

# Percursos de aprendizagens em Educação de Infância: experiências formativas e estudo do bem- estar emocional em creche

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

**Beatriz de Jesus Lopes Vicente**

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, março de 2021

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Obrigada mãe e pai. Sem vocês não teria chegado até aqui. Foram e sempre serão os meus heróis. Obrigada por me acompanharem neste grande sonho e por não me terem deixado desistir.

Madrinha, minha estrelinha, tu que sempre me apoiaste, acompanha esta fase final, onde estiveres.

Ao Dinis, o meu melhor amigo e namorado. Obrigado por seres essa pessoa especial que sempre me apoiou nas minhas decisões.

Obrigada à minha família, fortaleza do meu coração. Com vocês tudo se torna mais fácil. Obrigada aos amigos. Margarida, Rafaela, Patrícia, Fabiana, Ana e Mariana companheiras desta fase, obrigada por me ajudarem a continuar a lutar, para alcançar este meu grande sonho.

Aos professores que fizeram parte do meu percurso, especialmente à professora Isabel Dias e ao professor Miguel Oliveira, o meu obrigada, foi um trilha cheio de aprendizagens. Tenho a certeza de que me ajudaram a ser uma educadora com valores sinceros e responsáveis.

Obrigada a todas as crianças que estiveram ao longo desta jornada. Cada uma delas ensinou-me algo e também que o coração é um lugar gigantesco. Não existem tesouros maiores do que as que estão no meu coração. Ontem, hoje e sempre preencherão um lugar especial no meu coração.

A todas as educadoras e famílias, muito obrigada. Cada uma de vós, tornou esta jornada mais autêntica. Convosco lutei e sempre lutarei por uma educação mais consciente focada na criança.

Muito obrigada, do fundo do coração, aos restantes professores e colegas que fizeram parte deste caminho.

## RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionado relata o meu percurso durante o ano letivo 2019/2020 e 2020/2021 no Mestrado de Educação Pré-escolar (MEPE) do Instituto Politécnico de Leiria. Este relatório está dividido em duas partes: a primeira refere-se ao contexto de Creche e a segunda à experiência tida em Jardim de Infância numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e na rede pública.

Na primeira parte apresenta-se a reflexão acerca de todas as experiências vivenciadas em contexto de Creche e o estudo realizado sobre o bem-estar emocional nos momentos de brincadeira livre que visou: i) identificar evidências de bem-estar emocional presentes nos momentos de brincadeira livre; ii) descrever e analisar os indicadores do bem-estar emocional presentes nos momentos de brincadeira livre; iii) refletir sobre o bem-estar emocional em contexto de creche. Seguindo uma metodologia qualitativa, este estudo contou com a participação de 11 crianças com idades compreendidas entre os 24/42 meses. Os dados foram recolhidos através de observação direta, com recurso à gravação de vídeo. Os resultados advindos da análise de conteúdo e da leitura quantitativa dos dados revelaram que nos 6 momentos de brincadeira livre observados existem níveis de bem-estar emocional alto, médio e baixo.

Na segunda e terceira parte revelam-se o terceiro e quarto capítulos, nos quais se apresentam as reflexões advindas das experiências vivenciadas e das aprendizagens realizadas em contexto de Jardim de Infância I (IPSS) e II (rede pública). Por último, apresenta-se a conclusão final, as referências e os anexos.

**Palavras chave:** Aprendizagem; Creche; Jardim de Infância; crianças; Bem-estar emocional; Educador de infância.

## ABSTRACT

The present report, of supervised teaching practice, reports my path during the academic year 2019/2020 and 2020/2021 in the Master's Degree Program of Pre-School Education in the Polytechnic Institute of Leiria. This is divided into two main parts, the first refers to the context of Creche, and the second one to the experiences in Kindergarten I (IPSS) and in the Kindergarten II (public network).

The first part, presents a reflection on all the experiences lived in the context of a daycare center, and the study that focused on the emotional well-being in moments of free play (daycare) that aimed at the following objectives: i) identify evidence of emotional well-being present in moments of free play; ii) describe and analyze the indicators of emotional well-being present in moments of free play; iii) reflect on well-being in the context to the daycare center. Despite following a qualitative methodology, this study contains quantitative data on the participation of 11 children aged between 24/42 months in over 6 different moments of free play. The data were collected through direct observation, using video recording. For data analysis, we opted for content analysis with the use of quantitative data. The results of this study revealed that in free play situations, there are high, medium, and low levels of emotional well-being.

In the second and third parts, the third and fourth chapters are revealed, where the reflections from the experiences and learning in the context of Kindergarten I (IPSS) and II (public network) are presented. Finally, the final conclusion, references, and annexes are presented.

Keywords: Learning; Nursery; Kindergarten; children; Emotional well-being; Kindergarten teacher.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice geral.....	v
Índice de fotografias.....	ix
Índice de quadros.....	xii
Índice de abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE .....	3
Capítulo I – Dimensão reflexiva: experiências vivenciadas em contexto de creche .....	3
1.1. Apresentação do contexto educativo .....	3
1.1.1. O meio envolvente.....	3
1.1.2. A instituição.....	4
1.1.3. A Sala da Amizade .....	5
1.1.3.1. A rotina.....	7
1.1.4. O grupo de crianças. ....	8
1.2. O desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 24/42 meses em creche... ..	9
1.3. A criança como aprendiz ativo .....	10
1.3.1. A avaliação na creche.....	12
1.4. A construção de relações de confiança .....	13
1.5. O tempo pedagógico como facilitador de aprendizagem.....	14
Capítulo II – Dimensão investigativa: bem-estar emocional: um estudo com crianças entre os 24 e os 42 meses .....	16
2.1. O bem-estar emocional em creche.....	16
2.2. Indicadores e níveis de bem-estar emocional em creche .....	17

2.2.1.	Avaliação do bem-estar emocional. ....	19
2.3.	Diálogo experiencial: a influencia dos fatores contextuais no bem-estar.....	20
2.4.	As interações promotoras/reveladoras de bem-estar emocional entre crianças de 24 a 42 meses .....	222
2.5.	Metodologia de Investigação .....	25
2.5.1.	Contexto e participantes.....	25
2.5.2.	Opções metodológicas.....	25
2.5.3.	Instrumentos de recolha e análise de dados.....	26
2.5.4.	Procedimento.....	266
2.5.5.	Método de análise de dados.....	28
2.6.	Apresentação e discussão de dados.....	30
2.7.	Considerações finais e limitações do estudo .....	44
PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I.....		45
Capítulo III – Dimensão reflexiva: experiências vivenciadas em contexto de Jardim de Infância I.....		45
3.1.	O contexto educativo.....	45
3.1.1.	Apresentação do contexto educativo.....	45
3.1.2.	O grupo de crianças .....	47
3.1.3.	A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e aprendizagem.....	48
3.2.	Observar, planificar, intervir, avaliar e comunicar à distância .....	49
3.2.1.	O papel da família no ciclo interativo. ....	53
3.3.	A criança com agência.....	54
PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II.....		57
Capítulo IV – Dimensão reflexiva: experiências vivenciadas em contexto de Jardim de Infância II.....		57
4.1.	O contexto educativo.....	57

4.1.1.	Apresentação do contexto educativo.....	57
4.2.	<i>Sala 4</i> .....	58
4.2.1.	O grupo de crianças.....	59
4.2.1.1.	A rotina.....	63
4.3.	A heterogeneidade do grupo: o papel da diferenciação pedagógica.....	64
4.4.	O papel do espaço exterior na vida do grupo .....	66
4.5.	A criança com agência: metodologia de trabalho por projeto.....	68
4.6.	Do processo, à realização do portefólio da criança B .....	78
	Conclusão final.....	82
	Referências bibliográficas .....	84
	Anexos.....	899
	Anexo I – Descrição das áreas da sala da amizade. ....	90
	Anexo II – Notas de campo do dia 8 de novembro.....	90
	Anexo III – 8.ª reflexão semanal em contexto de creche: 11 a 13 de novembro de 2019. .....	9191
	Anexo IV – Primeiro exercício de avaliação em grupo. ....	922
	Anexo V – 5.º exercício de avaliação: semana de 18 a 20 de novembro.....	933
	Anexo VI – 6.º exercício de avaliação: semana de 16 a 18 de dezembro.....	955
	Anexo VII – Pedido de autorização para registo videográfico aos encarregados de educação.....	9898
	Anexo VIII – Transcrição do registo videográfico nº1. ....	988
	Anexo XV – Descrição das interações e suas categorias.....	999
	Anexo X – Transcrição do registo videográfico nº2.....	999
	Anexo XI – Transcrição do registo videográfico nº3.....	100
	Anexo XII – Transcrição do registo videográfico nº4. ....	100
	Anexo XIII – Transcrição do registo videográfico nº5.....	10101
	Anexo XIV – Transcrição do registo videográfico nº6.....	1022

Anexo XV – Quadro de observação das características das crianças a, b, c, d, e (...)	1033
Anexo XVI – 2. <sup>a</sup> reflexão semanal em contexto de JI I: 9 a 11 de março de 2020..	1066
Anexo XVII – 4. <sup>a</sup> reflexão semanal em contexto de JI I: 23 a 25 de março de 2020..	1088
Anexo XVIII – 3. <sup>a</sup> reflexão semanal em contexto de JI I: 16 a 18 de março de 2020.	11010
Anexo XIX – 5. <sup>a</sup> planificação quinzenal de 20 de abril a 29 de abril.	11212
Anexo XX – 7. <sup>a</sup> reflexão individual quinzenal em contexto de ji i: 4 a 6 de maio e 11 a 13 de maio de 2020.	1166
Anexo XXI – 7. <sup>a</sup> reflexão individual quinzenal em contexto de ji i: 18 a 20 de maio e 25 a 27 de maio de 2020.	12222
Anexo XXII – 2. <sup>a</sup> reflexão em grupo em contexto de ji ii: 16 a 18 de março de 2020.	1255
Anexo XXIII – 4. <sup>a</sup> reflexão individual em contexto de ji ii: 9 a 11 de novembro de 2020.	1266
Anexo XXIV – 3. <sup>a</sup> planificação semanal de 2 a 4 de novembro de 2020	13030
Anexo XXV – 6. <sup>a</sup> reflexão individual de 2 a 9 de dezembro de 2020	1366
Anexo XXVI – 3. <sup>a</sup> reflexão individual de 2 a 4 de novembro de 2020	13939
Anexo XXVII – Carta de apresentação introdutória: parte integrante do portefólio	1422
Anexo XXVIII – As seis partes integrantes do portefólio.	1422

# ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b> – Área de acolhimento da Vida Plena.....	4
<b>Fotografia 2</b> – Hall de entrada da Vida Plena.....	4
<b>Fotografia 3</b> – Placard (informações importantes).....	4
<b>Fotografia 4</b> – Área do tapete da Sala da Amizade.....	6
<b>Fotografia 5</b> – Área da tenda da Sala da Amizade .....	6
<b>Fotografia 6</b> – Área da cozinha da Sala da Amizade .....	6
<b>Fotografia 7</b> – Área do tapete dos carros da Sala da Amizade .....	6
<b>Fotografia 8</b> – Mesas da Sala da Amizade da Sala da Amizade .....	6
<b>Fotografia 9</b> – Rotina da Sala da Amizade.....	7
<b>Fotografia 10</b> - Criança T (4 anos) realiza a técnica de pintura do arroz ( <i>Sala da Criatividade</i> ).....	55
<b>Fotografia 11</b> – Bolinhos realizados por três crianças da Sala da Criatividade.....	56
<b>Fotografia 12</b> – Planificação realizada com as crianças, sobre os caracóis ( <i>Sala 4</i> )....	69
<b>Fotografia 13</b> – Visualização do vídeo sobre o caracol ( <i>Sala 4</i> ).....	69
<b>Fotografia 14</b> – Materiais constituintes do contexto de investigação sobre os caracóis ( <i>Sala 4</i> ).....	70
<b>Fotografia 15</b> – Livros do contexto de investigação sobre os caracóis ( <i>Sala 4</i> ).....	70
<b>Fotografia 16</b> – Os caracóis do contexto de investigação ( <i>Sala 4</i> ).....	70
<b>Fotografia 17</b> – Criança B (6 anos) conversa sobre caracóis. ( <i>Sala 4</i> ).....	71
<b>Fotografia 18</b> – Criança B (6 anos) observa se os caracóis comem a flor ( <i>Sala 4</i> ).....	71
<b>Fotografia 19</b> – Criança A (6 anos), B (6 anos) e D (6 anos) exploram no contexto ( <i>Sala 4</i> ).....	72

<b>Fotografia 20</b> – Criança E (5 anos) explora os caracóis no contexto ( <i>Sala 4</i> ).....	72
<b>Fotografia 21</b> – Criança Q (3 anos) explora os caracóis no contexto ( <i>Sala 4</i> ).....	72
<b>Fotografia 22</b> – Criança M (4 anos) mede o caracol maior com uma peça de lego ( <i>Sala 4</i> ).....	73
<b>Fotografia 23</b> – Criança M (4 anos) mede o caracol pequeno com uma peça de lego ( <i>Sala 4</i> ).....	73
<b>Fotografia 24</b> – Criança M (4 anos) observa com a lupa o tamanho dos caracóis ( <i>Sala 4</i> ).....	73
<b>Fotografia 25</b> – C (6 anos), E (6 anos) e C (5 anos) pesquisam na <i>internet</i> ( <i>Sala 4</i> ).....	75
<b>Fotografia 26</b> – Trabalho colaborativo ( <i>Sala 4</i> ).....	75
<b>Fotografias 27 e 28</b> – Escolha das cores para o Fantocheiro ( <i>Sala 4</i> ).....	75
<b>Fotografia 29</b> – Pintura do Fantocheiro ( <i>Sala 4</i> ).....	75
<b>Fotografia 30</b> – Escolha do pano ( <i>Sala 4</i> ).....	76
<b>Fotografias 31, 32, 33 e 34</b> – Crianças P (4 anos) J (4 anos), G (5 anos) e B (6 anos) desenham os seus fantoches ( <i>Sala 4</i> ).....	76
<b>Fotografia 35</b> – Contexto de aprendizagem: Como se constrói um teatro de fantoches? ( <i>Sala 4</i> ).....	76
<b>Fotografia 36</b> – Separador "Eu e os outros".....	79
<b>Fotografia 37</b> – Separador “Eu e o mundo”.....	79
<b>Fotografia 38</b> – Separador “Eu e as artes”.....	79
<b>Fotografia 39</b> – Separador “Eu e a Matemática”.....	79
<b>Fotografia 40</b> – Separador “Eu e as letras”.....	79
<b>Fotografia 41</b> – Evidência sobre a família.....	80

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Calendarização e descrição dos momentos de recolha de dados.....	27
<b>Quadro 2</b> – Níveis e indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2017, p. 47).....	28
<b>Quadro 3</b> – Excertos da transcrição dos registos videográficos para demonstração de evidências para cada um dos níveis de bem-estar emocional definidos.....	29
<b>Quadro 4</b> – Vídeo nº1: evidências de níveis de bem-estar emocional no exterior.....	30
<b>Quadro 5</b> – Vídeo nº2: evidências de níveis de bem-estar emocional no exterior.....	32
<b>Quadro 6</b> – Vídeo nº3: evidências de níveis de bem-estar emocional no interior.....	33
<b>Quadro 7</b> – Vídeo nº4: evidências de níveis de bem-estar emocional no interior.....	35
<b>Quadro 8</b> – Vídeo nº5: evidências de níveis de bem-estar emocional no interior.....	37
<b>Quadro 9</b> – Vídeo nº6: evidências de níveis de bem-estar emocional no interior.....	40
<b>Quadro 10</b> – Conversa sobre o separador "Eu e o Mundo.....	81
<b>Quadro 11</b> – Descrição das áreas da <i>Sala da Amizade</i> .....	90
<b>Quadro 12</b> – Notas de campo do dia 8 de novembro.....	90

## **ÍNDICE DE ABREVIATURAS**

ATL – Atividades de Tempos Livres

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AMLEI – Associação de Municípios da Região de Leiria

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

IPCE – Investigação, Práticas e Contextos em Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

MTP – Metodologia trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

PEA – Projeto Educativo da Instituição

PCG – Projeto curricular de grupo

PES – Prática em Ensino Supervisionado

PP – Prática Pedagógica

# INTRODUÇÃO

Este relatório surgiu no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, realizado nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021. Neste documento apresenta-se o percurso educativo realizado ao longo das três Práticas de Ensino Supervisionadas, realizadas em contexto de Creche e Jardim de Infância I (numa Instituição Particular de Solidariedade Social) e num Jardim de Infância II (instituição da rede pública).

Procurando organizar o seu conteúdo, este relatório encontra-se dividido em três partes, cada uma subdividida em capítulos. A primeira parte retrata as experiências vivenciadas em contexto de creche (dimensão reflexiva) e aborda o ensaio investigativo sobre o bem-estar emocional em contexto de creche (dimensão investigativa). A segunda parte narra as vivências e aprendizagens contruídas em conjunto com as crianças (e outros intervenientes educativos) em contexto de jardim de Infância I, experimentado e supervisionado à distância devido ao COVID-19. Na terceira parte, apresentam-se as vivências e aprendizagens realizadas presencialmente, em contexto de Jardim de Infância II.

A primeira parte refere-se à Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de Creche e ocorrida entre setembro de 2019 e janeiro de 2020, de segunda a quarta-feira. Esta parte divide-se em dois capítulos: no primeiro apresenta-se o contexto de aprendizagem e as experiências e aprendizagens e, no segundo capítulo, dá-se a conhecer o estudo desenvolvido neste contexto sobre o bem-estar emocional com onze crianças da *Sala da Amizade*.

Nesta primeira parte do relatório são explanadas ideias e aprendizagens relativas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 24 a 42 meses, entendendo a criança como um aprendiz ativo. São apresentadas as experiências realizadas no âmbito da observação, planificação, ação e avaliação e, ainda, o estudo realizado em contexto, com as 11 crianças da *Sala da Amizade*, sobre o bem-estar emocional. Após um enquadramento teórico sustentado nos níveis de bem-estar emocional e nos seus indicadores, revela-se a metodologia utilizada, os resultados obtidos e a discussão dos dados, salientando-se a importância e pertinência das questões abordadas no âmbito da educação de infância.

Na segunda parte deste relatório, são partilhadas as experiências, vivências e respetivas aprendizagens realizadas em contexto de Jardim de Infância I. Apesar da pandemia, esta PES foi realizada numa IPSS, entre fevereiro e junho de 2020. Nesta parte é apresentado o capítulo III, que explana o contexto de aprendizagem, o grupo de crianças e a sua rotina. Ao longo deste capítulo são apresentadas as principais aprendizagens promovidas nesta PES realizada à distância.

Na terceira parte deste relatório dá-se a conhecer o capítulo IV, no qual se revelam as aprendizagens edificadas ao longo do último semestre do mestrado, em contexto de Jardim de Infância II, na rede pública.

Por último, surge a conclusão final deste relatório abordando de forma sucinta os aspetos principais deste percurso formativo e as principais aprendizagens enquanto futura educadora. As referências e os anexos epilogam este documento.

# **PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE**

Tendo em consideração o percurso vivenciado em contexto de creche, entre setembro e janeiro do ano letivo de 2019/2020, considera-se pertinente selecionar aprendizagens construídas através de experiências diversificadas, numa lógica reflexiva.

Nesta parte, apresenta-se o contexto educativo e os intervenientes que permitiram as experiências vivenciadas. Posteriormente, a partir de ideias retiradas das reflexões escritas ao longo do semestre, identificam-se e discutem-se momentos significativos.

## **CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CONTEXTO DE CRECHE**

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) foram vivenciados diversos momentos que despoletaram aprendizagens significativas, não só em contexto de PES, mas também na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Ao longo desta reflexão, enalteço a voz da criança (porque me permitiu refletir sobre a minha prática educativa) e as experiências que avalio como reveladoras da minha paixão e dedicação ao trabalho desenvolvido em parceria, neste contexto de creche.

### ***1.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO***

#### ***1.1.1. O MEIO ENVOLVENTE***

A Instituição onde realizei a minha PP, localiza-se na Touria, na freguesia de Pousos, no distrito de Leiria. Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com protocolo com a Segurança Social para a valência de Creche. Situando geograficamente, a freguesia dos Pousos tem cerca de 300 anos e, atualmente, tem à volta de 10 mil habitantes nos seus 17km<sup>2</sup>. Faz fronteira com as freguesias de Marrazes e Santa Eufémia (a Norte), com a freguesia de Caranguejeira (a Leste), com a freguesia de Arrabal e Cortes (a Sul) e com a freguesia da Leiria (a Oeste). Pela reorganização administrativa territorial autárquica, em 2013, Pousos integrou a União das freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes (União de freguesias com, aproximadamente, 33.000 habitantes). A IPSS onde realizei a PP trabalhava diretamente com alguns parceiros, dos quais destaco: a Comissão Social de Freguesia de Pousos; a Comissão Social da Freguesia de Marrazes; o Tesouro das Famílias (Câmara Municipal de Leiria); o Conselho Local de Acompanhamento e por fim a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Leiria.

### 1.1.2. A INSTITUIÇÃO

A Instituição Vida Plena surgiu em 2001, através da dinamização de um Projeto de Luta Contra a Pobreza pela *Rotary Club*. Em 2004 abriu a primeira creche com capacidade para 30 crianças, na Rua dos Paraísos N.º 35, nos Pousos. No entanto, em agosto de 2013, surgiu o novo espaço, na freguesia de Pousos pela necessidade de melhores condições. Assim, em 2019, a instituição situava-se em Touria e tinha capacidade para 60 crianças nas valências de Creche e JI. O espaço foi construído com o auxílio da Junta e da Assembleia de freguesia de Pousos, uma vez que reconheceram o trabalho desenvolvido pela Vida Plena na Primeira Infância. No que concerne ao funcionamento da Instituição, este era assegurado pelas Segurança Social e pelas participações das famílias, em conformidade com as suas possibilidades. De referir que a ação desenvolvida na Instituição se sustentava nas diretrizes emanadas pela Segurança Social (creche) e pelo Ministério da Educação (JI).

Esta Instituição tinha um espaço exterior e um espaço interior. Relativamente ao espaço exterior, este era vedado e de fácil acesso a partir de todas as salas de atividades. O espaço contíguo às salas de atividades, possuía chão adequado e materiais apropriados a cada faixa etária. Existia também um espaço exterior que possibilitou experiências diversificadas com a natureza, através de uma zona verde, na qual existiam árvores de fruto e arbustos. No espaço interior (**ver fotografia 1, 2 e 3**) existia um átrio de acolhimento, o gabinete da diretora técnica, o gabinete das educadoras, o berçário, a sala berçário (*Sala dos Miminhos*), a sala parque e a copa de leite. Para além destes espaços, existiam três salas de atividades, a *Sala das Surpresas* destinada a crianças de um a dois anos, a *Sala da Amizade* de crianças de dois a três anos e a *Sala da Criatividade* para crianças entre os três e os cinco anos. Existia, ainda, uma *Sala Polivalente* onde eram realizadas atividades educativas e lúdicas (expressão motora, *Jardim das Artes*,



**Fotografia 1** - Área de acolhimento (receção dos pais)



**Fotografia 2** - Hall de entrada



**Fotografia 3** - Placard (informações importantes)

visionamento de meios audiovisuais, entre outras) e manifestações de carácter cultural e

recreativo. Nesta sala Polivalente era realizada a receção das crianças até às 9h15 e a entrega a partir das 18h. O registo da chegada e da saída era realizado no *dossier* correspondente.

A Vida Plena tinha um refeitório onde as crianças realizavam as refeições (almoço e lanche) e uma cozinha que fornecia o apoio de distribuição de comida, visto que a comida era confeccionada por uma empresa de restauração. Tinha duas casas de banho para adultos e uma despensa para produtos de higiene. Na cave, existia uma lavandaria que continha eletrodomésticos e uma sala de arrumos onde se guardavam brinquedos e diversos materiais que não estavam a ser utilizados no momento. A Instituição tinha estacionamento privado à frente e na lateral do edifício, permitindo um fácil acesso aos pais e colaboradores. Relativamente aos materiais existentes na Instituição, estes são lisos, antiderrapantes, pintados de cores claras, não inflamáveis e de fácil limpeza e o mobiliário a ser utilizado pelas crianças é seguro, cómodo e estável, possibilitando uma postura física correta e simples. No que respeita à equipa da Instituição, esta era formada por dez colaboradoras, sendo três educadoras de infância (que constituem a coordenação pedagógica); quatro auxiliares de ação educativa; uma diretora técnica (uma técnica superior de Serviço Social) e uma auxiliar de serviços gerais.

No que concerne ao Projeto Educativo, este assentava em princípios como a Parentalidade e a Educação Consciente, sendo o seu maior objetivo, o envolvimento das crianças em relações de proximidade e sua observação como aprendizes ativos com emoções e necessidades encaradas como intrínsecas. Conforme o Projeto Educativo, 2017-2020 (p. 18), a Educação Consciente é “estar aberto ao novo e à aprendizagem constante, é conseguir fazer escolhas mais conscientes e alinhadas com os valores essenciais”. Deste modo, os valores nos quais a educação consciente se apoia são o igual valor, a integridade, a autenticidade e o respeito pessoal.

### *1.1.3. A Sala da Amizade*

A *Sala da Amizade* localizava-se no rés de chão da Vida Plena, entre a *Sala das Surpresas* e a *Sala da Criatividade*. No corredor junto à porta da sala existiam cabides identificados, nos quais as crianças colocavam os seus pertences e um placar onde se colocava a planificação semanal. Dentro das mochilas cada criança tinha um livro de recados, para os pais colocarem dados importantes para a Educadora e vice-versa. A Educadora desta

sala desenvolveu o Projeto Pedagógico (2019/2020) “Crescer com o meu corpo pleno”, projeto que privilegia os princípios educativos e os objetivos contidos no Projeto Educativo da instituição. Com este Projeto Pedagógico (2019/2020) pretendia-se que fossem trabalhados valores como a gratidão, a bondade, a calma, a confiança para que as crianças cresçam emocionalmente tranquilas e saudáveis.

A nível da estrutura, a *Sala da Amizade* tinha uma forma retangular e no seu interior continha uma casa de banho, duas portas (uma delas dá acesso à casa de banho e outra ao corredor da instituição) e ainda duas portadas que davam acesso ao exterior e permitiam a entrada de luz natural para o interior. A *Sala da Amizade* tinha um tapete (Fotografia 4), no qual cada criança e adulto (equipa pedagógica) tinha uma almofada para se sentar, duas mesas e uma área de brincadeira com diferentes materiais (utensílios de cozinha, adequados à idade, carros, livros). Esta sala possuía diferentes áreas<sup>1</sup> (ver fotografias 4, 5, 6, 7 e 8), criadas para que as crianças pudessem explorar e interagir socialmente. Relativamente à organização temporal, apesar do cariz flexível que a caracteriza, existiam momentos de rotina educativa que eram previamente planeados e conhecidos pelas crianças, para que estas saibam aquilo que irão fazer em cada momento do dia e prevejam a sucessão de acontecimentos permitindo que as crianças “explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Projeto Educativo, 2019/2020, p.7).



Fotografia 4 - Área do tapete



Fotografia 5 - Área da tenda.



Fotografia 6 - Área da cozinha.



Fotografia 7 - Área do tapete dos carros.



Fotografia 8 - Mesas da Sala da Amizade.

<sup>1</sup> Ver anexo I – Descrição das áreas da *Sala da Amizade*.

### 1.1.3.1. A rotina.

No que concerne à rotina (Fotografia 9) das crianças, esta começava pelo seu acolhimento até às 9h30 na *Sala da Amizade*. Inicialmente a receção era feita na *Sala Polivalente* das 7h45 às 9h15 pelas educadoras e auxiliares, onde as crianças tinham o reforço alimentar. Após essa hora, a educadora e as crianças cantavam a canção do “Bom dia”. Das 9h30 às 11h realizavam-se atividades dirigidas e livres dentro da sala de atividades ou no exterior. Às 11h, era realizada a higiene, momento em que as crianças faziam as necessidades fisiológicas, lavavam os dentes, as mãos e a boca com o apoio do adulto. Quando o grupo terminava de realizar a higiene, deslocava-se em “comboio” para o refeitório para almoçar até às 11h40. Das 11h40 ao 12h00, metade do grupo dirigia-se para a casa de banho para realizar a higiene e o outro ficava sentado no corredor ao pé da porta. Após a troca de grupo para a higiene, do 12h00 às 14h45, acontecia a sesta. Às 14h45, as crianças acordavam da sesta e iam realizar a higiene para depois irem lanchar. Quando voltavam do lanche faziam a higiene novamente. Das 15h45 às 17h40, realizavam-se atividades dirigidas ou livres dentro da sala de atividades ou no espaço exterior. Das 17h40 às 18h00 as crianças dirigiam-se à sala polivalente para receberem o reforço alimentar e a partir desta hora até às 19h15 era o momento de brincadeira livre e de entrega das crianças. Em conformidade com um dos grandes objetivos da instituição, o bem-estar das crianças, realizava-se no início do ano letivo uma reunião geral de pais onde eram abordados assuntos como a alimentação, a interação entre as crianças, o repouso e a saúde.

	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
07:45	Acolhimento das crianças na sala comum e reforço alimentar				
09:15	Reunião no tapete da sala				
09:30	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	[10h10] Jardim das Artes SAMP	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas
10:20	Brincadeiras Livres		Brincadeiras Livres	Brincadeiras Livres	Brincadeiras Livres
11:00	Higiene-Almoço-Higiene				
12:00	Sesta				
14:45	Higiene-Lanche-Higiene				
15:45	Brincadeiras Livres				
16:20	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	Expressão Motora	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas	Desenvolvimento de Projetos e Temáticas
17:00	Brincadeiras Livres				
17:40	Relaxamento/atividades tranquilizadoras				
18:00	Reforço alimentar na sala polivalente				
18:15	Brincadeira Livre e entrega das crianças na sala polivalente				
19:15					

**Fotografia 9** - Rotina das crianças da Sala da Amizade

#### 1.1.4. O grupo de crianças.

O grupo de crianças da *Sala da Amizade* era composto por dezasseis crianças, sendo que onze eram do sexo masculino (A, E, F, G, I, J, K, L, N, O, P) e cinco eram do sexo feminino (B, C, D, H, M) com idades compreendidas entre os vinte e um os trinta e seis meses (outubro de 2019). Dos dezasseis elementos do grupo, apenas quatro não frequentavam (crianças C, I, J, L) a Instituição no ano anterior e uma criança permaneceu na *Sala da Amizade* (E, 36 meses). Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa e uma das crianças tinha uma religião diferente, sendo adventista do 7º dia (criança L, 27 meses). Nestas idades, as crianças vão desenvolvendo várias competências como o refinamento da motricidade, o aumento da utilização da linguagem verbal e escrita e a capacidade para interpretar imagens. Considerando o desenvolvimento psicomotor, socio-afetivo e cognitivo/linguístico, posso afirmar que verifiquei que as crianças controlavam paragens e mudanças de direção quando caminhavam, corriam, dançavam ao som de música, lançavam uma bola e criavam estruturas com blocos ou outros objetos simples. No entanto, nem todas as crianças conseguiam segurar no marcador ou no lápis utilizando a preensão em tríade.

