<p>«O adulto intervém, retirando o pincel das mãos da criança, para retirar o excesso de tinta, deixa a escova de dentes dentro da taça da tinta e a criança fica a olhar para o adulto.» (Anexo IV, quadro I, linha 4)</p> <p>«O adulto aproxima-se de novo da criança, retira, novamente, a escova das mãos da criança, retira o excesso da tinta e devolve a escova à criança. Após lhe dar a escova, puxa-lhe as mangas para cima.» (Anexo IV, quadro I, linha 7)</p> <p>«Enquanto o adulto puxava a manga do braço esquerdo (da criança), com a mão direita, ela, molhou a escova na tinta e continuou a sua decoração.» (Anexo IV, quadro I, linha 8)</p> <p>«Um adulto aproximou-se e a criança voltou a deslizar o pincel, “ da esquerda para a direita e da direita para a esquerda”, num dos vértices da “coroa”, tentando colorir toda a área do vértice.» (Anexo IV, quadro I, linha 12)</p> <p>«Um adulto elogia o trabalho da criança. A criança, sem olhar para o adulto,</p>	<p>- A presença do adulto, algumas vezes, pode ter impedido a criança de continuar a sua exploração;</p> <p>- A criança manifestou indiferença a um elogio do adulto;</p> <p>- A presença ou ausência do adulto manifestou alterações, nas formas de exploração dos materiais, pela criança.</p>

	<p>continuou o seu trabalho,...» (Anexo IV, quadro I, linha 14)</p> <p>«Após um dos adultos, que se encontrava ao lado da criança F (a dar atenção a outra criança), sair do seu lado, a criança começou a deslizar de novo o pincel no plástico que protegia a mesa, deslizando a escova da “esquerda para a direita e da direita para a esquerda”.» (Anexo IV, quadro I, linha 15)</p> <p>«Outro adulto aproximou-se da criança e ela volta a colorir a sua coroa,...» (Anexo IV, quadro I, linha 16)</p> <p>«Outro adulto aproximou-se da criança e anunciou que já estava acabado. No entanto a criança demonstrou alguma recusa em terminar. Apontou para o espaço que ainda não estava colorido, levantou-se e aproximou a escova da taça com tinta.» (Anexo IV, quadro I, linha 19)</p> <p>«O adulto retirou a escova da mão da criança e enquanto lhe limpava a mão direita, com o dedo indicador da sua mão esquerda, a criança tentou colorir o espaço da sua coroa com a cor que estava usar antes.» (Anexo IV, quadro I, linha 20)</p>	
<p>Tempo que a criança esteve em interação com os objetos</p>	<p>8:17 Minutos - «Um adulto retirou o trabalho da frente da criança e assim ficou terminado.» (Anexo IV, quadro I, linha 21)</p>	<p>A criança terminou esta experiência educativa por influência do adulto demonstrando alguma resistência em terminar o seu “trabalho”.</p>

Quadro II - Proposta A – Criança G

Categorias	Evidências	Comentários
<p>Interação da criança com os objetos</p>	<p>«... a criança começou a deslizar a mão direita por cima da coroa tocando nos seus vértices.»; (Anexo IV, quadro II, linha 1)</p> <p>«A criança esfregava as suas mãos e olhava ligeiramente para o molde da coroa ...»(Anexo IV, quadro II, linha 3)</p> <p>«Foi carimbando a sua “ coroa”, utilizando a mão direita, até não ter mais tinta na tampa.» (Anexo IV, quadro II, linha 9)</p> <p>«A criança passou com o dedo indicador da mão esquerda em redor da tampa, sempre com o olhar dirigido para o seu dedo, que sentia a tampa.» (Anexo IV quadro II, linha 13);</p> <p>«A criança (...) encostou a tampa nos lábios e lambeu a parte da tampa que antes tinha a tinta.» (Anexo IV, quadro II, linha 14);</p> <p>«Lambeu de novo a tampa, ...» (Anexo IV, quadro II, linha 16);</p> <p>«A criança tinha o dedo indicador da mão direita com tinta e estava a esfrega-lo com o polegar e o indicador da mão esquerda». (Anexo IV, quadro II, linha 28)</p>	<p>- A criança usou a visão, o tato e o paladar para explorar os materiais.</p> <p>- Os sentidos preferenciais foram o tato e a visão.</p> <p>- A criança usou o paladar para explorar a tampa com tinta mais do que uma vez.</p> <p>- Enquanto carimbava, a criança utilizava a mão direita e dirigia o olhar para essa mão.</p>

<p>Interação das crianças com os adultos e com os objetos</p>	<p>«Um adulto molhou a tampa da criança (G) na tinta e colocou-a na direção do molde como forma de transmitir à criança que era para carimbar.» (Anexo IV, quadro II, linha 6);</p> <p>«A criança fez o carimbo com a tampa e o educador segurou a cartolina.»;</p> <p>«Lambeu de novo a tampa, dirigindo o olhar para o adulto que se encontrava a sua direita.» (Anexo IV, quadro II, linha 7);</p> <p>«O adulto retirou-lhe a tampa da boca e limpou-lhe os resíduos de tinta que tinha nos lábios.» (Anexo IV, quadro II, linha 16)</p> <p>«... virou a parte que tinha tinta para si e fez um gesto para levar à boca, no entanto o adulto impediu-o de o fazer e incentivou-o carimbar.» (Anexo IV, quadro II, linha 17);</p> <p>«... dirigiu o olhar para o adulto que estava ao seu lado esquerdo, dirigiu a tampa na sua direção, e apontando para a tinta disse (“mais, mais”).» (Anexo IV Anexo IV, quadro II, linha 24);</p> <p>«O adulto aceitou a tampa, mas afastou-se dela levando a tampa consigo.» (Anexo IV, quadro II, linha 25);</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto interveio diversas vezes nas formas de exploração da criança; - O adulto começou por dar o exemplo à criança da forma como era pretendido que se fizesse o “trabalho”, e a criança aplicava o exemplo do adulto; - A criança solicitou, algumas vezes, o apoio do adulto; - Após sentir necessidade de apoio do adulto e de o adulto não corresponder às suas chamadas, a criança encontrou outras formas de explorar o material, nomeadamente, colocando na boca; - Perante a falta da tampa para carimbar ou “lamber” a criança esfregava a mão que tinha tinta na outra mão;
<p>Tempo que a criança esteve em interação com os</p>	<p>6:02 Minutos - «O adulto aproximou-se da criança, perguntou-lhe se já tinha terminado e a criança não respondeu nem olhou para o adulto.» (Anexo IV,</p>	<p>A criança permaneceu na experiência seis minutos e trinta e cinco segundos.</p>

objetos	quadro II, linha 28) 6:35 - «A criança levantou-se do lugar e foi brincar, sem oferecer resistência em abandonar a experiência educativa.» (Anexo IV, quadro II, linha 30)	Abandonou esta experiência por incentivo do adulto e sem mostrar resistência.
---------	---	---

Quadro III - Proposta B – Criança F

Categories	Evidências	Comentários
Interação da criança com os objetos	«A criança (...) segura-a com a mão direita semifechada e fica a olhar para ela durante 5 segundos sem mexer a mão que tem a lã.» (Anexo IV, quadro III, linha 2); «... muda a lã para a mão esquerda e mexe na lã com as duas mãos com um gesto de “bater as palmas”...» (Anexo IV, quadro III, linha 3); «... esfrega a lã na máscara como se estivesse a lavar a máscara, fazendo movimentos, com a mão que segurava a lã, para a direita e para a esquerda.» (Anexo IV, quadro III, linha 4); «... fixa de novo olhar na sua mão que tinha a lã e passa-a de uma mão para a outra repetindo este movimento durante 3 segundos.» (Anexo IV, quadro III, linha 7);	- A criança usou os sentidos da visão, tato e paladar para explorar a lã. - Explorou a lã, noutros materiais (máscara); - Fez diversos movimentos com a lã (apertou, desfiou, esfregou, rodou, ...); - Manteve o olhar dirigido para o seu pedaço de lã; - Começou por explorar a lã utilizando a visão, depois o tato e no fim o paladar;

	<p>«Esfrega a lã com a palma das mãos (para a frente e para trás)» (Anexo IV, quadro III, linha 8);</p> <p>«... aperta a lã com as duas mãos, e esfrega-a de novo com a palma das mãos fazendo movimentos circulares.» (Anexo IV, quadro III, linha 9);</p> <p>«Estava a tentar desfiar a lã utilizando a pinça digital, ...»(Anexo IV, quadro III, linha 11);</p> <p>«Colocou um pedaço de lã na boca, sorriu e retirou-a da boca.» (Anexo IV, quadro III, linha 12);</p> <p>«...continuou a mexer na lã com as suas mãos. Com a mão direita desfiou um pedaço de lã, levantou a mão e abanou esse pedaço fazendo movimentos circulares com o braço.» (Anexo IV, quadro III, linha 13);</p>	<p>- A criança desfiou a lã com a mão direita e usou a pinça digital.</p>
Interação das crianças com os adultos e com os objetos	- Não existem registos deste tipo de interações.	
Tempo que a criança esteve em interação com os objetos	12:43 Minutos - «A criança oferece a lã ao adulto, como sinal que já tinha terminado a exploração.» (Anexo IV, quadro III, linha 14)	<p>- A criança manteve-se na experiência educativa durante doze minutos e quarenta e três segundos.</p> <p>- Abandonou a experiência por iniciativa</p>

		própria.
--	--	----------

Quadro IV – Proposta B- Criança G

Categories	Evidências	Comentários
Interação da criança com os objetos	<p>«... aperta a lã com as duas mãos.» (Anexo IV, quadro IV, linha 2);</p> <p>«... esfregou a lã com as mãos (fazendo movimentos, com as mãos, alternadamente, para trás e para a frente).» (Anexo IV, quadro IV, linha 5)</p> <p>«... aproximou a lã do nariz e afastou.» (Anexo IV, quadro IV, linha 6)</p> <p>«Voltou a tocar na lã com a palma das suas mãos fazendo movimentos para trás e para a frente.» (Anexo IV, quadro IV, linha 7)</p> <p>«... começou a passar a lã de mão para mão (usando as palmas das mãos).» (Anexo IV, quadro IV, linha 8);</p> <p>«... atirou a lã duas vezes na direção da sua cabeça e orientou o olhar em direção à</p>	<p>- A criança, durante a exploração usou os sentidos da visão, tato, olfacto e paladar;</p> <p>- Explorou a lã, através do tato, de diversas formas (esfregando, passando de mão para mão, apertando, atirando...);</p> <p>- Manteve o olhar dirigido para o seu pedaço de lã;</p> <p>- O último sentido a ser usado pela criança foi o paladar.</p>

	<p>lã, enquanto caía.» (Anexo IV, quadro IV, linha 11);</p> <p>«... coloca a lã na boca.» (Anexo IV, quadro IV, linha 15);</p>	
<p>Interação das crianças com os adultos e com os objetos</p>	<p>«O adulto retira-lhe suavemente a lã e oferece-a a outra criança. ...» (Anexo IV, quadro IV, linha 3);</p> <p>«A criança segurou na lã com o polegar e com o dedo indicador da mão direita, levantou a mão, em direção ao adulto que a tinha ao colo, e olhando na direção da sua mão perguntou ao adulto o que era. O adulto não respondeu.» (Anexo IV, quadro IV, linha 12)</p> <p>«... voltou a levantar a mão que tinha a lã e perguntou de novo o que era. O adulto, sem se aperceber, não respondeu.» (Anexo IV, quadro IV, linha 13).</p>	<p>- O adulto impediu, uma vez, a criança de continuar a sua exploração;</p> <p>- A criança chamou a atenção de um adulto, duas vezes, no sentido de perceber o que era o material que tinha nas mãos.</p>
<p>Tempo que a criança esteve em interação com os objetos</p>	<p>14:34 Minutos - «A criança oferece a lã ao adulto que estava a dirigir a experiência e após o adulto a aceitar, a criança abandona a experiência.» (Anexo IV, quadro IV, linha 16)</p>	<p>- A criança abandona a experiência educativa por sua própria iniciativa.</p>