Na hora da sesta, a maioria das crianças adormecia sozinha, contudo algumas ainda necessitavam da presença do adulto (crianças E, F, J, L, M, N, P). Para a sesta quase todas as crianças utilizavam a chupeta, exceto três (crianças A, M, I) e oito crianças utilizavam boneco e manta para dormir (crianças B, C, F, I, J, L, N, B). No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, todas as crianças compreendiam as instruções e as conversas dos adultos, mas a maioria ainda não se expressava de forma clara, apesar de todas serem capazes de identificar o seu nome. Alguns elementos do grupo comunicavam com maior facilidade, mas só produziam algumas sílabas, palavras simples, contam até cinco, identificavam e faziam rabiscos com lápis e marcadores. No entanto, a criança I (27 meses), não conseguia associar o nome dos colegas ao indivíduo em si. Relativamente ao conhecimento do mundo, a maioria das crianças tinha uma boa perceção de elementos como os animais, as cores primárias, partes do corpo, os alimentos, o vestuário ou o tempo. Reproduziam o som dos animais, principalmente através de canções e reconheciam as características das estações do ano. O grupo gostava muito de brincar no exterior, ao ar livre.

## 1.2. O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE 24/42 MESES EM CRECHE

Aos três anos é importante a disciplina e é a fase onde devemos compreender a necessidade da criança para aprender limites (Brazelton, 1992). É a fase das birras e é necessário que o educador saiba gerir as suas emoções para que ajude a criança a gerir o que está a sentir naquele momento. Para Brazelton (1992, p. 186), a birra “É a luta básica da criança entre a dependência e a independência”. Ou seja, se a criança aprender a “dominar essa luta, será uma criança mais forte e mais segura de si” (p. 186). As birras das crianças da *Sala da Amizade* aconteciam constantemente. Inicialmente observei como a(s) educadora(s) resolviam cada situação para que pudesse compreender como poderia geri-las. Segundo o autor supracitado (1992, p. 186), sugere-se que

“Peguem-lhe com calma, levem-na para um lugar seguro onde possa dar largas à sua explosão, ou afastem-se momentaneamente. (...) Depois voltem rapidamente e digam: «Desculpa não poder ajudar-te. Estou aqui e gosto muito de ti, mas não tenho nada a ver com a tua birra.» Dar à criança espaço para ultrapassar a própria agitação não é o mesmo que abandoná-la”.

Enquanto futura educadora, depois de observar e refletir sobre como agir perante uma birra, aprendi que mais importante do que repreender a criança no momento da birra, é entender o que fez com que ela ficasse com uma birra (foi o pai/mãe que a deixou na sala e esta não queria? Ou, foi a manifestação da sua vontade e independência?). Para a resolução de birras, considero essencial comunicar verbal ou não verbalmente com a criança e fazer com que ela perceba que estou lá para lhe dar espaço (se necessitar) ou estou lá para entrar na birra com ela. Além desta comunicação, é importante que a criança tenha e vá desenvolvendo uma autoestima saudável, ou seja, é importante que a criança compreenda que “vive com pessoas que se interessam pelos seus comportamentos, pelas suas emoções, pelos seus desejos e pelas suas necessidades. São pessoas que demonstram respeito, que a veem e a ouvem” (Ovén, 2015, p. 86). Neste sentido, aprendi também que a educadora deverá estar, ouvir, compreender, dar valor e ser para a criança o que ela mais precisa. Isto é, “é importante respeitar as suas escolhas, assegurando-lhes, no entanto, que têm os adultos por perto” (Ovén, 2015, p. 211). Segundo Hoffmann (2012, p. 256), “As crianças não aprendem sozinhas, aprendem interagindo com as pessoas e com os objetos de exploração que estejam disponíveis no seu contexto social e educacional”. Muitas vezes observei uma criança a realizar uma ação que era imediatamente repetida por outra

criança. Por exemplo, a criança E (42 meses), subiu a uma das mesas e, depois da educadora ter conversado com ela, a criança F (23 meses) subiu à mesa, porque estava a observá-la. Deste episódio, posso inferir que a criança F (23 meses), aprendeu “pela sua interação própria com os objetos e com as pessoas, fazendo descobertas individuais (...) ou outras crianças que interajam com elas sobre as ações que realizam, acompanhando-as em suas brincadeiras” (Hoffmann, 2012, p. 256).

### 1.3. A CRIANÇA COMO APRENDIZ ATIVO

*Como aprendizes ativos, os bebês e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção. Escolhem objectos e pessoas para brincar e explorar, iniciam acções que os interessam particularmente...*

*Post e Hohmann (2011, p. 11)*

Considerando que a criança desde pequena tem agência, senti necessidade de recorrer às notas de campo<sup>2</sup> para entender como se processa a aprendizagem ativa nestas idades (Hohmann & Post, 2011). No dia 4 de novembro de 2019, escrevi a seguinte nota de campo: “A criança N (29 meses) com uma colher penteava o meu cabelo, o da criança O (27 meses) e o da criança H (31 meses). A criança H (31 meses) acompanhava a criança N (29 meses) à medida que esta se deslocava”. Por um lado, esta anotação possibilitou que tomasse “decisões mais fundamentadas e [que estreitasse] relações com as crianças” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23), num “processo contínuo de observação, reflexão e registo” (*Ibidem*). Por outro lado, o registo ajudou-me a decifrar e compreender algumas características das crianças, dados importantes para que pudesse envolver o grupo de crianças nas diferentes experiências educativas. Com esta anotação compreendi que a ação de pentear o cabelo, trouxe várias aprendizagens à criança. Primeiramente, entendi que aquela anotação me permitia identificar preferências das crianças nas brincadeiras e nas interações (por exemplo, naquele dia as crianças N - 29 meses, O - 27 meses e H - 31 meses, brincaram durante um longo período juntas). Em segundo lugar, pude constatar que as crianças são seres muito criativos (imaginaram que uma colher era uma escova e simularam a ação de pentear).

De facto, a constante reflexão<sup>3</sup>, tanto oral como escrita possibilitou que tivesse um olhar mais focado na criança e nas ações que esta realizava. Por exemplo, através da reflexão

---

<sup>2</sup> Ver anexo II - Notas de campo do dia 8 de novembro.

<sup>3</sup> Ver anexo III - 8.ª Reflexão semanal em contexto de creche: 11 a 13 de novembro de 2019.

oral com a minha colega Mariana Catarino, compreendi que teríamos de desenvolver estratégias para motivar o grupo nas diversas experiências educativas. Confesso que fiz uma pequena anotação dos aspetos que os motivava e estimulava e assim conclui que iria experimentar duas estratégias diferentes: a utilização do saco mágico (saco de pano com diversos animais e saco de pano com diversas frutas) e a utilização da varinha mágica (pau com fitas cor de laranja e verdes na ponta). Estes sacos, dependendo das experiências, traziam sempre algo novo para as iniciar (por exemplo, na experiência sobre a identificação de diversos cheiros, através do olfato, o saco continha ervas aromáticas que iam surgindo como se lá aparecessem por magia). Uma das minhas aprendizagens foi que as crianças, desta faixa etária, são envolvidas através da magia, do encantamento e que para ter a atenção do grupo, teria de demonstrar a minha paixão por eles e pelo que estava a fazer. Reconheço que a partir desse momento, as experiências começaram a motivá-los e a dar-lhes vontade de explorar e experimentar.

Nesse sentido, aprendi que a relação com as crianças é desenvolvida desde o momento em que entramos na Instituição (até porque é algo que deve ser construído aos poucos para que as crianças possam ganhar confiança e para que possamos conhecê-las, compreendê-las e descobrir o porquê das suas atitudes). Segundo Hohmann e Post (2011, p. 67), deve-se criar “um clima de confiança com as crianças”, através do carinho e respeito expresso para cada uma delas e também através do “tocar, segurar, falar e brincar com as crianças de forma calorosa e tranquila” (p. 69). Ou seja, as crianças “têm o direito de, desde a entrada no berçário, sentir o respeito e bem-estar, aprender e relacionar-se com educadores e colegas, desfrutar do bem-estar da sua família quando esta vê e sente o bem-estar da criança” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 38). Ao longo da PP, compreendi o que é amar crianças que até aí não tinham ligação comigo. Hoje, reconheço que fui desenvolvendo um carinho especial com cada uma, procurando assumir a responsabilidade de as educar, cuidando afetivamente delas. Na minha opinião, ser educadora é “alguém que responde às aptidões, necessidades e interesses da «criança que aprende» proporcionando verdadeiras oportunidades de actividades iniciadas pela criança que contribuem para o seu desenvolvimento” (Lambie, 1974, cit. Hohmann & Post, 2011, p. 30).

### *1.3.1. A avaliação na creche.*

No que concerne à avaliação, este foi um processo de aprendizagem demorado e lento. Tal como é possível observar-se nas avaliações realizadas às crianças deste grupo, primeiramente investimos (grupo de PP) numa avaliação em forma de tabelas<sup>4</sup>, mas rapidamente compreendi que essa não seria a melhor forma de avaliar. Desta forma, optei pelo questionamento, elaborando três questões de avaliação<sup>5</sup>. Respondendo a estas questões, relatava o momento observado e depois realizava a leitura e interpretação do mesmo. Por fim, realizava uma conclusão das evidências registadas<sup>6</sup>. Segundo Hoyuelos (2004, cit. Vasconcelos, 2012, p. 8), a avaliação é “Um instrumento extraordinário para o diálogo, a troca, a partilha (...), a possibilidade de discutir e de dialogar, «tudo com todos»”. Ou seja, é uma forma de trocar informações quer estas venham do educador, dos familiares ou de outro membro da equipa da Instituição.

Outra das aprendizagens realizadas ao longo desta PP prendeu-se com a escuta dos familiares das crianças. Aprendi que se deve ter em consideração o que cada familiar nos transmite sobre cada criança, não só porque contribui para a construção da relação com a família, mas porque todas as informações nos ajudam a construir a imagem de cada criança e a ir estabelecendo o seu perfil. A avaliação tem um carácter holístico, responsivo, diferenciado. Numa perspetiva construtiva, a avaliação surge como parte essencial do processo educativo das crianças (Castilho & Rodrigues, 2012). Neste sentido, a avaliação tem em conta o contexto, as crianças, os pais e procura conhecer e promover o desenvolvimento das crianças. Desta forma, o exercício de avaliação que realizei permitiu “O conhecimento sobre o modo como a criança aprende e se desenvolve e sobre o papel colaborativo da criança na construção do seu próprio conhecimento” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 80). Esta aprendizagem, por sua vez, teve “impacto na (minha) compreensão do processo de avaliação na educação de infância” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 80). No entanto, embora tenha realizado estas aprendizagens, considero que ainda tenho um longo caminho a realizar na descoberta do que é a avaliação.

---

<sup>4</sup> Ver Anexo IV – Primeiro exercício de avaliação em grupo.

<sup>5</sup> Ver Anexo V – 5.ª Exercício de avaliação de 18 a 20 novembro.

<sup>6</sup> Ver Anexo VI – 7.ª Exercício de avaliação de 16 a 18 dezembro.

#### 1.4. A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE CONFIANÇA

No dia oito de outubro de 2019, escrevi a seguinte nota de campo:

“Estávamos no tapete e a criança A (25 meses) disse “cocó, cocó”. Dado isto fui com a criança A (25 meses) à casa de banho. Ao dirigirmos para a casa de banho, a criança A (25 meses) foi a correr para o lavatório e abriu a torneira ao pé da sanita. Peguei nela e coloquei-a na sanita com o adaptador. A criança A (25 meses) costuma choramingar e levantar-se, mal a sento. Sendo assim, coloquei-me de cócoras e olhei-a nos olhinhos e disse «Faz xixi, para irmos ouvir a história», e a criança A (25 meses) reagiu dando-me uma leve festa na bochecha esquerda”.

Na minha opinião, a relação que tenho com cada criança foi estabelecida ao longo do tempo e foi algo que demorou o seu tempo a ser conquistada. Neste episódio, foi evidente que a criança A (25 meses) conquistou-me com aquela demonstração de amor e anteriormente conquistei-a dando-lhe atenção e valorizando as pequenas ações que ela realizava. Desta forma, a relação que foi estabelecida permitiu que conhecesse melhor a criança, que satisfizesse as suas necessidades e que lhe proporcionasse diferentes experiências, na lógica da comunicação consciente. Tal como afirma Óven (2015, p. 151), a “comunicação consciente começa com o igual valor e o respeito mútuo. Respeito-me a mim e respeito a criança. As nossas necessidades, emoções e opiniões têm igual valor”. De facto, a comunicação consciente é fulcral para que o que quero comunicar seja realizado de uma forma consciente. Segundo Hohmann e Post (2011), existem várias estratégias para manter uma comunicação consciente que, por sua vez, contribuem para construção de “relações facilitadoras apoiantes e respeitadoras (...) Estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados” (*ibidem*, p. 61), “Criar um clima de confiança com a crianças” (*ibidem*), “Estabelecer uma relação cooperante com as crianças” (*ibidem*) e por fim, “Apoiar as intenções das crianças” (*ibidem*). Para que as crianças cresçam harmoniosamente, é importante que tenham “uma autoestima saudável (porque) é muito desafiante desenvolver as outras competências e qualidades de uma forma saudável” (Ovén, 2015, p. 82). Ou seja, “Para a criança poder desenvolver a empatia, necessita de autoestima; para poder ser respeitadora, precisa de autoestima; para poder ser feliz, precisa de autoestima” (*ibidem*).

O episódio apresentado anteriormente, fez-me refletir sobre a criança A (25 meses) e na evolução da nossa relação. Na minha opinião compreender que, naquele momento, a criança A (25 meses) entendeu que estava a apoiá-la (tal como fiz em outros momentos) e que estava disponível emocionalmente para ela foi muito importante. Outro aspeto que

considero fundamental para o meu futuro profissional são os meus estilos interativos. É importante que tenha em consideração sempre que “A forma como os adultos mais próximos se relacionam com a criança define a forma como ela se relaciona consigo mesma” (Ovén, 2015, p. 81). Enquanto futura educadora pretendo que a criança se sinta “respeitada, vista, ouvida e reconhecida, incondicionalmente” (*ibidem*, p. 90). Para isso, é importante valorizar o que sentimos e compreender o que vivenciamos. De acordo com Hoffmann (2012, p. 32), é “através de interações recíprocas profundamente sentidas e em sintonia harmoniosa”, que a educadora corresponde “de uma forma plenamente satisfatória às emoções e ao nível de interesse da criança de forma a veicularem o sentimento que a criança está a experimentar” (*ibidem*).

### 1.5. O TEMPO PEDAGÓGICO COMO FACILITADOR DE APRENDIZAGEM

Conforme Oliveira- Formosinho (2011), o tempo pedagógico é a polifonia de ritmos, isto é, o ritmo dos pequenos grupos, o ritmo do grande grupo e o ritmo individual da criança. Para a mesma autora (2011, p. 73), o tempo do acolhimento é um tempo “pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição”. A meu ver, neste tempo de acolher, acontecem diversos momentos que são importantes como o tempo com os pais, o tempo com a criança quando chega e o tempo com o grupo. Ao longo desta PP fui percebendo que o tempo com os pais deve ser vivido de forma a compreender a criança, ou seja, “Cuidar do bem-estar das crianças ajuda ao bem-estar dos pais; essa percepção por parte dos pais desenvolve a circularidade do bem-estar” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 35). Assim, um dos exemplos da minha interação com os pais ocorreu no dia 9 de outubro de 2019 conforme a nota de campo:

“O pai da criança E (40 meses) chegou com ela. Esta costuma chorar muito, ir a correr atrás do pai. Desta vez fui receber a criança E (40 meses) à porta. Cheguei perto do pai e disse “Bom dia papá” e “Bom dia, criança E”, perguntei se ela estava boa e peguei nela ao colo. Fui com ela para dentro da sala em que esta ainda chamou «papáaa», mas facilmente se manteve atenta ao que se passava na sala, ao meu colo. Neste dia, a criança E (40 meses) não chorou”.

Encontrar a harmonia neste encontro com a criança e o seu pai, fez com que o dia fosse vivido de uma forma feliz. Este momento permitiu-me sentir que, “Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulando a comunicar” (Oliveira- Formosinho, 2011, p. 73). Valorizar o acolhimento como “um

tempo de respeitar ritmos, de acolher ritmos, de criar ritmos” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 74), é aceitar que cada criança é diferente e tem ritmos diferentes, é saber respeitar cada uma, o seu tempo, é saber escutá-la. A meu ver, isto será fundamental na minha prática enquanto futura educadora. Nesse sentido, não é só importante uma relação com as crianças, mas também com os pais. O momento de acolhimento e o momento de despedida, representam ambos, momentos em que podemos fortalecer a relação com os pais e com as crianças. Pequenos gestos, como um “adeus”, um “bom dia”, ou uma questão sobre a criança faz toda a diferença no dia-a-dia de todos os intervenientes educativos.

O episódio descrito anteriormente fez-me refletir sobre este tempo pedagógico que deve ser respeitado, e uma forma de o realizar é através da planificação destes momentos. Uma das aprendizagens ao longo deste semestre foi que é fulcral planear-fazer-refletir sobre este tipo de tempo, o tempo de acolher. De acordo com Oliveira-Formosinho (2011, p. 74), “O acolhimento é um espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia”. Na realidade, eu e a criança E (40 meses) passámos por uma fase de exploração de estratégias para que este tempo fosse respeitado e realizado tranquilamente. Desta forma, “A comunicação alarga-se, expande-se, contam-se emoções, cria-se empatia. Há uma explosão de afetos, sorrisos. O envolvimento é grande” (*Ibidem*, p.76). Este envolvimento é fundamental, porque é através dele que se conhece a criança e a melhor forma de comunicar e interagir com a mesma. Em concordância com Portugal e Carvalho (2017, p. 15) a competência social e comunicacional, “associada ao desenvolvimento do autocontrolo, ao estabelecimento de relações positivas,” é um meio privilegiado para o “estabelecimento de relações positivas, ao sentido de cooperação, e ainda ao desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros, de formas diversas, com confiança e competência crescentes” (*Ibidem*, p. 15).

## **CAPÍTULO II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA: BEM-ESTAR EMOCIONAL: UM ESTUDO COM CRIANÇAS ENTRE OS 24 E OS 42 MESES**

Neste capítulo apresenta-se o estudo realizado em contexto de creche, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2019/2020. Assim, de forma a organizar-se as etapas do estudo, decidiu-se dividir este capítulo em vários tópicos e subtópicos. Desta forma apresenta-se o enquadramento teórico sobre o bem-estar emocional em creche, incidindo nos indicadores e níveis de bem-estar, no diálogo experiencial e nas interações promotoras de bem-estar. Segue-se a metodologia de investigação, em que se apresenta o tipo de estudo, se aclaram as opções metodológicas, se expõem os participantes e os instrumentos de recolha e análise de dados. Após estes tópicos, surge a apresentação e discussão dos resultados e por último as considerações finais.

### **2.1. O BEM-ESTAR EMOCIONAL EM CRECHE**

Nos primeiros anos de vida, é importante proporcionar à criança um contexto educativo que facilite o seu desenvolvimento harmonioso, um contexto que seja marcado “pela presença de prazer, alegria, tranquilidade, vitalidade e energia (...) pela ausência de desconforto, tensão, frustração, desconfiança, agressividade, isolamento/fechamento” (Portugal & Carvalho, 2016, p. 89). No ponto de vista de Portugal (2000, p. 86), a creche, com profissionais “capazes de compreender e reconhecer as (...) diferentes necessidades [das crianças] e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” deve promover e possibilitar o bem-estar que, de acordo com Carvalho e Portugal (2017, p. 42),

“é um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior, mas também, e em simultâneo, por energia, vitalidade e abertura ao exterior. Sem bem-estar é menos provável que haja elevada implicação, uma vez que a criança não está disponível para se entregar por completo a uma atividade ou estímulo”.

No ponto de vista de Laevers e Declercq (2018, p. 326) o bem-estar “(...) as a state in which one feels at ease, shows spontaneity, is self-confident and enjoys its presence and interactions with others”. Para Portugal (2000, p. 86), “O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças” que sejam “capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural”.

Neste sentido, o educador de infância, em contexto de creche, deverá valorizar uma “atitude que se baseia num questionamento” (Santos & Jau, 2008, p. 5) sobre as características da criança. Deverá observar o potencial, os sentimentos, as emoções e as perceções de cada criança com quem interage. Esta forma de olhar a criança, leva a que o educador de infância avalie o bem-estar emocional (estado emocional marcado pela satisfação e por prazer) e o envolvimento da criança (se a criança se sente à vontade, age espontaneamente e demonstra vitalidade e autoconfiança), segundo Laevers (2014).

De acordo com Hohmann e Post (2000, p. 34), as relações de confiança entre o educador e a criança são fundamentais para a “Sensibilidade à calma” da criança (“o adulto [deverá mostrar] interesse pelas brincadeiras das crianças”); para a “Aceitação incondicional positiva” (“O adulto [deverá apreciar] as acções e as explorações da criança”); para a “Ausência de negativismo” (“O adulto [deverá comunicar] calor e respeito”); para as “Emoções partilhadas” (“O adulto [deverá reconhecer] os sentimentos da criança, desde a satisfação até à frustração”), para o “contacto físico positivo” (o educador deverá incluir “acariciar, abraçar, segurar, baloiçar, pegar ao colo”); para “Respostas atentas” (“O adulto [deverá responder] prontamente aos sinais e aproximações, comunicação e fala da criança: dá plena atenção à criança”); e, por fim, para a “Estimulação” (“o adulto [deverá falar] com a criança (...) [explicar-lhe] o que vai acontecer a seguir; [encorajar] a criança a resolver problemas; [ler] para a criança”). Por outras palavras, a relação com educador contribui para o bem-estar da criança, devendo-se fomentar o uso de estratégias relacionais verdadeiras.

## 2.2. INDICADORES E NÍVEIS DE BEM-ESTAR EMOCIONAL EM CRECHE

Sabendo que a “oferta educativa, o clima relacional, o espaço para a iniciativa/autonomia, a organização e o estilo dos adultos” (Portugal & Carvalho, 2017, p. 29) influenciam o bem-estar da criança e a sua implicação na ação, os autores supra enunciados consideram como indicadores de **bem-estar alto**: o prazer/alegria, a energia, a vitalidade, a tranquilidade e como indicadores de **bem-estar baixo**: o fechamento, a tensão, o isolamento, a agressividade, a frustração, a tensão, o desconforto e a desconfiança.

De acordo com Laevers (cit. Santos & Jau, 2008), as crianças não **apresentam estar numa situação de bem-estar** quando as suas “emoções [são] confrontadas com um espaço de moralismo dos adultos”, isto porque cria “uma espécie de atmosfera em que as crianças se forçam a si próprias a não expressar emoções”. Desta forma, em conformidade

com Portugal (2000), uma **experiência de qualidade** faz com que as crianças estejam numa situação de bem-estar. Assim, de acordo com Portugal (2000, p. 86) qualidade é “o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças”.

Conforme Portugal e Carvalho (2017, p. 27) “os **indicadores de bem-estar** identificam-se quando “A(s) criança(s) sente(m)-se à-vontade, age(m) espontaneamente, [quando] mostra(m) vitalidade e autoconfiança”. Já os indicadores de **implicação** são marcados por “concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia” (*Ibidem*, p. 42). De acordo com O'Toole (2016) os indicadores de **implicação/envolvimento**, focam-se na evidência de sinais de concentração, de persistência, de interesse, de entusiasmo, de energia, de descoberta e de criatividade. De acordo com Portugal e Carvalho (2017, p. 42), a implicação “está relacionada com a necessidade de exploração, e expressa-se de acordo com o nível de desenvolvimento da criança”. Ainda acrescenta que a “presença de elevados níveis de implicação indica que a criança está a realizar aprendizagens ao nível profundo, construindo esquemas complexos de pensamento e ação que depois poderá generalizar a outras situações” (*Ibidem*).

Sendo necessário realizar uma avaliação do bem-estar com precisão, Laevers, Moons e Declercq (2012, cit. Portugal & Carvalho, 2017, p. 43) defendem o recurso a uma tabela de níveis de bem-estar com três categorias em vez de cinco, isto porque “no caso de bebés, torna-se por vezes difícil identificar sinais claros de implicação, pelo que a utilização de uma escala de três níveis parece mais adequada” (*Ibidem*). Estes autores referem que

“Independentemente destas ressalvas, o mais importante neste tipo de observação não é atribuição de um valor ou nível, mas sim o seu aspeto qualitativo, ou seja, a informação que o educador recolhe sobre a forma como cada criança experiencia o contexto” (*Ibidem*).

No que se refere aos **indicadores de bem-estar emocional**, a presença de níveis baixos indica-nos “que as oportunidades oferecidas pelo contexto não estão a responder às necessidades e interesses daquela criança, que necessita de uma atenção imediata” (Portugal & Carvalho, 2017, p. 44). No caso de se identificarem níveis médios, tal significará que será importante prestar atenção ao trabalho a desenvolver com a criança. Por último, os níveis altos “indicam que, de momento, a criança está a usufruir das oportunidades proporcionadas, não suscitando preocupação imediata” (*Ibidem*).

### 2.2.1. Avaliação do bem-estar emocional.

*...bem-estar emocional [é](...) um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia.*

*(Portugal & Leavers, 2018, p. 18).*

De acordo com Portugal e Carvalho (2017, p. 23), a circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 defende a avaliação como “um elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” e por esse motivo o adulto deverá ter a perspetiva que a avaliação é “um suporte para a tomada de decisão e promoção de qualidade, estabelecendo ligação entre avaliação e reflexão” (*Ibidem*). Tal como refere Portugal (2000) é necessário garantir às crianças experiências significativas que satisfaçam as suas necessidades. Nesse sentido, a autora menciona seis tipos de necessidades: **físicas** [comer, dormir, movimento], de **afecto** [“de proximidade física, ser abraçado, de ligações afectivas, conhecer relações calorosas e atentas” (p. 5)], de **segurança** [“de clareza, referências e limites claros, de um contexto previsível, saber o que se pode e o que não se pode fazer, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade” (*Ibidem*)], de **reconhecimento e de afirmação** [“de se sentir aceite e apreciado, ser escutado, respeitado e ser tido em consideração, de ser parte de um grupo, sentimento de pertença” (*Ibidem*)], de **se sentir competente** [“sentir capaz e bem sucedido, experimentar sucesso, experienciar sucessos, alcançar objectivos, ultrapassar a fronteira das actuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido” (*Ibidem*)] e de **significados e de valores** [“de percepção de sentido, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o mundo” (*Ibidem*)].

Neste sentido, os **bebés e as crianças** “necessitam [de] atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os sentidos” (*Ibidem*). Tal como referem Portugal e Leavers (2018, p. 28), o bem-estar “Está diretamente ligado à satisfação das necessidades básicas, mas pode manifestar-se de formas diferentes, em função do contexto e das características da criança”. Assim, a creche, é uma junção “constante de cuidados e educação, pode promover experiências valiosas na vida das crianças, das suas famílias e dos profissionais que aí trabalham” (Portugal, 2000, p. 89) que em conjunto desenvolvem e facilitam “a aprendizagem da criança através das interações com o mundo físico e social” (*Ibidem*)

Tendo em conta que as necessidades das crianças influenciam a forma como estão e são no seu ambiente educativo, o educador deverá estar disponível emocionalmente para apoiar cada criança na sua conquista. Desta forma, é imprescindível que a organização e dinâmica do contexto permita que as crianças sejam elas mesmas, sentindo-se como se estivessem em casa, com as suas necessidades básicas satisfeitas.

### 2.3. DIÁLOGO EXPERIENCIAL: A INFLUENCIA DOS FATORES CONTEXTUAIS NO BEM-ESTAR

*Sendo o adulto um dos elementos mais importantes do contexto, se não o mais importante, torna-se fundamental perceber o modo como intervém numa variedade de situações. As dimensões sensibilidade, estimulação e autonomia são um bom ponto de partida para a observação do estilo do adulto.*

*(Portugal e Carvalho, 2017, pp. 29-30).*

Sendo o **adulto** quem cria o contexto com o intuito de que cada criança possa progredir em ambiente de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2018), é importante que avalie o seu estilo interativo. No ponto de vista de Portugal e Santos, (2003) quando uma prática de educação de infância é centrada na criança, ou seja, experiencial as dimensões interpessoais (estimulação, sensibilidade e autonomia) são indicadores de desenvolvimento profissional e pessoal do educador.

No ponto de vista de Portugal e Laevers (2018, p. 12), o “**diálogo experiencial/sensibilidade** enfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças e fundamenta-se nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade”. Desta forma, “protagonizar um **diálogo experiencial** é estabelecer uma comunicação, no plano verbal e não verbal, de maneira a que o outro se sinta verdadeiramente escutado, compreendido e aceite” (*Ibidem*). Ter uma **atitude experiencial**, faz com que o educador pratique com autenticidade a sua ação, ou seja, “implica atenção ao comportamento e sentimentos pessoais em relação às crianças e congruência entre o que a pessoa sente ou pensa e o que ela mostra ao outro” (*ibidem*, p. 14). Nesta ótica, o educador deverá “oferecer à criança um ambiente de qualidade, promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, há que pensar naquilo que os bebés ou as crianças muito pequenas necessitam” (Portugal, 2000, p. 89).

De acordo com Laevers (2000), as dimensões do profissional de educação passam pela dimensão interpessoal estimulação - “É demonstrada em impulsos abertos que geram uma cadeia de acções nas crianças e fazem a diferença entre alta e baixa implicação” (*Ibidem*,

p. 170); pela dimensão interpessoal sensibilidade - “É demonstrada através de respostas que evidenciam compreensão empática das necessidades básicas da criança, tais como, a necessidade de segurança, afecto, atenção, afirmação, clareza e suporte emocional” (*Ibidem*); e pela dimensão interpessoal autonomia - “Significa respeitar o sentido de iniciativa das crianças identificando e indo ao encontro dos seus interesses; dando-lhes espaço para experimentação; deixando-as decidir como é realizada uma actividade” (*Ibidem*).

Na perspetiva de Post e Hohmann (2000), a **criação de ambientes seguros**, conduzem à construção de relações fortes, contribuindo para o desenvolvimento de crianças felizes e saudáveis. Na opinião dos autores supramencionados, as “crianças em ambientes de aprendizagem activa desenvolvem o desejo e a capacidade de agir com persistência e de ter impacto nas pessoas e coisas envolvidas nas suas interações e explorações” (*Ibidem*, p. 29), demonstrando estarem numa situação de bem-estar. De acordo com estes mesmos autores, “Enquanto seres sociais auto-motivados, os bebés desempenham um papel activo na moldagem das relações de confiança de que dependem” (*Ibidem*, p. 32).

Portugal e Carvalho (2016, p. 94) referem que existem **fatores contextuais** (a oferta educativa, o clima do grupo, o espaço para a iniciativa, a organização e o estilo do adulto) que poderão afetar “os níveis de implicação e de bem-estar experienciados pelas crianças”. Assim, entende-se que um ambiente estimulador necessita de uma **oferta educativa** que tenha “atividades e materiais diversos e estimulantes, que respondem aos interesses e necessidades das crianças” (*Ibidem*). As autoras referem que esta oferta deve ser rica em “Boas infraestruturas, atividades e materiais estimulantes, zonas de interesse diferenciadas” (2017, p. 50). Se o contrário se observar, significa que a oferta é pobre.

No que concerne ao **clima do grupo**, este deve ser positivo e deve-se valorizar “o espírito de partilha e o estabelecimento de relações positivas entre crianças” (*Ibidem*, p. 95), não desvalorizando os conflitos e as agressões, pois estes devem ser compreendidos pelas crianças e explicados pelos adultos e crianças. Gerando stress, os conflitos devem ser “(...) resolvidos através de “tentativas de “reconciliação”, pedindo-se às crianças que peçam desculpas ou se abracem/beijem” (*Ibidem*). Caso o clima do grupo seja negativo, significa que existe pouca ligação adulto-criança e que as interações são negativas. Nesta lógica, as relações vão sendo estabelecidas no decorrer do tempo e as preferências vão sendo estabelecidas. Desta forma, **o espaço para a iniciativa** incide na valorização das escolhas das crianças (nas brincadeiras livres, as crianças podem escolher materiais,

atividades, com quem querem brincar ...). Neste sentido, quando as crianças tentam mudar de lugar os objetos e imediatamente lhes é dito para não o fazerem “Estas situações desvalorizam a criança enquanto aprendiz ativo e competente, colocando-a sob a dependência de um adulto que controla e impõe” (*Ibidem*, p. 96). No espaço para iniciativa, também podem ser observados níveis baixos, quando existem atividades impostas, quando a criança não tem voz e as rotinas são agitadas.

No que diz respeito à **organização do contexto**, é importante referir que quando existem rotinas confusas, estas influenciam o bem-estar do grupo (Portugal & Carvalho, 2017). Deseja-se que a criança tenha uma rotina adaptada ao seu ritmo, caso contrário não se está a respeitar a individualidade de cada criança.

Na perspetiva de Portugal e Carvalho (2017, p. 50), o **estilo do adulto** é parte integrante da indicação do nível de bem-estar do grupo de crianças. Desta forma, o educador deve ser empático (dar voz e espaço à criança para iniciativa, ser sensível, estimulante e devem fornecer conforto e segurança), característica fundamental para o desenvolvimento saudável do grupo de crianças. Isto é, o adulto deve ter sensibilidade para com o grupo, ou seja, “relacionando-se com o carinho prestado e a valorização e respeito pelas conquistas individuais das crianças” (*Ibidem*, p. 96). Nesse sentido, para uma ação educativa de qualidade, deve-se ter em atenção os princípios educativos na creche, como “O respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança” (Portugal, 2000, p. 89). Para isso, deve-se “Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito” (*Ibidem*, p. 91) como, por exemplo, na muda da fralda, e dedicar um tempo de qualidade mostrando-se completamente disponível para as crianças (Portugal, 2000). Se o estilo do adulto não for empático, depreende-se que não é sensível e não respeita os sentimentos dos outros.

#### 2.4. AS INTERAÇÕES PROMOTORAS/REVELADORAS DE BEM-ESTAR EMOCIONAL ENTRE CRIANÇAS DE 24 A 42 MESES

*A interacção das crianças, umas com as outras, implica sempre questões como o conhecimento do outro, confiança e desconfiança, vontade e receio (...) representa também a necessidade de negociar, escutar, argumentar e ceder. E cooperar, partilhar e organizar. Muita coisa para uma criança só.*  
(Cordeiro, 2015, pp. 332-333).

Os bebés interagem com o que os rodeia desde que nascem e “Em todas as interacções, estas crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito” (Post & Hohmann, 2011, p. 61) para desenvolverem “ (...) curiosidade, coragem, iniciativa,

empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa” (*ibidem*). De acordo com os autores supramencionados “As interações com estas crianças podem ser tão variadas e diversas quanto as próprias crianças, pelo que os educadores procuram adaptar o seu estilo de interação a cada criança individualmente” (*ibidem*, p. 69).

No ponto de vista de Cordeiro (2015), a fala é uma das formas de comunicação das crianças, mas não é a única, existindo outras formas de comunicação por onde se baseiam as interações. Desta forma, o educador tem um papel relevante no desenvolvimento de interações, pois este tem de se relacionar afetivamente com a criança para que esta se sinta à-vontade de se expressar. O ambiente deve ser escolhido cuidadosamente e os materiais fornecidos de modo a que as crianças estabeleçam interações umas com as outras.

No mesmo sentido do que foi referido anteriormente, Post e Hohmann (2011, p. 71), referem que existem diversas interações e que “Cada bebé ou criança pequena tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo”. Estas “procuram ardentemente relações de apoio e, com cada uma dessas relações, expande-se o seu mundo-a-explorar” (*Ibidem*, p. 72). O modo como cada criança está a sentir-se no contexto, influenciará a sua forma de interagir. Por esse motivo, é necessário que os educadores compreendam “o temperamento de cada criança afecta o modo como esta interage com pessoas e materiais” (*Ibidem*, p.75). Isto é, as crianças “variam em termos de nível de actividade, ritmo biológico, aproximação ou retirada, adaptabilidade, qualidade do humor, intensidade da reacção, limiar de sensibilidade, resistência à distração e persistência” (Thomas & Chess, 1970, cit. Post e Hohmann, 2011, p. 75).

Nesta lógica, pode-se inferir a importância das interações verbais e interações não verbais (criança-adulto, criança-objeto e criança-criança) no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. No que concerne à **interação não verbal, criança-adulto**, o educador mostra que está presente e disponível para a criança “através de contacto visual ou palavras tranquilizantes, ou de uma acção mais directa, como pegar ao colo, baloiçar, abraçar ou tocar. [Reconhece] os sentimentos das crianças e perguntam mesmo à mais nova o que está a acontecer” (*Ibidem*). Por sua vez, “quando a criança ainda não é capaz de responder, tranquiliza-se com a presença do educador, com a sua voz calma e atenção particular” (*Ibidem*). Os autores ainda acrescentam que “os educadores pegam frequentemente no bebé ou na criança ao colo para trocarem olhares e expressões faciais

ou baixam-se ajoelhando-se, sentando-se ou deitando-se no chão ao lado da criança” (*Ibidem*, p. 73).

No que se refere à interação **criança-objeto**, sabe-se que uma “criança que é bastante activa, que gosta de experimentar com interesse (...) e explorar materiais escolhidos por ela (...) geralmente está feliz” (*Ibidem*, p. 75). No entanto, uma “criança que se mexe muito reflectidamente e só quando é preciso (...) tem tendência para se envergonhar quando vê pessoas ou materiais novos (...) que brinca sozinha ou observa os outros a brincar (...) é normalmente calada e contida” (*Ibidem*). Desta forma, uma “criança que é activa durante todo o dia (...) que contesta ruidosamente qualquer tentativa de interromper a sua brincadeira (...) fica muito envolvida ou muito frustrada” (*ibidem*).

Na interação **criança-criança**, os bebés aprendem a comunicar “interesse, prazer e excitação através do olhar, sorrir, fazer barulhos ou saracotear” (*Ibidem*, p. 77). Neste tipo de interação, a “atração exercida pelo parceiro social pode ser evidenciada também pela análise da direcção do olhar” (Carvalho & Beraldo, 1989, p. 57) da criança. Os mesmos autores referem que estas interações se baseiam no estar com o outro, ser como o outro e fazer como o outro, de forma a descobrirem novas sensações. Tal como afirma Stamm (2007, pp. 197-198), a criança, por vezes, “Apesar de não conseguir falar, está sempre a dizer-lhe coisas – usa a linguagem corporal, a expressão e o tom vocal para comunicar”.

No que se refere à **interação verbal**, “os educadores ajudam as crianças a estabelecer e a manter relações com os pares e com outros adultos” (p. 72). O adulto, neste caso, tem o papel de encorajar o diálogo através de comentários, observações e formas de reconhecimento (Post & Hohmann, 2011). O adulto pode “pensar em várias formas de proporcionar a determinada criança oportunidades de interação com um par quando o interesse de um pelo outro emerge e se desenvolve” (*Ibidem*, p. 72) - **interação verbal, criança-criança**. Os adultos também “apoiam a interação continuada das crianças com materiais e actividades em que manifestam interesse, em vez de se centrarem e obrigarem as crianças a interagir com coisas que não lhes despertam o interesse” (*Ibidem*, p. 83). Segundo Portugal e Carvalho (2017), a competência social e comunicacional auxilia a criação de relações positivas entre crianças.

## 2.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste tópico é revelada a metodologia utilizada no presente estudo<sup>7</sup>. Descrevem-se as opções metodológicas, o contexto e participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e método de análise dos dados.

### 2.5.1. *Opções metodológicas*

Querendo responder à questão “Quais as evidências de bem-estar emocional presentes nos momentos de brincadeira livre de onze crianças (A, B, C, D, E, F, H, K, M, N, O) com idades compreendidas entre os 24 meses e 42 meses, em contexto de creche?”, realizou-se um estudo que seguiu uma metodologia qualitativa de natureza descritiva, ainda que tenha recurso a dados quantitativos. Seguindo um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários ajustes, provenientes das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), procurou-se i) identificar evidências de bem-estar emocional, ii) descrever e analisar níveis do bem-estar emocional presentes nos momentos de brincadeira livre e iii) refletir sobre o bem-estar em contexto de creche. Assim, em contexto real, analisaram-se, as ações dos participantes, o que permitiu um conhecimento pormenorizado do fenómeno em estudo (Katele & Xavier, 1998).

### 2.5.2. *Contexto e participantes*

Este estudo surgiu no âmbito de Prática Pedagógica em creche, numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) da região de Leiria, na *Sala da Amizade*. Esta sala tinha espaço amplo, dividido por áreas (biblioteca, tapete, tenda, cozinha e tapete de carros) e dava acesso ao exterior através de duas portadas. Neste espaço exterior, as crianças podiam explorar o meio e interagir através do baloiço, do escorrega, da casa, dos carros e do seu espaço envolvente. Nesta sala trabalhava uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa para dar resposta a 16 crianças dos 24 aos 42 meses.

Os participantes neste estudo foram 11 das 16 crianças da *Sala da Amizade*, cinco do sexo feminino, a B (27 meses), H (31 meses), C (31 meses), D (33 meses), M (34 meses), e seis do sexo masculino, as crianças F (24 meses), A (26 meses), O (28 meses), N (29

---

<sup>7</sup> Considera-se pertinente referir que parte deste estudo foi validado para ser publicado no e-book da IX Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE2020).

meses), K (30 meses), E (42 meses), crianças que eram muito assíduas à creche, sendo esse o critério de seleção desta amostra por conveniência.

Em termos gerais, a criança F (24 meses), A (26 meses), O (28 meses) e N (29 meses) não tinham controlo esfíncteriano e ainda não expressavam as suas necessidades. As crianças F (24 meses) e A (26 meses) ainda estavam a aprimorar os seus movimentos grossos e finos e também a sua expressividade. As restantes crianças, tinham o controlo esfíncteriano, expressavam as suas necessidades com facilidade, estavam a começar a aumentar a sua expressividade (corporal e emocional) e o seu vocabulário. Ao nível motor, todas andavam, movimentavam-se com facilidade e executavam movimentos grossos e finos cada vez mais complexos. De referir que a criança K (30 meses) e a criança E (42 meses), tinham tendência para recorrer ao contato físico para se exprimir.

### *2.5.3. Instrumentos de recolha e análise de dados*

Escolheu-se a observação participante e o registo videográfico como instrumentos de recolha de dados. Na observação participante, o principal instrumento de investigação é o investigador que “observa as pessoas que estuda por forma a ver em que situações se encontram e como se comportam nelas” (Becker, 1958, citado por Burgess, 1997, p. 86). O registo videográfico permite a repetição do visionamento de dados várias vezes (Graue & Walsh, 2003). Enquanto investigadora/observadora participante, interagi e participei nos momentos de brincadeira livre e estudei os comportamentos de onze crianças, analisando-os à luz de referentes sobre o bem-estar emocional.

A análise de dados permitiu trabalhar “os dados depois de terem sido recolhidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 232) para compreendermos o fenómeno em estudo. No ponto de vista de Bardin (1997, p. 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

### *2.5.4. Procedimento*

Para a realização deste estudo foi importante, numa primeira fase, realizar uma revisão de literatura acerca do bem-estar emocional. Através desta pesquisa, foi definido o interesse investigativo, seleccionaram-se os participantes e solicitou-se a autorização aos respetivos encarregados de educação<sup>8</sup>, à diretora técnica da Instituição e à educadora cooperante do grupo de crianças.

---

<sup>8</sup> Anexo VII – Pedido de autorização aos carregados de educação.

Com o consentimento de todos, definiu-se a metodologia e os momentos de recolha dos dados, que se iniciou a 11 de novembro e terminou a 2 de dezembro de 2019. Conforme o **Quadro 1** (“Calendarização e descrição dos momentos de recolha de dados”), os dados foram recolhidos dois dias por semana (segundas-feiras e quartas-feiras) das 10h28m às 10h30 e das 16h38 às 17h36m, nos momentos de brincadeira livre, na sala de atividades e no parque da instituição, no período da manhã e no período da tarde. No final da recolha de dados procedeu-se à transcrição, análise e discussão de 6 momento/vídeos, 4 de brincadeiras livres na sala e 2 de brincadeira livre no parque.

Após a observação/transcrição dos registos videográficos, analisou-se o bem-estar emocional das crianças nestas brincadeiras espontâneas, definindo-se as categorias e subcategorias de análise propostas por Portugal e Carvalho (2017): Nível **alto** quando a criança está bem consigo própria, à vontade – indicadores, Prazer/alegria; Tranquilidade; Vitalidade; Energia; Entusiasmo; Descoberta; Nível **médio** quando a criança ora está «bem», apresentando sinais de bem-estar, ora evidencia sinais de desconforto; e Nível **baixo** quando a criança apresenta geralmente de desconforto emocional, estando quase sempre tensa e triste – indicadores, Desconforto; Tensão; Frustração; Desconfiança; Agressividade; Isolamento; Fechamento.

**Quadro 1** – Calendarização e descrição dos momentos de recolha de dados.

<b>Criança<sup>9</sup></b>	<b>Vídeo/Data/Hora</b>	<b>Duração do vídeo com evidências</b>
A	N.º 6 – 11/11/2019 – 17h35’43”	50 segundos (17h35’43” – 17h36’33)
B	N.º 6 – 11/11/2019 – 17h35’43”	50 segundos (17h35’43” – 17h36’33)
C	N.º 6 – 11/11/2019 – 17h35’43”	50 segundos (17h35’43” – 17h36’33)
D	N.º 3 – 25/ 11/ 2019 – 10h28’00”	30 segundos (10h28’00 – 10h28’30”).
	N.º 4 – 27/11/2019 – 17h26’11”	54 segundos (17h 26’11” – 17h27’05”)
	N.º 6 – 11/11/2019 – 17h35’43”	50 segundos (17h35’43” – 17h36’33)
E	N.º 1 – 2/12/2019 – 16h37’07”	33 Segundos (16h37’07 – 16h37’40).
	N.º 6 – 11/11/2019 – 17h35’43”	50 segundos (17h35’43” – 17h36’33)
F	N.º 6 – 11/11/2019 – 17h35’43”	50 segundos (17h35’43” – 17h36’33)
H	N.º 1 – 2/12/2019 – 16h37’07”	33 Segundos (16h37’07 – 16h37’40).
	N.º 3 – 25/ 11/ 2019 – 10h28’00”	30 segundos (10h28’00 – 10h28’30”).
	N.º 4 – 27/11/2019 – 17h26’11”	54 segundos (17h 26’11” – 17h27’05”)
	N.º 6 – 11/11/2019 – 17h35’43”	50 segundos (17h35’43” – 17h36’33)
	N.º 5 – 27/11/2019 – 16h59’13	57 segundos (16h59’13 – 17h00’00).
K	N.º 5 – 27/11/2019 – 16h59’13	57 segundos (16h59’13 – 17h00’00).

<sup>9</sup> A fim de proteger a identidade das crianças que participaram neste estudo, optou-se por representar o seu nome através das siglas A, B, C, D, E, F, H, K, M, N, O.

M	N.º 1 – 2/12/2019 – 16h37’07”	33 Segundos (16h37’07 – 16h37’40).
	N.º 3 – 25/ 11/ 2019 – 10h28’00”	30 segundos (10h28’00 – 10h28’30”).
N	N.º 4 – 27/11/2019 – 17h26’11”	54 segundos (17h 26’11” – 17h27’05”)
O	N.º 2 - 2/12/2019 - 17:03’07”	13 segundos (17h03’07 – 17h03’20).

### 2.5.5. Método de análise de dados

A análise de conteúdo considerou os 3 níveis de bem-estar emocional da criança definidos por Portugal e Carvalho (2017): nível **alto, médio e baixo** (ver *quadro 2*).

**Quadro 2 – Níveis e indicadores de bem-estar emocional** (Portugal & Laevers, 2017, p. 47)

#### Alto

“A criança está bem consigo própria, à vontade. Irradia alegria e manifesta-se através do riso, gritos de satisfação e outras expressões de contentamento. Manifesta bem-estar na maior parte do tempo e envolve-se com prazer nas atividades. Por vezes pode atravessar alguns momentos de desconforto (por exemplo, devido à entrada de uma pessoa desconhecida), mas são passageiros e facilmente ultrapassados”.

**Indicadores:** Prazer/alegria; Tranquilidade; Vitalidade; Energia; Entusiasmo; Descoberta.

#### Médio

“A criança ora está «bem», apresentando sinais de bem-estar, ora evidencia sinais de desconforto. Este nível também deve ser atribuído a crianças que têm uma postura neutra: que não evidenciam sinais claros nem de bem nem de mal-estar, mas que não estabelecem contactos intensos com o que as rodeia”.

**Indicadores:** Expressão neutra, ora prazer, ora desconforto.

#### Baixo

“A criança apresenta geralmente de desconforto emocional, estando quase sempre tensa e triste. Por vezes chora, grita, apresenta comportamentos violentos ou de isolamento. Os sinais de bem-estar são quase inexistentes e a sua relação com o ambiente que a rodeia é difícil. Algumas das suas necessidades não estarão a ser devidamente satisfeitas e o seu desconforto permanente tem um impacto no seu funcionamento global”.

**Indicadores:** Desconforto; Tensão; Frustração; Desconfiança; Agressividade; Isolamento; Fechamento

De forma a compreender se o nível de bem-estar emocional advém de uma interação verbal ou não verbal, estabeleceram-se categorias de análise sustentadas em Post e Hohmann (2011). Segundo os autores supramencionados, uma **interação verbal** é quando “por exemplo, no decurso do seu desenvolvimento [a criança] balbucia, utiliza uma palavra ou frase para se referir a uma pessoa, animal ou objecto ou acção; pronuncia frases simples” (*Ibidem*, p. 46), e uma **interação não verbal** é quando por exemplo, no

decurso do seu desenvolvimento, [a criança] observa, inicia contacto físico ou aponta para uma pessoa, animal ou objecto; mostra um objecto à educadora ou uma criança; orienta a educadora com um objecto, local ou outra pessoa” (*Ibidem*, p. 45).

Considerando estes indicadores, para cada situação observada (vídeo) procuraram-se evidências de cada nível de bem-estar, recorrendo aos respetivos indicadores. O **quadro 3** apresenta exemplos de evidências para cada nível de bem-estar, considerando a interação verbal e não verbal.

**Quadro 3** – Excertos da transcrição dos registos videográficos para demonstração de evidências para cada um dos níveis de bem-estar emocional definidos.

Níveis de bem-estar emocional da criança	Identificação da situação	Evidências
<b>Interação Verbal</b>		
<i>Alto</i>	Vídeo 1: Criança M (34 meses)	<b>00:04</b> - “Eu estava a saltar porque tá ali a lua”.
<i>Médio</i>	Vídeo 4: Criança H (31 meses)	<b>00:12</b> : A <u>criança H (31 meses)</u> tira a mão direita da criança D (33 meses) e diz “não faz mais fofinhos”, que quer dizer “miminhos”.
<i>Baixo</i>	Vídeo 2: Criança O (28 meses)	<b>00:11</b> : A <u>criança O</u> confiante responde um “Não” rápido, mas a sua feição continua fechada e aparenta estar desanimada.
<b>Interação Não verbal</b>		
<i>Alto</i>	Vídeo 4: Criança D (33 meses), criança H (31 meses).	<b>00:02</b> : A <u>criança D (33 meses)</u> com a sua mão esquerda, aproxima-a da bochecha direita da criança H (31 meses), enquanto tira a língua de fora e dá uma festinha na bochecha. A criança H (31 meses) está a olhar para a criança D (33 meses) e sorri.
<i>Médio</i>	Vídeo 3: Criança M (33 meses), criança D (33 meses), criança H (31 meses)	<b>00:16</b> - A criança H (31 meses) tinha o seu boneco no braço esquerdo ao mesmo tempo que segurava num jarro. O jarro não tinha nada lá dentro, mas a criança H (31 meses) agitava de um lado para o outro e na outra mão segurava uma peça
<i>Baixo</i>	Vídeo 2: Criança O (28 meses)	<b>00:06</b> : A <u>criança O</u> mexe a boca em como vai comunicar, mas fica em silêncio. O seu olhar está na estagiária, a sua expressão é de quem está desmotivada e aborrecida. A criança O, anda para trás e para a frente no baloiço. Ninguém a está a empurrar.

## 2.6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos e organizados conforme as categorias de análise propostas por Portugal e Laevers (2017, p. 47) foram identificados, quantificados e estruturados em quadros. Os quadros 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, revelam os dados relativos a cada momento de observação (vídeo), identificando o vídeo, os participantes, o tipo de interações e os níveis de bem-estar emocional presentes em cada evidência de brincadeira livre.

Optou-se por iniciar a apresentação dos resultados relativos aos momentos de brincadeira no parque exterior (quadro 5 e 6). Neste espaço, encontraram-se evidências de bem-estar emocional das crianças M (34 meses) e C (32 meses) - vídeo 1 - e ausência de bem-estar emocional, no vídeo 2, por parte da criança O (28 meses). No espaço interior (quadro 7, 8, 9, 10 e 11), encontraram-se evidências de bem-estar emocional das crianças M (34 meses), H (31 meses), D (33 meses), N (29 meses), B (27 meses), F (24 meses), C (32 meses), K (30 meses) e E (42 meses).

### **Quadro 4 – Vídeo nº1<sup>10</sup>: evidências de níveis de bem-estar emocional no exterior.**

Vídeo Nº1 – Parque da instituição (Exterior)		Crianças M (34 meses) e criança C (32 meses)
Interações	Níveis de bem-estar emocional da criança	Evidências
Interação verbal   Criança-adulto e criança - criança	<i>Alto</i>	00:04 - “Eu estava a saltar porque tá ali a lua” – criança M (34 meses)
	<i>Alto</i>	00:10 - “Pintei” – criança M (34 meses)
	<i>Alto</i>	00:13 - “Rosa e azul” – criança M (34 meses)
	<i>Alto</i>	00:18 - “As da criança H são petas” – criança M (34 meses)
	<i>Alto</i>	00:20 - “são petas” – Criança M (34 meses)
	<i>Alto</i>	00:25 - “Sim” – criança M (34 meses)
	<i>Alto</i>	00:29 - “Rosa e azul” – criança C (32 meses)
Interação não verbal   Criança-objeto	<i>Alto</i>	00:31 - A <u>criança M (34 meses)</u> passa o pedaço de cartão na coluna azul e corre para ao pé da criança C, passando com o seu pedaço de cartão no cabelo da criança C (32 meses).
Interação não verbal   Criança-adulto e criança - criança	<i>Alto</i>	00:08 - A criança C (32 meses), olha para a estagiária e mostra as suas mãos.
	<i>Alto</i>	00:31 - A <u>criança M (34 meses)</u> passa o pedaço de cartão na coluna azul e corre para ao pé da criança C, passando com o seu pedaço de cartão no cabelo da criança C (32 meses).
	<i>Alto</i>	00:33 - A <u>criança C</u> sorri para a estagiária e ainda a sorrir mostra as duas mãos mexendo os dedos à estagiária.

<sup>10</sup> Anexo VIII – Transcrição do episódio do vídeo nº1.

Os dados do **Quadro 4** relativos ao espaço exterior (parque da Instituição), revelam evidências de interações<sup>11</sup> verbais e não verbais: as crianças M (34 meses) e C (32 meses), tanto se expressaram verbal como não verbalmente. Há 11 evidências de bem-estar alto em momentos de interação criança-criança e criança-adulto (interação verbal) e de interações não verbais criança-objeto, criança-criança e criança-adulto. Infere-se que as crianças M (34 meses) e C (32 meses), mostram confiança em si mesmas, irradiam tranquilidade, demonstrando concentração e criatividade ao imitar atividades da vida cotidiana no ato de pintar as unhas. A criança M (34 meses) revela estar feliz, à-vontade e demonstra ser espontânea na sua brincadeira com a criança C (32 meses).

A criança M (34 meses), quando comunica com a estagiária que “**L5** – 00:04: “Eu estava a saltar porque tá ali a lua”, olhando para o céu a sorrir” e quando a mesma a questiona acerca do que esta estava a fazer às unhas da criança C (32 meses), esta responde rapidamente que “**L10 e L11** - 00:10: Deu uma volta em volta de si mesma e com os olhos a brilhar e a sorrir responde “Pintei”, o que evidenciará bem-estar emocional alto (sorri e mostra-se implicada na ação de pintar as unhas). A sua ação de pintar as unhas, será um ato revelador de criatividade uma vez que a criança M (34 meses) pegou num pequeno pedaço de cartão e imaginou que fosse o pincel do verniz. Para que realizasse esta ação, foi necessário que experimentasse e construísse o seu pensamento à volta da mesma, ou seja, implicou-se e explorou este pedaço de cartão criativamente. No ponto de vista de Cordeiro (2015, p. 330), a “criatividade [é] (...) uma forma de resolver problemas para os quais não há resposta simples (...) é uma forma de expressão da adaptabilidade e flexibilidade do pensamento, cuja concretização leva a produtos (...) que se caracterizam pela originalidade, qualidade, excelência e significado”. De referir que apesar da criança M (34 meses), não se expressar através de gargalhadas, o seu nível de bem-estar é alto, visto que se implicou e demonstrou prazer em realizar aquela ação. Neste episódio, é evidente que o desenvolvimento da linguagem da criança M (34 meses) está em desenvolvimento (“00:20 – “são petas” – Criança M (34 meses).

A criança H (32 meses), ao longo deste episódio demonstra estar atenta à conversa da estagiária com a criança M (32 meses) sobre a pintura das unhas, mas permanece numa posição neutra (**L12** - 00:10: A criança H continua no baloiço a observar e a ouvir a

---

<sup>11</sup> Anexo XV – Descrição de Interações verbais e não verbais e suas categorias.

conversa da estagiária e da criança M). No entanto, posteriormente, H (32 meses) reage ao que a criança M (32 meses) afirmou sobre as suas unhas (quando a M diz que pintou as unhas de H de preto, H olha para a sua mão e sorri), o que indicará bem-estar emocional.

Apesar da comunicação da criança M (34 meses) com a criança C (32 meses) não ter sido verbal, compreenderam-se não verbalmente. De forma criativa, irradiam felicidade em brincar (pintando as unhas de azul, preto e rosa) e revelando concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia (Carvalho & Portugal, 2017). Desta forma, infere-se que neste momento de observação apenas houve bem-estar alto.

### Quadro 5 – Vídeo nº2: evidências de níveis de bem-estar emocional no exterior.

Vídeo Nº2 - Parque da instituição (Exterior)		Crianças O (28 meses)
Interações	Níveis de bem-estar emocional da criança	Evidências
Interação verbal   Criança-adulto	Baixo	<b>00:08:</b> A <u>criança O</u> responde rapidamente e baixo “Sim”, mas a sua expressão não apresenta nenhuma emoção.
	Baixo	<b>00:11:</b> A <u>criança O</u> confiante responde um “Não” rápido, mas a sua feição continua fechada e aparenta estar desanimada.
Interação não verbal   Criança-objeto	Baixo	<b>00:00:</b> A <u>criança O</u> está a andar de baloiço sozinha. O seu olhar está intenso e centrado num ponto. A sua expressão é triste, está quase a fazer beicinho.
	Baixo	<b>00:13:</b> A <u>criança O</u> olha em seu redor e depois volta com o seu olhar para o ponto inicial que estava a olhar.
Interação não verbal   Criança – adulto e criança - criança	Baixo	<b>00:02:</b> A <u>criança O</u> olha diretamente nos olhos da estagiária e coloca uma expressão neutra.
	Baixo	<b>00:06:</b> A <u>criança O</u> mexe a boca em como vai comunicar, mas fica em silêncio. O seu olhar está na estagiária, a sua expressão é de quem está desmotivada e aborrecida. A criança O, anda para trás e para a frente no baloiço. Ninguém a está a empurrar.

O *Quadro 5* mostra que a criança O (28 meses) revelou duas interações verbais criança-adulto, mostrando-se tensa, inflexível e pouco à-vontade, identificando um total de 6 evidências de bem-estar emocional baixo. Tal como é descrito na transcrição deste episódio<sup>12</sup>, o adulto interage com a criança O (28 meses), mas esta não se demonstra aberta a falar. É importante referir que apesar de esta ser uma característica pessoal da criança O (28 meses), neste dia parecia demonstrar alguma vulnerabilidade. Neste episódio a criança O (28 meses) demonstrou-se melancólica e triste, tal como se infere no

<sup>12</sup> Anexo X – Transcrição do episódio do vídeo nº2.

seguinte excerto: “**L10 e L11 - 00:08:** A criança O responde rapidamente e baixo “Sim”, mas a sua expressão não apresenta nenhuma emoção”<sup>13</sup>.

Para além das interações verbais criança-adulto, neste episódio também existem interações não verbais, criança-adulto, criança-criança e criança-objeto. Conforme Stamm (2007), a criança O (28 meses), apesar de não comunicar muito, usa a linguagem corporal e a expressão para nos dizer coisas. O que ela nos transmite é bem-estar emocional baixo, fazendo-nos deduzir que “a sua relação com o ambiente que a rodeia é difícil” (Portugal e Carvalho, 2017, p. 47). Pode-se inferir que as suas necessidades básicas não estarão a ser satisfeitas, sendo importante avaliar o seu bem-estar para responder às suas características e necessidades (Portugal, 2000). Avaliando o bem estar, o educador poderá rever as suas intencionalidades e repensar a sua forma de interação.

Estes dados recolhidos no espaço exterior permitem-nos deduzir que este espaço facilitará o desenvolvimento da criatividade e do jogo simbólico (por exemplo, quando as crianças imitam atividades da vida quotidiana - vídeo 1: pintar as unhas) e que facilitará o conhecimento de necessidades e características pessoais (por exemplo, permitiu compreender que a criança O de 28 meses quando está triste, escolhe estar sozinha para se expressar cognitiva e emocionalmente - vídeo 2: andar de baloiço).