Quadro V - Proposta C – Criança F

Categorias	Evidências	Comentários
<p>Interação da criança com os objetos</p>	<p>«...segurou a cartolina com a mão esquerda e deslizou o dedo polegar, da mão direita pela superfície da mesa, dirigindo o olhar ligeiramente para a sua esquerda.» (Anexo IV, quadro V, linha 2);</p> <p>«...coloca a mão esquerda dentro da caixa e retira um lápis de cera.» (Anexo IV, quadro V, linha 5);</p> <p>«... mudou o lápis para a mão direita (usando a pinça digital), segurou a folha com a mão esquerda e fez uma reta deslizando bico do lápis de cera, de cima para baixo.» (Anexo IV, quadro V, linha 6);</p> <p>«Começa a deslizar lápis de cera da esquerda para a direita, na cartolina, prolongando o traço pela superfície da mesa.» (Anexo IV, quadro V, linha 7);</p> <p>«Repete este movimento novamente, mas o traço prolonga-se na mesa não só em forma de reta, mas também através de movimentos circulares e de “cima para baixo”.» (Anexo IV, quadro V, linha 8)</p> <p>«Continua o seu desenho na cartolina fazendo movimentos circulares seguidos uns aos outros» (Anexo IV, quadro V, linha 10);</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança usou os sentidos da visão, tato e audição durante a exploração; - Explorou os materiais riscadores na mesa e na sua pele; - Manifestou preferência pelo uso da mão direita; - Pegou nos materiais riscadores usando a pinça digital; - Com os materiais riscadores, fez traços em várias direções e fez pontos; - Usou os lápis de cera riscando na folha orientada na posição vertical em relação à superfície da mesa; - Manipulou os materiais riscadores, movimentando apenas o pulso;

	<p>«...virou a folha e continuou a sua experiência no verso da folha, segurando-a “ao alto” e desenhando na parte de baixo da folha.» (Anexo IV, quadro V, linha 11);</p> <p>«Segurou de novo a folha na vertical, ...»(Anexo IV, quadro V, linha 14)</p> <p>«... colocou a folha em cima da mesa, na horizontal. Tentou “riscar” na mão, ...» (Anexo IV, quadro V, linha 17);</p> <p>«... fazendo traços na cartolina sem movimentar o antebraço, movendo apenas o pulso.» (Anexo IV, quadro V, linha 21);</p> <p>«... coloca o lápis na caixa, olha para dentro dela, coloca lá a mão mas não tira nenhum lápis.» (Anexo IV, quadro V, linha 23)</p> <p>«... fazendo traços, com movimentos circulares, na cartolina.» (Anexo IV, quadro V, linha 24)</p> <p>«... coloca as mãos em cima da mesa segura na cartolina e atira-a para o chão.» (Anexo IV, quadro V, linha 26);</p> <p>«Quando a criança chega trás consigo um pau de giz grosso e faz um traço na cartolina.» (Anexo IV, quadro V, linha 30)</p> <p>«... levantar e baixar o giz, fazendo pontos na cartolina.» (Anexo IV, quadro V, linha 31)</p>	<p>- Dirigiu o olhar, diversas vezes para outros pontos da sala.</p>
--	---	--

	<p>«... fez um segundo traço, mas prolongou-o até à superfície da mesa.» (Anexo IV, quadro V, linha 34)</p> <p>«... começou, a de novo, a fazer pontos.» (Anexo IV, quadro V, linha 35)</p>	
<p>Interação das crianças com os adultos e com os objetos</p>	<p>«Parou, dirigindo o olhar para o adulto que distribuía o material.» (Anexo IV, quadro V, linha 3);</p> <p>«O adulto aproximou-se e ofereceu lápis de cera a criança, pedindo-lhe que escolhesse um. A criança olhou para dentro da caixa, escolheu um lápis e retirou um.» (Anexo IV, quadro V, linha 4);</p> <p>«Um adulto pediu-lhe que voltasse a folha. A criança olhou para o adulto, levantou mais a folha, colocando-a na vertical em frente à sua face, e continuou a desenhar com a folha nessa posição.» (Anexo IV, quadro V, linha 12);</p> <p>«A criança mudou a folha de posição (segurou-a com a mão esquerda, em cima da mesa, do seu lado esquerdo), continuou a segurar o lápis de cera e dirigiu o olhar para um dos adultos, que conversava com outro e que se encontrava à sua frente» (Anexo IV, quadro V, linha 13);</p> <p>«Com incentivo do adulto, a criança voltou a sentar-se na cadeira, o adulto deu-lhe outra cor, a criança pegou no lápis e fez alguns traços na cartolina a olhar ligeiramente para a frente e para a sua esquerda.» (Anexo IV, quadro V, linha</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto impediu, algumas vezes as formas de exploração da criança; - A criança desafiou o adulto, ignorando e contrariando os seus feedbacks; - Antes de realizar algumas ações, a criança dirige o olhar para o adulto; - A criança, após um período de ausência na experiência, volta à experiência, por ação do adulto.

18);

«Um adulto falou e a criança dirigiu o olhar para esse adulto.» (**Anexo IV, quadro V, linha 20**);

«Chega um adulto ao pé de si, a criança faz ainda uns traços na mesa» (**Anexo IV, quadro V, linha 22**)

«A criança coloca a mão direita, que tem o lápis de cera, em baixo da mesa (sempre com o olhar dirigido para a frente, onde se encontrava um adulto) e quando a retira já não trás o lápis.» (**Anexo IV, quadro V, linha 25**);

«A criança pega na cartolina do colega que está ao seu lado, um adulto chama a sua atenção e a criança larga a cartolina do colega.» (**Anexo IV, quadro V, linha 27**);

«Um adulto aproxima-se, apanha a folha e coloca-a à frente da criança F. A criança coloca as mãos na aresta da mesa e com a força dos braços recua a cadeira. Neste momento adulto conversava sobre a criança, e ela mantinha o olhar dirigido para o mesmo» (**Anexo IV, quadro V, linha 28**).

«O adulto intervém e segura o giz, impedindo a criança de fazer pontos.» (**Anexo IV, quadro V, linha 32**)

«O adulto fez um traço na folha dando o exemplo de como a criança devia fazer, e

	<p>a criança começou a fazer um traço, da esquerda para direita como o adulto tinha exemplificado.» (Anexo IV, quadro V, linha 33)</p> <p>«O adulto chamou a sua atenção e a criança parou de fazer pontos e fez, de novo, algumas linhas.» (Anexo IV, quadro V, linha 36).</p>	
<p>Tempo que a criança esteve em interação com os objetos</p>	<p>1:30 Minutos - «... pousou o lápis de cera em cima da cartolina e abandonou a experiência.» (Anexo IV, quadro V, linha 17)</p> <p>«3:12» «A criança levanta-se e abandona de novo a experiência» (Anexo IV, quadro V, linha 29)</p> <p>«4:42 - A criança pousou o giz em cima da cartolina, dirigiu o olhar em direção ao adulto que estava à sua frente, abandonou de novo a experiência e já não voltou.» (Anexo IV, quadro V, linha 38)</p>	<p>- A criança abandonou a experiência três vezes por sua iniciativa.</p>

Quadro VI – Proposta C – Criança G

Categorias	Evidências	Comentários
<p>Interação da criança com os objetos</p>	<p>«... pegou na cartolina com a mão direita, levantou-a e abanou-a.» (Anexo IV, quadro VI, linha 1)</p> <p>«... começou a fazer uma linha, da direita para a esquerda, e linhas circulares utilizando a mão esquerda e pegando no lápis com a mão semifechada.» (Anexo IV,</p>	<p>- Durante a experiência educativa a criança usou os sentidos da visão, audição, tato e paladar.</p> <p>- A criança usou preferencialmente a</p>

	<p>quadro VI, linha 6);</p> <p>«... mudou o lápis para a mão direita, mas pegou na ponta mais acima do lápis, e fez alguns traços curtos.» (Anexo IV, quadro VI, linha 7);</p> <p>«Voltou a mudar o lápis para a mão esquerda e continuou a fazer linhas na folha em formas de círculo e com movimentos “de baixo para cima”.» (Anexo IV, quadro VI, linha 8);</p> <p>«... fazendo traços na sua folha, usando a mão esquerda.» (Anexo IV, quadro VI, linha 10);</p> <p>«... troca novamente o lápis para a mão direita, dirige o olhar para o seu lado esquerdo, ... pega no lápis de cera da colega com a mão esquerda e faz traços na folha da colega.» (Anexo IV, quadro VI, linha 11);</p> <p>«... fez um traço de baixo para cima, na cartolina e voltou a pousar o lápis na cartolina. Mas logo de seguida voltou a pegar no lápis e fez mais alguns traços.» (Anexo IV, quadro VI, linha 24);</p> <p>«...voltou a cartolina para o lado inverso e fez mais alguns traços de baixo para cima.» (Anexo IV, quadro VI, linha 25);</p> <p>«... levantou o lápis da cartolina e olhou para o seu bico, e um segundo após olhou para a sua folha de cartolina.» (Anexo IV, quadro VI, linha 26);</p> <p>«a criança levantou o lápis, olhou para o seu bico, e colocou-o na boca.» (Anexo IV, quadro VI, linha 31)</p> <p>«...colocou o seu dedo indicador em cima dessa ponta, e deslizando a mão, da direita para a esquerda, deitou a ponta do lápis para fora da cartolina e da mesa.</p>	<p>mão esquerda para pegar nos materiais riscadores;</p> <ul style="list-style-type: none"> - As orientações dos seus traços eram essencialmente “da direita para a esquerda” e de “baixo para cima”; - Com o giz, a criança fez pontos e linhas; - A criança colocou o lápis de cera e o giz na boca; - A criança explorou os materiais riscadores fazendo-os rebolar em cima da cartolina; levantando-os e baixando em direção à cartolina e deslizando-os na cartolina; - A criança, durante a experiência educativa, explorou a cartolina abanando-a e fazendo-a deslizar em cima da mesa; - Utilizando o tato, a criança deslizava e batia com as mãos em cima dos detritos dos materiais riscadores; - Escolhe os vértices da cartolina para
--	---	---

	<p>Após ter colocado a ponta do lápis de cera fora da cartolina e da mesa, continuou a deslizar a mão em cima da sua cartolina como se estivesse ainda a “sacudir a ponta do lápis”.» (Anexo IV, quadro VI, linha 30);</p> <p>«...voltou a olhar para a sua folha e com o seu lápis imitou a colega, levantou e baixou o lápis diversas vezes na cartolina fazendo pontos.»; (Anexo IV, quadro VI, linha 29)</p> <p>«...deslizou as mãos na cartolina ...»(Anexo IV, quadro VI, linha 32)</p> <p>«...pegou na ponta superior do giz com a mão esquerda e fez um traço na cartolina com um movimento de cima para baixo.» (Anexo IV, quadro VI, linha 33)</p> <p>«...olha para uma das pontas do giz e lambe essa ponta. Retirou a língua do giz de imediato ...»(Anexo IV, quadro VI, linha 34)</p> <p>«...coloca o giz em cima da mesa e fá-lo rebolar (com olhar ligeiramente dirigido para a sua esquerda) na cartolina com a mão esquerda por cima dele (Faz movimentos da parte inferior da cartolina para a parte superior da mesma).» (Anexo IV, quadro VI, linha 35);</p> <p>«...segurando a cartolina (que tocava na superfície da mesa apenas com o vértice esquerdo), faz alguns traços.» (Anexo IV, quadro VI, linha 39);</p> <p>«...baixa de novo a cartolina colocando-a em cima da mesa. Começa a levantar e baixar o giz de forma a fazer pontos no vértice inferior, do lado direito da cartolina.» (Anexo IV, quadro VI, linha 40)</p> <p>«...faz deslizar a sua mão direita, com movimentos da esquerda para a direita, por</p>	<p>pontear, utilizando o giz, no entanto começou por pontear os vértices inferiores esquerdos, à medida que ia rodado a cartolina;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explora os materiais riscadores na cartolina posicionada na vertical em relação à superfície da mesa; - A criança, manteve o olhar dirigido para as suas mãos, enquanto explorava.
--	--	--

cima desses pontos. Viu que acontecia algo e continuou a fazer pontos e a fazer deslizar a mão por cima dos pontos.» (**Anexo IV, quadro VI, linha 41**)