#### **Quadro 6 – Vídeo nº3: evidências de níveis de bem-estar emocional no interior.**

Vídeo nº3 – Sala da Amizade (Interior)		Criança M (33 meses), criança D (33 meses), criança H (31 meses)
Interações	Níveis de bem-estar emocional da criança	Evidências
Interação verbal / Criança-adulto e criança - criança	Alto	<b>00:01:</b> A <u>criança M</u> (33 meses) vem espreitar, sorri e diz “Chamaram por mim?”, sorrindo para a estagiária.
	Alto	<b>00:04:</b> A <u>criança D</u> (33 meses) responde entusiasmada “Sim, estamos a fazer almoço” e a criança H e a criança D continuam a mexer agitadamente nas peças.
	Alto	<b>00:13:</b> A <u>criança D</u> (33 meses), vira-se para a estagiária, enquanto continua a mexer nas peças dentro do lavatório e responde “Estou fazer uma sopa. Uma sopa”.
	Alto	<b>00:18:</b> A <u>criança H</u> (31 meses) timidamente, respondeu “tou fazer o meu almoço”, olhando para cima.
	Alto	<b>00:22:</b> A <u>criança H</u> (31 meses) retira a peça de dentro do jarro e afirma, sem hesitar “alsicha” (salsicha).
	Alto	<b>00:27:</b> A <u>criança D</u> (33 meses) rapidamente continua a conversa “e o meu é espaguete” (esparguete).

<sup>13</sup> *Ibidem.*

<i>Interação não verbal /Criança-objeto</i>	<i>Alto</i>	<b>00:00:</b> <i>A criança D (33 meses) encontra-se no fogão com um jarro e um boneco a cozinhar e a criança H (31 meses) encontra-se no lavatório a cozinhar com peças de encaixar, agitando freneticamente.</i>
	<i>Médio</i>	<b>00:16:</b> <i>A criança H (31 meses) tinha o seu boneco no braço esquerdo ao mesmo tempo que segurava num jarro. O jarro não tinha nada lá dentro, mas a criança H (31 meses) agitava de um lado para o outro e na outra mão segurava uma peça.</i>
	<i>Médio</i>	<b>00:30:</b> <i>As crianças H (31 meses) e D (33 meses) continuam cada uma no seu espaço a manipular as peças de encaixar, a criança H no fogão e a criança D (33 meses) no lavatório”.</i>

Ao ler o **Quadro 6**, identificam-se 3 participantes, as crianças M (33 meses), D (33 meses) e H (31 meses), 8 evidências de bem-estar alto e 2 evidências de bem-estar médio (interações verbais criança-adulto e criança-criança e interações não verbais criança-objeto). Neste episódio ocorrido na *Sala da Amizade*, especificamente na área da cozinha, as crianças D e H estão a cozinhar e, posteriormente, a criança M junta-se a elas<sup>14</sup>. Ao longo deste episódio, é demonstrado pela criança D (33 meses) um grande nível de implicação na sua tarefa [**L10 e L11 - 00:13:** A criança D (33 meses), vira-se para a estagiária, enquanto continua a mexer nas peças dentro do lavatório e responde «Estou fazer uma sopa. Uma sopa»] com indicadores de vitalidade, confiança em si e felicidade. No que concerne à ação frenética de agitar as peças, podemos inferir que a criança H (31 meses), estaria a imitar uma ação do quotidiano, ou seja, o lavar da louça. Infere-se que esta ação tenha ocorrido porque o espaço educativo terá provocado as crianças a desenvolverem explorações com diferentes tipos de materiais, podendo ou não imitar situações da vida real. Desta forma, podemos inferir que as crianças D e H foram estimuladas com “materiais e condições para a sua construção” (Cordeiro, 2015, p. 330).

Quanto às duas evidências do nível de bem-estar emocional médio, estas emergem de interações não verbais criança-objeto: **L25 a L27 - 00:30:** As crianças H (31 meses) e D (33 meses) continuam cada uma no seu espaço a manipular as peças de encaixar, a criança H no fogão e a criança D (33 meses) no lavatório”. Como afirmam Portugal e Laevers (2017, p. 47) “Este nível também deve ser atribuído a crianças que têm uma postura neutra: que não evidenciam sinais claros nem de bem nem de mal-estar, mas que não estabelecem contactos intensos com o que as rodeia”. De referir que nesta interação é visível a exploração de brinquedos. Segundo Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017), é através do brinquedo que a criança constrói relações de posse e de utilização como objeto.

<sup>14</sup> Anexo XI – Transcrição do episódio do vídeo nº3.

A partilha (o sentido de partilha vai-se desenvolvendo a partir dos 3 anos), neste episódio, emerge através da utilização do mesmo espaço, a cozinha. Neste espaço, as crianças revelam estar a cozinhar coisas diferentes (a criança H diz estar a cozinhar “Alsicha – L20” e a criança D diz cozinhar “espaguete – L23”), tentando realizar uma refeição com os dois acompanhamentos. Estas evidências levam-nos a inferir que a criança D construiu o seu pensamento consoante a resposta da criança H e que demonstrou prazer ao brincar com o seu par.

#### Quadro 7 – Vídeo nº4: evidências de níveis de bem-estar emocional no interior.

Vídeo nº4 - Sala da Amizade (Interior)		Criança D (33 meses), H (31 meses), N (29 meses)
Interações	Níveis de bem-estar emocional da criança	Evidências
Interação verbal   Criança-adulto e criança - criança	<i>Alto</i>	<b>00:05:</b> A <u>criança D (33 meses)</u> a sorrir diz “quer dar um miminho”.
	<i>Médio</i>	<b>00:12:</b> A <u>criança H (31 meses)</u> tira a mão direita da criança D (33 meses) e diz “não faz mais fofinhos”, que quer dizer “miminhos”.
	<i>Alto</i>	<b>00:15:</b> A <u>criança H (31 meses)</u> continua a gritar “não, não faz”, mas continua a dar miminhos à amiga.
	<i>Alto</i>	<b>00:17:</b> A <u>criança H (31 meses)</u> reagiu à sua ação com um assertivo e altivo “Não!”.
	<i>Alto</i>	<b>00:21:</b> A <u>criança D (33 meses)</u> , mais uma vez deu uma festinha e a criança H (31 meses) voltou a gritar: “Não”.
	<i>Alto</i>	<b>00:26:</b> A <u>criança N (29 meses)</u> aparece a correr e a chamar “Biaaa, olha aqui!!!”.
	<i>Alto</i>	<b>00:33:</b> A <u>criança N (29 meses)</u> disse: “Pera aí”, colocando um bloco que tinha na mão em cima da torre, os restantes caíram. A criança fez uma expressão feliz, sorrindo e dando aos braços de felicidade.
	<i>Alto</i>	<b>00:36:</b> A <u>criança N (29 meses)</u> ficou extasiada e deu pulos e aos braços de alegria. Enquanto expressava livremente o que sentia, dizia “Iééé”.
	<i>Médio</i>	<b>00:45:</b> A <u>criança N (29 meses)</u> responde rapidamente “Sim”.
	<i>Médio</i>	<b>00:54:</b> A <u>criança N (29 meses)</u> respondeu “Muito” e continuou a sua torre até a derrubar novamente, na mesa.
Interação não verbal   Criança-objeto e criança - criança	<i>Médio</i>	<b>00:00 -</b> A criança D (33 meses) está de joelhos em cima do colchão virada de lado para a criança H (31 meses), e esta está sentada de frente para a <u>estagiária</u> .
	<i>Alto</i>	<b>00:02:</b> A <u>criança D (33 meses)</u> com a sua mão esquerda, aproxima-a da bochecha direita da criança H (31 meses), enquanto tira a língua de fora e dá uma festinha na bochecha. A criança H (31 meses) está a olhar para a criança D (33 meses) e sorri.
	<i>Médio</i>	<b>00:08:</b> A <u>criança H (31 meses)</u> , sorri, passa a fralda da sua boneca para a outra mão, vira-se para a criança D (33 meses) e estica a mão direita para dar uma festinha na bochecha da amiga.

	<i>Médio</i>	<b>00:11:</b> A <u>criança D (33 meses)</u> , assim que a criança H (31 meses), estica a mão, esta faz o mesmo, chocando a sua mão com a da criança H (31 meses).
	<i>Médio</i>	<b>00:14:</b> A <u>criança D (33 meses)</u> insiste e continua a dar festinhas na bochecha, mas desta vez troca da mão direita para a esquerda e até dá no queixo.
	<i>Médio</i>	<b>00:16:</b> A expressão da <u>criança D (33 meses)</u> , continuou serena e sorrindo quando a amiga intervinha com a negação dos mimos. Tanto que a criança D (33 meses) continuava a insistir em dar mimos.
	<i>Médio</i>	<b>00:17:</b> A <u>criança D (33 meses)</u> recuou com a sua mão e olhou espantada para a sua amiga, franzindo a testa.
	<i>Alto</i>	<b>00:18:</b> A <u>criança H (31 meses)</u> continuava a dar festinhas com a sua mão direita, concentrada, na bochecha da sua amiga.
	<i>Médio</i>	<b>00:19:</b> A <u>criança D (33 meses)</u> , voltou mais uma vez a dar uma festinha à amiga com a mão esquerda.
	<i>Médio</i>	<b>00:20:</b> A <u>criança H (31 meses)</u> não respondeu. Ficou sentada.
	<i>Médio</i>	<b>00:24:</b> A <u>estagiária</u> voltou a questionar e a criança H (31 meses) respondeu “Não” com um tom de voz baixo e calma.
	<i>Médio</i>	<b>00:26:</b> A <u>criança H (31 meses)</u> e a <u>criança D (33 meses)</u> pararam de dar festinhas e foram para a área do tapete.
	<i>Alto</i>	<b>00:40:</b> A <u>criança N (29 meses)</u> , de repente baixou-se, apanhou um bloco que tinha caído no chão e voltou a fazer a torre. Com a mão esquerda colocou um bloco em cima do outro, logo a seguir colocou o outro e depois outro.

Neste episódio<sup>15</sup> (ver **quadro 7**), que ocorreu na *Sala da Amizade*, na zona do colchão entre as crianças D (33 meses), H (31 meses) e N (29 meses), identificam-se 10 evidências de bem-estar alto (7 evidências de interações verbais criança-adulto e criança-criança e 3 de interações não verbais, criança-objeto e criança-criança). Estes dados mostram a criança “Manifesta bem-estar na maior parte do tempo e envolve-se com prazer nas atividades” (Portugal & Laevers (2017, p. 47). O excerto “**L18 e L19 - 00:12:** A criança H (31 meses) tira a mão direita da criança D (33 meses) e diz «não faz mais fofinhos», que quer dizer «miminhos»” e na “**L24 a L26 - 00:16:** A expressão da criança D (33 meses), continuou serena e sorrindo quando a amiga intervinha com a negação dos mimos. Tanto que a criança D (33 meses) continuava a insistir em dar mimos” revelam serenidade, alegria, expressividade, à-vontade (indicadores de bem-estar alto).

O diálogo do adulto influenciou as respostas das crianças. Ao longo da transcrição<sup>16</sup> é possível ler-se um diálogo sensível e focado na criança (por exemplo, “**L34 a L35 - 00:19:**

<sup>15</sup> Anexo XII – Transcrição do episódio do vídeo nº4.

<sup>16</sup> Anexo XIII - Transcrição do episódio do vídeo nº5.

A estagiária perguntou “A criança H (31 meses), não gosta de receber maminhos?”. Com esta pergunta, ambas as crianças deram uma festinha com a mão direita uma à outra, ao mesmo tempo”). Esta evidência leva-nos a inferir que o adulto tem um papel importante na promoção do bem-estar emocional das crianças. Segundo Portugal e Carvalho (2017, p. 96), o adulto deve ter sensibilidade para com o grupo, ou seja, “relacionando-se com o carinho prestado e a valorização e respeito pelas conquistas individuais das crianças”. Deve também ser empático, compreendendo as ações das crianças e apoiando-as nas suas decisões. Neste episódio, o adulto tentou compreender o porquê da criança H (31 meses), não querer receber maminhos. Tal como referem Hohmann e Post (2000, p. 34), as relações de confiança entre o educador e a criança são fundamentais para a “Aceitação incondicional positiva”. Neste sentido, defende-se que o adulto deverá apreciar “as acções e as explorações da criança” (*Ibidem*).

Os dados relativos ao bem-estar médio, revelam-se em 13 evidências, das quais 3 emergem de interações verbais criança-adulto e criança-criança e 10 de interações não-verbais criança-objeto e criança-criança. “Este nível também deve ser atribuído a crianças que têm uma postura neutra: que não evidenciam sinais claros nem de bem nem de mal-estar” (Portugal & Laevers, 2017, p. 47). O nível de bem-estar baixo, as interações verbais entre criança-objeto e as interações não verbais criança-adulto não foram evidenciadas neste episódio.

#### **Quadro 8 – Vídeo nº5: evidências de níveis de bem-estar emocional no interior.**

<b>Vídeo nº5 - Sala da Amizade (Interior)</b>		<b>Criança K (30 meses), Criança H (31 meses)</b>
<b>Interações</b>	<b>Níveis de bem-estar emocional da criança</b>	<b>Evidências</b>
<b>Interação verbal   Criança-adulto e criança -criança</b>	<i>Alto</i>	<b>00:04:</b> A criança K, confiante responde “Está muito quente”.
	<i>Alto</i>	<b>00:06:</b> A criança K encosta a palma da mão à parte de baixo do ferro e retira rapidamente, simulando que se tinha queimado ao mesmo tempo que diz “uii!”. A criança K olha nos olhos da estagiária e ri-se.
	<i>Alto</i>	<b>00:10:</b> A criança K enquanto a estagiária conversa com ela, volta a colocar a palma da mão de baixo do ferro, sacode a mão e repete “Uiii”, mas não responde à questão da estagiária.
	<i>Alto</i>	<b>00:13:</b> A criança K levanta-se do chão e com o ferro, aproxima-o da estagiária dizendo “ó mexe”.
	<i>Alto</i>	<b>00:17:</b> A estagiária imita a criança K, colocando a sua palma da mão de baixo do ferro, e produz um som “Ahhhh” de espanto.
	<i>Alto</i>	<b>00:49:</b> A criança K responde “trabalhos” olhando atentamente para os botões do ferro e posteriormente mexendo neles. (...)
	<i>Alto</i>	<b>00:53:</b> A criança K continua a simulação que está a passar a ferro e comenta olhando para a tábua “E o pijama...”. (...)

<b>Interação não verbal   Criança-objeto e criança - criança</b>	<i>Médio</i>	<b>00:17:</b> A criança K coloca o ferro em cima da tábua e começa a passar com o ferro de um lado para o outro. Quando a estagiária se mostrou espantada, a criança olhou imediatamente para esta. (...)
	<i>Médio</i>	<b>00:39:</b> A criança H vira-se para a tábua e observa atentamente a criança K a manusear o ferro.
	<i>Médio</i>	<b>00:41:</b> A criança H responde com um movimento da cabeça para cima e para baixo.
	<i>Médio</i>	<b>00:41:</b> A criança K ajoelha-se perto da criança H.
	<i>Médio</i>	<b>00:42:</b> A criança H ao simular que está a passar a ferro, inclina a sua cabeça para a criança K e sorri.
	<i>Médio</i>	<b>00:43:</b> A criança K pega no ferro da mão da criança H.
	<i>Alto</i>	<b>00:44:</b> A criança H aceita que a criança K lhe tire o ferro e simula que está a passar a ferro com as duas mãos fechadas.
	<i>Alto</i>	<b>00:47:</b> A criança K e a criança H estão ambos a simular que estão a passar a ferro em cima da mesma tábua. A criança H olha para a criança K, mas rapidamente desvia o olhar novamente para a tábua.

Este episódio (ver **quadro 8**) ocorreu na *Sala da Amizade*, na área da cozinha com a criança K (30 meses), e a criança H (31 meses). Este episódio integra 9 evidências de bem-estar emocional alto, 7 evidências de interação verbal, entre criança-adulto e criança-criança e 6 evidências de bem-estar emocional médio, de interação não verbal, entre criança-objeto e criança-criança. Neste episódio não se observaram evidências de bem-estar emocional baixo.

O bem-estar emocional alto revelou-se quando a criança K demonstrou ao longo da interação verbal, um grande envolvimento e implicação. K (30 meses), ao interagir com o ferro, tinha oportunidade de fomentar a sua compreensão sobre as características do objeto (como a sua forma, o seu peso, a sua cor ou a sua textura). Ao interagir inicialmente com a estagiária, compreenderá que existe um ciclo de comunicação, em que um fala primeiro e outro fala depois. Quando comunica com a criança H (31 meses), compreenderá que a comunicação pode ser realizada não verbalmente, aprendizagem espontânea e informal. Conforme Oliveira-Formosinho (2011), o educador de infância deverá criar situações que desafiem o pensamento da criança e provoquem o conflito cognitivo.

Neste episódio é possível observar-se que K (30 meses) utiliza a comunicação não-verbal para comunicar com a estagiária (por exemplo, quando simula que se queima), aguardando uma reação da sua interlocutora (olhando e rindo-se – **L4 e L5**). Também estabelece contacto visual quando simula que está a passar a ferro (“a criança olhou

imediatamente para esta” - **L18 e L20**). Conforme defende Portugal (2000, p. 95), a criança utiliza “o seu corpo, expressões faciais e vocalizações para comunicar as suas respostas”.

Estas evidências de comunicação com o adulto, efetuadas num ambiente educacional de qualidade (Leavers, 2004), são reveladoras de bem-estar emocional e envolvimento uma vez que a criança K (30 meses) está totalmente focalizada, conscientemente concentrada e totalmente imersa na atividade que está a fazer, persistindo em simular que o objeto – ferro – queima numa das suas partes. Na opinião de O'Toole (2014, p.23) “Learning for Well-being describes the journey of learning to realize our unique potential through physical, emotional, mental and spiritual development in relation to self, others and the environment”.

Neste episódio é também visível a construção da noção de espaço. Em interação com o adulto, com o par e com os objetos, a criança K (30 meses) vai percebendo que cada corpo e cada objeto ocupa um espaço que é seu. Por exemplo, quando estava num espaço ocupado também pela tábua de passar a ferro e por móveis ou quando a criança H se ajoelhou perto da criança K, tendo o espaço utilizado por ambas - **L20 a L21 00:19**: A criança H (32 meses) respondeu com a cabeça num movimento corporal para cima e para baixo. **L22. 00:20**: A estagiária afirma “Obrigada, criança C!”. **L23. 00:22**: A criança H (32 meses) olha para a criança C (32 meses) e esta continua a empurrar. Os dados do episódio revelam que a criança K (30 meses) reagiu positivamente à ocupação do seu espaço pela criança H (31 meses) e soube partilhá-lo, sem recorrer ao contato físico ostensivo, ou seja, o ambiente entre as crianças foi harmonioso, de partilha e tranquilidade (Portugal & Carvalho, 2017)

A criança H (31 meses), demonstrou usar a sua imaginação e a observação para descobrir como simular a ação de passar a ferro, sem usar o objeto. Assim, a criança H revelou conhecer o seu corpo, usando as suas mãos para simular que estava a passar a ferro de uma forma criativa. Em conformidade com Portugal (2000, p. 86), “o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças”, faz com que as crianças estejam a viver uma experiência de qualidade, uma situação de bem-estar.

A criança K (30 meses), repetiu várias vezes a mesma ação procurando a atenção do adulto. O seu entusiasmo nesta ação foi tanto que a criança se ria ao executar esta ação,

não revelando ter noção do perigo que será queimar-se. Neste episódio, a criança teve contacto com palavras que remetem para a temperatura como, por exemplo, na seguinte frase “Está muito quente” (linha 1). Para Cardona e Guimarães (2012, p. 195), as crianças “que operam nos «limites das suas capacidades» e num «estado de fluxo»” encontram-se num nível superior de envolvimento. A criança K (30 meses), em interação com o adulto, envolveu-se na ação (linha 3/5) e demonstrou persistência com algo que a estava a entusiasmar. A criança H (31 meses), ao observar a criança K a manusear o ferro, revelou concentração, o que poderá significar bem-estar e envolvimento/implicação. Esta implicação na ação de simular que o ferro estava quente pode dever-se ao facto de a criança ter aprendido através de diversas interações no mundo físico e social (Portugal, 2000) que terão possibilitado segurança, clareza e afirmação pessoal, “(...) experiência de si própria como capaz (...)” (Araújo, 2014, p. 106). A criança K (30 meses) revelou interesse e curiosidade em descobrir como funciona o objeto – ferro, fazendo simulações (l4 e l18). Infere-se que para realizar esta ação, terá (anteriormente) observado alguém a fazê-lo ou que saberá que esta parte do ferro poderá estar quente. A criança H (31 meses) demonstrou interesse em descobrir como a criança K (30 meses) executava esta ação. Na opinião de Portugal (2000, p.89), se queremos “oferecer à criança um ambiente de qualidade, promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, há que pensar naquilo que os bebés ou as crianças muito pequenas necessitam”. Neste sentido, a relação com o adulto de referência deverá ser de confiança, de partilha e de carinho, num ambiente seguro e saudável que proporcione oportunidades de interação com outras crianças e liberdade de exploração do espaço e materiais.

A criança K (30 meses), revelou ter criatividade ao pensar no estado (quente) do ferro quando passava a roupa e quando disse que estava a passar o pijama (linha 36). A criança H (31 meses), quando deixou de ter o objeto – ferro – simulou o passar a ferro com as mãos fechadas ao lado da criança K (30 meses), o que também será revelador de criatividade (linha 26 e 27). O envolvimento da criança, impulsionado pelo ímpeto exploratório de experimentação e exploração do seu próprio corpo (Araújo, 2014), traduziu-se em criatividade.

**Quadro 9 – Vídeo nº6: evidências de níveis de bem-estar emocional no interior.**

Vídeo nº6 – Sala da Amizade (Interior)		Criança F (24 meses), Criança D (33 meses), Criança A (26 meses), Criança H (31 meses) e Criança N (29 meses).
Interações	Níveis de bem-estar emocional da criança	Evidências
	<i>Alto</i>	00:07: A <u>criança F</u> diz “é bebé, é bebé”.

<b>Interação verbal   Criança-adulto e criança - criança</b>	<i>Alto</i>	<b>00:12:</b> A <u>criança D</u> fala mais alto, dizendo “Eu quero mexer”.
	<i>Alto</i>	<b>00:23:</b> A <u>criança F</u> repete “é bebé” e observa atentamente o Jacaré, chegando-se para a frente.
	<i>Alto</i>	<b>00:32:</b> A <u>estagiária 2</u> aproxima a mão à criança F e esta recusa mexer, colocando as mãos para trás das costas e diz “no qué” (não quer), fazendo uma careta. No entanto, muda de ideias e estica os braços para mexer no Jacaré, demonstrando um grande sorriso.
	<i>Alto</i>	<b>00:34:</b> A <u>criança A</u> está sentada ao lado da criança F e diz “Olha, olha, olha” esticando a mão direita para mexer no Jacaré.
	<i>Alto</i>	<b>00:36:</b> A <u>criança D</u> afirma “quero dar uma festa”.
	<i>Alto</i>	<b>00:38:</b> A <u>criança A</u> choraminga e diz “Não, na mamão” (na mão).
	<i>Alto</i>	<b>00:48:</b> A <u>criança H</u> gritou “quero na minha mão, na minha mão, na minha mão”, esticando a mão à estagiária 2.
	<i>Alto</i>	<b>00:49:</b> A <u>criança F</u> esticou o dedo indicador, tocou no Jacaré e gritou sorrindo “Aiii”.
<b>Interação não verbal   Criança-objeto</b>	<i>Médio</i>	<b>00:00 -</b> As <u>crianças D, E, C, H, B</u> encontram-se sentadas no tapete com as <u>estagiárias 1 e 2</u> ansiosas por mexer no Jacaré.
	<i>Médio</i>	<b>00:09:</b> A <u>criança N</u> toca com os seus dedos no Jacaré.
	<i>Médio</i>	<b>00:14:</b> A <u>criança D</u> , toca com o seu dedo, dá um sorriso e dá uma festinha.
	<i>Médio</i>	<b>00:37:</b> A <u>criança D</u> mexe com o seu dedo indicador na tartaruga.
	<i>Médio</i>	<b>00:40:</b> A <u>criança A</u> , fecha a mão e foge com a mesma.
	<i>Baixo</i>	<b>00:46:</b> A <u>criança D</u> , manteve-se calada e observava os amigos com uma expressão triste.
	<i>Médio</i>	<b>00:51:</b> A <u>criança A</u> esticava o braço e gritava “Ahhhhhhh”.

Este episódio<sup>17</sup> (ver **quadro 9**) ocorreu na *Sala da Amizade*, no tapete, onde o grupo de crianças se encontrava sentado para contactar com o animal de estimação da sala, o Jacaré (tartaruga). As crianças F (24 meses), D (33 meses), A (26 meses) e H (31 meses), ao interagirem com a Jacaré, tiveram a oportunidade de estimular os seus conhecimentos sobre as características da tartaruga (como a sua textura, forma, peso ou cor).

No que concerne às interações, as crianças F, D, A e H utilizaram a comunicação verbal para comunicar com a estagiária e com as restantes crianças. Ao longo deste episódio, as crianças demonstraram bastante vontade em expressar as suas necessidades e vontades, neste caso, em mexer na Jacaré. Tal como afirma Portugal (2000, pg. 95), é através do “seu corpo, expressões faciais e vocalizações” que as crianças comunicam as suas respostas”. Neste episódio, foram identificados níveis de bem-estar alto (9 evidências), médio (6 evidências) e baixo (1 evidência). Através das vocalizações “é bebé, é bebé” – criança F”, “Eu quero mexer” – criança D, “Olha, olha, olha” – criança A, “quero na minha mão, na minha mão, na minha mão” – criança H, é possível verificar-se que as crianças estavam focalizadas na ação de mexer na tartaruga, conscientemente concentradas e imersas na ação de pegar a tartaruga.

<sup>17</sup> Anexo XIV – Transcrição do episódio do vídeo nº6.

É possível observar-se ao longo deste episódio (descrição no anexo XIV) que a criança D (33 meses) começou por demonstrar imensa vontade em mexer no Jacaré, mudando repentinamente de vontade, deixando de lhe querer mexer. O momento em que criança D (33 meses) mexe na Jacaré acaba por acontecer (**L11**) após o questionamento do adulto (Queres mexer, criança D, fazer uma festinha?” – **L12**). Quando tocou no Jacaré, sorriu. O mesmo aconteceu depois, quando mexeu novamente (**L21 e L22** – com o dedo indicador dá festinhas na tartaruga), (**L30** – mexe com o seu dedo indicador na tartaruga). No entanto, quando o adulto (**L35 e L36** questiona a criança D “Olha, criança D, porque ias dar uma festinha ao Jacaré? Diz lá à estagiária 1”), a criança D (33 meses) transpareceu uma expressão triste ao olhar para os amigos (**L37**). Poder-se-á inferir que esta mudança de emoção, terá ocorrido pela necessidade de atenção. Isto é, a criança D (33 meses) necessitava de reconhecimento e de afirmação, “de se sentir aceite e apreciado, ser escutado, respeitado e ser tido em consideração, de ser parte de um grupo, sentimento de pertença” (Portugal, 2000, p. 5).

Neste episódio pode-se, ainda, discutir a construção do conceito de partilha. Em interação com o adulto, com o par e com os animais (neste caso, a tartaruga), a criança F (24 meses), D (33 meses), A (26 meses) e H (31 meses) vão percebendo que existem momentos de partilha. Neste caso para pegar na Jacaré, um animal muito adorador pelas crianças. Segundo Hohmann e Weikart (2003) as crianças vão conhecendo os objetos/animais/pares a partir das experiências e ações que vão realizando, sendo importante proporcionar momentos de exploração sensorial (neste caso, exploração sensorial do Jacaré). Tal como referem Silva et al., (2016, p. 42), é fulcral desenvolverem “o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social”, ou seja, é importante fornecer ocasiões onde o grupo possa partilhar. Através desta partilha, vai sendo construída a noção de segurança, “de clareza, referências e limites claros, de um contexto previsível, saber o que se pode e o que não se pode fazer, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade” (Portugal, 2000, p. 5).

Os dados deste episódio, revelam que as crianças F (24 meses), D (33 meses), A (26 meses), H (31 meses) e N (29 meses), reagiram positivamente à ocupação do espaço da Jacaré e demonstraram interesse e curiosidade em interagir com o mesmo, criando a noção de partilha, tão importante nesta faixa etária.

Os sinais de concentração (**L17** - 00:23 - observa atentamente), de persistência, de interesse (**L23** - 00:32 – estica os braços para mexer no Jacaré, demonstrando um grande sorriso), de entusiasmo (**L40** - 00:49 – esticou o dedo indicador, tocou no Jacaré e gritou sorrindo “Aiii”), de energia, de descoberta (**L34** - 00:40 – fecha a mão e foge com a mesma) e de criatividade (O’Toole, 2016) são indicadores de bem-estar emocional alto. Ao contrário do que foi descrito anteriormente, a criança D (33 meses), neste episódio, demonstrou um nível de bem-estar emocional baixo, uma vez que se manteve calada e com um olhar triste. No ponto de vista de Laevers, Moons e Declercq (2012, cit. Portugal & Carvalho, 2017, p. 43), as crianças encontram-se num nível baixo quando “as oportunidades oferecidas pelo contexto não estão a responder às necessidades e interesses daquela criança, que necessita de uma atenção imediata”.

No que concerne aos resultados no **espaço interior**, podemos observar que no vídeo 6, temos uma evidência de bem-estar emocional baixo pela criança D (33 meses), quando transmitiu a sua tristeza através da sua expressão. Infere-se que esta presença de nível baixo por parte desta criança, quererá dizer que “as oportunidades oferecidas pelo contexto não estão a responder às necessidades e interesses daquela criança, que necessita de uma atenção imediata” (Portugal & Carvalho, 2017, p. 43). Nos restantes vídeos (1,2,3,4 e 5) observaram-se evidências de bem-estar emocional alto e médio (em interações criança-criança, criança-adulto e criança-objeto), o que poderá querer dizer que “a oferta educativa, o clima relacional, o espaço para a iniciativa/autonomia, a organização e o estilo dos adultos” (Portugal e Carvalho, 2017, p. 29) estavam a ser oferecidas de forma adequada. Esta avaliação do bem-estar emocional revela-se determinante para compreender se o espaço está a ser organizado adequadamente para o grupo de crianças e se o adulto está a responder às necessidades das crianças através de estratégias relacionais verdadeiras.

Resumindo, os dados deste estudo sobre o bem-estar emocional em creche possibilitaram confirmar o papel ativo do educador na construção de ambientes significativos para as crianças. Através da avaliação do bem-estar, o educador poderá promover alterações ao ambiente educativo e estar mais atento às crianças, aferindo se as suas necessidades e características estão a ser respondidas. Os dados de 11 crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 42 meses, recolhidos no espaço exterior e no espaço interior da creche, identificaram evidências de bem-estar emocional alto, médio e baixo, sendo que se destacam as evidências altas e médias (o que significará que a criação de

ambientes seguros conduzirá à construção de segurança que levará a que as crianças sejam felizes e saudáveis).