«...deslizou a mão direita pelo giz, e olhou para ela. Continuou a fazer pontos na cartolina e a passar a mão por cima deles, mas sem segurar a folha (a folha deslizava também por cima da mesa).» (**Anexo IV, quadro VI, linha 42**);

«...levanta o giz e olha para a ponta com a qual estava a desenhar.» (**Anexo IV, quadro VI, linha 43**)

«...continuou a fazer pontos, mas agora, levantava e baixava a mão direita ,batendo em cima dos pontos que ia fazendo, e fazia pó.» (**Anexo IV, quadro VI, linha 45**);

«Pegou num pedaço de giz que estava em cima da cartolina, largou-o e voltou a “bater” com as mãos em cima desses pedaços.» (**Anexo IV, quadro VI, linha 49**);

... lambeu o giz. (...) retirou-o de imediato da boca e começou a bater com o giz na cartolina.» (**Anexo IV, quadro VI, linha 51**);

Deslizou (...) o giz na folha, fazendo dois traços da direita para a esquerda. (**Anexo IV, quadro VI, linha 52**);

«...voltou a bater com o giz na cartolina, (...) os pontos eram feitos no vértice inferior direito da cartolina (como já tinha feito antes).» **Anexo IV, quadro VI, linha 54**);

«... rodou a folha 90° pra a sua direita e ponteou o vértice inferior esquerdo da folha. (...) ponteou o vértice inferior direito da folha.» (**Anexo IV, quadro VI, linha 55**);

«Olhou para a superfície da mesa que tinha alguns pedaços e pó de giz e passou por

	<p>cima desses pedaços e do pó com o dedo indicador da mão direita.» (Anexo IV, quadro VI, linha 56)</p> <p>«... rodou novamente a cartolina 90° para a sua direita e ponteceu o vértice esquerdo da mesma.» (Anexo IV, quadro VI, linha 57);</p> <p>«... continuou a pontear os vértices da folha, alternadamente.» (Anexo IV, quadro VI, linha 60).</p> <p>«A criança com o lápis na mão esquerda e segurando a folha com a mão direita, fá-la deslizar na mesa para a direita e para esquerda, repetindo estes movimentos durante breves segundos.» (Anexo IV, quadro VI, linha 16)</p>	
<p>Interação das crianças com os adultos e com os objetos</p>	<p>«Voltou a pousar a cartolina em cima da mesa e dirigiu o olhar em direção ao adulto que trazia o material.» (Anexo IV, quadro VI, linha 2);</p> <p>«Um adulto aproximou-se com a caixa dos lápis de cera, da criança que estava ao seu lado, a criança G inclinou o corpo para o lado da caixa e dirigiu para lá o seu olhar. Fez um gesto como se fosse esticar a mão em direção à caixa.» (Anexo IV, quadro VI, linha3);</p> <p>«O adulto levantou-se e a criança encolheu o braço e seguiu o adulto através da visão» (Anexo IV, quadro VI, linha 4);</p> <p>«O adulto aproximou-se, posicionou-se do seu lado direito, e pediu-lhe que escolhesse um lápis de cera. A criança olhou para dentro da caixa, depois colocou lá a mão e retirou um lápis com a mão esquerda.» (Anexo IV, quadro VI, linha 5)</p> <p>«Perante um feedback dado a uma criança que estava na mesa atrás de si, por um</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto impediu algumas formas de exploração da criança; - A criança solicitou a intervenção do adulto algumas vezes; - Antes de realizar algumas ações, a criança dirigiu o olhar para o adulto; - O adulto incentivou a criança a usar a mão direita, colocando-lhe o giz nessa mão, mas passado algum tempo a criança voltou a preferir a mão esquerda; - A criança questionou o adulto, uma vez, a fim de saber qual era o material

	<p>adulto, a criança olhou para trás e fixou o olhar.» (Anexo IV, quadro VI, linha 9);</p> <p>«O adulto intervém, segura a mão da criança, impedindo-a de riscar na folha da colega, e retira-lhe o lápis da mão, pedindo-lhe que desenhasse na sua folha.» (Anexo IV, quadro VI, linha 12);</p> <p>«A criança volta a pegar no seu lápis com a mão esquerda e continua o seu trabalho fazendo um traço em forma circular durante um segundo.» (Anexo IV, quadro VI, linha 13)</p> <p>«Volta a olhar para sua folha, pega no lápis e deixa-o cair para o chão (para baixo da mesa). A criança, sem se levantar da cadeira olha para o chão. Passados 3 segundos levanta-se e baixa-se mantendo as mãos seguras na mesa. Com as pernas flectidas e com as mãos seguras na mesa, dirige o olhar em direção ao adulto que se encontrava à sua esquerda a dar atenção a outra criança.» (Anexo IV, quadro VI, linha 19);</p> <p>«O adulto chama pelo nome da criança, ela levanta-se, já com o lápis e senta-se na cadeira.» (Anexo IV, quadro VI, linha 211)</p> <p>«O adulto afasta-se da criança, esta dirige o olhar em direção ao mesmo, faz alguns sons e movimenta-se como se estivesse a chamar a atenção do adulto para a ajudar a puxar a cadeira para a frente.» (Anexo IV, quadro VI, linha 22);</p> <p>«O adulto aproximou-se da criança retirou-lhe o lápis e colocou-o dentro da caixa. Afastou-se da criança e levou os lápis» (Anexo IV, quadro VI, linha 32);</p> <p>«O adulto respondeu à criança dizendo-lhe que era um giz, a criança olhou para o giz, baixou e continuou a fazer traços com ele na sua cartolina.» (Anexo IV, quadro VI, linha 36)</p>	<p>que tinha nas mãos.</p>
--	---	----------------------------

«... parou o seu giz e olhou para o adulto que se encontrava à sua esquerda, voltou a dirigir o olhar para a sua cartolina, levantou-a com a mão esquerda e abanou-a, “batendo” com ela em cima da mesa.» (Anexo IV, quadro VI, linha 38)

«O adulto aproximou-se e impediu-o de fazer aqueles movimentos, retirou-lhe o giz da mão suavemente, fez um traço, de forma a incentivar a criança a fazer também e voltou a dar o giz à criança, colocando-o na sua mão direita. A criança segurou o giz com a mão direita e o adulto colocou a sua mão por cima da mão da criança e ajudou a criança a fazer um traço.» (Anexo IV, quadro VI, linha 46);

«Após o adulto largar a mão da criança, ela volta a “bater” com o giz em cima da cartolina e com a mão esquerda, que não tinha o giz, a bater em cima dos pontos que fazia.» (Anexo IV, quadro VI, linha 47);

«Um adulto aproximou-se da criança e trocou-lhe o giz por outra cor. A criança pegou no giz, que lhe foi oferecido, com a mão esquerda, e fê-lo deslizar na cartolina.» (Anexo IV, quadro VI, linha 50);

«Dirigiu o olhar para o seu lado esquerdo, onde se encontrava um adulto e outra criança e fez rebolar o giz, com as duas mãos, em cima da cartolina.» (Anexo IV, quadro VI, linha 53)

«voltou-se para trás, após ouvir os adultos a dizerem “Bom dia” a essa criança que chegou.» (Anexo IV, quadro VI, linha 58).

«Após um adulto ter dito “É com o lápis!”, a criança voltou de novo a fazer os traços na sua cartolina ...»(Anexo IV, quadro VI, linha 31);

«A criança levanta o giz para cima com a mão esquerda, dirige o olhar para trás de

	<p>si e pergunta ao adulto, que se aproximou, o que era.» (Anexo IV, quadro VI, linha 36)</p> <p>«A folha caiu ao chão, a criança olhou para o chão, olhou para o adulto (sempre com o lápis na mão), voltou a olhar para o chão e olhou para a palma da sua mão direita. O adulto aproximou-se e colocou-lhe a folha em cima da mesa.» (Anexo IV quadro VI, linha 44)</p>	
<p>Tempo que a criança esteve em interação com os objetos</p>	<p>«9:35» «Um adulto aproximou-se da criança e limpou-lhe a cara. A criança ofereceu-lhe o giz dizendo que já estava.» (Anexo IV, quadro VI, linha 61)</p>	<p>A criança abandonou a experiência apenas uma vez por sua iniciativa.</p>

Quadro VII – Quadro comparativo – Proposta A

Categorias	Criança F	Criança G
Interação das crianças com os objetos	Usou o sentido da visão e do tato para explorar.	Usou o sentido da visão, do tato e do paladar para explorar.
	Explorou novas formas de usar os materiais, experimentando-os de diversas formas (virou a escova, deslizou a escova na cartolina e no plástico e bateu com a escova na cartolina)	Usou os materiais sempre da mesma forma (carimbando na cartolina).
	Usou, preferencialmente a mão direita para pegar	Usou, preferencialmente a mão direita para pegar

	na escova.	na tampa.
	Enquanto carimbava mantinha o olhar dirigido para as suas mãos.	Enquanto esteve na experiência manteve quase sempre o olhar dirigido para as suas mãos.
Interação das crianças com os adultos e com os objetos	O adulto interveio algumas vezes nas formas de exploração da criança, o que pode ter influenciado as formas de exploração seguintes.	O adulto interveio algumas vezes nas formas de exploração da criança, o que pode ter influenciado as formas de exploração seguintes.
	A criança não solicitou o apoio do adulto, durante a proposta educativa;	A criança solicitou, algumas vezes, o apoio do adulto, durante a proposta educativa e perante a falta de resposta do adulto, para lhe atribuir o material que necessitava, a criança encontra novas formas de explorar o material que tem nas mãos, nomeadamente colocando-o na boca.
Tempo que a criança esteve em interação com os objetos	A criança terminou a experiência educativa aos 8 minutos e 17 segundos por ação do adulto, e demonstrou alguma resistência em terminar o seu trabalho.	A criança terminou a experiência educativa aos 6 minutos e 35 segundos por ação do adulto e não demonstrou resistência.

Quadro VIII – Quadro comparativo – Proposta B

Categorias	Criança F	Criança G
Interação das crianças com os objetos	Usou o sentido da visão, do tato e do paladar para explorar a lã;	Usou o sentido da visão, do tato, do olfacto e do paladar para explorar lã;

	Explorou a lã em cima de outro material (máscara);	Explorou a lã, usando sempre as suas mãos, não existem registos de exploração da lã em outros materiais;
	Fez diversos movimentos com a lã (desfiou, apertou, rodou e enrolou)	Fez diversos movimentos com a lã (apertou, atirou, passou de mão para mão e enrolou).
	Manteve o olhar dirigido para o seu pedaço de lã.	Manteve o olhar dirigido para o seu pedaço de lã.
Interação das crianças com os adultos e com os objetos	Não há registos de interações do adulto.	O adulto interveio uma vez nas formas de exploração da criança, retirando-lhe a lã das mãos.
	A criança não solicitou o apoio do adulto, durante a proposta educativa;	A criança questionou o adulto, duas vezes, sobre o que era o material que tinha nas mãos.
Tempo que a criança esteve em interação com os objetos	A criança terminou a experiência educativa aos 12 minutos e 43 segundos por iniciativa própria.	A criança terminou a experiência educativa aos 14 minutos e 34 segundos por iniciativa própria.