## 2.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este trabalho, situando-se no estudo do bem-estar emocional em creche, identificou, descreveu e analisou níveis de bem-estar emocional alto, médio e baixo em momentos de brincadeira livre, no espaço exterior e interior. Estas evidências permitiram refletir sobre o bem-estar em creche e destacar a importância de um contexto educativo facilitador do desenvolvimento harmonioso da criança (um espaço que cria oportunidades à criança para expressar as suas emoções e ser feliz). A realização deste estudo permitiu, ainda, refletir sobre a importância de avaliar o bem-estar emocional das crianças, contribuindo para a minha ação educativa e para a construção de um outro olhar sobre a educação.

A minha inexperiência investigativa terá sido a maior limitação à realização deste trabalho. Esta inexperiência condicionou o processo de recolha e análise de dados (por exemplo, identificar o posicionamento das câmaras para a realização dos registos videográficos). Por outro lado, as características do contexto de investigação também foram uma condicionante (ser estudante em contexto de PES e ser investigadora). No entanto, as dificuldades encontradas promoveram o desenvolvimento de flexibilidade, competência que atualmente considero relevante na profissão docente.

Deseja-se que este estudo possa vir a despoletar novas questões de investigação na área do bem-estar emocional em creche.

## PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Esta parte II do relatório revela o percurso formativo vivenciado em contexto de Jardim de Infância (na IPSS onde realizei a PP em creche), entre fevereiro e junho do ano letivo de 2019/2020. Começa por apresentar o contexto educativo e os intervenientes que permitiram as experiências vivenciadas e, posteriormente, a reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada, centrando-nos em momentos significativos identificados nas reflexões escritas realizadas ao longo do semestre.

### CAPÍTULO III - DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Neste capítulo apresenta-se o percurso vivenciado ao longo da PES, no ano letivo 2019/2020, em contexto de Jardim de Infância. Considera-se importante referir que esta PES começou presencialmente, mas devido à pandemia da COVID-19, passou a ser à distância, seguindo o plano de contingência elaborado pela comissão científica do MEPE. De forma a organizar-se a informação, dividiu-se o capítulo em vários tópicos e subtópicos.

#### *3.1. O contexto educativo*

##### *3.1.1. Apresentação do contexto educativo*

A minha PES em contexto de Jardim de Infância foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na Touria, na freguesia de Pousos, no distrito de Leiria. O espaço envolvente à Instituição Vida Plena, apesar de ser maioritariamente habitacional, também tem espaços verdes agradáveis. Esta IPSS era constituída por um átrio de acolhimento, um gabinete da diretora técnica, um gabinete para as educadoras, um berçário, a sala berçário – *Sala dos Miminhos* – uma sala parque e uma copa de leite. Existia, ainda, a *Sala das Surpresas* (um a dois anos), a *Sala da Amizade* (dois a três anos), a *Sala da Criatividade* (três a cinco anos) e uma *Sala Polivalente*, espaço onde eram realizadas atividades de carácter educativo (exemplo: Expressão motora, etc.) e lúdico (exemplo: festa de natal, etc.). Realizei a PES na *Sala da Criatividade* e, porque a educadora valorizava o espaço exterior como recurso educativo, tive a oportunidade de realizar diversas experiências ao ar livre. O parque da instituição, a horta e o pomar situavam-se no exterior e possibilitavam o contacto com a natureza e respirar o ar puro

do campo. Para além dos espaços mencionados, existia um refeitório, uma cozinha (apoio à distribuição da comida), duas casas de banho para os adultos e uma despensa para produtos de limpeza. No rés de chão existia uma lavandaria, uma sala de arrumos (contem material que não está a ser utilizado). A Instituição tinha um parque privado à frente e na lateral do edifício (o que facilitava o acesso à família e aos colaboradores).

No que concerne aos recursos humanos, a sala do Jardim de Infância contava com uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A nível de recursos materiais, a sala, em cada área, tinha diversos jogos (puzzles, jogos da memória e de encaixe), livros de histórias, um animal de estimação (uma porquinha da índia – a Fofinha), material de desenho e de pintura, roupas para jogos de expressão dramática, entre outros.

Em termos de localização, a *Sala da Criatividade* situava-se entre a *Sala Polivalente* e a *Sala da Amizade*. No corredor de acesso à sala, havia vinte e cinco cabides para as crianças colocarem o seus pertences e um livro individual para recados tanto da educadora/auxiliar como da família. Esta sala estava dividida em oito áreas, identificadas com o seu nome e o respetivo número de crianças que podiam usufruir do espaço: área das construções, área da matemática, área de jogos, área de plástica, área da escrita, área da biblioteca, área das ciências e área do faz de conta. De acordo com Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011, p. 11) “o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer”. Os autores ainda referem que o espaço pedagógico deverá ser “aberto a vivências e interesses das crianças e comunidades (...) seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (*Ibidem*). Na minha opinião, esta organização do espaço por áreas facilita o trabalho do educador enquanto observador da criança e das suas interações. Tal como referem Hohmann e Weikart (2003, p. 182), áreas que são organizadas para a aprendizagem ativa possibilita aos adultos o término de “funções diretivas, de entretenimento ou de controlo das crianças (...) e passam a poder concentrar-se ao apoio a dar às brincadeiras das crianças e à sua capacidade de resolução de problemas”. Para Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011, p. 11), “A sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de atividade que [permite] diferentes aprendizagens plurais (...) [que permite] à criança uma vivência plural da realidade e a construção dessa pluralidade”.

### 3.1.2. O grupo de crianças

A *Sala da Criatividade* acolhia vinte e cinco crianças, catorze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Do total deste grupo, 15 crianças já frequentavam esta sala de atividades e 10 frequentavam esta instituição, mas noutra sala de atividades, na valência de creche. Do grupo, 24 crianças eram de nacionalidade portuguesa e uma criança (criança C) era de nacionalidade russa. Em fevereiro de 2020 existiam 8 crianças com 3 anos (C, D, E, I, L, Q, U, X), 9 crianças com 4 anos (F, G, H, M, N, O, T, W, Z), 7 crianças com 5 anos (A, D, J, K, P, R, S) e 1 criança com 6 anos (V). Do grupo de crianças da *Sala Da Criatividade*, 3 crianças (B, D, L) utilizavam chupeta durante a sesta e 15 crianças utilizavam objeto para dormir. As crianças L, G, B, P, K dormiam com um peluche, enquanto que as crianças S, J, M, H, C utilizavam uma manta/fralda e um peluche para dormir. As crianças A e U utilizavam uma manta/fralda para dormir e as restantes crianças, a V, O e Q dormiam com uma boneca. O facto da rotina deste grupo estar organizada de forma a valorizar a tomada de decisões conjuntas, o diálogo, o levantamento de dúvidas e de interesses, leva-me a afirmar que uma das características mais predominantes neste grupo era a autonomia e a curiosidade.

A observação<sup>18</sup> foi um instrumento fundamental para que pudesse conhecer as características de cada criança. Conforme Silva et.al., (2016, p. 11), “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas”. Por esse motivo, saliento a importância da observação para a avaliação. “Avaliar pressupõe aprender e reflectir, avaliar o seu próprio trabalho e é tão importante como ter a capacidade de observar a criança, considerando a sua participação ao nível micro, exo, meso, macrossistémico” (Gonçalves, 2008, p.78).

No dia 11 de março, às 10h48, escrevi a seguinte nota de campo, enquanto observava a criança V (6 anos):

**“Criança V (6 anos):** Bia o que é uma lenda?

**Estagiária:** Uma lenda é uma história que é contada de geração para geração, por vezes não temos a certeza se aconteceu.

**Criança V (6 anos):** Para mim é uma coisa, monstros que não existem. Sempre quando eu grito, eles ouvem. Os pais dizem que os monstros não existem, isso é uma lenda. Não

---

<sup>18</sup> Ver anexo XV – Tabela de observação das características das crianças A, B, C, D, E (...).

há nada no armário, é só uma roupa a abanar... Eu tenho uma ventoinha no guarda roupa, talvez seja isso”.

A observação e a escuta ativa desta criança, permitiu que a conhecesse melhor. Neste caso, permitiu conhecer um medo presente na sua vida, os monstros no seu quarto, que emergiu da sua questão sobre as lendas. Hoje, considero que é fulcral o educador ter uma escuta ativa, uma vez que a partir do que a criança quer saber, descobre-se imenso sobre a mesma (neste caso, surgiu uma oportunidade de conhecê-la melhor, sem lhe perguntar). Ao longo do tempo de interação com estas crianças, fui percebendo que, por vezes, quando questionamos as crianças, estas não respondem por vergonha. Esta evidência leva-me a reforçar a importância de ouvir e estar com a criança nas suas brincadeiras para a conhecer.

### *3.1.3. A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e aprendizagem.*

De acordo com Silva et.al., (2016, p. 9), é importante reconhecer que a “capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo”, o que pressupõe “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (*ibidem*). Para Pinto e Santos (2006, p. 109, cit. Cardona & Guimarães, 2012, p. 81), “A criança ao estar a «aprender a aprender»”, “aprende a proceder a autorregulações através do seu próprio processo de aprendizagem”.

O grupo de crianças com o qual estagiei tinha entre três e seis anos de idade cronológica, e apresentava características muito distintas entre si. Nesse sentido, tive necessidade de pesquisar e refletir sobre o desenvolvimento e aprendizagem desta faixa etária, de modo a obter informação para acompanhar todas as crianças de forma significativa. Após esta pesquisa, alcancei que também seria importante compreender qual seria o meu papel neste acompanhamento. Para mim, inicialmente, foi importante compreender que devo “demonstrar a cada criança que estou a respeitar a sua agência, de forma a que lhe proporcione experiências ricas pedagogicamente de acordo com o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Reflexão 2, p. 2, anexo XVI<sup>19</sup>).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), é enaltecido o poder que a Educação Pré-Escolar (EPE) tem no desenvolvimento de aprendizagens

---

<sup>19</sup> Ver anexo XVI – 2.<sup>a</sup> Reflexão semanal em contexto de JI I: 9 a 11 de março de 2020.

essenciais “bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Silva, et.al., 2016, p. 4). No ponto de vista de Silva et.al., (2016, p. 5), a organização do ambiente educativo é algo que facilita “o desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças”.

Nesta fase, as crianças “passam a maior parte do tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento” (*Ibidem*). É também nesta fase que se torna importante as crianças autorregular as suas emoções e por esse motivo, tive necessidade de refletir sobre um momento específico que vivenciei com duas crianças, a criança F (4 anos) e a criança Q (3 anos) no dia 10 de março,

“Um dos episódios que me marcou, foi quando a criança F (4 anos) estava no parque com a criança Q (3 anos), a deambular com uma expressão triste, quando me agachei e questionei o que se passava. A criança F (4 anos) respondeu “Nós queríamos ficar com os nossos meninos” (9H55’22” – 10 de março), de seguida questionei “Quem são os vossos meninos?”. A criança Q (3 anos) respondeu “São os nossos irmãos” e continuaram a deambular pelo parque” (Reflexão 2, p. 4, Anexo XVI<sup>20</sup>).

Segundo Arezes e Colaço (2014, p. 113), as crianças durante os primeiros anos de vida realizam várias conquistas a nível da comunicação com os pares “nos quais emergem competências cognitivas e de autorregulação que ajudarão a criança a dedicar-se e a sustentar interações sociais com diferentes parceiros”. No meu ponto de vista, o educador deverá proporcionar experiências onde as crianças tenham a oportunidade de se relacionar consigo próprias e com os outros. Nesse sentido, “Durante o período pré-escolar, a criança vai adquirindo uma compreensão cada vez maior de si própria e do seu lugar e papel num contexto social específico” (Tavares et.al., 2007, p. 55).

### 3.2. OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR, AVALIAR E COMUNICAR À DISTÂNCIA

*Não se pode observar uma onda sem ter em conta os aspectos complexos que ocorrem para a sua formação e aqueles outros, igualmente complexos, a que essa onda dá lugar.*

Calvino (cit. Gonçalves, 2008, p. 7).

Início este tópico com uma citação que muito me diz, quando recordo o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das *minhas* crianças. Isto é, comparo a criança a uma

---

<sup>20</sup> Ver anexo XVI – 2.<sup>a</sup> Reflexão semanal em contexto de JI I: 9 a 11 de março de 2020.

onda, visto que acredito que para a formação e desenvolvimento de cada criança é necessário ter em consideração todos os aspetos complexos inerentes ao seu desenvolvimento. Uma vez que no dia 16 de março de 2020 entrámos em Estado de emergência, a comissão científica do MEPE, elaborou um plano de contingência para a substituição gradual das atividades letivas presenciais por atividades letivas online. Este plano dirigia a entrega de trabalhos semanais (planificação semanal, trabalhos diversos, reflexão individual, caracterizações) e dava indicações sobre como a PP deveria ser em formato online, sempre em concordância com a educadora cooperante. Esta nova forma de viver a PP passou por elaborar dois vídeos por dia (no total 6 vídeos semanais), nos quais procurávamos ir ao encontro de interesses que tínhamos observado quando estivemos presencialmente com o grupo. Para este trabalho à distância resultar, foi muito importante o companheirismo, a cooperação e a empatia entre todos os intervenientes educativos. Estávamos a viver tempos diferentes que requeriam compreensão, paciência e aceitação.

No ponto de vista de Gonçalves (2008, p. 51), “Cabe ao educador observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular”. Desta forma, “O educador observa para conhecer a criança, para intervir de acordo com os princípios da pedagogia diferenciada e para fundamentar o planeamento e a avaliação” (*Ibidem*). Por sua vez, “O educador planeia para proporcionar ao grupo um ambiente facilitador de aprendizagens significativas e diversificadas” (*Ibidem*). Posteriormente, “O educador age para concretizar a acção e avalia para tomar consciência dessa acção com as crianças” (*Ibidem*). Por fim, “O educador articula, comunica com a equipa e com os pais, no sentido de promover a continuidade educativa e a ligação com o 1.º ciclo” (*Ibidem*).

Um dos meus maiores desafios durante esta PP em Jardim de Infância, foi observar, planificar e intervir atrás de um computador/câmara digital, isto é, sem o contacto com o grupo de crianças. Ao longo deste percurso, o confinamento exigiu flexibilidade para trabalhar proporcionar experiências às crianças/famílias. No meu ponto de vista, procurámos que estas experiências tivessem em consideração o que cada criança estaria apta a realizar com a sua família. No entanto, sinto que faltou o carinho, o brilho no olhar das crianças, o contacto.

Nesta fase de pandemia, começámos por realizar planificações fictícias e, posteriormente, começámos a comunicar com o grupo de crianças através da educadora, propondo em

parceria experiências educativas. Neste processo senti necessidade de me situar enquanto futura educadora. Tal como me questiono na reflexão 4 (p. 1, anexo XVII<sup>21</sup>), “Qual seria o meu papel se estivesse com o grupo?”; Como poderia ajudar o grupo de crianças a passar este tempo de isolamento social de uma forma mais tranquila?; Que ferramentas tenho, enquanto futura educadora?; Como as utilizar?”. Durante este tempo de isolamento social, o grupo de crianças foi a minha principal preocupação, uma vez que as crianças estariam privadas de brincar com os amigos, brincar na rua, passear o animal de estimação e sair de casa. Como é característico nesta faixa etária, é através do brincar e da interação que as crianças se desenvolvem. No ponto de vista de Ferland (2006, p. 43), “Brincar é também experimentar um sentimento de controlo sobre o ambiente e as próprias acções; é sentir que domina parte da vida”. Este respirar lúdico, fundamental na vida das crianças, estava-lhes, agora, vedado e havia que ser criativo e resiliente para responder de forma ajustada às necessidades de cada criança/família.

Dado que o grupo de crianças estava em casa, considerámos importante escolher “propostas educativas nas quais as crianças [participem] ativamente têm mais impacto na sua aprendizagem” (reflexão 3, p. 1, anexo XVIII<sup>22</sup>) e por esse motivo uma das nossas opções foi proporcionar experiências onde as crianças pudessem brincar. De acordo com o autor supramencionado “a criança brinca para brincar. Se aprende alguma coisa no decurso, é de certa forma por incidente (...) Todavia, compreendemos facilmente que seja fonte de inúmeras descobertas para a criança e permita várias realizações” (*Ibidem*, p. 42). Experiências como a flutuação, o cozinhar, o registo de alterações meteorológicas ao longo da semana, o registo de mudanças no seu corpo, a partir de fotografias, ou seja, experiências onde as “crianças [possam explorá-las] e mostrar o que sabem sobre o porquê, quando, onde, o quê e como” (Mata, 2010, p. 34) do assunto em questão. Isto é, decidimos optar por experiências lúdicas, numa componente (mais) prática para que as crianças, em conjunto com a família, pudessem explorar e fazer descobertas.

A intervenção educativa foi realizada a partir de vídeos explicativos que demonstravam a ação que cada criança poderia experimentar, a leitura de histórias e a colocação de desafios às crianças e famílias<sup>23</sup>. Esta ação educativa foi refletida com o meu par pedagógico através da informação que inicialmente tínhamos recolhido e estava em

---

<sup>21</sup> Ver anexo XVII – 4.ª Reflexão semanal em contexto de JI I: 23 a 25 de março de 2020

<sup>22</sup> ver anexo XVIII – 3.ª Reflexão semanal em contexto de JI I: 16 a 18 de março de 2020

<sup>23</sup> Ver anexo XIX – 5.ª Planificação quinzenal de 20 de abril a 29 de abril.

consonância com as características de desenvolvimento e aprendizagem. A informação recolhida inicialmente e o perfil individual foram fundamentais para adequar as experiências a cada criança, pois tínhamos como objetivo “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança” (Silva et.al., 2016, p. 8). Um dos maiores desafios na intervenção talvez tenha sido a pouca informação que tínhamos sobre como cada família estava a viver este momento de isolamento social, visto que

“esta grande mudança proporcionou que refletisse sobre a importância de conhecimento que devemos ter sobre cada contexto de cada família, pois numa situação como esta irá ajudar a que compreenda, apoie e adeque as atividades para cada família” (Reflexão 7, p. 4, Anexo XX<sup>24</sup>).

No que concerne à avaliação do grupo de crianças, esta foi realizada à distância através do feedback que nos era chegado por parte da educadora. Por exemplo, numa fase inicial, realizávamos vídeos explicativos e colocávamos desafios às crianças/família. Se havia resposta a estes desafios, realizávamos a avaliação a partir desses dados, inferindo o significado do que estávamos a propor. Através dessa avaliação e de uma conversa com a minha colega de prática pedagógica compreendemos que tínhamos de arranjar novas estratégias. Tal como referi na sétima reflexão (Anexo XX<sup>25</sup>), tivemos de repensar as nossas propostas, de forma a serem mais significativas para as crianças e de fácil acesso às famílias. Esta mudança,

ajudou a que mais famílias respondessem e isso, de facto, é muito interessante porque significa que as atividades que estávamos a realizar não seriam as mais acertadas para o grupo de pais em si. Ou seja, o feedback desta semana revelou que estamos num bom caminho (Reflexão 7, p. 1, Anexo XX<sup>26</sup>).

Tal como afirmam Cardona e Guimarães (2012, p. 51), “A avaliação das crianças é uma atividade educativa que é, também, a base da avaliação para o professor” e, na minha opinião, é algo que irei focar no futuro, visto que considero ter um caminho a percorrer neste domínio da ação educativa. Segundo os autores supramencionados, existe uma necessidade “de aprofundar formas de avaliação ajustadas (...) formas capazes de ter em conta a complexidade do processo educacional, de ajudar e apreciar o percurso efetuado pela criança e a capacidade de providenciar informações para suportar a continuidade educacional” (pp. 82 e 83). Estes mesmos autores consideram que a reflexão “acerca dos efeitos que observa permite-lhe estabelecer o progresso de cada criança e, ao mesmo

---

<sup>24</sup> Ver anexo XX – 7.ª Reflexão individual quinzenal em contexto de JI I: 4 a 6 de maio e 11 a 13 de maio de 2020

<sup>25</sup> *ibidem*.

<sup>26</sup> Ver anexo XX – 7.ª Reflexão individual quinzenal em contexto de JI I: 4 a 6 de maio e 11 a 13 de maio de 2020

tempo, ajustar o processo educativo ao desenvolvimento e necessidades das crianças e do grupo” (*ibidem*).

### 3.2.1. O papel da família no ciclo interativo.

Ao longo desta PP em Jardim de Infância, compreendi que o contexto familiar é de extrema importância para que enquanto futura educadora, possa compreender cada criança. A família deve ser tida em consideração no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e do grupo. Inicialmente, antes do COVID-19, o grupo de PP tinha planeado uma série de atividades com a família de forma a conhecê-la melhor. No entanto, não pudemos concretizá-las, visto que não estava nas nossas mãos a sua concretização. Ainda que não tenhamos realizado essas atividades de forma a conhecer cada família, decidimos em equipa educativa que todas as atividades que realizássemos durante o período de isolamento social, seriam em formato de vídeo.

Desta forma, para a sua realização, foi importante ter em consideração o que sabíamos dos seus interesses e gostos recolhidos inicialmente no período de observação, como, por exemplo, o súbito interesse por animais. Segundo Silva et.al., (2016, p. 9), “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive” e um desses contextos é o “meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (*ibidem*). Nesse sentido, foi importante a colaboração da família para compreender como estava a ser para estas, tanto que na sétima reflexão (Anexo XXII<sup>27</sup>) questionei-me sobre como estaria a ser este tempo para as famílias.

No trabalho à distância e em contexto de pandemia, foi difícil encontrar diferentes estratégias para desenvolver um trabalho onde a criança fosse um aprendiz ativo. Presencialmente, caso seja essa a opção pedagógica da equipa educativa, é possível fomentar a autonomia e a responsabilidade da criança/grupo para realizar o seu trabalho de forma criativa e única. Através de um painel de computador onde nem sempre foi possível aceder a uma retrospectiva das famílias, este papel fica um pouco de lado. Saliento que foram diversos os momentos em que me questionei e coloquei em causa o meu papel enquanto futura educadora, visto que no meu ponto de vista foi difícil encontrar um equilíbrio emocional entre o trabalho a desenvolver e o que foi desenvolvido. No meu

---

<sup>27</sup> Ver anexo XXI - 2.ª Reflexão em grupo em contexto de JI I: 16 a 18 de março de 2020.

olhar, o papel da família durante este momento de educação à distância foi essencial, visto que as crianças necessitavam de apoio emocional para ultrapassarem esta fase.

### 3.3. *A criança com agência*

De acordo com Oliveira-Formosinho et.al., (2013, p. 19) a imagem da criança deverá ser vista “como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem”. Apesar do trabalhado realizado (teletrabalho) ter a preocupação de ter a criança como agente do seu próprio conhecimento, esta foi uma das minhas grandes preocupações. Confesso que esta preocupação me acompanhou durante todo o processo e foi difícil arranjar estratégias para a colmatar. Uma das estratégias que utilizei foi recorrer ao que tinha observado no início da PP e compreender quais eram os interesses do meu grupo para poder acompanhar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo os autores mencionados anteriormente, no modelo pedagógico participativo, concebe-se a criança “competente e como sujeito de direitos, parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa” (*Ibidem*). Isto é, este modelo conceptualiza “a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da escola, da escola, da comunidade” (*Ibidem*, p. 20).

De facto, recorremos a alguns interesses (como animais e ciências) que pudessem estar representados em histórias e desafios para que o grupo sentisse prazer em aprender. A distância não permitia um contacto mais recorrente, pelo que tentámos chegar às crianças através dos seus interesses. Queríamos que as crianças se envolvessem “na experiência e [na] construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho, et.al., 2013, p. 28). Na minha visão da criança - uma criança competente e em constante atividade e evolução - a aprendizagem parte do seu interesse individual. Assim, segundo os autores mencionados anteriormente “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (*Ibidem*). Não obstante, no meu ver, o espaço relacional foi um dos pontos principais que ficou por ajustar durante este tempo de isolamento social, em que o teletrabalho e um computador eram as nossas principais ferramentas.

No ponto de vista de Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011, p. 20) “o espaço relacional (...) permite o ser e o pertencer que estimulam a aprendizagem experiencial e que cria instâncias para a comunicar, narrar, procurando a participação e a

significação”. Nestas idades cronológicas, é característico que as crianças sejam curiosas, ou seja, que o seu ímpeto exploratório seja muito alto. Assim, uma das estratégias que realizámos para que as crianças, em conjunto com as famílias, pudessem usufruir desse prazer de realizar novas descobertas, foi a realização de algumas experiências. Um dos exemplos, foi na semana de 11 a 13 de maio, onde propusemos a seguinte experiência: “Será que flutua ou não flutua?”<sup>28</sup>. Neste sentido, nesta experiência exploramos o conceito de flutuação, através de um vídeo explicativo e sugerimos que cada criança observasse acontecimentos e realizasse previsões sobre se os objetos flutuam ou não. Desta forma, obtivemos 3 *feedbacks* das crianças Z (4 anos), U (4 anos) e T (4 anos) que nos deram indicadores para melhorarmos nos próximos vídeos (a criança T – 4 anos – não percebeu o conceito, as restantes compreenderam, realizaram previsões e, posteriormente, testaram). De referir que 3 *feedbacks* foi muito positivo.

Outro dos exemplos de experiências, foi a realização do “Arroz das cores”, na semana de 27 a 29 de abril. Para a realização desta atividade foram partilhadas as instruções (1 - Colocar água numa taça; 2 - Colocar corante na mesma taça; 3 - Colocar arroz na taça; 4 - Mexer com uma colher; 5 - Colocar ao sol, para secar), em conjunto com um vídeo. Nesta proposta pretendemos partilhar esta técnica que incluiu a exploração das cores e de uma textura diferente de um elemento natural, o arroz. Esta experiência promoveu o desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança T (4 anos), que adorou realizá-lo (feedback da mãe da criança T – 4 anos) – ver **fotografia 10**.



**Fotografia 10** - Criança T (4 anos) realiza a técnica de pintura do arroz.

Outra das experiências, foi a sugestão de realização de uma receita de um bolo saudável de maçã e canela para a semana de 20 a 22 de abril. Para a realização desta atividade as mestrandas disponibilizaram um vídeo com a realização da receita. Pretendemos não só sugerir a oportunidade de um momento de fruição, como de um momento de apropriação e compreensão da utilidade da linguagem escrita. Recebemos algum feedback da realização deste bolo (ver **fotografia 11**).

---

<sup>28</sup> Ver anexo XX – 7.<sup>a</sup> Reflexão individual quinzenal em contexto de JI I: 4 a 6 de maio e 11 a 13 de maio de 2020.



*Fotografia 11 -Bolinhos realizados por três crianças da Sala da Criatividade*

Neste sentido, após cada semana de planeamento e apesar de não recebermos feedback de todas as crianças, foi importante observar, registar e documentar os feedbacks que íamos recebendo, uma vez que ajudavam-nos a compreender o que o nosso grupo de crianças (as que respondiam) necessitava durante este momento visto que “Observar cada criança [conforme, o feedback que recebíamos] para conhecer as suas particularidades, o que já sabem, os seus interesses, as suas dificuldades, a forma como se relacionam com os outros” (Portugal & Leavers, 2018, p. 8), permitiu percebermos quando tínhamos que alterar as nossas estratégias.

## PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Esta parte III do relatório revela o percurso formativo vivenciado em contexto de Jardim de Infância II, na rede pública, entre outubro e janeiro do ano letivo 2020/2021. Começa por apresentar o contexto educativo, os intervenientes e os projetos que permitiram realizar aprendizagens. A leitura das reflexões escritas permitiu identificar momentos significativos ao longo deste semestre e tecer considerações sobre as mesmas.

### CAPÍTULO IV – DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

#### 4.1. O CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo apresenta-se o percurso vivenciado ao longo da PP, em contexto de Jardim de Infância II (rede pública), no ano letivo 2020/2021. Caracteriza-se o JI Quinta do Amparo, localizando-o geograficamente; aborda-se a heterogeneidade do grupo refletindo-se numa prática de diferenciação pedagógica; explora-se o papel do espaço exterior; fundamenta-se a MTP e descrevem-se projetos realizados com as crianças; e por último explicita-se a experiência de realização do portefólio.

##### 4.1.1. *Apresentação do contexto educativo*

O JI da Quinta do Amparo localizava-se provisoriamente no antigo palácio de Leiria, visto que as instalações anteriores não reuniam as condições necessárias. Nele funcionava a valência de EPE, sendo constituído por quatro salas de atividades (*Sala 1, Sala 2, Sala 3 e Sala 4*) e a valência de ATL (duas salas). O JI possuía uma casa de banho para crianças do sexo masculino (um chuveiro, três sanitas, três urinóis e dois lavatórios), uma casa de banho para crianças do sexo feminino (quatro sanitas, dois lavatórios, uma bancada que serve de fraldário) e uma para os adultos (com um móvel de arrumação). No edifício existia um *hall* de entrada, com os cabides das crianças da *Sala 3 e Sala 4*. Para além destas salas, localizadas no rés de chão da instituição, existia ainda a sala da direção no andar acima.

As crianças almoçavam no refeitório, localizado num edifício à parte, partilhado com os alunos da Escola Monsenhor José Galamba. O almoço era fornecido pela AMLEI (Associação de Municípios da Região de Leiria) e servido pelas assistentes operacionais desta associação. No espaço exterior existiam árvores de fruto (diospireiros, nespereira e

laranjeiras) e espaços verdes, nomeadamente o labirinto (jardim de buchos), o parque e um espaço de relva. Podíamos ainda usufruir da entrada da Instituição com um grande passeio em calçada portuguesa e um campo de futebol. Ainda no espaço exterior encontrava-se uma pequena horta, um laranjal e um pomar.

No que concerne à equipa educativa, esta era constituída por quatro educadoras, quatro auxiliares de ação educativa (que rodavam pelas salas de 15 em 15 dias), quatro assistentes operacionais da empresa AMLEI (que ficavam com as crianças a partir das 15h30, no ATL). O Projeto Curricular de Grupo (PCG), designado por “Ambiente com Arte”, era comum às quatro salas, apesar de cada uma ter a liberdade de o explorar de forma diferente. Este projeto era desenvolvido tendo por base o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), as OCEPE (Silva et.al., 2016) e tendo o espaço exterior como recurso privilegiado. O envolvimento de toda a comunidade educativa era um dos princípios educativos da instituição (PEA, 20XX).

Conforme o PCG, valorizava-se bastante o espaço exterior e visava-se o desenvolvimento do sentido crítico, estético e criativo, a promoção da participação e responsabilidade, através da aquisição de comportamentos de preocupação com a conservação e proteção da natureza, assim como o respeito pelo meio ambiente. De facto, com este Projeto, pretendia-se que a criança descobrisse a natureza, aprendendo a valorizar e respeitá-la, assim como o desenvolvimento de múltiplas formas de comunicação e linguagens (PEA, 20XX).

#### 4.2. SALA 4

A sala de atividades onde desenvolvi esta PP situava-se no rés do chão da instituição, junto à porta de entrada. A sala designava-se por *Sala 4* e tinha cinco janelas com vista para o exterior e uma porta que dava acesso ao *hall* de entrada. Nela era possível observar-se o parque exterior, o pomar e o jardim “Labirinto”.