Quadro IX – Quadro comparativo – Proposta C

Categorias	Criança F	Criança G
Interação das crianças com os objetos	Usou o sentido da visão e do tato durante a experiência educativa;	Usou o sentido da visão, do tato, e do paladar durante a experiência educativa.
	Explorou os materiais riscadores na mesa e na sua pele, além da cartolina;	Explorou os materiais riscadores na cartolina;
	Manifestou preferência pelo uso da mão direita, para pegar nos materiais riscadores e usou a pinça digital;	Manifestou preferência pelo uso da mão esquerda para pegar nos materiais riscadores;
	Alterou a orientação da folha (de horizontal, em relação à superfície da mesa, para vertical em relação ao mesmo referente) e riscou, com os lápis de cera, na cartolina, nessa posição;	Alterou a posição da folha, em relação à superfície da mesa, durante a experiência educativa (levanta uma parte da folha, de cima da mesa e risca, na folha, nessa posição;
	Os seus traços são orientados essencialmente da esquerda para a direita e de cima para baixo;	Os seus traços são orientados essencialmente da direita para a esquerda e de baixo para cima;
	Fez traços e pontos na cartolina;	Fez traços e pontos na cartolina;
	Dirigiu o olhar, por diversas vezes, para outros pontos da sala.	Dirigiu o olhar, algumas vezes, para outros pontos da sala, mas manteve mais vezes o olhar dirigido para a o seu trabalho.
	A criança apenas voltou a cartolina para o lado inverso e levantou-a.	A criança explorou a cartolina abanando-a e deslizando-a.
	O adulto impediu, algumas vezes, as formas de exploração	O adulto impediu, algumas vezes, as formas de exploração

Interação das crianças com os adultos e com os objetos	da criança, e a criança umas vezes alterou as suas formas de explorar os materiais e outras vezes não.	da criança, e a criança alterou, quase sempre as suas formas de explorar apesar de posteriormente voltar a colocar as suas ideias em prática.
	A criança desafiou o adulto ignorando os seus feedbacks sobre a forma como devia posicionar o material.	A criança solicitou a intervenção do adulto algumas vezes.
	A criança dirigiu o olhar, algumas vezes, para o adulto quando o ouvia falar.	Antes de realizar algumas ações a criança dirigia o olhar para o adulto.
	Não existem registos de questões que a criança tenha feito ao adulto.	A criança questionou o adulto, sobre o que era, material que tinha nas mãos.
Tempo que a criança esteve em interação com os objetos	A criança terminou a experiência educativa aos 4 Minutos e 22 Segundos por iniciativa própria, no entanto ao longo da experiência a criança abandonou o seu trabalho duas vezes (por iniciativa própria)	A criança terminou a experiência educativa aos 9 Minutos e 35 Segundos por iniciativa própria. A criança além desta vez, durante a experiência educativa não se ausentou mais vezes.

Anexo VI – Interpretação dos dados

Após realizar as observações e o registo dos dados, passei a transcrevê-los e a organizá-los num quadro para uma melhor organização dos mesmos, como podemos ver no anexo IV. Posteriormente, para tirar conclusões, elaborei os quadros que vamos ver de seguida organizados por três categorias, sendo elas: O tempo que cada criança esteve em interação com os materiais, a interação da criança com os objetos e a interação das crianças com os adultos e com os objetos. Por fim irei ainda fazer um quadro com referência às frequências, relativas aos dois tipos de interações que tenho vindo a descrever.

Quadro I - Proposta A – Tempo

Criança	Tempo de Interação com os materiais (minutos)
Criança F	8:17
Criança G	6:35

Síntese: A criança F permaneceu na experiência mais um minuto e quarenta e três segundos em interação com os materiais do que a criança G.

Quadro III – Proposta A – Interações com objetos

	Criança F	Criança G
Interações das crianças com os objetos	<p>«... a criança pegou na escova de dentes, molhou-a na tinta e começou a levantá-la e baixar, de forma a fazer manchas no molde da coroa». (Anexo IV, quadro I, linha 1)</p> <p>«... voltou os “pêlos da escova” para cima, em direção ao teto, e pousou a parte de trás da escova na folha.» (Anexo IV, quadro I, linha 1)</p> <p>«... começou a deslizar a escova no plástico preto que protegia a mesa.»</p>	<p>«A criança passou com o dedo indicador da mão esquerda em redor da tampa, sempre com o olhar dirigido para o seu dedo, que sentia a tampa.» (Anexo IV quadro II, linha 13);</p> <p>«A criança (...) encostou a tampa nos lábios e lambeu a parte da tampa que antes tinha a tinta.» (Anexo IV, quadro II, linha 14);</p>

	<p>(Anexo IV, quadro I, linha 11)</p> <p>«... deslizava a escova “da esquerda para a direita e da direita para a esquerda”; “de cima para baixo e de baixo para cima” e em forma circular.»</p> <p>(Anexo IV, quadro I, linha 14)</p> <p>A criança continua o seu trabalho. Cinco segundos depois, molha de novo a escova de dentes na tinta, com a mão direita, e continua o trabalho, levantando e baixando a escova, fazendo manchas de tinta no molde da sua coroa. (Anexo IV, quadro I, linha 3)</p>	<p>«Foi carimbando a sua “coroa”, utilizando a mão direita, até não ter mais tinta na tampa.»</p> <p>(Anexo IV, quadro II, linha 9)</p>
--	--	--

Síntese: A criança F explorou os materiais que tinha à sua disposição usando essencialmente os sentidos da visão e do tato, explorou a escova no plástico que protegia a mesa, para além da cartolina que tinha a sua frente, usou essencialmente a mão direita enquanto esteve envolvida na experiência e usou vários movimentos enquanto decorava o seu molde da coroa. A criança G usou os sentidos da visão, do tato e do paladar para explorar o material, usou os materiais sempre da mesma forma (carimbando na cartolina) e usou essencialmente a mão direita para explorar o material.

Quadro IV – proposta A – Interações criança/ objetos/ adultos

	Criança F	Criança G
Interações das crianças com os adultos e com os objetos	<p>«O adulto aproxima-se de novo da criança, retira, novamente, a escova das mãos da criança, retira o excesso da tinta e devolve a escova à criança. Após lhe dar a escova, puxa-lhe as mangas para cima.» (Anexo IV, quadro I, linha 7)</p> <p>«Um adulto aproximou-se e a criança voltou a deslizar o pincel, “ da esquerda para a direita e da direita para a</p>	<p>«... virou a parte que tinha tinta para si e fez um gesto para levar à boca, no entanto o adulto impediu-o de o fazer e incentivou-o carimbar.» (Anexo IV, quadro II, linha 17);</p> <p>«... dirigiu o olhar para o adulto que estava ao seu lado esquerdo, dirigiu a tampa na sua direção, e</p>

	esquerda”, num dos vértices da “coroa”, tentando colorir toda a área do vértice.» (Anexo IV, quadro I, linha 12) «O adulto retirou a escova da mão da criança e enquanto lhe limpava a mão direita, com o dedo indicador da sua mão esquerda, a criança tentou colorir o espaço da sua coroa com a cor que estava usar antes.» (Anexo IV, quadro I, linha 20)	apontando para a tinta disse (“mais, mais”).» (Anexo IV, quadro II, linha 24); «O adulto aceitou a tampa, mas afastou-se dela levando a tampa consigo.» (Anexo IV, quadro II, linha 25)
--	--	--

Síntese: O adulto interveio várias vezes nas formas de exploração das crianças e impediu-as de explorar os materiais à sua maneira. A criança G solicitou a intervenção do adulto algumas vezes, já da criança F não existe registo de que tenha solicitado a intervenção do adulto.

Quadro V - Proposta B – Tempo

Criança	Tempo de Interação com os materiais (minutos)
Criança F	12:43
Criança G	14:34

Síntese: A criança G interagiu com os materiais mais um minuto e cinquenta e um segundos do que a criança F.

Quadro VI – Proposta B – Interações com objetos

	Criança F	Criança G
Interações das	«... muda a lã para a mão esquerda e mexe na lã com as duas mãos com um gesto de “bater as palmas”...» (Anexo IV, quadro III, linha 3); «... esfrega a lã na máscara como se estivesse a lavar a máscara, fazendo movimentos, com a mão que segurava a	«... aperta a lã com as duas mãos.» (Anexo IV, quadro IV, linha 2); «... esfregou a lã com as mãos (fazendo movimentos, com as mãos, alternadamente, para trás e para a frente).» (Anexo IV,

<p>crianças com os objetos</p>	<p>lã, para a direita e para a esquerda.» (Anexo IV, quadro III, linha 4);</p> <p>«Com o olhar dirigido para o pedaço de lã que tem na mão, a criança F ...» (Anexo IV, quadro III, linha 11)</p> <p>«Colocou um pedaço de lã na boca, sorriu e retirou-a da boca.» (Anexo IV, quadro III, linha 12);</p> <p>«...continuou a mexer na lã com as suas mãos. Com a mão direita desfiou um pedaço de lã, levantou a mão e abanou esse pedaço fazendo movimentos circulares com o braço.» (Anexo IV, quadro III, linha 13);</p>	<p>quadro IV, linha 5)</p> <p>«Voltou a tocar na lã com a palma das suas mãos...dirigindo o olhar para o seu pedaço de lã.» (Anexo IV, quadro IV, linha 7)</p> <p>«... aproximou a lã do nariz e afastou.» (Anexo IV, quadro IV, linha 6)</p> <p>«... atirou a lã duas vezes na direção da sua cabeça e orientou o olhar em direção à lã, enquanto caía.» (Anexo IV, quadro IV, linha 11);</p> <p>«... coloca a lã na boca.» (Anexo IV, quadro IV, linha 15);</p>
---------------------------------------	---	--

Síntese: A criança F usou os sentidos da visão, do tato e do paladar para explorar a lã, explorou-a noutro material e com o tato exerceu sobre ela alguns movimentos e sentidos de movimento. A criança G usou os sentidos da visão, tato, paladar e olfato para explorar a lã, exerceu alguns movimentos com a lã e usou alguns sentidos de movimento. Ambas as crianças mantiveram o olhar dirigido para o pedaço de lã que tinham nas mãos.

Quadro VII – proposta B – Interações crianças/ objetos/ adultos

	Criança F	Criança G
<p>Interações das crianças com os adultos e com os objetos</p>	<p>«A criança oferece a lã ao adulto, como sinal que já tinha terminado a exploração.» (Anexo IV, quadro III, linha 14)</p>	<p>«O adulto retira-lhe suavemente a lã e oferece-a a outra criança. ...» (Anexo IV, quadro IV, linha 3);</p> <p>«A criança segurou na lã com o polegar e com o dedo indicador da mão direita, levantou a mão, em direção ao adulto que a tinha</p>

		ao colo, e olhando na direção da sua mão perguntou ao adulto o que era. O adulto não respondeu.» (Anexo IV, quadro IV, linha 12)
--	--	--

Síntese: A criança F solicita apenas a intervenção do adulto uma vez com o fim de lhe oferecer a lã, indicando que tinha terminado. Da parte do adulto não existem registos de interações com a criança F. A criança G solicitou a interação do adulto a fim de perceber o que tinha nas mãos. O adulto impediu uma vez a criança de explorar o seu pedaço de lã.

Quadro VIII - Proposta C – Tempo

Criança	Tempo de Interação com os materiais (minutos)
Criança F	3:39
Criança G	9:35

Síntese: A criança G permaneceu mais cinco minutos e cinquenta e seis segundos em interação com os materiais dos que a criança F.

Quadro IX– Proposta C – Interações com objetos

	Criança F	Criança G
Interações das crianças com os objetos	«... mudou o lápis para a mão direita (usando a pinça digital), segurou a folha com a mão esquerda e fez uma reta deslizando bico do lápis de cera, de cima para baixo.» «Começa a deslizar lápis de cera da esquerda para a direita, na cartolina, prolongando o traço pela	«... começou a fazer uma linha, da direita para a esquerda, e linhas circulares utilizando a mão esquerda e pegando no lápis com a mão semifechada.» (Anexo IV, quadro VI, linha 6); «... troca novamente o lápis para a mão direita, dirige o olhar para o seu lado esquerdo, ... pega no lápis de cera da colega com a mão esquerda e faz traços na folha da colega.» (Anexo IV, quadro VI, linha 11); «...voltou a cartolina para o lado inverso e fez

	<p>superfície da mesa.» (Anexo IV, quadro V, linha 7);</p> <p>«Continua o seu desenho na cartolina fazendo movimentos circulares seguidos uns aos outros» (Anexo IV, quadro V, linha 10);</p> <p>«...virou a folha e continuou a sua experiência no verso da folha, segurando-a “ao alto” e desenhando na parte de baixo da folha.»</p> <p>«... fazendo traços na cartolina sem movimentar o antebraço, movendo apenas o pulso.» (Anexo IV, quadro V, linha 21);</p> <p>«... coloca as mãos em cima da mesa segura na cartolina e atira-a para o chão.» (Anexo IV, quadro V, linha 26);</p> <p>«... levantar e baixar o giz, fazendo pontos na cartolina.» (Anexo IV, quadro V, linha 31)</p> <p>«... fez um segundo traço, mas prolongou-o até à superfície da mesa.»</p>	<p>mais alguns traços de baixo para cima.» (Anexo IV, quadro VI, linha 25);</p> <p>«a criança levantou o lápis, olhou para o seu bico, e colocou-o na boca.» (Anexo IV, quadro VI, linha 31)</p> <p>«...olha para uma das pontas do giz e lambe essa ponta. Retirou a língua do giz de imediato ...»(Anexo IV, quadro VI, linha 34)</p> <p>«...coloca o giz em cima da mesa e fá-lo rebolar (com olhar ligeiramente dirigido para a sua esquerda) na cartolina com a mão esquerda por cima dele (Faz movimentos da parte inferior da cartolina para a parte superior da mesma).» (Anexo IV, quadro VI, linha 35);</p> <p>«...faz deslizar a sua mão direita, com movimentos da esquerda para a direita, por cima desses pontos.» (Anexo IV, quadro VI, linha 41)</p> <p>«...levanta o giz e olha para a ponta com a qual estava a desenhar.» (Anexo IV, quadro VI, linha 43)</p> <p>«...continuou a fazer pontos, mas agora, levantava e baixava a mão direita ,batendo em cima dos pontos que ia fazendo,...» (Anexo IV, quadro VI, linha 45);</p> <p>... lambeu o giz. (...) retirou-o de imediato da boca e começou a bater com o giz na cartolina.» (Anexo IV, quadro VI, linha 51);</p> <p>«...continuou a pontear os vértices da folha, alternadamente.» (Anexo IV, quadro VI,</p>
--	---	--

	(Anexo IV, quadro V, linha 34)	linha 60). «A criança com o lápis na mão esquerda e segurando a folha com a mão direita, fá-la deslizar na mesa para a direita e para esquerda, repetindo estes movimentos durante breves segundos.» (Anexo IV, quadro VI, linha 16)
--	--------------------------------	---

Síntese: A criança F usou os sentidos da visão, tato e audição durante a exploração, explorou os materiais riscadores na mesa, manifestou preferência pelo uso da mão direita, pegou nos materiais riscadores usando a pinça digital, fez traços em várias direções e fez pontos, usou os lápis de cera riscando na folha orientada na posição vertical em relação à superfície da mesa e manipulou os materiais riscadores movimentando apenas o pulso. A Criança G usou os sentidos da visão, audição, tato e paladar, usou preferencialmente a mão esquerda para pegar nos materiais riscadores, as orientações dos seus traços eram essencialmente “da direita para a esquerda” e de “baixo para cima”, com o giz, a criança fez pontos e linhas, explorou os materiais riscadores fazendo-os rebolar em cima da cartolina, levantando-os e baixando em direção à cartolina e deslizando-os na mesma. Durante a experiência a criança G explorou a cartolina abanando-a e fazendo-a deslizar em cima da mesa, explora os materiais riscadores na cartolina posicionada na vertical em relação à superfície da mesa e manteve o olhar dirigido para as suas mãos, enquanto explorava.

Quadro X – proposta C – Interações criança/ objetos/ adultos

	Criança F	Criança G
Interações das crianças com os adultos e com os objetos	«Com incentivo do adulto, a criança voltou a sentar-se na cadeira,...» (Anexo IV, quadro V, linha 18); «Um adulto pediu-lhe que voltasse a folha. A criança olhou para o adulto, levantou mais a folha, colocando-a na vertical em frente à sua face, e continuou	«O adulto chama pelo nome da criança, ela levanta-se, já com o lápis e senta-se na cadeira.» (Anexo IV, quadro VI, linha 211) «O adulto afasta-se da criança, esta dirige o olhar em direção ao mesmo, faz alguns sons e movimenta-se como se estivesse a chamar a atenção do adulto para a ajudar a puxar a cadeira para a

	<p>a desenhar com a folha nessa posição.» (Anexo IV, quadro V, linha 12);</p> <p>«A criança coloca a mão direita, que tem o lápis de cera, em baixo da mesa (sempre com o olhar dirigido para a frente, onde se encontrava um adulto) e quando a retira já não trás o lápis.» (Anexo IV, quadro V, linha 25);</p> <p>«A criança pega na cartolina do colega que está ao seu lado, um adulto chama a sua atenção e a criança larga a cartolina do colega.» (Anexo IV, quadro V, linha 27);</p> <p>«Um adulto aproxima-se, apanha a folha e coloca-a à frente da criança F. A criança coloca as mãos na aresta da mesa e com a força dos braços recua a cadeira. Neste momento adulto conversava sobre a criança, e ela mantinha o olhar dirigido para o mesmo» (Anexo IV, quadro V, linha 28).</p> <p>«O adulto intervém e segura o giz, impedindo a criança de fazer pontos.» (Anexo IV, quadro V, linha 32)</p>	<p>frente.» (Anexo IV, quadro VI, linha 22);</p> <p>«O adulto aproximou-se da criança retirou-lhe o lápis e colocou-o dentro da caixa. Afastou-se da criança e levou os lápis» (Anexo IV, quadro VI, linha 32);</p> <p>«O adulto respondeu à criança dizendo-lhe que era um giz, a criança olhou para o giz, baixou e continuou a fazer traços com ele na sua cartolina.» (Anexo IV, quadro VI, linha 36)</p> <p>«... parou o seu giz e olhou para o adulto que se encontrava à sua esquerda, voltou a dirigir o olhar para a sua cartolina, levantou-a com a mão esquerda e abanou-a, “ batendo” com ela em cima da mesa.» (Anexo IV, quadro VI, linha 38)</p> <p>«O adulto aproximou-se e impediu-o de fazer aqueles movimentos, retirou-lhe o giz da mão suavemente, fez um traço, de forma a incentivar a criança a fazer também e voltou a dar o giz à criança, colocando-o na sua mão direita. A criança segurou o giz com a mão direita e o adulto colocou a sua mão por cima da mão da criança e ajudou-a a fazer um traço.» (Anexo IV, quadro VI, linha 46);</p>
--	--	---

Síntese: O adulto impediu, algumas vezes, as formas de exploração da criança F, e a criança umas vezes alterou as suas formas de explorar os materiais e outras vezes não; a criança F desafiou o adulto ignorando os seus feedbacks sobre a forma como devia posicionar o material; dirigiu o olhar, algumas vezes, para o adulto quando o ouvia falar e não existem registos de questões que a criança tenha feito ao adulto. Quanto à criança G, o adulto impediu, algumas vezes, as formas de exploração da criança e a criança alterou quase sempre as suas formas de explorar, apesar de posteriormente voltar a colocar as suas ideias em prática. A criança G solicitou a intervenção do adulto algumas vezes, antes de realizar algumas ações dirigindo o olhar para o mesmo e questionou o adulto sobre o que era o material que tinha nas mãos.

Quadro XI – Criança F - Frequências das interações

	Proposta A	Proposta B	Proposta C
Interação com os materiais	13	12	23
Interação com os adultos	12	1	15

Quadro XII – Criança G - Frequências das interações

	Proposta A	Proposta B	Proposta C
Interação com os materiais	11	8	43
Interação com os adultos	18	6	23

Anexo VII – Planificações J.I.

Planificação 1

Planificação Semanal de Propostas Educativas para os dias 24,25 e 26 de março de 2014

Intencionalidade educativa	Competências	Propostas educativas	Recolha de dados para avaliação
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança:</p> <p>A nível cognitivo e motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expandir a sua cultura musical, conhecendo compositores reconhecidos; - Associar a composição musical ao compositor; - Associar o ritmo da música aos movimentos corporais; <p>A nível Socio afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as suas capacidades e dificuldades; - Sentir prazer em realizar este tipo de experiências educativas; - Respeitar os seus pares e os adultos; - Respeitar as regras; 	<p>Durante este momento as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da formação pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborando na proposta das estagiárias; - Contactando com a expressão artística; - Respeitando as regras; - Respeitando os seus pares e os adultos. <p>Na área da Expressão e comunicação:</p> <p><u>No domínio da Expressão motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimentando o corpo de forma coordenada e voluntária; - Explorando diversos movimentos; - Identificando diferentes partes do corpo. <p><u>No domínio da Expressão musical:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dançando ao ritmo de uma composição musical; - Ouvindo criações musicais de compositores reconhecidos. 	<p>Momento de relaxamento ao som de música clássica de Vivaldi: “ As quatro estações” – com duração de cerca de 3 minutos</p> <p>As crianças estão sentadas no tapete. A estagiária atuante, pede às crianças que se levantem e propõe-lhes que façam movimentos com o corpo, respeitando o ritmo da música. A estagiária orienta os movimentos das crianças, para que estas não toquem umas nas outras. (duração de 3 minutos, aproximadamente)</p> <p>Esta proposta foi pensada para segunda-feira de manhã, após as crianças contarem as novidades do fim-de-semana.</p> <p>Recursos Físicos: Computador com internet.</p> <p>Recurso Humanos: Crianças;</p>	

		Educadora; Estagiárias; Auxiliar.	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança:</p> <p>A nível cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conheça outras formas de expressão; - Se aproprie de algum vocabulário referente à estação do ano; - Se aperceba da relação entre a história e a estação do ano; - Se situe no tempo. <p>A nível sócio afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeite os adultos; - Esteja concentrada. 	<p>Durante este momento as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da formação pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitando as regras; - Respeitando os seus pares e os adultos. - Estando atentos <p>Na área da Expressão e comunicação:</p> <p><u>No domínio da expressão dramática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo uma nova forma de expressão. 	<p>Dramatização da História “ Adivinha o quanto eu gosto de ti na PRIMAVERA”</p> <p>As estagiárias, com recurso a adereços, elaboram uma dramatização baseada na história acima indicada. As crianças observam, utilizando o sentido da visão e da audição.</p> <p>Recursos Físicos:</p> <p>2 Máscaras de coelhos</p> <p>Recurso Humanos:</p> <p>Crianças; Educadora; Estagiárias; Auxiliar.</p>	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança:</p> <p>A nível cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstre compreensão da história; - Se aproprie de alguns conceitos relativos à primavera; - Saiba expressar verbalmente a sua compreensão sobre a história. 	<p>Durante este momento as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da formação pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitando as regras; - Respeitando os seus pares e os adultos; - Estando concentrados; - Sendo autónomos; - Fazendo escolhas das cores a utilizar. <p>Na área da Expressão e comunicação:</p>	<p>Ilustração da História em Cartolina preta e com recurso a giz de várias cores</p> <p>Individualmente e nas mesas de trabalho, as crianças fazem uma ilustração da história dramatizada pelas estagiárias (em cartolina preta e com recurso a giz), demonstrando a sua compreensão da mesma.</p> <p>Recursos Físicos:</p>	