A *Sala 4* era caracterizada pela sua versatilidade, dividindo-se em duas grandes zonas distintas. Ao entrar, existiam dois móveis e duas prateleiras na parede que serviam para guardar materiais necessários para os trabalhos e para o dia-a-dia das crianças (por exemplo, tintas, diferentes tipos de papéis, entre outros). Nesse espaço existiam cinco mesas para as crianças realizarem trabalhos manuais, explorações em grande grupo ou comerem o lanche. Destaco, ainda, que a sua organização espacial foi mudada consoante a necessidade sentida. Nesta parte da sala, existia um lavatório (para as crianças e adultos

lavarem as mãos) e um móvel de madeira para colocar as produções das crianças e a respetiva caixa com lápis e canetas. Estes materiais situavam-se à altura das crianças, permitindo maior autonomia e independência.

Na segunda zona da sala, existia uma mesa redonda na qual as crianças podiam realizar jogos de mesa (por exemplo, puzzle, jogos de tabuleiro, legos, entre outros). Junto a esta mesa existia um armário com jogos de tabuleiro e jogos de encaixe divididos por caixas. Na sala existia ainda a área da casinha, com uma cozinha (com instrumentos adaptados a crianças desta faixa etária), um quarto com bonecos, com uma cama e um guarda roupa. A sala tinha também a área da garagem, com carros, aviões, tratores, etc. Existia um tapete com *puffs* para as crianças se sentarem, por exemplo, quando havia reuniões de grupo ou enquanto ouviam uma história. Estas diversas áreas, nesta segunda zona da sala, foram mudando consoante os interesses das crianças (por exemplo, foram criadas ao longo deste semestre duas áreas, uma das ciências e uma do teatro).

Por fim, nas paredes da sala podiam-se observar vários placares, onde as crianças marcavam as presenças e dividiam as tarefas. Existiam, ainda, quadros mensais onde estavam marcados os aniversários de cada criança.

#### 4.2.1. *O grupo de crianças*

O grupo da *Sala 4* era constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo 10 de sexo masculino e 15 do sexo feminino. Consideramos, por isso, que era um grupo heterogéneo a nível etário. Do total deste grupo, 14 crianças já frequentavam o *JI* e 11 estavam pela primeira vez. No grupo, 19 crianças eram de nacionalidade portuguesa e 6 de nacionalidade brasileira. À data de 15 de janeiro de 2021 (última semana de intervenção) existiam 8 crianças com 3 anos (crianças Q, R, S, T, U, V, W e X), 7 crianças com 4 anos (crianças J, K, L, M, N, O, P), 5 crianças com 5 anos (F, G, H, I, Z) e 5 crianças com 6 anos (crianças A, B, C, D, E). Nesta sala a criança A (6 anos) tinha acompanhamento de um professor de Educação Especial (quarta-feira das 9h00 às 10h30) e a criança S (3 anos) também tinha acompanhamento de uma educadora da Educação Precoce (terça-feira das 9h00 às 10h30).

Tal como afirmam Silva, et.al., (2016, p. 24), “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças”. Reconhecendo

esta característica, foi importante a diferenciação pedagógica, visto que existem crianças em diferentes fases de desenvolvimento e aprendizagem – vertentes indissociáveis – (assunto explorado no próximo tópico). Apesar das diferentes faixas etárias, as crianças em idade pré-escolar encontram-se no período “pré-operatório” definido pela Teoria de Piaget. Tendo este dado como referência, procurei ter o cuidado de respeitar o ritmo individual de cada criança ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesta fase, e segundo as teorias piagetianas, a criança sente maior à vontade em se movimentar, desenvolve e aperfeiçoa a sua coordenação, enriquece o seu vocabulário, passa a classificar objetos e a ter um pensamento intuitivo. Este período é caracterizado pelo egocentrismo, pela emergência da linguagem, do faz de conta e do jogo simbólico. Tal como afirma Cordeiro (2015, p. 176) “as crianças deste grupo etário são egocêntricas e referem tudo o que passa em relação à sua pessoa e aos seus desejos”. No que se refere à linguagem, as crianças estão na fase do desenvolvimento da fala e, por isso, é importante uma atitude questionadora por parte do educador, uma vez que “avançar cuidadosamente com conceitos cada vez mais abstractos e tentar que a criança os vá descrevendo através de palavras” (*Ibidem*) possibilita que desenvolvam a fala e aprendam novas palavras. Na Reflexão Individual N.º4 (p. 5, anexo XXII<sup>29</sup>), menciono um dos momentos onde observei a expressividade do grupo de crianças:

“Neste momento, as crianças B (6 anos), C (6 anos), D (6 anos), E (5 anos), F (5 anos), G (5 anos) e H (5 anos) foram as mais participativas, o que pressupõe que enquanto futura educadora, tenho que incentivar o desenvolvimento da capacidade expressiva das crianças Z (5 anos), N (4 anos), M (4 anos), L (4 anos), K (4 anos), J (4 anos), I (4 anos) e A (6 anos), proporcionando momentos onde se possam exprimir mais. Tal como afirma Silva at.al., (2016, p. 61), o educador deve ter a capacidade de «escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar»”.

Através da observação, compreendi que o grupo se expressava bastante enquanto realizávamos jogos. Dessa forma, uma das estratégias utilizadas foi a estimulação a partir de versos e rimas, ou seja, em momentos da rotina (momentos de higiene, no fim das propostas, antes do almoço e em outros momentos). Algumas vezes, era o grupo quem questionava se poderíamos jogar ao jogo das palavras. Aceitando as suas sugestões, umas vezes segmentávamos as palavras através de palmas e depois contávamos em quantas partes eram divididas as palavras e outras vezes dizíamos um som e referíamos palavras

---

<sup>29</sup> Ver anexo XXII – 4.ª Reflexão individual quinzenal em contexto DE JI II: 9 a 11 de novembro de 2020.

que começassem pelo mesmo. O grupo participava imenso nestes momentos e sugeriam palavras novas. Um dos credos que sempre defendi e que também destaco na Reflexão Individual N.º 4 (p. 5, anexo XXIII), é que

“defendo a ideia de que para que as crianças partilhem o que sabem, o que pensam e o que querem fazer, é necessário que o educador crie ambientes proporcionadores de diálogo, comunicação. No meu ver, é essencial ter um olhar focado e valorizar o que cada criança quer partilhar, pois é através de pequenas partilhas de ideias que as crianças ganham o prazer de comunicar e expressarem o que sentem”.

No que concerne ao sentido de lateralidade, a maioria das crianças começa a preferir uma das mãos para a realização de atividades. Na perspetiva de Cordeiro (2015, pp.196-198) “é aos 4 anos que se pode dizer, com um grau de certeza grande, se a criança é dextra ou canhota, e de que tipo. (...) Aliás, pode haver flutuações durante os primeiros dois anos de vida, que traduzem as diferentes fases de maturação cerebral”. Quanto ao processo criativo, as crianças recriavam atividades da vida quotidiana dos adultos como colocar a mesa, arrumar a loiça, alimentarem-se, ler, cuidar de um bebé, ida ao cabeleiro, entre outras. De acordo com o autor supramencionado, o processo criativo “é uma forma de expressão da adaptabilidade e flexibilidade do pensamento, cuja concretização leva a produtos (...) que se caracterizam pela originalidade, qualidade, excelência e significado” (*Ibidem*, p. 330). Refiro ainda que nesta faixa etária, a criança compreende que “a experimentação de enredos diferentes vai obrigar a montar cenários diferentes” (*Ibidem*, p. 332). No que diz respeito ao domínio psicomotor, as crianças têm liberdade de coordenação de movimentos, observada na brincadeira no espaço interior e no exterior (parque, campo de futebol e pátio). Todas as crianças realizavam corridas, saltos, subiam e desciam escadas, sem a necessidade de recorrer à ajuda do adulto.

No que diz respeito à formação pessoal e social, a maioria das crianças demonstrava ter autonomia nos momentos de higiene, alimentação e realização de tarefas. Quanto à higiene, havia duas crianças que ainda usavam fralda (Criança S – 3 anos e a criança W – 2 anos). No entanto, a criança S (3 anos) estava a realizar o desfralde. Começava a existir o reconhecimento por parte da criança de que lhe apetecia fazer, ou seja, a criança começava a demonstrar maturidade psicológica para esta ação (Cordeiro, 2015) e começava a compreender que tinha autonomia.

No que se refere às relações, as crianças encontram-se numa fase fundamental de interações/construção de relações. Um dos momentos onde se salienta a construção de relações, foi na relação padrinho/afilhado (entreaajuda e cooperação entre a criança mais

velha e a criança mais nova). Enquanto observadora, foram muitos os momentos em que pude analisar situações onde a criança mais velha ajudava/interagia com a criança mais nova. Um dos momentos foi no dia 23 de novembro de 2020, na hora do acolhimento (9h00 às 9h30), onde a criança B (6 anos) foi abraçar o seu afilhado (Criança W – 35 meses) e ainda questionou “Estás bem, criança W?”. Este momento despoletou na criança W um grande sorriso e um “sim” tímido.

Percebia-se claramente que a maturidade social estava a desenvolver-se. Neste processo as crianças com 5 anos (F, G, H, I, Z) e 6 anos (A, B, C, D, E) demonstravam uma maior facilidade em relacionar-se em brincadeiras conjuntas e em participar em grande grupo. É interessante que estas crianças só recorriam ao adulto, nas suas brincadeiras, quando queriam mostrar ou contar algo que descobriam. No geral, o grupo preferia as áreas do faz de conta, das construções e da expressão plástica (pinturas e recorte). Não obstante, é de salientar que sempre que incluimos uma nova área (ciências e teatro), as crianças davam preferência a esses espaços. De acordo com Cordeiro (2015, pp. 332-333), a interação “implica sempre questões como o conhecimento do outro, confiança e desconfiança, vontade e receio (...) Representa também a necessidade de negociar, escutar, argumentar e ceder. E cooperar, partilhar e organizar”.

No geral, e depois de uma observação sistémica, de múltiplos registos e de uma escuta ativa, caracterizo o grupo como dinâmico, ativo, com boa disposição e com imensa vontade de explorar o mundo (o conhecido e o desconhecido). As crianças demonstravam bastante afeto, preocupação com o outro e algumas delas (B, C, D, E de 6 anos; F, G de 5 anos; L, M, N, P de 4 anos) sentiam-se livres para demonstrar o que sentiam e o que pensavam. Por exemplo, foi recorrente irem ter com o adulto para revelarem o que estavam a sentir no momento. As crianças E (6 anos) e G (5 anos), eram crianças muito comunicativas e por isso, por vezes, não conseguiam esperar pela sua vez para partilhar algo. O grupo era autónomo e explorava todos os materiais que lhes eram dados, que descobriam ou que traziam consigo. Gostavam de ouvir histórias, de conversar e de partilhar vivências que tivessem sido importantes para elas. Por esse motivo, uma das estratégias a que recorri, em momentos de transição, foi a partilha e aprofundamento de aspetos importantes e verdadeiramente significativos para as crianças, pois estas demonstravam a necessidade de conversar com o adulto.

Outra das características do grupo, era a multiculturalidade. Por esse motivo foi fulcral o educador dar as mesmas oportunidades a todos, independentemente “do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa” (Vieira, 2016, p. 47). Foi, acima de tudo, essencial o respeito pelas diferenças e a adequação da minha prática, atendendo às características, motivações e necessidades de cada criança, ou seja, o diferenciar a sua ação consoante cada criança.

#### *4.2.1.1. A rotina*

No que concerne à rotina, a instituição abria às 08:00h e encerrava às 19:00h. Durante o acolhimento as crianças ficavam na *Sala 4* com as crianças da *Sala 3*. Quando a educadora do grupo chegava às 09:00h, o grupo da *Sala 3* deslocava-se à respetiva sala e as crianças da nossa sala brincavam nas diversas áreas. A rotina do grupo foi sendo (re)construída ao longo do semestre. Por volta das 09:15h sentávamos nos *pufs*, cantávamos a canção do *Bom dia* e iniciava-se a marcação das presenças, organizava-se o quadro de tarefas e marcava-se o tempo. De acordo com Silva et.al., (2016, p. 27) “a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica”, uma vez que o educador planeia e a criança conhece e sabe a sua sucessão. A construção da rotina em colaboração, é um dos aspetos que considero basilar na EI, uma vez que a criança tem oportunidade de ter agência e de sugerir e propor alterações na mesma. Por exemplo, o quadro das tarefas foi criado a partir das ações e opiniões das crianças e esta construção é muito rica em termos pedagógicos, uma vez que parte da criança e é significativo para esta. Esta dimensão pôde se observar na PES de Jardim de Infância II, visto que a educadora se centrava em pedagogias participativas.

Depois disto, das 10:00h às 11:30h sucedia-se o momento da higiene, lanche e de brincadeira. Nestes momentos, cantávamos canções (acompanhadas de coreografias), jogávamos jogos tradicionais (Roda do Lenço, Macaca, Macaquinho do Chinês) e conversávamos sobre assuntos do interesse das crianças (momentos especiais, acontecimentos, entre outros). Do 12:00h às 13:30h decorria a hora do almoço, onde deslocávamo-nos a pares para o refeitório. Ainda que esta seja a rotina dita normal, com o COVID-19, a Instituição dividiu as salas em duas bolhas (*Sala 1* e *Sala 2* constituíam a primeira bolha e *Sala 3* e *Sala 4* constituíam a segunda bolha), para que não se obtivesse contacto entre as crianças/adultos das diversas salas. Por este motivo, quinzenalmente o horário de almoço era alterado, passando o almoço para o período entre as 12:00h e as 13:00h. Das 13:00h às 14:00h as crianças brincavam livremente no exterior ou na sala de

atividades. Das 14:00h às 15:30h as crianças organizavam-se mediante os seus interesses, os projetos desenvolvidos na sala ou as atividades que decorriam ao longo do dia.

#### 4.3. A HETEROGENEIDADE DO GRUPO: O PAPEL DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

*Todos nós, para nos envolvermos numa qualquer atividade, temos que ter motivos e razões para o fazer. Esses motivos podem ser muito diferenciados, passando pelos benefícios, diretos ou que daí podemos retirar, pela satisfação que a situação nos proporciona ou pelo sentimento de realização e competência.*

Silva et.al., (2016, p. 71)

O grupo de crianças da *Sala 4* caracteriza-se, como referi no tópico anterior, pela sua heterogeneidade e por isso é que inicio este tópico com esta citação. Assim como cada um de nós tem as suas motivações que irão influenciar o desenvolvimento profissional de cada um, o mesmo acontece com as crianças. Conforme as crianças se vão desenvolvendo e aprendendo, emergem novos interesses e necessidades que devem ser observadas e respondidos pelo educador de infância. Desta forma, uma das minhas necessidades mais prementes, enquanto (futura) educadora, foi compreender o que era a diferenciação pedagógica e como a praticar em contexto, com o meu grupo de crianças.

Após ter descoberto esta minha fragilidade, prossegui para a pesquisa e fundamentação, de modo a ultrapassá-la sem receios e com a forte convicção de melhorar significativamente a minha prática. Desta forma, comecei por compreender, do ponto de vista pedagógico, em que se baseava esta atitude de diferenciar. Na perspetiva de Gomes (2011, p. 38), a Pedagogia Diferenciada é uma atitude que tem como objetivo ajudar a criança na sua aprendizagem produzindo,

“[...] um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objectivos comuns”.

Considero agora que esta fragilidade se tornou uma das minhas maiores aprendizagens enquanto aluna do MEPE. Ou seja, a realização de diferenciação pedagógica provocou em mim uma atitude mais reflexiva. Assim, destaco a forma como incluímos a diferenciação pedagógica<sup>30</sup> nas nossas planificações. De salientar que em todas as propostas, a diferenciação pedagógica é destacada através do questionamento, e também da diferença entre as propostas consoante as necessidades e interesses das crianças. Para

---

<sup>30</sup> Ver anexo XXIII – 3.ª Planificação semanal em contexto de JI II: 2 a 4 de novembro de 2020.

que esta diferenciação fosse visível foi essencial a “observação pormenorizada do grupo e de cada criança, conhecer as necessidades e capacidades de cada uma, de modo a ajustar as estratégias de diferenciação pedagógica para possibilitar o sucesso de todas” (Clérigo et.al., 2017, p. 111).

Ao longo da minha PES, realizei propostas onde foi possível observar a diferenciação pedagógica. Assim, destaco a proposta da leitura da história *A Lagartinha Muito Comilona* de Eric Carle (2007). Nesta proposta, tínhamos como intencionalidade promover o gosto pela leitura, o desenvolvimento da contagem de objetos e a participação ativa das crianças no diálogo. Para as crianças entre os 5 e os 6 anos (crianças A, B, C, D, E, F, G, H) foram colocadas questões como as seguintes: “A lagartinha comeu maçãs?” “Quantas maçãs comeu a lagarta?” “Quantas peras comeu a lagarta?” “A lagartinha comeu alimentos não saudáveis. Verdadeiro ou Falso?” “O que lhe aconteceu quando comeu alimentos não saudáveis?” “Como era a lagartinha no início da história?” “No final a lagartinha transformou-se?”. As crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos (crianças, O, R, S, T, U, V, W, X, I, J, K, L, M, N, P, Q, Z), foram desafiadas a dizerem uma peça de fruta que aparecia na história. Através destas estratégias as crianças participaram, uma vez que se sentiram à-vontade e confiantes. Tal como refiro na Reflexão Individual N.º6<sup>31</sup> (p. 4, anexo XXIV), a diferenciação pedagógica foi uma das minhas maiores preocupações e segundo Portugal & Leavers (2018, p. 15), “uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas”.

Enquanto (futura) educadora, tentei encontrar estratégias de diferenciação pedagógica que resultassem para o grupo da *Sala 4*. Assim, ao longo da Reflexão Individual N.º6 (p. 4, anexo XXIV), foram descritas algumas estratégias:

“Desta forma, a primeira estratégia é a observação das crianças, escutando-as, vendo os seus progressos e questionando-me enquanto (futura) educadora “A criança A (6 anos) desenvolveu a sua expressividade? A criança X (3 anos), progrediu na sua garatuja? A criança S (3 anos) fica sentado para o momento inicial? A criança G (5 anos) expressa os seus sentimentos quando está chateada?”, entre outras questões que são tão importantes quanto estas. Outra das estratégias é “tirar partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças” (Silva, et.al., 2016,

---

<sup>31</sup> Ver anexo XXIV – 6.ª Reflexão individual em contexto de JI II: 2 a 9 de dezembro de 2020.

p. 12), isto porque, se temos crianças diferentes, devemos aproveitar a diferença para enriquecer o conhecimento umas das outras”.

#### 4.4. O PAPEL DO ESPAÇO EXTERIOR NA VIDA DO GRUPO

*A única arma das crianças contra o mundo é o imaginário.*

*Claude Miller (in. Crescer e Viver, 2006, p. 57).*

Um dos espaços privilegiados para este grupo de crianças era o espaço exterior. Este espaço, no meu ver, despertava a curiosidade das crianças para o mundo que as rodeia, aguçando os seus sentidos (por exemplo, os cheiros despertam a memória afetiva e remetem para locais e certos momentos). Para além disso, o espaço exterior, proporciona “múltiplas oportunidades de apreciar a beleza noutros contextos e situações, contactos com a natureza, a paisagem e com a cultura, que favorecem o desenvolvimento do sentido estético” (Silva, et.al., 2016, p. 33). Ferland (2006, p. 60), acrescenta que “Através destas atividades [contacto com a terra, animais, entre outros], a criança desvenda a natureza, descobrindo as características sensoriais das matérias-primas (água, terra, areia...) e o funcionamento dos seres vivos (animais, insectos, vegetais”. Nesse sentido, encaro o espaço exterior, aquele meio que envolvia o edifício JI, como um espaço privilegiado para a aprendizagem.

A riqueza do espaço exterior desta instituição permitiu às crianças a vivência de novas experiências através de todos os sentidos. Por um lado, a imensidão de arbustos e árvores de fruto (diospireiro, nespereira, laranjeiras) no labirinto, no pátio, no parque ou no pomar permitiram imensas oportunidades de exploração. Por outro lado, o espaço para correr e jogar no campo de futebol, na horta e no pomar para explorar e passear, também permitiram outras explorações. Com o COVID-19, a *Sala 4* pertencia a um lugar diferente cada dia, devido a existir um planeamento e uma distribuição dos espaços e por esse motivo considero importante descrever um momento onde a exploração (do espaço exterior) emergiu das crianças. Na última semana de observação (11 a 13 de outubro de 2020), a educadora cooperante conversava com o grupo sobre as atividades que iriam realizar nessa tarde. Assim, ao longo da conversa, surgiu o outono e as folhas de árvore que estavam caídas no chão. Foi neste momento, que a criança G (5 anos) sugeriu a ida ao labirinto para a recolha de algumas folhas, ainda que a educadora tivesse sugerido a ida para o dia seguinte, o grupo demonstrou imenso interesse em ir recolhê-las logo naquele dia. Em diálogo com a educadora, chegaram a um acordo, iriam ao labirinto naquela tarde, se realizassem as atividades na manhã seguinte. O grupo concordou e assim

começaram a conversar sobre o que iriam fazer no labirinto, o que levou a decidirem recolher folhas caídas inteiras (critério decidido pelas crianças), para que depois pudessem pintar com guaches. De acordo com Silva, et.al., (2016, p. 49) o reconhecimento que os elementos naturais podem ser “integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados (...) permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis”. Tal como refiro na Reflexão Individual N.º3<sup>32</sup> (p. 2, anexo XXV)

“No meu ver, faz sentido interligar a participação ativa da criança no seu dia-a-dia (ideia referida anteriormente) com as Pedagogias Participativas. Assim, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015, p. 9) quando aludimos a Pedagogias Participativas, falamos “no envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa”. Evidentemente, está diretamente relacionável com a imagem da criança “a de um ser com competência e atividade. [onde] A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (ibidem). Desse modo, uma das aprendizagens que enquanto futura educadora realizei é a que a criança tem o papel principal na sua aprendizagem e que o educador deve proporcionar experiências diversificadas”.

Com o exemplo que descrevi anteriormente, quero salientar o facto de que o planeamento pode e deve ser realizado com as crianças. Também quero destacar o papel que o exterior tem na vida das crianças (quando as crianças foram ao labirinto tiveram a oportunidade de correr, saltar, sentir as folhas ao pisarem-nas, cheirar a natureza, contactar com o fruto do diospireiro que por ali caía ou que estava pendurado nas árvores). Enquanto (futura) educadora, uma das aprendizagens que obtive com esta experiência emergente é que a observação dos interesses das crianças é fulcral e é importante que o educador esteja atento ao que o grupo necessita e demonstra interesse. Este grupo dispunha de uma enorme vontade de explorar o exterior e questionava sempre sobre o que o rodeava.

Findo este tópico, descrevo outra potencialidade do espaço exterior, desta vez observada no dia 11 de novembro (dia de São Martinho), onde as crianças escolherem um objeto de uma das áreas para brincar na terra (no pátio, debaixo da nespereira). Este momento foi muito interessante do ponto de vista educativo, pois cada criança escolheu potes, conchas para escavarem a terra e não objetos para brincarem em cima desta. De facto, através deste contacto, surgiram almoços, bolos, caracóis, panelas, fornos, todos construídos com um único elemento, a terra. Na perspetiva de Ferland (2006, p. 61), a criança através destas experiências

---

<sup>32</sup> Ver anexo XXV – 3.ª Reflexão individual de 2 a 4 de novembro de 2020.

“desenvolve a sua imaginação ao utilizar acessórios inusitados: seixos para delimitar o percurso a seguir pelo camião, ramos a simular as árvores que se encontram no caminho, folhas que se transformam em pratos para servir um jantar inédito, que poderá consistir numa salada ou numa sopa de relva, pequenas pedras que servem de moeda para brincar às lojas”.

De facto, as diversas áreas no espaço exterior permitiram que compreendesse o seu potencial na promoção de aprendizagens para o grupo de crianças através da brincadeira livre. Por sua vez, foi interessante observar a criatividade emergir a partir do contacto das crianças com este espaço.

#### *4.5. A CRIANÇA COM AGÊNCIA: METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO*

*As crianças são indivíduos competentes, construtivos e interativos, orientados para o protagonismo, que requerem e necessitam de ter ao pé de si um adulto que se responsabilize por escolher, experimentar, discutir, mudar e refletir.*

*Malavasi e Zoccatelli (2019, p. 8).*

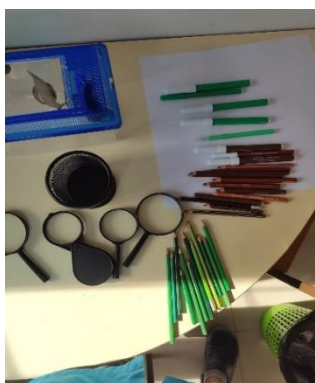
O *aprender a aprender*. As crianças começam a tomar consciência do que aprendem e como aprendem, ou seja, do seu processo de aprendizagem (Silva, et.al., 2016). Enquanto (futura) educadora, compreendi que este processo passa pela socialização, pelo conhecimento mútuo e pela construção de relações significativas. Desta forma, o educador tem um papel fulcral na criação de ligações fortes. Ao longo da minha PES em Jardim de Infância II, os momentos em que as crianças revelaram mais agência (na minha opinião) foram na realização de projetos, nomeadamente, o *Projeto sobre caracóis* e o projeto *Como se constrói um teatro de fantoches?*.

O que é trabalhar pela Metodologia de Trabalho por Projeto (MPT)? Nesta metodologia, a criança é a protagonista e uma investigadora nata e o adulto tem o papel de estimular e auxiliar as crianças. Para mim, esta estimulação e este auxílio foram uma descoberta, pois ainda não tinha tido até a esta PP, a oportunidade de participar no desenvolvimento de projetos em colaboração com as crianças. Visto que, a meu ver, e também naquilo que são os princípios e fundamentos da pedagogia da infância, é imprescindível que a criança tenha agência no seu processo de aprendizagem. Foquei o meu olhar nos seus interesses e motivações (para saber o que gostavam), escutei-as verdadeiramente e aprendi porque tenho de ter um olhar focado em cada criança. Assim, nos projetos que realizámos, tentámos que a criança tivesse agência e fosse investigar, isto porque vejo a sua participação como um direito. De acordo Katz e Chard (1997, p, 105), esta metodologia



Por exemplo, a criança E (5 anos), foi uma das crianças que mais participou e notava-se que estava envolvida a ver os vídeos, pois quando o grupo era questionado, esta respondia ao que era pretendido e ainda comentava alguma curiosidade que sabia sobre os mesmos.

Entramos assim na fase da **execução do projeto**, onde criámos um **contexto de investigação** sobre os caracóis onde as crianças foram agentes e sujeitos da sua aprendizagem, isto é, um contexto que possibilitasse a cada criança, a compreensão do mundo que a rodeia. Nesta experiência, utilizámos a pedagogia da escuta, isto é, uma pedagogia onde a criança é observada, escutada e respeitada. Foram diversos os materiais (ver **fotografia 14, 15 e 16**) que disponibilizámos (por exemplo, livros sobre os caracóis, fotografias reais dos caracóis, folhas informativas com imagem e texto da alimentação, dos ovos, etc..., lupas, folhas A4 brancas, canetas de feltro e lápis de cor, de diversos tons



*Fotografia 14- Materiais constituintes do contexto de investigação sobre os caracóis.*



*Fotografia 15- Livros do contexto de investigação sobre os caracóis*



*Fotografia 16 - Os caracóis do contexto de investigação.*

verdes e castanhos). Para que o grupo usufruísse do contexto, dividimos o espaço em duas zonas, onde podiam explorar 5 crianças (duas numa zona e três na outra). A primeira zona era constituída por uma mesa com diversos livros materiais de grafismo para que pudessem explorar à sua vontade (para duas crianças) e a segunda zona tinha os materiais referidos anteriormente e o Caracolário, lupas e folhas informativas com imagens a ilustrar (para três crianças).

O nosso maior objetivo com esta zona era a provocação da criança, para que esta pesquisasse, observasse e investigasse sobre os caracóis autonomamente. Isto é, que a sua organização provocasse vontade de explorar, sem que tivéssemos de explicar ou sugerir alguma ação, que os materiais falassem por si. No meu ver, a forma de organização dos materiais permitiu que as crianças tivessem noção das inúmeras possibilidades de exploração. Tal como referem Silva, et.al., (2016, p. 25) “O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da

autonomia da criança (...) o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado”. Desta forma, uma das aprendizagens que operacionalizei foi que a organização de todo o ambiente educativo, nomeadamente do espaço, foi fundamental para provocar a autonomia das crianças. Esta experiência permitiu que refletisse sobre os diversos espaços na sala de atividades e que compreendesse que o espaço é facilitador de aprendizagens e que, de acordo com a Abordagem Reggio Emilia, pode ser considerado como o terceiro educador. Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011, p. 11), o “espaço pedagógico [deve ser] aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; [deve ser] organizado e flexível; plural e diverso; [deve ser] estético, ético, amigável; [deve ser] seguro; [deve ser] lúdico e cultural” (p. 11).

Esta organização do espaço proporcionou um momento rico (pedagogicamente) à criança B (6 anos) que, quando pegou o maior caracol afirmou: “É a primeira vez que eu agarro num caracol tão grande” (ver **fotografia 17**). Face a esta afirmação, disse “A sério?” e a criança B (6 anos) respondeu olhando para mim “Eu tenho dois caracóis em casa” o que se pressupõe que os caracóis da criança B (6 anos) são mais pequenos. A criança B (6 anos) aproximou uma flor dos caracóis e questionou “Será que ele come isto?”. Depois, ficou pensativa e



**Fotografia 18** - Criança B (6 anos) observa se os caracóis comem a flor.

virou-se para trás questionando-me “Será que ele come a flor?”. Disse “vamos ver”. A criança B (6 anos), continuou a

observar o caracol e quando este aproximou da flor, retirou-a e disse “deixa-me ver se este come!” (ver **fotografia 18**) e continuou a sua exploração. Mais tarde veio ter comigo e disse “Bia, o caracol não come flores”. A meu ver, se este espaço for pedagogicamente bem organizado, com detalhe e sensibilidade,

as crianças podem explorar os seus interesses, aprender e desenvolver-se de forma plena e tranquila. Assim, considero que o espaço deve ser visto “como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer (...) como lugare(s) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (*Ibidem*). (Oliveira-Formosinho, Andrade e Oliveira, 2011, p. 11).



**Fotografia 17** - Criança B (6 anos) conversa sobre caracóis.

Na minha perspetiva, é importante que cada criança “ao ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, (...) [seja] ouvida e particip[e] nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo. Este sentimento de agência faz parte da construção da sua identidade e autoestima” (Silva et. al., 2016, p. 106). Faz parte desta escuta, a observação atenta do grupo de crianças. Segundo Pereira (2002, p. 46), “A observação é a base da recolha de dados em situações práticas” e, na verdade, a observação é um olhar atento, é uma escuta da criança e do que esta necessita. Corroboro assim, a ideia supramencionada, quando o autor afirma que “A observação implica, em vários contextos, a utilização de vários sentidos. Por outro lado, uma observação cuidadosa implica dar atenção tanto aos detalhes como ao todo, isto é, ao padrão geral” (*Ibidem*).