<p>A nível sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeite os adultos; - Respeite os seus pares; - Seja autónoma; - Esteja concentrada. <p>A nível motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordene os movimentos finos. 	<p><u>No domínio da expressão motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenando os movimentos finos. <p><u>No domínio da expressão plástica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorando materiais diferentes dos que contactam diariamente; - Recriando a sua compreensão da história de forma gráfica; - Aperfeiçoando o sentido estético das suas criações. <p><u>No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicando oralmente, com o adulto, sobre as suas criações; 	<p>Cartolina preta, tamanho A4; Giz.</p> <p>Recurso Humanos:</p> <p>Crianças; Educadora; Estagiárias; Auxiliar.</p>	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconheça e identifique algumas letras; - Se aproprie do código escrito; - Compreenda algumas funções da escrita; <p>A nível sócio afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhe em grupo; -Respeite as ideias dos seus colegas do grupo; - Partilhe materiais e tarefas. <p>A nível motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rasgue papel; 	<p>Durante este momento as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da formação pessoal e social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitando as regras; - Respeitando os seus pares e os adultos; - Estando concentrados; - Sendo autónomos; - Fazendo escolhas das cores a utilizar. <p>Na área da Expressão e comunicação</p> <p><u>No domínio da expressão motora</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenando os movimentos finos. <p><u>No domínio da expressão plástica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorando materiais diferentes dos que contactam 	<p>Decoração das palavras que compõem a palavra “Primavera”</p> <p>Um grupo constituído por 4 crianças, vai ter com uma das estagiárias para uma das mesas de trabalho e umas vão rasgar e amachucar pedaços de papel crepe, outras colam esses pedaços de papel na representação gráfica das letras da palavra “Primavera” (feitas em cartolina branca pelas estagiárias - tamanho das letras, cerca de 30 cm de altura) e outras vão pintando, com cores alusivas à Primavera, as letras.</p> <p>Recursos Físicos:</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Amache papel; - Cole papel; - Pinte papel. 	<p>diariamente;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoando o sentido estético das suas criações. <p><u>No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreendendo a importância da escrita; - Reconhecendo o código escrito; - Identificando e letras; - Reconhecendo a palavra primavera. 	<p>Representação das letras da palavra “primavera” em cartolina branca;</p> <p>Papel crepe (3 cores);</p> <p>Cola.</p> <p>Recurso Humanos:</p> <p>Crianças;</p> <p>Educadora;</p> <p>Estagiárias;</p> <p>Auxiliar.</p>	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança:</p> <p>A nível cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faça associações (estação do ano e respectivas transformações); - Utilize diferentes técnicas; - Aperfeiçoe o seu sentido estético. <p>A nível sócio afectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seja autónoma; - Escolha os materiais que querem usar; - Partilhe materiais; - Respeite as regras da sala; - Ajude os colegas. <p>A nível motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordene movimentos finos; 	<p>Durante este momento as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da formação pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitando as regras; - Respeitando os seus pares e os adultos; - Estando concentrados; - Sendo autónomos; - Fazendo escolhas. <p>Na área da Expressão e comunicação:</p> <p><u>No domínio da expressão motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenando os movimentos finos. <p><u>No domínio da expressão plástica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorando materiais diferentes dos que contactam diariamente; - Aperfeiçoando o sentido estético das suas criações. 	<p>Recorte e decoração de representações de borboletas, flores e pássaros</p> <p>Cada criança escolhe um elemento, dos referidos acima, para recortar e decorar com recurso a uma das técnicas de pintura, sugeridas pelas estagiárias (técnica de pintura com os dedos e com escovas de dentes). O material utilizado para as representações será cartão.</p> <p>Posteriormente, as estagiárias constroem “mobiles” com as representações decoradas pelas crianças.</p> <p>Recursos Físicos:</p> <p>Cartão;</p> <p>taças com tinta de algumas cores;</p> <p>Escovas de dentes;</p> <p>Recurso Humanos:</p> <p>Crianças;</p>	

		Educadora; Estagiárias; Auxiliar.	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que as crianças:</p> <p>A nível cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faça associações (estação do ano e respectivas transformações na natureza); - Observe algumas transformações existentes na natureza. <p>A nível sócio afectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seja autónoma; - Escolha os materiais ou sentidos que quer usar na observação (lupa, sentido da visão, sentido da audição, sentido do tato, sentido do olfacto ou combinação de sentidos); - Partilhe materiais; - Ajude os colegas. <p>A nível motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordene movimentos; - Explore os sentidos do corpo. 	<p>Durante este momento as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da formação pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitando as regras; - Respeitando os seus pares e os adultos; - Estando concentrados; - Sendo autónomos; - Fazendo escolhas. <p>Na área da Expressão e comunicação:</p> <p><u>No domínio da expressão motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenando os movimentos. <p><u>No domínio da matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolvendo problemas de forma a responder às questões das estagiárias. <p><u>No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropriando-se de alguns conceitos científicos; - Expandindo o seu léxico ativo e passivo; - Comunicando as suas descobertas. <p>Na área do conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observando o seu meio físico mais próximo; - Recolhendo informação; - Criando hipóteses; 	<p>Observação de possíveis transformações na natureza alusivas à Primavera – ida ao exterior</p> <p>A estagiária atuante forma, aleatoriamente, dois grupos de crianças. De seguida, uma das estagiárias dirige-se para o exterior com um dos grupos formados e vão observar os seres vivos que existem naquele espaço, de modo a que se possam aperceber das transformações ocorridas. A estagiária que dinamiza a atividade, vai levantando questões de forma a levar as crianças a refletir sobre os fenómenos ocorridos (exemplo: “ O que aconteceu a esta planta?”, “Como é que ela aqui veio parar?”, entre outras). A estagiária que fica com o grupo na sala, dinamiza outra atividade com as crianças no tapete.</p> <p>Recursos Físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lupas. <p>Recursos Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; 	

		- Educadora; -Estagiárias; - Auxiliar.	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança:</p> <p>A nível cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faça associações (estação do ano e respectivas transformações na natureza); - Observe algumas transformações existentes na natureza. - Se apodere de conceitos científicos. <p>A nível sócio afectivo:</p> <p>Respeite os seus pares e os adultos; Respeite as regras.</p>	<p>Durante este momento as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da formação pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitando as regras; - Respeitando os seus pares e os adultos; - Estando concentrados. <p>Na área da Expressão e comunicação:</p> <p><u>No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropriando-se de alguns conceitos científicos; - Expandindo o seu léxico ativo e passivo; - Fazendo inferências. <p>Na área do conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolhendo informação, através do tato e da visão. 	<p>Visualização de um vídeo sobre a germinação das sementes</p> <p>No tapete, as crianças visualizam um vídeo sobre a germinação das sementes. No final da visualização do vídeo, a estagiária levanta algumas questões às crianças, no sentido de perceber se as crianças o compreenderam.</p> <p>Recursos Físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um computador com acesso à internet. <p>Recursos Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; -Educadora; - Estagiárias; - Auxiliar. 	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança:</p> <p>A nível sócioafetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interaja com os outros; - Respeite o discurso dos outros; - Espere pela sua vez para falar; - Respeite os adultos; <p>A nível cognitivo:</p>	<p>Durante este momento as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagindo com os outros; - Partilhando as suas ideias; - Confrontando opiniões; -Respeitando as ideias dos outros. <p>Na área da Expressão e Comunicação</p> <p><u>No domínio da Linguagem Oral:</u></p>	<p>Germinação de sementes</p> <p>As estagiárias distribuem um copo de plástico por cada criança, um pedaço de algodão e um feijão ou outro tipo de semente. Em seguida, cada criança irá humedecer o seu algodão, colocá-lo no fundo do copo de plástico e por cima do algodão, irão colocar a semente. Ao longo das semanas, cada criança irá tratar da sua</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Identifique as sementes disponibilizadas; - Compreenda o processo inerente à germinação das sementes disponibilizadas; - Registe as transformações que as sementes irão sofrer ao longo do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicando oralmente com os outros. <p><u>No domínio da Linguagem Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Registando, através do desenho, o processo de germinação de sementes. <p>Na área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contactando com elementos da natureza (as sementes); - Observando a forma como germinam as sementes das plantas; - Registando as transformações sofridas pela semente ao longo do tempo. 	<p>semente e observar as transformações do seu desenvolvimento, registando-as numa folha de registo disponibilizada pelas estagiárias.</p> <p>Recursos Físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - 23 copos de plástico; - 23 pedaços de algodão; - 23 sementes; - 23 folhas de registo. <p>Recursos Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Estagiárias; - Auxiliar. 	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança:</p> <p>A nível sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interaja com os outros; - Respeite o discurso dos outros; - Espere pela sua vez para falar; - Respeitem os adultos; <p>A nível cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esteja concentrada; - Explore os materiais 	<p>Durante este momento as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagindo com os outros; - Partilhando as suas ideias; - Confrontando opiniões; - Respeitando as ideias dos outros. <p>Na área da Expressão e Comunicação:</p> <p><u>No domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicando oralmente com os outros; - Adquirindo vocabulário alusivo ou não à Primavera. <p><u>No domínio da Matemática:</u></p>	<p>Identificação de materiais através do tato</p> <p>As estagiárias levam uma cesta com vários materiais alusivos ou não à Primavera, cada criança, por sua vez, vai dirigir-se para perto de uma das estagiárias, irá ser vendada e terá que retirar um objeto da cesta e adivinhar o que é. (Antes de iniciar esta experiência, as estagiárias dialogam com as crianças, de forma a incentivá-las a participar) Após finalizarem a experiência</p>	

<p>disponibilizados através do tato;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifique os materiais disponibilizados; - Agrupe os materiais segundo um critério de seleção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificando objetos; - Formando conjuntos segundo um critério; - Resolvendo problemas. <p>Na área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contactando com diferentes tipos de materiais (sendo alguns elementos da natureza) através do tato. 	<p>de identificação, as crianças ajudam as estagiárias a separar os materiais em 2 grupos: um alusivo à Primavera e outro onde ficarão contidos os materiais que não se relacionam com a Primavera.</p> <p>Recursos Físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma cesta; - Vários materiais; - Uma venda; <p>Recursos Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Estagiárias; - Auxiliar. 	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança:</p> <p>A nível sócioafetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interaja com os outros; - Respeite o discurso dos outros; - Tome decisões em grupo; - Espere pela sua vez para falar; - Respeite os adultos; <p>A nível cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exponha ideias; - Confronte as suas ideias com os 	<p>Durante este momento as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagindo com os outros; - Partilhando as suas ideias; - Confrontando opiniões; - Respeitando as ideias dos outros. <p>Na área da Expressão e Comunicação:</p> <p><u>No domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicando oralmente com os outros; - Adquirindo vocabulário sobre a Primavera; - Explorando o carácter lúdico da linguagem com a 	<p>Criação de um poema sobre a Primavera</p> <p>As estagiárias dividem as crianças em 2 grupos (de 11 elementos cada), de forma aleatória, e cada grupo irá escolher 3 materiais dos que foram separados na atividade de identificação e separação dos materiais e, a partir deles, criarão um poema.</p> <p>Recursos Físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 Folhas de papel branco A4; - Materiais utilizados na atividade. <p>Recursos Humanos</p>	

<p>outros; - Adquirir vocabulário acerca da Primavera.</p>	<p>elaboração do poema.</p>	<p>- Crianças; - Educadora; - Estagiárias; - Auxiliar.</p>	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança: A nível cognitivo: - Recrie graficamente aspetos relacionados com o poema. A nível motor: - Desenvolva a sua motricidade fina; - Exercite a “pinça digital”.</p>	<p>Durante o desenho ilustrativo do poema, as crianças aprendem e desenvolvem-se: Na área da Expressão e Comunicação: <u>No domínio da Expressão Motora:</u> - Exercitando a sua motricidade fina. <u>No domínio da Expressão Plástica:</u> - Exteriorizando imagens construídas interiormente; - Representando e comunicando por meio do desenho. <u>No domínio da Linguagem Escrita:</u> - Registando, através do desenho, aspetos relativos ao poema.</p>	<p>Elaboração de um desenho ilustrativo do poema Cada criança, individualmente, irá elaborar a ilustração do poema que foi realizado pelo seu grupo. Recursos Físicos -23 folhas de papel branco A4. Recursos Humanos - Crianças; - Educadora; - Estagiárias; - Auxiliar.</p>	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança: A nível cognitivo: - Se aperceba das funções e da importância da escrita; - Distinga letras de palavras; - Reproduza letras, formando palavras, graficamente. A nível sócio afectivo:</p>	<p>Durante a criação de um poema sobre a Primavera, as crianças aprendem e desenvolvem-se: Na área da Formação Pessoal e Social - Ajudando os outros; - Escolhendo a cor para o título do poema; -Respeitando as ideias dos outros; -Respeitando as regras da sala; Respeitando os adultos. Na área da Expressão e Comunicação</p>	<p>Escrita do título dos poemas As estagiárias levam os poemas das crianças passados a computador, em conjunto com as ilustrações que cada um fez. Distribui os poemas, correspondentes a cada uma das crianças (sem título), escreve o título de cada poema no quadro e cada criança deverá escrever as palavras relativas ao título de cada poema na sua folha. Posteriormente as crianças podem</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Respeite os outros; - Tenha oportunidade de escolha; - Ajude os colegas com dificuldades. <p>A nível motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Use a pinça digital quando faz a reprodução de letras; -coordene os movimentos finos. 	<p><u>No domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproduzindo letras, formando palavras; - Diferenciando letras de palavras; -Apropriando-se de uma das funções da escrita; 	<p>contornar cada letra com canetas de feltro, com uma cor, ou mais à sua escolha.</p> <p>Recursos Físicos:</p> <p>22 Folhas com o poema e respetiva ilustração, de cada uma das crianças;</p> <p>22 Lápis de carvão;</p> <p>22 Canetas de feltro.</p> <p>Recurso Humanos:</p> <p>Crianças;</p> <p>Educadora;</p> <p>Estagiárias;</p> <p>Auxiliar.</p>	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança:</p> <p>A nível sócioafetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interaja com os outros; - Respeite os adultos. <p>A nível cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilize conhecimentos sobre certos animais. <p>A nível motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Execute movimentos orientados pelos adultos; -Explore diversos tipos de movimentos; 	<p>Durante a experiência educativa de Expressão Dramática, as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagindo com os outros. <p>Na área da Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da Expressão Motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercitando a motricidade global; - Explorando diversas formas de movimento; <p><u>Domínio da Expressão Dramática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprimindo-se e comunicando através do corpo; - Recriando situações imaginárias. <p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicando oralmente com os outros. <p>Na área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>Experiência educativa de Expressão Dramática</p> <p>A estagiária atuante irá dividir as crianças, aleatoriamente, em 2 grupos, sendo que um irá para o espaço exterior com a outra estagiária e o outro permanecerá na sala, com a estagiária atuante. Durante a experiência, sob orientação das estagiárias, as crianças irão imitar as formas de locomoção de alguns animais (exemplo: borboletas, andorinhas, formigas, cegonhas, rã, cobras, entre outras) que se evidenciam na Primavera.</p> <p>Recursos Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; -Educadora; 	

<p>- Desenvolva a sua motricidade global.</p>	<p>- Mobilizando conhecimentos sobre determinados animais.</p>	<p>- Estagiárias; - Auxiliar.</p>	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança:</p> <p>A nível cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abranja as suas formas de expressão; - Conheça novas formas para desenvolver o seu sentido estético. - Treine as suas formas de grafismo; <p>A nível sócio afectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeite os colegas; - Respeite os adultos; - Seja autónomo; - Respeite as regras da sala. 	<p>Durante este momento as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da formação pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitando as regras; - Respeitando os seus pares e os adultos; - Estando concentrados; - Sendo autónomos. <p>Na área da Expressão e comunicação:</p> <p><u>No domínio da expressão motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenando os movimentos finos; <p><u>No domínio da expressão plástica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorando materiais diferentes dos que contactam diariamente; - Alargando as suas experiências e desenvolvendo assim a imaginação. - Aperfeiçoando o sentido estético das suas criações. 	<p>Desenho em pedra</p> <p>As estagiárias levam uma “pedra”, clara, para cada criança (uma pedra com pelo menos uma face lisa). As crianças desenham um símbolo ou mais, à sua escolha sobre o tema “ A Primavera”. Começam por desenhar a lápis de carvão, depois contornam com marcadores e pintam com lápis de cor.</p> <p>Recursos Físicos:</p> <p>22 Pedras; 22 Lápis de carvão; 22 Lápis de cor</p> <p>Recurso Humanos:</p> <p>Crianças; Educador</p>	

<p>A nível motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Treine a motricidade fina. 		<p>Estagiárias; Auxiliar.</p>	
<p>Com esta proposta educativa, as estagiárias pretendem que a criança:</p> <p>A nível cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gira conflitos; - Resolva problemas; - Represente papéis; - Faça associações (com jogos puzzles e jogos de construção); - Aumento o seu léxico ativo e passivo. <p>A nível sócio afectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seja autónoma; - Faça escolhas; - Respeite as regras; - Seja autónoma; - Respeite os seus pares e os adultos; - Se aproprie de regras sociais. - Partilhe materiais. <p>A nível motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordene movimentos; - Explore os sentidos do corpo. 	<p>Durante este momento as crianças aprendem e desenvolvem-se:</p> <p>Na área da formação pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitando as regras; - Respeitando os seus pares e os adultos; - Apoderando-se de algumas regras Sociais; - Representando papéis; - Partilhando materiais; - Sendo autónomos. <p>Na área da Expressão e comunicação:</p> <p><u>No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expandindo o seu léxico ativo e passivo; - Comunicando com os seus pares usando a linguagem verbal e não-verbal; - Desenhando letras através da imitação, por sua iniciativa. <p><u>No domínio da matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observando e alterando a posição dos objetos no espaço; - Apropriando-se de conceitos matemáticos (divisão de peças, entre outros conceitos); - Fazendo contagens; <p><u>No domínio da expressão plástica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazendo as suas criações artísticas através da expressão plástica; 	<p>Brincadeira nas várias áreas da sala</p> <p>As crianças, à tarde, após a última proposta educativa das estagiárias, brinca nas várias áreas da sala. Neste momento as crianças escolhem a área onde querem brincar, gerem os seus conflitos, organizam-se e conhecem as regras do espaço. O adulto serve de mediador, intervém quando for solicitado pelas crianças.</p>	

	<ul style="list-style-type: none">- Criando novas cores; <p><u>No Domínio da expressão dramática</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Representando papéis;- Usando o corpo.		
--	--	--	--

Anexo VIII – Reflexões J.I.

Reflexão 1

Reflexão dos dias 24, 25 e 26 de março

Nesta segunda semana de atuação, realizamos uma planificação semanal. A aluna atuante, esta semana, fui eu, no entanto a Carla foi fundamental em todos os momentos da minha atuação. Neste sentido vou começar por fazer referência à planificação, ao trabalho colaborativo que houve entre mim e a Carla e irei fazer ainda referência às dificuldades que senti em relação às propostas educativas, nomeadamente em relação à organização do grupo, do espaço e das crianças. Além disto irei ainda fazer uma breve referência às minhas limitações, durante esta semana.

No que se refere à planificação, esta semana, pareceu-me ser mais útil, do que a da semana anterior. Quanto a mim, senti que a planificação melhorou, no entanto senti a falta de algumas estratégias nos momentos de propostas educativas. Ainda no que diz respeito à planificação penso que a descrição das propostas educativas também melhorou, no sentido em que me facilitou a leitura. Neste sentido pretendo realizar a planificação da semana que vem, mais ou menos da mesma forma.

Perante a concretização da planificação, no seu sentido prático, senti que houve alguma dificuldade de gestão do tempo, e devido a essa situação, nem todas as propostas educativas foram realizadas. Uma das propostas que tínhamos era a decoração de representações de flores pássaros e borboletas, em cartão. Tínhamos pensado esta proposta para um dia e meio, não mais que isso, no entanto esta proposta, pela aparente, desmotivação das crianças prolongou-se no tempo. Em reflexão com a educadora, concordámos que a causa da desmotivação tenha sido a falta de algo concreto que os ajudasse a pensar sobre porquê de estarem a decorar aquelas representações. Para melhorar esta proposta, de acordo com a educadora, era importante que fosse-mos montando os mobiles ao mesmo tempo que as crianças iam tendo as suas peças decoradas, e secas. Assim, elas viam o produto e talvez motivassem.

Ainda na organização do grupo no espaço, esta semana continuou a ser difícil, penso que as experiências propostas continuaram a ser muito dirigidas, pondero alterar esta estratégia para a próxima semana, com a concordância da minha colega de estágio, propondo experiências educativas que possam ser realizadas nas áreas da sala enquanto pelo menos, uma das estagiárias, orienta pequenos grupos de trabalho, durante as propostas educativas de carácter mais dirigido.

Esta semana considerei a participação da minha colega de estágio, fundamental, no sentido em que, enquanto eu dinamizava uma proposta educativa com um grupo, a minha colega dinamizava outra proposta educativa com outro grupo.

No entanto, tendo em conta que nos encontrávamos as duas a dinamizar experiências educativas, cujas crianças solicitavam muito a nossa ajuda, não tive oportunidade de observar com atenção os momentos de brincadeira nas áreas da sala. Como tal, senti-me um pouco insatisfeita com esta situação e tenho consciência que não dei a devida atenção às crianças neste momento. No entanto observar os momentos em que as crianças brincam ao faz de conta, de acordo com Hohman e Weikart (2011), por exemplo, permite ao educador compreender as percepções que as crianças têm sobre o mundo que os rodeia e aperceber-se da linguagem que a criança utiliza, pois, nas brincadeiras do faz de conta, as crianças criam diálogos complexos e um guião, à medida que as situações vão emergindo.

Durante as propostas educativas tenho-me apercebido que as crianças, demonstram gosto pelas experiências que envolvem movimento. Esta semana realizámos uma proposta em que uma das intencionalidades educativas era dar oportunidade à criança de alargar a sua cultura musical no que diz respeito à música. Para tal apresentámos às crianças a composição musical de Vivaldi, António “ As 4 estações- primavera” em que as crianças puderam movimentar o seu corpo ao ritmo desta música. No final da música, enquanto estagiária atuante, comuniquei às crianças o nome do compositor e o nome da música. Perante esta situação, a educadora coperante apoiou-me e continuou assunto, explicando às crianças quem era Vivaldi. Esta intervenção da educadora, quanto a mim, foi bastante importante, pois eu além do nome do compositor e do nome da composição não ia alargar mais o assunto, e através da educadora as crianças adquiriram mais alguma informação. “ O desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam a música” (Hohmann e Weikart, 2011: p.658)

Ainda de acordo com os mesmos autores (2011), acima referenciados, é importante que as crianças ouçam uma grande variedade de géneros musicais, deste modo, têm oportunidades para ouvir e para se movimentarem ao som de melodias e estilos musicais diferentes.

Durante esta última proposta senti-me muito satisfeita, pois as crianças demonstraram gosto pela realização da mesma, colaboraram comigo e alguns demonstraram ter aprendido o nome do compositor.

Referências Bibliográficas

- Hohmann, Mary e Weikart, David. (2011). *Educar a Criança*. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexão 2

Reflexão de 26,27 e 28 de maio

Pensando sobre o tempo de duração de um projeto na educação pré-escolar...

Esta semana sinto necessidade de escrever um pouco sobre a duração de um projeto com crianças, para tal guiar-me eu segundo as questões que se seguem: Quando se deve terminar o projeto? Quando o educador quiser ou quando o educador se apercebe dos sinais das crianças? Este vai ser o ponto principal da minha reflexão. Seguidamente, apresentarei ainda algumas afirmações sobre a minha perspetiva relativamente às brincadeiras na rua.

Durante esta semana senti que as crianças se encontravam motivadas durante a realização das suas propostas educativas: as crianças demonstraram ser responsáveis e saber que trabalhos havia por terminar, demonstraram vontade em realizar as propostas dos adultos (compor uma obra de um pintor, que foi desformada) e deram sugestões (uma criança disse que trazia uma cesta da casa da avó e fazia desenhos para ser o lanche da avozinha da história do “Capuchinho Vermelho”). No entanto, uma das crianças perguntou quando podia vestir o seu fato da história do capuchinho vermelho e fazer o “teatro” e, no final da semana, quando a Carla questionou as crianças sobre o que gostavam de fazer na semana seguinte, algumas crianças não sugeriram nada e uma delas disse “conhecer África”. Perante esta afirmação a Carla disse que África não era um país, era um continente, e outra criança respondeu “África do Sul”.