Saliento um outro aspeto fulcral e que foi notório ao longo deste projeto, **o envolvimento** das crianças (ver **fotografias 19, 20 e 21**).



*Fotografia 19- Criança A (6 anos), B (6 anos) e D (6 anos) exploram no contexto*



*Fotografia 20- Criança E (5 anos) explora os caracóis no contexto*



*Fotografia 21 - Criança Q (3 anos) explora os caracóis no contexto*

Segundo Silva, et.al., (2016, 107), o envolvimento é um “estado mental de atividade intensa, caracterizado por forte concentração, motivação intrínseca, fascínio e entrega”. De acordo com os autores supramencionados, “quando estão envolvidas, crianças [e adultos] funcionam no limite das suas capacidades, o que permite uma aprendizagem de nível profundo” (*Ibidem*). É fundamental referir que o envolvimento “das crianças pode ser reconhecido pela sua expressão facial, vocal e emocional, a energia, a atenção, persistência, e a criatividade e a complexidade da ação desenvolvida” (*Ibidem*) através da magia, do deslumbramento e do prazer que as experiências devem proporcionar às crianças. Por sua vez, este conduz ao envolvimento da criança. A meu ver, e depois de refletir com a minha colega Mariana Catarino, o ambiente proporcionado ao grupo de crianças, provocou reações maravilhosas. Receber um “UAU” da criança B (6 anos), assim que entrou na divisão onde estava a ser desenvolvida a investigação sobre os caracóis, foi incrível. Na minha perspetiva, é necessário que o educador coloque brio no

que faz, que tenha atenção à estética, uma vez que esse aspecto traz uma mensagem muito importante e significativa para as crianças.

Ao longo do projeto, muitas foram as aprendizagens que emergiram da exploração das crianças. Por exemplo, nas **fotografias 22, 23 e 24** podemos observar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança M (4 anos) ao compreender que os seus caracóis eram de diferentes tamanhos. A área das Ciências surgiu com este projeto e



**Fotografia 22** - Criança M (4 anos) mede o caracol maior com uma peça de lego.



**Fotografia 23** - Criança M (4 anos) mede o caracol pequeno com uma peça de lego.



**Fotografia 24** - Criança M (4 anos) observa com a lupa o tamanho dos caracóis.

permitiu às crianças a exploração dos caracóis. A criança M (4 anos), autonomamente foi buscar legos, de tamanhos diferentes, para medir os caracóis, aprendendo que “o caracol do lego branco era maior do que o caracol do lego azul”. É impressionante que o espaço organizado despoletou este momento para a criança M (4 anos) que queria saber de que tamanho eram os caracóis, para mais tarde aventurar-se a medir novamente os caracóis. A **quarta fase, Avaliação e Divulgação do projeto** foi realizada através da construção de um vídeo que continha todo o processo de aprendizagem sobre os caracóis. O vídeo foi apresentado às crianças da *Sala 4* e enviado para as famílias para divulgação (devido ao COVID-19, havia a impossibilidade de participação das famílias no JI). Foi um projeto muito interessante, no entanto, não investimos na documentação e por isso fomos desafiadas a desenvolver outro projeto onde nos aventurássemos na mesma.

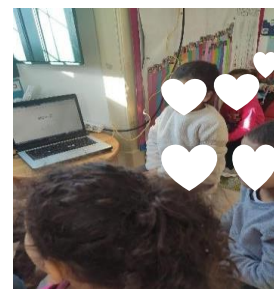
Assim, surgiu o projeto: *Como se constrói um teatro de fantoches?*, emergindo do interesse das crianças F (5 anos) e G (5 anos) de quererem reutilizar a Casa dos caracóis (posteriormente a termos apresentado um teatro de fantoches sobre o natal), visto que já os tínhamos devolvido ao seu habitat natural – a natureza (por vontade do grupo – numa demonstração de consciência ecológica inequívoca). Para esse teatro, usámos um fantocheiro de madeira da Instituição que era instável e pesado, podendo cair a qualquer momento e por esse motivo o grupo de crianças, para explorar livremente, teria de ter um

adulto presente. Só o facto de as crianças pensarem e imaginarem soluções para o seu problema, foi fantástico. Tal como referem Moreira e Oliveira (2003, p. 61) a resolução de problemas surge “sempre que a criança é posta perante uma questão para a qual não tem de imediato resposta”. Assim, este pensamento crítico vai-se desenvolvendo ao longo do tempo. Segundo Marchão (2016, p. 50), existem diversas experiências que implicam “desafios que se traduzem na competência da criança para fazer escolhas de uma forma consciente, identificando de entre um conjunto de informações aquilo que realmente interessa”. O interesse pelos fantoches foi constante, e foi-nos transmitido através da curiosidade das crianças B (6 anos), C (6 anos) e M (4 anos) ao explorarem os fantoches e quererem saber “onde está a casa dos fantoches?”. Foi-lhes explicado que essa “casa dos fantoches” poderia cair e magoar alguém. Após este momento, pensaram em conjunto e surgiu a construção de um fantocheiro para termos na sala, daí surgiu a questão “Como se constrói um teatro de fantoches?”, sendo o nosso ponto de partida para o novo projeto.

Na **primeira fase** do projeto – **definição do problema** – conversámos em pequenos grupos sobre o fantocheiro, durante a brincadeira livre, tendo as seguintes questões como orientadoras: O que já sabemos? O que queremos descobrir? Onde vamos pesquisar? O que vamos fazer?. As crianças eram muito participativas e motivavam qualquer pessoa a aprender com elas sobre os fantoches. O interesse, curiosidade, vontade e motivação das crianças, fizeram com que aprender tivesse sido uma brincadeira.

Prosseguiu-se para a **segunda fase** da **planificação e desenvolvimento do trabalho**, onde foi planeado como iam descobrir as informações e onde foi realizada a pesquisa de acordo com as ideias do grupo. A curiosidade do grupo, foi a melhor ferramenta para realização deste projeto... o gosto por aprender, o interesse pelo desconhecido, a vontade de explorar foram características que sobressaíram neste grupo ao longo do projeto. Foram-se juntando outras crianças (E – 6 anos – e a J – 4 anos), que mostraram bastante interesse em saber como criar o seu fantocheiro, em realizar novos fantoches, em construir uma caixa para guardar os novos fantoches e em executar um teatro de fantoches. De acordo com Cordeiro (2015, p. 377), “A vontade comum do grupo em partilhar, contar e trabalhar em conjunto, pode levar ao desenvolvimento (...) de um projeto”, e de facto, levou à concretização do projeto sobre o teatro de fantoches.

Na **terceira fase – Execução** – o grupo de crianças demonstrou interesse em querer saber como realizar um teatro de fantoches (materiais necessários para a sua construção), escolhendo pesquisar na *internet* com o nosso auxílio (ver **fotografia 25**). Esta pesquisa foi interessante de observar, visto que as crianças apresentavam dominar (da sua forma) o mundo tecnológico. Enquanto (futura) educadora, vejo outra potencialidade (futura) deste trabalho de pesquisa, visto que poderão ser proporcionadas (futuramente) experiências onde as crianças aprendam “sobre o que é um ecrã e para que serve (...) Ser capaz de falar dos ecrãs de que gostam mais de usar e porquê; Falar do modo como usam os ecrãs” (Pereira et.al., 2014, p. 21).



**Fotografia 25-** C (6 anos), E (6 anos) e C (5 anos) pesquisam na internet.

Ao longo da construção do fantocheiro, o grupo encontrou alguns desafios: Como colocar o fantocheiro de pé?; Qual o melhor tecido para as cortinas?; Como fazer os fantoches?. A tomada de decisões esteve sempre presente no desenvolvimento deste projeto, tendo dado espaço à criança para “iniciativas, (...) descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender” (Silva et.al, 2016, p. 11). Esta fase foi inteiramente colaborativa (ver **fotografia 26**) e “Promove a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes” (*Ibidem*, p. 87). A primeira decisão, foi a escolha das cores (ver **fotografias 27 e 28**) para pintarem o fantocheiro (ver **fotografia 29**). Este poder de decisão por parte das crianças demonstrava que as mesmas estavam inteiramente focadas no que estavam a realizar e que era algo significativo para as mesmas.



**Fotografia 26** – Trabalho colaborativo.



**Fotografias 27 e 28** - Escolha das cores para o Fantocheiro.



**Fotografia 29** - Pintura do fantocheiro

As decisões referidas anteriormente não foram as únicas, visto que ainda existiam focos que precisavam de ser decididos, como por exemplo: O fantocheiro não tinha pano. Qual poderiam pôr? Teriam panos na sala? A cor seria importante? Todos os panos na sala cabiam na janela do fantocheiro?. Em pequeno grupo, foi decidido o pano



*Fotografia 30 - Escolha do pano.*

(ver **fotografia 30**) e a respetiva cor e para isso foram experimentando, explorando e discutindo sobre qual gostavam mais (exemplo: Criança G – 5 anos – “Eu gosto mais do amarelo. E tu, criança F – 5 anos –?). A criança F (5 anos) respondeu que gostava mais da cor amarela. Após a decisão do pano, depararam-se que gostariam de fazer os seus próprios fantoches (ver **fotografias 31, 32, 33 e 34**) para posteriormente poderem utilizá-

los.



*Fotografias 31,32,33 e 34 – Crianças P (4 anos) J (4 anos), G (5 anos) e B (6 anos) desenhavam os seus fantoches.*

Para a realização dos fantoches, muitas foram as ideias que surgiam, mas a criança G (5 anos) sugeriu utilizar “canetas, folhas e tesoura” para os realizar e em grupos decidiram que iriam realizar dessa forma. Sendo assim utilizaram folhas A4 brancas, marcadores, tesoura, cartolinas, paus de espetada e fita cola. Posteriormente cortaram, colaram na cartolina e colaram um pau de espetada (com fita cola de papel) para poderem segurar mais tarde. Neste momento, compreendemos que lhes poderíamos dar a conhecer diferentes fantoches, criando um contexto de aprendizagem (ver **fotografia 35**) onde as crianças pudessem explorar os diversos fantoches. As ideias não pararam de surgir e o grupo manteve-se empenhado ao longo do projeto (compreendia-se o carinho que tinham pela área do teatro de fantoches). Neste projeto a expressão dramática desempenhou “um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo” (Silva, et.al., 2016, p. 52). Enquanto (futura) educadora



*Fotografia 35 – Contexto de aprendizagem: Como se constrói um teatro de fantoches?*

de infância, compreendi as potencialidades que esta teve “no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (*Ibidem*). Algumas das aprendizagens realizadas pelo grupo de crianças, através das suas experimentações foram as seguintes: “é possível contar histórias aliciantes com cenários pequenos” (Cordeiro, 2007, p. 424); a “aprendizagem de que a mesma pessoa pode desempenhar várias tarefas e ser várias personagens, bastando para isso encarnar quem está, no momento, a representar” (*Ibidem*); o “aumento dos conhecimentos sobre a história e as suas personagens” (*Ibidem*); e por fim, a “apreciação do teatro como experiência estética” (*Ibidem*).

Muitas foram as experimentações do grupo de crianças muito interessantes de observar, visto que manipulavam os fantoches, inventavam falas e jogavam umas com as outras (jogo dramático), transformando-se em personagens inventadas por elas próprias (princesas, príncipes, animais...). É curioso, como a criança P (4 anos), assim que viu a possibilidade de colocar-se atrás do fantocheiro (embora ainda inacabado), foi e experimentou-o. Quando as crianças estão a realizar pequenas dramatizações com os fantoches, atravessam desafios e conflitos que têm de resolver. Tal como afirma Sousa (2003, p. 33) a Expressão Dramática “É um dos meios mais valiosos e completos de educação”, pois é possível desenvolver a criança no seu todo. Isto porque, através desta desenvolve-se a “expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos” (*Ibidem*) e a resolução de problemas.

Na última fase, **Avaliação e Divulgação do projeto**, o grupo de crianças decidiu que iria apresentar um pequeno teatro de fantoches da história *A casa da mosca Fosca* de Eva Mejuto (2020). Assim, criaram os fantoches (da forma descrita anteriormente) e treinaram para depois apresentarem ao grande grupo. A sua apresentação foi divertida, cheia de sorrisos e de muita vontade de dramatizar.

Com a realização destes projetos, concretizei algumas aprendizagens: i) é necessário tempo para a experimentação; ii) aprendemos através da partilha em grande grupo; iii) a motivação pode ser partilhada e estimulada através da colaboração entre crianças e iv) a partir da espontaneidade e criatividade da criança emergem sugestões de experiências incríveis. Ainda assim, a maior aprendizagem é que a criança tem direito a ter voz e a fazer-se ouvir! Na minha perspetiva, descobrir qual é a imagem da criança, ao longo da

PES, transformou a minha prática, porque influenciou a forma como comunico, interajo e reajo ao bem-estar emocional do meu grupo. Assim, a minha imagem da criança refletiu-se numa criança que se vê e age conforme o comportamento do adulto significativo para si. A criança é muito mais do que observamos, é repleta de um conjunto de questões emocionais que devem ser encaradas e desenvolvidas. A criança é emotiva, afetuosa, confiante, autónoma, age espontaneamente e é completamente aberta e disponível para receber o que o mundo lhe tem para dar. Desta forma, a minha posição sobre a imagem da criança, emerge da conceção de uma criança com competência a nível cognitivo, moral, social, emocional e racional. Isto é, “a criança [é vista] como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade” (Oliveira Formosinho, 2004, p. 33).

#### 4.6. DO PROCESSO, À REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA B

*A avaliação alternativa e autêntica baseia-se em registos de observação e evidências recolhidas num determinado contexto ou numa situação real e em qualquer momento da rotina diária. (...) A criança é parte integrante do seu processo de avaliação, é encorajada a refletir e a avaliar o seu trabalho, deixando de assumir uma atitude passiva.*

Gomes e Oliveira (2019, p. 123).

A construção do portefólio foi uma tarefa complexa, não só porque não tinha experiência neste tipo de avaliação, mas também porque tinha de selecionar uma criança. Ultrapassadas as dúvidas iniciais, decidi escolher a criança B (6 anos) para a co-criação do portefólio, uma criança assídua ao JI,

“porque é uma criança doce, amigável, delicada, interessada e trabalhadora. Quando foi proposta a realização deste portefólio, a primeira reação que recebi, foi um grande sorriso e um grande sim! Desta forma, todas as fases do portefólio foram discutidas e elaboradas com a B” (Portefólio, Anexo XXVII<sup>33</sup>).

Após ter pesquisado sobre a avaliação por portefólio, compreendi que um portefólio requer autenticidade, por isso “O meu intuito, é que este portefólio transpareça a [criança B (6 anos)], na sua totalidade” (Portefólio, anexo XXVII<sup>34</sup>). Dividi o portefólio em seis partes (Anexo XXVIII<sup>35</sup>) de modo a representar a história de aprendizagem da criança B (6 anos). Ao longo deste processo, percebi que a construção do portefólio deve ser concebida e concretizada entre a criança, o educador e os pais para um real envolvimento

---

<sup>33</sup> Ver anexo XXVII – Carta de apresentação introdutória: Parte integrante do portefólio.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> Ver anexo XXVIII – As seis partes integrantes do portefólio.

e conhecimento da criança. De acordo com Silva et.al., (2016, p.18), o portefólio é visto como um instrumento de avaliação “em que a criança é envolvida na seleção de trabalhos, imagens e fotografias que fazem parte desse registo” permitindo “à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos” (*Ibidem*). Para tal, o educador tem um papel fundamental nesta construção, ou seja, deve acompanhar, escutar, questionar, encorajar e ajudar as crianças nos momentos de seleção de evidências do desenvolvimento e aprendizagem. Tal como Gomes e Oliveira (2019, p. 124) afirmam “o portefólio possibilita que o educador observe, questione, reflita e adeque a sua ação a cada criança e ao grupo”. Considero que esta foi uma das aprendizagens que obtive através da construção do portefólio.



**Fotografia 36** - Separador "Eu e os outros". **Fotografia 37** - Separador "Eu e o mundo". **Fotografia 38** - Separador "Eu e as artes". **Fotografia 39** - Separador "Eu e a Matemática". **Fotografia 40** - Separador "Eu e as letras".

A construção do portefólio foi realizada por fases. Primeiramente, foi explicado à criança B (6 anos) o que é um portefólio, depois foi escolhida colaborativamente a sua organização e, posteriormente, a concretização dos separadores, com a intervenção ativa da criança B (6 anos) – ver **fotografias 36, 37, 38, 39, 40**. De facto Gomes e Oliveira (2019, p. 125) indicam que “todas as decisões sobre a organização e a estrutura do portefólio, devem ser tomadas em consonância, criança e educador”. A escolha dos nomes dos separadores foi co-construída com a criança B (6 anos). Conversámos sobre os desenhos relativos a cada um dos separadores e B ia dizendo o que queria colocar no seu portefólio. Após uma semana de preenchimento dos separadores, refletimos sobre o seu significado. Conversámos sobre os elementos presentes nos separadores e, posteriormente, incluímos essa conversa e a sua interpretação (Anexo XXIX<sup>36</sup>) no portefólio.

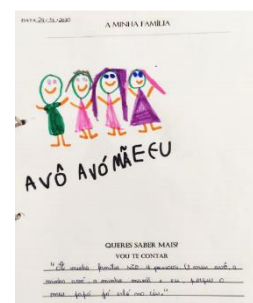
Com esta experiência corroborei a conceção de que é importante que as crianças tomem decisões e as saibam justificar. Enquanto futura educadora, aprendi que é importante

<sup>36</sup> Ver anexo XXIX – Conversa sobre o separador “Eu e os outros”

respeitar o tempo da criança e as suas escolhas. A tomada de decisões por parte da criança B foi consistente ao longo deste processo: por exemplo, na escolha de fotografias, B ia expondo o seu pensamento i) “Escolhi esta foto porque a outra não se vê o meu sorriso e porque estou mais bonita nesta foto”, dia 23 de novembro de 2020; ii) apesar de B ter dois afilhados, a criança W (2 anos) e a criança U (3 anos), só desenhou a criança U (3 anos), justificando que desenharia o seu outro afilhado depois. Ao longo do processo da realização do portefólio foi interessante ouvir e dar oportunidade de compreender o porquê da criança B (6 anos) ter escolhido uma fotografia e não a outra, ouvi-la conversar sobre uma conquista (“Bia, já sei cortar muito bem”), ouvi-la ansiar por aprender sobre caracóis (“Bia, sempre quis investigar caracóis”) ou escutar a explicação do seu desenho do corpo («Nas minhas mãos, apesar de identificar à Bia que tenho 5 dedos em cada uma, decidi desenhar três “porque achei bonito”») - a justificação de cada peça integrante do portefólio esteve sempre presente de forma genuína.

Desta experiência, destaco dois episódios marcantes:

i) em cada separador (escolhido pela criança), optei por (enquanto futura educadora) pôr a evidência e, posteriormente, colocar a sua interpretação. Quando a evidência era planeada (ver **fotografia 41**), existia um espaço para a criança B (6 anos) expor um comentário que achasse pertinente (esta decisão ficava ao seu critério) na zona onde dizia: *Queres saber mais? Vou-te contar*. Assim, a criança B (6 anos) decidia se queria escrever algo para além do que era demonstrado pelo desenho. Isso aconteceu quando



**Fotografia 41** -  
Evidência sobre a família

a criança B escolheu dizer o seguinte: “A minha família são 4 pessoas. O meu avô, a minha avó, a minha mamã e eu, porque o meu papá já está no céu - 24 de novembro de 2020). Tal como podemos observar no comentário realizado, comprovou-se que era algo que o desenho não demonstrava.

ii) na realização do separador “Eu e o mundo”, a criança B (6 anos) teve um raciocínio impressionante sobre o que estava a acontecer – COVID-19 (ver **quadro 10**). É fulcral que o educador interprete os registos que vai recolhendo e que reflita sobre eles, pois no exemplo que se segue (ver **quadro 10**), é possível provar que se o educador realizar uma “interpretação (...) rigorosa e cuidada (...) o educador conhece o que a criança sabe e o que faz, mas também ajuda a favorecer e estimular o seu processo de desenvolvimento e

aprendizagem” (Gomes & Oliveira, 2019, p. 125). Nesta conversa é perceptível a sensibilidade da criança B (6anos) ao conversar sobre este tema.

**Quadro 10** – Conversa incluída no separador "Eu e o Mundo.

“Bia – Porquê que desenhaste isso?

Criança B – Como a gente está em tempo de quarentena, vou por uma máscara no planeta.

Bia – Porquê?

Criança B – Para o mundo vencer, eu coloquei uma máscara... para o planeta vencer o vírus.

Bia – Uma máscara?! Porquê?

Criança B – O mundo tem a máscara para se salvar.

Bia – Muito bem, a máscara é muito importante para a nossa proteção.

Criança B – Só com a máscara o mundo se pode salvar.

Bia – Este azul representa o quê?

Criança B – Em azul estão as coisas do mundo.

Bia – Ai, sim?

Criança B – O mundo tem coisas azuis... não sei muito bem, mas eu acho que é o mar.

Bia – Porquê o mar?

Criança B – O vírus tem medo da água, por isso vou desenhar a água.

Bia – E o verde representa o quê?

Criança B – O corona vírus” (Transcrição da conversa sobre temáticas inseridas no separado *Eu e o mundo*).



**Fotografia 37** -  
*Separador Eu e o mundo*

Em síntese, o processo de construção deste portefólio permitiu que desenvolvesse um olhar (mais) atento sobre o que preocupa a criança, as suas necessidades. Também permitiu que compreendesse que ser educadora é estar sempre disponível para o que as crianças demonstram necessitar e querer fazer. Para além disso, possibilitou que conhecesse uma prática de avaliação autêntica, que conta a história de aprendizagem no ponto de vista da criança, do educador e dos pais. É por esse motivo que considero este modo de avaliar, uma mais valia para EPE, uma vez que permite avaliar a/com a criança, tendo-a como parte integrante desse processo, sujeito com agência. Observá-la, escutá-la e encorajá-la são ações que fazem parte desta avaliação alternativa que é significativa para a criança e que incide em evidências, em progressos e numa intencionalidade educativa precisa e consciente.

## CONCLUSÃO FINAL

A concretização do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada possibilitou a organização e a reflexão sobre as experiências vivenciadas em contexto de creche e jardim de infância I e jardim de infância II com diferentes intervenientes educativos. Este longo percurso enquanto futura educadora, foi desafiador mas, ao mesmo tempo, muito enriquecedor, pois aprendi a essência de ser educadora de infância. Neste sentido, o conteúdo deste relatório divulga a trajetória de um ano e meio de aprendizagens, cheio de desafios, dificuldades e conquistas.

No início deste percurso, que começou no contexto de creche, tinha imensas dúvidas e receios, devido a nunca ter estagiado neste contexto. Facilmente, as crianças ganharam o meu coração e de tudo fiz para compreender como vivenciar estes momentos em conjunto com os restantes intervenientes educativos. Cada interveniente ajudou-me a encarar cada obstáculo que fui enfrentando ao longo desta PES, com o intuito de evoluir. É certo que todas as pessoas que se cruzaram comigo (famílias, comunidade, professores, crianças) tiveram um forte papel para a minha evolução, enquanto futura educadora de infância.

Se as famílias contribuíram para a minha evolução, as crianças permitiram que evoluísse. De facto, a minha visão da criança alterou-se e reconstruiu-se, compreendi que a escuta ativa é fundamental para uma prática focada na criança. Destaco a importância do estudo do bem-estar emocional em creche, uma aprendizagem investigativa que me permitiu refletir sobre o papel da avaliação do bem-estar emocional na ação educativa do educador.

No que concerne a desafios, um dos que me foi acompanhando ao longo da PES foi: qual a minha imagem da criança? Na minha perspetiva, descobrir qual é a imagem da criança, transformou a minha prática educativa, porque essa descoberta influenciou a forma como comunico, interajo e reajo ao bem-estar emocional do grupo. Assim, a minha imagem da criança reflete numa criança que se vê e age conforme o comportamento do adulto significativo para a mesma. A criança é muito mais do que observamos, é preenchida por um conjunto de questões emocionais que devem ser encaradas e desenvolvidas. A criança é emotiva, afetuosa, confiante, autónoma, age espontaneamente e é completamente aberta e disponível para receber o que o mundo lhe tem para dar. Desta forma, a verdade é que ao longo deste percurso formativo, compreendi a minha posição face à Educação de Infância, compreendi que considero a criança como um ser com competência a nível cognitivo, moral, social, emocional e racional.

Ao longo deste processo destaco, ainda, a minha evolução enquanto futura educadora de infância. Sinto que os diversos desafios vivenciados levaram à reconceptualização de ideias que tinha sobre o que era ser educadora. Foi através da constante reflexão com a professora supervisora e o professor supervisor e com os restantes intervenientes educativos que entendi que educadora quero ser e o que é, de facto, educar. Através da reflexão, tomei decisões e compreendi o que faria sentido para os meus grupos de crianças. Essas decisões tornaram-me em quem sou hoje. Educar é um conjunto de sentimentos e emoções, repleta de atividades, gargalhadas, sorrisos, descobertas, reflexões e diálogos. Educar é observar a criança e contribuir para o seu desenvolvimento.

Muitos foram os valores que fui aprendendo ao longo das 3 PES, no entanto, destaco a honestidade de nos ensinarem, a confiança depositada em nós, o amor transmitido em cada dia passado nas instituições e a empatia que tinham para connosco, futuras educadoras.

Em suma, a realização do presente relatório, organizado em 3 partes e 4 capítulos, possibilitou o desenvolvimento a nível reflexivo e investigativo e despertou um olhar mais observador e atento para a educação do nosso país. Espero um dia poder contribuir para o desenvolvimento de outro(s) ser(es) humano(s), tal como fizeram comigo, durante esta longa jornada que se tornou num sonho realizado. Tal como diria Antoine de Saint-Exupéry (2015, s/p) “Aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: Estudos sobre Educação*, (25)3, 100-115.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e Cooperação Entre Pares: Uma Prática Em contexto de Creche. Lisboa: *Interações*. pp. 110-137.
- Bardin, L. (1997) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora.
- Brazelton, T.B. (1992). *O Grande Livro da Criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carle, E. (2007). *A lagartinha muito comilona*. Lisboa: Kalandraka.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Carvalho, A. & Beraldo, K. (1989). Interação criança-criança: Ressurgindo de uma área de pesquisa e suas perspectivas. São Paulo: *Caderno de Pesquisa* (71), 55-61.
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Estudos sobre a Avaliação na Educação de Infância. Em M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 77-96). Viseu: Psicosoma.
- Clérigo, B. Alves, R. Piscalho, I. Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS*, (5), 98- 118.
- Coutinho, A., (2020/2021). *Projeto Curricular de Grupo: Ambientes com Arte*. Leiria: Jardim de Infância de Quinta do Amparo.
- Cordeiro, M. (2015) *O livro da criança: Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Comunidade Educativa. (2017-2020). *Projeto Educativo: “Educação Consciente”*. Leiria: Vida Plena

- Dias, I. S., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana da Educação*.
- Ferland, F., (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida: Crescer e Viver*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação – da concepção à realização* (5.<sup>a</sup> Ed.). Loures: Lusociência – Edições técnicas e científicas, Lda.
- Gesell, A. (2000). *Acriança dos 0 aos 5 anos*. Publicações Dom Quixote.
- Godinho, V. (2019-2020). *Projeto Pedagógico: “Crescer com o meu corpo pleno”*. Leiria: Vida Plena.
- Gomes, M. (janeiro de 2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos Conceitos, Estratégias e Práticas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, B., & Oliveira, L. (2019). Avaliação Alternativa e Autêntica: (des)construir o mundo (des)encantado da avaliação na Educação Pré-Escolar. *Exedra Revista Científica*, 118-130.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – Das concepções às práticas*. 1<sup>a</sup> edição. Porto. Editorial Novembro.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoffmann, J. (2012). Avaliação Mediadora na Educação Infantil. Em M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação Na Educação De Infância* (pp. 254-266). Viseu: Psicosoma.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2<sup>a</sup> edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Ketele, J.-M., & Xavier, R. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados - Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laevers, F. (2014, abril). Fundamentos da Educação Experimental: Bem-Estar e Envolvimento na Educação Infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 152-185.
- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *Eur J Educ*, (53), 325-335.
- Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contraapontos*, (4), 57-69.
- Laevers, F., Moons, J., & Declercq, Bart. (2012). *A Process-oriented Monitoring System for the Early Years [POMS]*. Leuven: Cego.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2019) *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Edizioni junior.
- Marrazes, A. (2018). *Projeto Educativo 2018-2022: Um Novo Olhar*. Leiria: Agrupamento de Escolas dos Marrazes.
- Mata, L. (agosto de 2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância* (90), 31- 34.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mejuto, E. (2020). *A Casa da Mosca Fosca*. Lisboa: Kalandraka.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise psicológica*, 22(1), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, F., Andrade & J., Formosinho. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, D., Lino & S., Niza. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis em participação*. Porto: Porto Editora.
- O'Toole, L. (2014). Well-Being as wholeness: The perspective, process, and practice of learning for well-being. In M. Matthes, L. Pulkkinen, L. M. Pinto, & C. Clouder (Eds). *Improving the quality of childhood in Europe – Volume 5* (pp. 22-35). Belgium: Printon Printing House.
- O'Toole, L. (2016). Cultivating capacities: A description of the learning for well-Being Approach to core practices. In M. Matthes, L. Pulkkinen, Heys, B., C. Clouder, & L.M.
- Ovén, M. (2015). *Educar com Mindfulness*. Porto editora.
- Papalia, D. E., Olds, S.W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. 8.<sup>a</sup> edição. Mc Graw Hill de Portugal.
- Pereira, S., Pinto, M., Jorge, E., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Pinto (Eds). *Improving the quality of childhood in Europe – Volume 6* (pp. 14-29). Belgium: Printon Printing House.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas - Revista do GEDEI* (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), (1), 85-106.
- Portugal, G., & Santos, P. (2003). A abordagem Experiencial em Intervenção Precose: Na formação, supervisão e intervenção, *Psicologia*, (7), 61-177.
- Portugal, G., & Carvalho, C. M. (2016). Avaliação Autêntica em Creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta "CRECHendo", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(2), 83-99.
- Portugal, G., & Carvalho, C. (2017). *Avaliação em Creche - Crechendo com qualidade*. Porto: Porto editora.

- Portugal, G., & Leavers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora
- Saint-Exupéry, A. (2015). *O Príncipezinho*. Lisboa: Dom Quixote.
- Santos, L., & Jau, J. (agosto de 2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de educação de Infância*, 84, 4-9.
- Segurança Social (2010). *Manual de Processos-Chave Creche (2.ª Ed.)*. Lisboa: Ministério da Segurança Social.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Stamm, J. (2007). *Bebés brilhantes: Como estimular a inteligência do seu filho*. Lisboa: Clube da Leitura.
- Tavares et.al., (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (s.d.). *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.
- Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M. H. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, A. M. (2016). *Educação Social e Mediação Sociocultural (2.ª ed.)*. Porto: Profedições.