As Afirmações anteriores fizeram-me sentir que as crianças já perderam o interesse pela realização deste projeto, sinto que as crianças querem ver os seus trabalhos finalizados e apresenta-los, sinto que estão a pedir outro desafio e também para mim o desafio já não está a ser grande. Em conversa com a educadora sentimos que era mais favorável às crianças terminar o projeto na semana que vem, apresentá-lo e propor um novo desafio às crianças.

Para responder à questão Inicial, penso que as crianças é que devem definir o tempo de duração do projeto, no entanto é importante que o educador esteja atento aos seus sinais e perceba quando é altura de terminar.

Neste projeto, a participação da família e da comunidade tem sido uma falha, no entanto na impossibilidade de envolvimento da família e comunidade neste projeto, pensamos propor às crianças a descoberta de Marrocos e trazer a comunidade Marroquina, que existe naquela zona,

incluindo alguns dos familiares de uma das crianças que são marroquinos, que já se mostram disponíveis a ir à escola.

Refletindo agora sobre o tempo em que as crianças brincam na rua, durante estas semanas, e em que tenho participado nas suas brincadeiras e lhes tenho feito outras propostas de jogos tenho conseguido observar algumas dificuldades motoras demonstradas por algumas. Por exemplo, quando lhes propus jogar à macaca observei que uma das crianças mais velhas, de cinco anos, sente dificuldade em saltar apenas com um pé. Esta situação fez-me pensar que temos um espaço bastante propício, no jardim de Infância, ao desenvolvimento das capacidades motoras das crianças e que podíamos aproveitá-lo no sentido de as ajudar a desenvolver as suas capacidades, participando nos seus jogos e desafiando-as a jogar outros jogos.

Em conclusão, durante esta semana sinto que as crianças, apesar de sentirem necessidade de novos desafios, se empenharam e se sentiram motivadas na realização das suas propostas e das propostas dos adultos. As crianças demonstraram ter algumas competências sociais bem desenvolvidas, tais como a colaboração com o outro nas tarefas de grupo e a ajuda ao outro quando há necessidade. As crianças demonstraram ainda compreender as tarefas que outros grupos realizavam dando sugestões (“A minha avó tem lá um cesto, posso trazer para o capuchinho vermelho?” “ Posso desenhar o lanche do capuchinho?”), as crianças demonstraram saber que o peso se pode medir com uma balança (“Como podemos descobrir se pesamos o mesmo que o coelho gigante? [adulto]” “balança” [criança]) e as crianças demonstraram ainda saber ordenar números, com a ajuda do adulto, por ordem crescente (ex: o adulto tinha uma folha de registo com os pesos das crianças da sala, desordenados. Pediu a colaboração duas crianças “crescidas”, e duas crianças propuseram-se desde logo a ajudar, posteriormente o adulto questionou as crianças “ O primeiro número que temos é o 9, qual é o que vem depois?” “10” [criança] Então vamos procurar nesta folha se há algum 10” [adulto] as crianças procuraram e uma diz “ Não há” “e depois do 10 que número vem?”[adulto] uma criança conta do início e diz “11” “Boa, vamos procurar se existe algum 11”[adulto] as crianças procuram e verificam que não havia. À medida que as crianças iam descobrindo os números que havia na tabela, iam-nos organizando na tabela, que estava desenhada no quadro, por ordem crescente. As crianças conseguiram organizar os números por ordem crescente até ao número 27.

Assim refiro que eu aprendi sobre algumas capacidades das crianças e as crianças tiveram oportunidade de aperfeiçoar as suas capacidades em diversos níveis.

Reflexão 3

Reflexão de 9 e 11 de junho

Refletindo sobre as necessidades das crianças durante a preparação de uma coreografia.

Na presente reflexão, irei escrever um pouco sobre as minhas observações, no que se refere às necessidades que senti existirem, por parte das crianças, enquanto movimentavam o corpo, preparando uma coreografia ao som de uma música tradicional chinesa.

Num dos dias em que orientei as crianças, recriando os movimentos da dança, senti, em primeiro lugar, que as crianças, não estavam a ouvir a música, imitando apenas os meus movimentos. Digo isto porque, após sair de “cena” e fazer apenas a contagem como forma de orientação, as crianças movimentavam o corpo, cada uma ao seu ritmo. Neste sentido, sinto que as crianças têm dificuldade em movimentar o corpo com independência, face ao adulto, respeitando um ritmo.

Face ao parágrafo anterior, sinto-me responsável por tal estar a acontecer, pois, durante esta prática pedagógica eu e a minha colega demos muita oportunidade às crianças para imitarem movimentos, no entanto, não demos a atenção devida ao respeito pelo ritmo. Neste sentido, considero essencial possibilitar as crianças de escutar música e perceber a velocidade do seu ritmo.

Após a apropriação e experimentação do ritmo da música penso que as crianças vão expressar aquela melodia através do corpo, no entanto é necessário tempo e treino, audição de vários ritmos musicais e explorar, criando vários ritmos.

Neste momento já, não tenho oportunidade para ajudar as crianças a ultrapassar esta barreira, no entanto, considero que pensar sobre esta barreira já exigiu um crescimento da minha parte, pois senti-me capaz de observar uma atividade em busca dos meus pontos fracos em relação às minhas atuações e em busca das necessidades sentidas pelas crianças.

“A dança pode surgir como uma vivência que permite as crianças diferenciar - se dos outros; não enquadrá-las, padronizá-las em um conjunto, no qual todos se movimentam igualmente e ao mesmo tempo. É preciso que os pequenos tenham a possibilidade de escolher seus movimentos e objetos para descobrir suas preferências.”

(Almeida. S.d. p.6)

Na minha perspetiva, esta é uma frase com a qual me identifico, pois, considero que cada pessoa é diferente das outras e que cada pessoa deve ser livre de escolher de acordo com os seus gostos, interesses e características. Então porquê incentivar todas as crianças a realizar os mesmos

movimentos? Será que aceitamos as diferenças individuais ou tratamos todas as crianças como iguais?

Na minha perspectiva, estas questões devem ser bem ponderadas por nós, enquanto educadores no sentido de refletirmos sobre os prós e contras, para as crianças, da nossa ação educativa, e deve, acima de tudo, ser trabalhada com os familiares das crianças, pois, penso que ainda têm uma mentalidade pouco aberta às mudanças sociais e gostam de observar o produto final como belo, como uma sincronização de movimentos.

Durante o meu processo de aprendizagem nesta escola aprendi a ver o belo como o único, o que é produzido por cada criança, sem a “mão” do adulto e considero importante trabalhar a sociedade neste sentido e ajudar as famílias das crianças a pensar sobre este assunto.

Neste momento a ação das crianças, em relação à sincronização dos movimentos, vai ser contraditória ao que defendo, no entanto sinto que a sociedade ainda não está preparada para apreciar belo como o individual, o que é criado por cada criança e diferenciado.

Referências Bibliográficas

Almeida, Fernanda de Souza. (s.d.) *Identidades e formação docente*. A Dança e a Criança de Educação Infantil: um caminho de aproximação. Artigo. Consultado a 13 de junho de 2014 em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0I_fonMFKsUJ:www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14879.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt.

Reflexão 4

Reflexão dos dias 22 e 23 de abril de 2014

Na presente reflexão, e após algumas semanas de estágio, irei apresentar algumas dificuldades que tenho vindo a sentir, nomeadamente no que diz respeito à organização do grupo durante as propostas educativas, bem como as aprendizagens que fiz após uma reorganização diferente do grupo, num dos dias desta semana.

Início, então, esta reflexão focando as dificuldades sentidas esta semana. Nas últimas semanas, eu e a Carla, por norma, nas propostas educativas, temos vindo a organizar as crianças em três a grupos distintos, enquanto dois grupos estão em experiências orientadas, um outro grupo brinca nas áreas, ou então, quando consideramos importante, organizamos as crianças em dois grupos e cada grupo elabora uma experiência, um grupo dentro da sala e outro fora da sala, trocando depois. Esta semana, no dia 22 de abril, foi o que aconteceu. As crianças foram organizadas em

dois grupos e enquanto um grupo foi à rua procurar sombras, outro grupo ficou na sala a experimentar sombras, numa tela. Eu fiquei com grupo que estava na sala e quando disse que as crianças podiam experimentar as sombras, todas as crianças correram para trás da tela, nesse momento fiquei sem controlo da situação que aí ocorreu.

Na minha perspetiva, e após uma reflexão com a educadora e com a professora supervisora, a organização do grupo que ficou na sala não foi bem gerida. Esta experiência poderia ter sido mais interessante para as crianças se o grupo que ficou a experimentar as sombras fosse mais pequeno. Como solução, poderia ter sugerido a algumas crianças que fossem brincar nas áreas e que duas ou três crianças pudessem experimentar as sombras, e, ao longo da tarde as crianças fossem trocando para que todas pudessem experienciar as sombras.

Após esta dificuldade sentida, e uma reflexão com a professora supervisora e com a educadora cooperante, considerámos fundamental voltar a pensar em outra forma de organizar o grupo e surgiu a necessidade de organiza-lo tendo em conta os seus interesses. Pois, durante estas semanas temo-nos vindo a esquecer de dar valor aos interesses de cada criança como um ser único. Neste sentido, no segundo dia, tendo em conta as propostas que tínhamos, tentámos organizar o grupo de forma a dar resposta aos interesses de cada criança, construindo uma organização do espaço por *ateliers*. Num atelier tínhamos o contorno de sombras, onde duas crianças, de cada vez podiam fazer o contorno de sombras (atelier de trabalho autónomo); em outra mesa tínhamos um *atelier* de construção de sombras cujas crianças que normalmente gostam de recortar e têm uma motricidade mais desenvolvida puderam recortar figuras, e as crianças que não tinham a motricidade tão bem desenvolvida puderam colar papel celofane nas figuras recortadas (este atelier era destinado a crianças de 4 anos); tínhamos ainda um *atelier* onde as crianças que gostam de inventar histórias puderam inventar uma, tendo em conta as imagens que estavam a ser construídas na outra mesa, e onde duas crianças, de cada vez, que gostam de escrever, puderam escrever a história, tendo por base a história escrita pela estagiária. Por fim, tínhamos outro atelier que se destinava à experimentação de materiais através de sombras, e devida categorização (materiais com sombra colorida numa cartolina e materiais com sombra escura em outra cartolina) (experiência autónoma).

Além dos *ateliers* acima mencionados, as crianças que iam terminando os seus trabalhos, ou que ainda não tinham trabalhos para fazer podiam brincar nas áreas ou fazer um atividade de recurso que tínhamos preparada para elas. É de ressaltar que tínhamos duas atividades de recurso, uma mais destinada para as crianças de cinco anos (busca das palavras sombra e Luz no meio de outras palavra) e outra destinada para as crianças de três e quatro anos (pintar as flores que se

encontravam no caminho de uma boneca, pintar o caminho e a boneca e escrever o número de flores que pintou).

Refletindo agora sobre as aprendizagens desta semana, sinto que foi muito gratificante para mim, pois ajudou-me a compreender melhor e a dar mais valor a cada criança como ser individual. Além disto esta organização do grupo ajudou-me a compreender uma forma de deixar todas as crianças envolvidas numa experiência educativa. Pretendo, em conjunto com a minha colega levar a cabo e trabalhar melhor esta forma de organização do grupo deixando as crianças felizes por ir à escola e buscando a minha autossatisfação, cada vez maior.

Em conclusão considero ainda importante referir que apesar de termos em conta os interesses e as idades de cada criança, na organização do grupo, preparando atividades destinadas a cada faixa etária, outras crianças, para as quais as propostas não estavam pensadas, demonstraram interesse em realiza-las, por exemplo: uma criança de quatro anos fez a sua atividade de recurso e pediu para fazer a outra que se destinava às crianças de cinco anos e uma criança de três anos pediu para ficar na construção da história.