## ***ANEXOS***

## ANEXO I – DESCRIÇÃO DAS ÁREAS DA SALA DA AMIZADE.

*Quadro 11 – Áreas da Sala da Amizade*

Áreas	Características
Biblioteca	Contém livros de diversos temas, nomeadamente sobre os animais. Estes livros estão ao alcance das crianças, colocados numa caixa com 4 divisórias.
Tapete	Zona onde as crianças se sentam no início do dia, e durante as atividades orientadas. Contém as almofadas de cada criança e das educadoras.
Tenda	Espaço onde as crianças podem brincar livremente.
Cozinha	Zona que contém diversos objetos para que as crianças os explorem (pratos, talheres, lava-loiça, espelho, cama de bonecos, entre outros)
Tapete de carros	Tapete onde as crianças podem brincar livremente.

## ANEXO II – NOTAS DE CAMPO DO DIA 8 DE NOVEMBRO

*Quadro 12 – Notas de campo do dia 8 de novembro*

Criança	Data	Local	Com quem?	Descrição do momento
A	8-11	Casa de banho, primeira sanita a contar do lado esquerdo para quem está de frente para a porta de entrada	A	“Estávamos no tapete e a criança A (25 meses) disse “cocó, cocó”. Dado isto fui com a criança A (25 meses) à casa de banho. Ao dirigirmos para a casa de banho, a criança A (25 meses) foi a correr para o lavatório e abriu a torneira ao pé da sanita. Peguei nela e coloquei-a na sanita com o adaptador. A criança A (25 meses) costuma choramingar e levantar-se, mal a sento. Sendo assim, coloquei-me de cócoras e olhei-a nos olhinhos e disse «Faz xixi, para irmos ouvir a história», e a criança A (25 meses) reagiu dando-me uma leve festa na bochecha esquerda”.
F	8-11	Tapete	R, F	“Estava agachada a vestir o bibe à criança R, quando a criança F veio abraçar-me por de trás, ou seja, pelas costas”.
G	8-11	Parque exterior junto do baloiço e depois junto das portadas da sala da criatividade	G	“Estamos no parque perto da prateleira alta dos brinquedos. A criança G pediu o carro à auxiliar de ação educativa e esta negou dar o brinquedo. Desta forma, a criança G continuou a observar o carro (novo) que estava na prateleira. Aproximou-se, esticou-se e compreendeu que não chegava ao brinquedo. Dado isto, veio ter comigo pegou na minha mão e afirmou “anda”. Fomos até à prateleira e esta pediu-me “Tira”. Agachei-me e olhando nos seus olhos (de mãos dadas com ela), expliquei que não podia dar-lhe o brinquedo, pois a auxiliar tinha dito que não. A criança G, ficou a olhar para mim e então, questioneei se o brinquedo era dela e a criança G abanou negativamente a cabeça. Levantei-me de mão dada à criança G e fomos deambular pelo parque”.
K	8-11	Pavilhão Polivalente – Catre da criança K	K	“Estamos no Pavilhão Polivalente. A criança K senta-se no catre e eu auxilio-a a deitar-se, tapando-a. A criança K ao deitar-se pergunta “A mãe?” e eu respondi “fui trabalhar, ganhar dinheirinho”. Dado isto, a criança K começou a choramingar. Peguei-a e encostei-a a mim e esta continuava a perguntar pela mãe. Enquanto isso, dava-lhe festinhas nas costas e na sua face. Quando encontrou conforto, adormeceu no meu colo”.

## ANEXO III – 8.<sup>a</sup> REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE CRECHE: 11 A 13 DE NOVEMBRO DE 2019.

### Reflexão individual Beatriz Vicente – 11 a 13 de novembro

**Referentes:** Higiene; plano alternativo; tempo; trabalho colaborativo; escutar; espaço; Expressão Motora; desafios da comunicação e observação; vinculação.

Primeiramente, irei refletir sobre o momento de higiene. Um dos aspetos em que sinto a evolução, é saber quem necessita de ir à casa de banho, quem demora mais tempo, o tempo que podemos demorar no intervalo da última ida às casas de banho, etc. Além deste aspeto, também considero que este momento tem muitas aprendizagens envolvidas, como o lavar das mãos, que para uma criança envolve um conjunto de ações diversas, curiosas e interessantes. Segundo Hohmann & Post (2000), “Apesar de os educadores preferirem que as crianças passem menos tempo no lavatório, têm de ter paciência e compreender que para as crianças mais novas lavar as mãos não é a mesma experiência banal que é para os adultos” (p. 204). Para Folque & Bettencourt (2018), “os momentos de higiene são essencialmente espaços de individualidade e privacidade, o que por vezes é difícil de concretizar nas instituições para a Infância” (p. 132).

Uma das aprendizagens que realizei, foi compreender a importância de um plano alternativo para as atividades dirigidas. Este é fundamental para que, por exemplo, se a meteorologia do dia anterior, contrariar o estado meteorológico no momento, consigamos realizar uma ação educativa, que seja de acordo com as características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Também considero importante ter sempre atividades alternativas se o grupo de crianças demonstrar que necessita de outro tipo de dinâmica. Assim, poderei inverter o que tinha planeado e realizar algo que seja significativo e valorizado pelo grupo de crianças naquele momento. A meu ver, o brincar é fundamental, e por essa razão também poderá ser uma alternativa para um futuro plano.

Outra das aprendizagens significativas, foi o tempo. O tempo é fulcral para que o grupo permaneça tranquilo e realize as atividades dentro do seu tempo de concentração. Por sua vez, é importante sentir o grupo de crianças, porque assim, compreendemos o que estão a sentir e o que necessitam no momento. Por exemplo, olhar para uma criança e perceber que esta necessita de ir à casa de banho pelos seus gestos ou movimentos corporais desta. Outro dos exemplos, é compreender quando o grupo necessita de parar o que está a fazer e por exemplo, relaxar. Na minha opinião, o trabalho colaborativo é fundamental porque permite a realização das atividades/tarefas de uma forma harmoniosa. Como, por exemplo, a comunicação entre mim e a estagiária Mariana, sobre as crianças que já foram à casa de banho, as que já comeram pão, sobre algo específico de uma criança no seu comportamento, sobre estratégias que resultaram e outras que não resultaram. A meu ver, esta comunicação permite que esteja atenta e informada sobre cada criança, isto é, permite que num momento futuro, possa reparar em aspetos que não reparei antes.

Para além das aprendizagens já referidas anteriormente, outra das aprendizagens foi aprender a escutar as crianças. Na minha opinião é uma das aprendizagens mais significativas, isto porque as crianças comunicam connosco de diversas formas. A meu ver, é tão importante saber ouvir o que estas nos dizem, porque possibilita satisfazer as suas necessidades e compreender muitas das vezes o seu comportamento. Como, por exemplo, a criança P (34 meses) falar sobre os seus carros, a criança D (33 meses) pedir para cantar a música da aranhita e a criança A (26 meses) pedir o livro do cão. Enquanto futura educadora, considero fundamental estar atenta aos pormenores para conhecer e proporcionar experiências significativas para todas as crianças.

De acordo, com Hohmann & Post (2000), “Estar alerta para as comunicações e conversas das crianças ao longo do dia” (p. 205), é importante porque, nesse momento, é possível dialogar com as crianças sobre diversos assuntos, como, por exemplo, o animal preferido. Para além deste aspeto, as crianças comunicam de diversas formas connosco e para as ouvirmos necessitamos de ter um olhar atento e reflexivo nestes momentos.

As atividades direcionadas para a ação foram outra das aprendizagens que irei ter em conta para as futuras intervenções. Visto que as crianças aprendem de diversas formas, e uma delas é a fazer, a tocar e a mexer.

Na minha opinião, uma educadora tem que saber esperar pelo tempo e saber dar espaço a uma criança. Além disto, esta deve também compreender a personalidade de cada uma, para que posteriormente avalie o que cada criança necessita num determinado momento. Assim, é fundamental ter um olhar observador e reflexivo sobre todos os momentos de observação, quer estes sejam em conjunto/individual ou com a criança/adulto. Estes momentos, exigem formas diferentes de estar e diversas formas de chegar à criança ou adulto em questão. Intervenientes diferentes, exigem desafios diferentes e por sua vez, formas de estar diferentes.

No que respeita à atividade direcionada, de Expressão Motora, esta foi realizada pela educadora Vânia e as suas ações foram realizadas de uma forma rápida e sucinta. A sua expressividade provocava a curiosidade e o interesse das crianças, o que fez com que estas não perdessem o ritmo. Enquanto futura educadora irei ter em consideração este aspeto, para que possa melhorar e evoluir. No que concerne aos desafios da comunicação com o adulto/outros intervenientes educativos refiro o tom de voz calmo, as perguntas que tenhamos a certeza que a resposta seja segura para o adulto responder, transparecer tranquilidade, confiança e amor, demonstrar interesse e curiosidade pelos momentos que são passados com esses adultos. Por exemplo, quando um familiar da criança O (27 meses) me

comunicou os animais que tinha visto com a criança ou quando um familiar da criança M (34 meses) comunicam que esta dormiu mal e que poderá ter sono ou quando um familiar da criança I (27 meses), informou que a criança teve a doença infecciosa mão-pé-boca (DMPB). A meu ver, esta comunicação é muito importante para que se estabeleça uma relação de proximidade afetiva.

No que concerne aos desafios que a observação levanta ao educador, segundo Portugal & Carvalho (2017), “é ser capaz de observar e registar enquanto interage com as crianças” (p. 25), isto porque, “exige tempo e colaboração” (p. 25). Sendo que as crianças “não demonstram as suas capacidades «a pedido», o adulto tem de estar sempre preparado para realizar e registar uma observação” (p. 25). Do meu ponto de vista, um dos aspetos que contribui para o estabelecimento de uma relação, é o reconhecimento dos sucessos de cada criança, isto é, parabenizar quando realizam conquistas, como, por exemplo, quando a criança A (26 meses) fez a necessidade fisiológica na sanita, logo que se sentou, e depois de a parabenizar, me deu um sorriso ou quando a criança P (34 meses) vem a correr ter comigo e diz «Bia, fiz xixi de pé». Estes momentos têm para mim extremo valor. De acordo Hohmann & Post (2000), “Para aprenderem e crescerem, as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico” (p. 31) e “As crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e amas ou educadores ganham a partir dessas relações a coragem que precisam para explorar o mundo que existe para além da mãe” (p. 32). Segundo Fortunati (2014, p. 38, cit. Santos, 2018), os espaços devem ser “acolhedores e confortáveis, respondendo desde logo à necessidade de segurança e afeto, tanto para as crianças como para os adultos e conotando imediatamente a experiência de participar no contexto como uma boa decisão” (pp. 170 e 171).

### Referências bibliográficas

- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação Em Creche: Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). *O Modelo Pedagógico da Escola Moderna em Creche*. Em J. Formosinho, J. Oliveira- Formosinho, S. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, . . . J. Sousa, Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche (pp. 113- 130).
- Hohmann, M., & Post, J. (2000). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, M. L. (2018). San Miniato, um Projeto Educativo para as crianças e Famílias. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, . . . J. Sousa, Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche (pp. 139-180). Porto: Porto Editora.

## ANEXO IV – PRIMEIRO EXERCÍCIO DE AVALIAÇÃO EM GRUPO.

Grelha de avaliação da atividade orientada, 7 de outubro de 2019					Observações
Domínio	Competências	Crianças			
		Criança D	Criança G	Criança E	
Cognitivo	É capaz agrupar as folhas de árvores por cores?	Sim	Não	Sim	A criança D e E conseguiram agrupar as folhas por cores, mas quando foi pedido para colarem na folha não realizaram essa ação A criança G consegue identificar as cores. No entanto, não fez a sua divisão.
	É capaz de identificar a cor das folhas?	Sim	Sim	Sim	
	É capaz de identificar a forma das folhas?				Não temos dados para responder à questão, porque não salientamos esse aspeto na exploração da atividade.
	É capaz de identificar o	Sim	Sim	sim	Todas as crianças identificaram uma folha grande e uma folha pequena.

	tamanho das folhas?				
<b>Pessoal e social</b>	Está atento e curioso ao que está dentro da cesta?	Sim	Sim	Sim	Todas as crianças estiveram atentas e curiosas para saberem o que estava dentro da cesta.
<b>Critério de avaliação</b>		<b>Legenda:</b> Colocar <b>sim</b> , se foi capaz. Colocar <b>não</b> , se não foi capaz.			

<b>Grelha de avaliação da atividade orientada, 8 de outubro de 2019</b>						<b>Observações</b>
<b>Domínio</b>	<b>Competências</b>	<b>Crianças</b>				
		<b>Criança D</b>	<b>Criança G</b>	<b>Criança E</b>		
<b>Pessoal e social</b>	É capaz de experimentar atividades novas?	Sim	Não	Sim	A criança G demonstrou pouco interesse na atividade realizada, porque estava a levantar-se para ir brincar com a areia. A criança D e E, mantiveram-se sentadas em meia lua, e participaram na atividade ao dançarem com as folhas.	
	É capaz de sentar-se em meia lua?	Sim	Não	Sim		
<b>Motor</b>	É capaz de coordenar os movimentos do corpo, ao som da música?	Sim	Não	Não		
<b>Cognitivo</b>	É capaz de acompanhar as educadoras a cantar a estrofe da canção?				Não temos dados para responder à questão	
<b>Critério de avaliação</b>		<b>Legenda:</b> Colocar <b>sim</b> , se foi capaz. Colocar <b>não</b> , se não foi capaz.				

## ANEXO V – 5.º EXERCÍCIO DE AVALIAÇÃO: SEMANA DE 18 A 20 DE NOVEMBRO

### Exercício de avaliação: semana de 18 a 20 de novembro

#### Notas de campo

A estagiária realiza a avaliação da criança G (28 meses), criança B (27 meses) e a criança E (3 anos e meio) através da observação direta da criança e de notas de campo. De seguida, estão apresentadas as notas de campo relativos aos dias 18, 19 e 20 de novembro.

#### 18 de novembro

**Questões de avaliação:** De que forma a criança G (28 meses) dialoga com o adulto? E com os seus pares?; Como é que a criança G (28 meses) explora as esponjas?.

#### 1. Relato do momento de avaliação

- **Criança G (28 meses)**

“As crianças e a estagiária encontram-se na “Sala da Amizade”, no tapete. No tapete são exploradas as esponjas, a tinta cor de laranja e a folha A4 branca com cabeçalho (colocar, nome, data e nome da atividade). Durante a exploração, a criança G mostrou-se atenta, com o seu olhar. A criança G, enquanto a educadora Liliana estava a fazer o jogo do dedo para escolher a próxima criança a ir para a mesa para realização da estampagem, permanecia quieta e em silêncio sentada na sua almofada, com as costas encostadas à parede. A educadora Liliana disse à criança G que podia ir. Chamei-o e indiquei o lugar na mesa. A criança G decidiu que queria pegar na esponja, mas primeiro, pedi para que se sentasse. A criança G sentou-se e escolheu o aplicador com uma esponja com estrelas. A educadora Liliana, neste momento, estava a escolher outra criança, e ao cantar “dedo mágico, dedo mágico”, a criança G dirigiu o seu olhar para esta, sorrindo. Após a escolha da outra criança, a criança G, virou-se para à frente. A estagiária aproximou o copo com tinta e este colocou a esponja lá dentro. Ao retirar, começou a carimbar pelo centro da folha. À medida que a esponja rolava na folha, a criança G olhava atentamente para o seu rolar, vendo a tinta a sair pelos lados. A estagiária questionou à criança G: “Estás a gostar?” e a criança G, respondeu abanando a cabeça para cima e para baixo. Ao longo da atividade de Expressão Plástica, a criança G esteve concentrado, atento e curioso às bolhas que se formavam, quando a esponja com tinta rolava pela folha. Quando a criança G via que ao rolar a esponja na folha, a folha, ficava com alguns espaços em branco, a criança G, esticava o braço e elevava a mão com o aplicador ao copo que tinha a tinta. A criança G, durante a realização da carimbagem, queria pegar no copo com a tinta para colocar a esponja lá dentro. No decorrer

da atividade, a criança G, produziu um “Hmm” quando lhe foi questionado se queria utilizar durante mais tempo, a esponja.”

## **2. Leitura e interpretação do momento de avaliação das evidências**

A criança G, durante a escolha do “dedo mágico” de uma das crianças para a realização da carimbagem, estava mais interessado na canção que a educadora Liliana cantava, do que na atividade de carimbagem. Um dos motivos explicativos poderá ser devido à introdução da canção naquele momento específico de transição, e também porque quando foi a sua vez, estava a tapar os olhos com as mãos. Nesse sentido, a criança G, quis descobrir como seria o «dedo mágico».

Relativamente, ao momento em que questionei a criança G, esta limitou-se a responder através de um movimento corporal, uma vez que estava concentrado na experiência que estava a ter. Tal como Sousa (2019) afirma, a criança de dois anos “compreende muitas palavras, mas ainda utiliza vocabulário muito reduzido para se exprimir” (p. 148)

No que concerne ao desenvolvimento Psicossocial, a criança G, demonstrou curiosidade e interesse na realização do rolar do aplicador, uma vez que, mesmo tendo tinta, queria colocar mais quantidade para que a tinta saísse e fizesse bolhas.

Nomeadamente ao desenvolvimento Físico, a criança G esteve a desenvolver a motricidade fina e demonstrou querer adquirir a sua própria autonomia, ao querer agarrar com a sua mão, o copo com tinta. Tal como afirma, Papalia et al. (2001) aos dois anos a criança está numa fase de manifestação de autonomia.

### **19 de novembro**

**Questões de avaliação:** De que forma a criança B (27 meses) demonstra o seu agrado ou desagrado pelos cheiros?; Como é que a criança B (27 meses) explora as garrafas com cheiros?

#### **1. Relato do momento de avaliação**

- **Criança B (27 meses)**

“As crianças, as estagiárias, e a educadora Liliana encontram-se na “Sala da Amizade”, no tapete. Ao deslocarmo-nos para o tapete é dito que existe uma surpresa e a criança B diz com um sorriso, «Eu quero uma surpresa». A estagiária apresenta ao grupo um ramo com folhas de louro, e passa o ramo pelas crianças, uma a uma, as crianças cheiram-no. Quando chegou à vez da criança B cheirar, esta comentou «Cheira muito mal», aqui, é referido que existem alguns cheiros que gostamos mais e outros que gostamos menos. A criança B não estava a passar o ramo para a criança D<sup>37</sup>, porque cada vez que era sugerido, a criança B colocava o ramo em frente ao nariz e cheirava. A estagiária pediu para a criança B passar à colega e esta passou. À medida que a criança D e M cheiravam, criavam um diálogo entre as três sobre o cheiro do alecrim, dizendo que cheirava mal. De seguida, é mostrado um ramo de alecrim, dizendo que este dá sabor à comida tal e qual como o louro. A estagiária passa o ramo às crianças, e a criança B comenta «Cheira tão bem», a criança passou o ramo, assim que foi pedido para a criança D, e quando o ramo estava a chegar à criança P<sup>38</sup>, a criança B disse «Quero cheirar mais!». A criança B durante esta exploração, chegava-se para a frente para puder ver os colegas a cheirar. Quando foi realizado a canção do «dedo mágico» (dedo que escolhe a criança que estiver em silêncio para ir para as mesas), a criança B manteve-se em silêncio. Na mesa, a criança B, tinha à sua frente uma garrafa de iogurte com o primeiro cheiro, erva cidreira. A criança B quando se sentou, a primeira coisa que fez foi agarrar com a mão direita a garrafa e cheirar pelos buracos da garrafa. A estagiária questiona a criança B «Criança B, gostas desse cheiro?», a criança B responde «Sim». Quando a estagiária trocou a garrafa de erva cidreira pela garrafa de café moído, esta disse «Cheira tão mal». Desta vez, a criança B quis abrir a garrafa com o café moído, e realizou essa ação, desenroscando a tampa. A criança B durante a atividade demonstrou-se interessada e curiosa pela descoberta de novos cheiros, dizendo repetidamente em diversos momentos «Quero cheirar mais». A criança B ao longo da atividade foi demonstrando o seu agrado dizendo «Cheira bem» e desagrado ao dizer «Cheira tão mal».

#### **2. Leitura e interpretação do momento de avaliação das evidências**

No que concerne ao domínio Cognitivo, a criança B demonstrou entusiasmo, curiosidade, espírito de iniciativa e aventura, quando expressou vontade em querer participar em outra surpresa. A criança B também expressou os seus gostos e preferências sobre os cheiros que cheirou. Quanto ao ímpeto exploratório, a criança B revelou interesse e curiosidade em descobrir o que era o “preto” na garrafa, e por esse motivo desenroscou a tampa.

Relativamente ao domínio Psicossocial, a criança B, durante a exploração dos ramos de louro e alecrim foi conversando com as crianças D e M<sup>39</sup> sobre os diferentes cheiros, respeitando os turnos de comunicação, entre ambas.

---

<sup>37</sup> A criança D, tem 33 meses.

<sup>38</sup> A criança P, tem 34 meses.

<sup>39</sup> A criança M, tem 34 meses.

A criança B demonstrou, também, respeito pelo outro, ao esperar pela sua vez para ir para a mesa explorar as garrafas com os diferentes cheiros. Segundo Sousa (2019), a criança nesta idade formula “frases de 2 palavras, em perfeita sintonia sequencial, sintática e semântica” (desenvolvimento linguístico).

Relativamente ao domínio Físico, a criança B, desenvolveu a motricidade fina ao desenroscar a tampa da garrafa.

## **20 de novembro**

**Questões de avaliação:** De que forma a criança E (3 anos e meio) nomeia e identifica as cores?; Como é que a criança E (3 anos e meio) explora o jogo de identificação de cores?

### **1. Relato do momento de avaliação**

- **Criança E (3 anos e meio)**

“As crianças, as estagiárias, a educadora Vânia, a educadora Liliana e a professora cooperante Isabel Simões, encontram-se na “Sala da Amizade”, no tapete. A estagiária começou por explorar os fios e as respetivas contas de diversas cores (vermelho, amarelo, verde, azul). Quando pegou no fio amarelo (o mais comprido de todos), a criança E comentou «É grande». Quando a estagiária questionou a cor do fio amarelo, a criança E respondeu ao mesmo tempo que a criança D<sup>40</sup> «amarelo»; na questão sobre a cor do fio azul, a criança E respondeu «azul»; na questão sobre a cor do fio verde, a criança E respondeu «verde» e por fim, na questão sobre a cor vermelha, a criança E respondeu «vermelho». Ou seja, a criança E fez a identificação da cor do objeto. Relativamente ao questionamento sobre as cores na «caixa das cores» com os respetivos paus (azul, amarelo, rosa, branco, vermelho, azul), a criança E manteve-se calada, mas com um olhar atento e observador. Quando a estagiária indicou que as crianças iriam para as mesas, a criança E foi a primeira a comentar, dizendo “Eu...Eu...Eu”. Na mesa, onde estavam as «caixas das cores», a criança E, colocou o pau rosa na abertura amarela. Mas a educadora Liliana entrevistou dizendo “Pensa melhor”, e este retirou e colocou o pau rosa na abertura rosa, o pau amarelo na abertura amarela, o pau verde na abertura verde, o pau azul na abertura azul e por fim o pau vermelho na abertura vermelha”, ou seja, correspondência entre as cores.

### **2. Leitura e interpretação do momento de avaliação das evidências**

Nomeadamente ao domínio Físico, a criança E esteve a desenvolver a motricidade fina, ao realizar o enfiamento dos diferentes paus nas respetivas aberturas e a motricidade global ao levantar-se para ir para as mesas.

Quanto ao domínio Cognitivo, a criança E esteve concentrado na ação de relacionar a cor do pau com a cor da abertura, fazendo inicialmente apenas o enfiamento, mas com a chamada de atenção da educadora Liliana, a criança E, repensou nas suas opções e realizou o enfiamento pelo critério das cores.

Relativamente ao domínio Psicossocial, a criança E quando terminou de colocar todos os paus nas respetivas aberturas por cores, revelou interesse em trocar com outra criança de jogo. Por esse motivo, questionei se queria mudar e a criança E respondeu que queria, demonstrando que é capaz tomar decisões.

### **Referências bibliográficas**

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Mc Graw Hill de Portugal.

Sousa, A. B. (2019). *Educação pela Arte e Artes pela Educação*. Lisboa: Edições Piaget.

## **ANEXO VI – 6.º EXERCÍCIO DE AVALIAÇÃO: SEMANA DE 16 A 18 DE DEZEMBRO**

### **Exercício de avaliação: semana de 16 a 18 de dezembro**

#### **Notas de campo**

A estagiária realiza a avaliação da criança D (33 meses) e a criança M (33 meses) através da observação direta da criança e de notas de campo. De seguida, estão apresentadas as notas de campo relativos aos dias 16 e 18 de dezembro.

#### **16 de dezembro**

**Questões de avaliação:** De que forma a criança D (33 meses) explora a massa dos biscoitos?

### **3. Relato do momento de avaliação**

- **Criança D (33 meses)**

---

<sup>40</sup> A criança D, tem 33 meses.

“As crianças, as estagiárias e a educadora Liliana encontram-se sentadas no tapete. É explorada a receita dos biscoitos, a nível da quantidade, variedade e funcionalidade. De seguida, a criança D, foi solicitada que se sentasse na cadeira, na mesa. A criança D escolheu a sua cadeira e sentou-se. As restantes crianças sentaram-se. A criança D mostrou-se ansiosa em começar a realizar a receita da massa, visto que assim que se sentou, pegou no alguidar. A criança B<sup>41</sup> começou por colocar uma colher de farinha, depois de passar pelas crianças F<sup>42</sup>, C<sup>43</sup>, a criança D colocou duas colheres de farinha, querendo agarrar com a sua mão a colher de sopa. Quando a criança P<sup>44</sup> estava a colocar uma colher de farinha, a criança D, pegou com o seu dedo polegar e o seu dedo indicador um bocadinho de farinha, provou e disse «É bom». Estando ao lado da criança P disse «Criança P, prova farinha, assim» demonstrando através do movimento corporal. Após as outras crianças realizarem os outros passos da receita, a criança D, pegou no ovo e partiu-o para dentro do alguidar, demonstrando prazer, através do seu sorriso e dos olhos brilhantes. Quando terminámos de realizar a massa, a criança D, mostrava-se inquieta porque queria mexer na massa e também porque queria uma forma. Assim, que terminada a massa, foi dividida por todas as crianças. A criança D pegou e começou por fazer rolos com a massa e depois uma bola, ao qual disse «Bia, fiz uma bola», valorizei o que a criança D disse, através de um sorriso e da comunicação verbal, dizendo «Boa, Clara!» e esta continuou com a sua bola. A criança D colocou a sua bola em cima da forma, esborrachando-a. Depois pediu-me «Bia, mais farinha», ao qual peguei num bocadinho e coloquei em cima da sua parte da mesa, tal e qual como estava a fazer para a minha massa. Quando a criança D me apanhou distraída, enfiou a sua mão direita e tirou uma mão cheia de farinha, colocando em cima da sua bola.”

#### 4. Leitura e interpretação do momento de avaliação

Relativamente, ao domínio da linguagem, esta demonstrou querer comunicar e transmitir o que sente através de palavras e frases. A criança D, ao demonstrar vontade em comunicar comigo, é como se “a criança sentisse uma compulsão análoga para exercitar as suas capacidades vocais” (Gesell, 2000, p. 158). Ou seja, “À medida que as pessoas lhes respondem, os bebés comunicam – pelo prazer de se envolverem ou de prolongarem trocas face-a-face” (Hohmann & Post, 2011, p. 30). Outro aspeto que a criança D revelou, é que ao atribuir um nome à forma da massa, teve que ajustar “as palavras à acção e a acção às palavras”. Não obstante, “o seu vocabulário varia enormemente, podendo ir de meia dúzia de palavras até um milhar delas” (Gesell, 2000, p. 158).

No que concerne ao desenvolvimento Psicossocial, a criança D, demonstrou curiosidade e interesse na realização de bolas através da massa dos biscoitos. Outro dos interesses da criança D, foi em provar a farinha, demonstrando agrado, ao comunicar verbalmente o que estava a sentir. A criança D, revelou ser capaz de verbalizar o que significou para ela o provar da farinha. Uma vez que foi tão significativo para a criança D, que convidou e incentivou a criança P a provar também a farinha. A criança D, já tinha provado a farinha na outra atividade dirigida onde realizámos os biscoitos. Desse modo, poderá querer dizer que possivelmente também o fez em casa ou então teve curiosidade em saber o seu sabor. A criança D, ao demonstrar vontade de provar e ao realizá-lo, está a construir a sua própria identidade (Jesus, 2004).

Nomeadamente ao desenvolvimento Físico, a criança D esteve a desenvolver a motricidade fina através do movimento de pegar na massa, ao realizar o movimento pinça para pegar a bola (de massa) e para pegar a farinha, que acabou por levar à boca. A criança D demonstra querer adquirir a sua própria autonomia, ao querer agarrar com a sua mão, a colher e a farinha, isto porque de acordo com Papalia et al. (2001) aos dois anos a criança está numa fase de manifestação de autonomia. Segundo Gesell (2000), a criança “segura mais a colher entre o polegar e o indicador e numa posição deitada.”

#### 5. Conclusão das evidências registadas

De acordo com as evidências registadas, a criança D, demonstra ter interesse em experimentar sensações novas, através da manipulação de materiais novos, como o exemplo da farinha. Por esse motivo, uma das possíveis atividades dirigidas, seria a exploração de alimentos de diferentes sabores e texturas, uma vez que a criança D demonstrou prazer em explorar a farinha.

Em atividades futuras, sei que a criança D tem interesse em atividades práticas, onde possa explorar livremente, sem indicações de nenhum adulto. Por esse motivo, a exploração livre, poderá ser uma das propostas educativas.

De acordo com Gesell (2000), “criança-bebé é ainda demasiado infantil para que possa aprender só por palavras. Desta forma, as crianças necessitam de mexer, manusear, agarrar, apertar e “até também um pouco, escondendo e fugindo” (159).

---

<sup>41</sup> A criança B, tem 27 meses.

<sup>42</sup> A criança F, tem 24 meses.

<sup>43</sup> A criança C, tem 31 meses.

<sup>44</sup> A criança P, tem 34 meses.

**18 de dezembro**

**Questões de avaliação:** De que forma a criança M (34 meses) demonstra prazer e desfruta do contacto com a cortiça e desenvolve a motricidade fina através da técnica de carimbagem?

### **3. Relato do momento de avaliação**

- **Criança M (34 meses)**

“As crianças, as estagiárias e a educadora encontram-se sentadas no tapete. A estagiária começa por mostrar fotografias de luzes de natal às crianças. De seguida, a estagiária mostra às crianças como realiza a carimbagem, de forma a criarem as suas próprias luzes. A estagiária solicita três crianças de cada vez. Enquanto está a fazer com as crianças O (27 meses), P (34 meses) e N (29 meses), criança M, colocou-se ao lado da criança P e disse que também queria fazer, sorrindo depois de o ter dito. Chamei-a para realizar a carimbagem. A criança M sentou-se na cadeira e quis escolher a cor que iria utilizar. Escolheu a cor de laranja. A criança M fez o movimento pinça para pegar na rolha de cortiça e levou-a até à linha preta onde colocou-a e manteve-a firmemente. A criança M realizou o primeiro carimbo. Começou por fazer carimbos na linha preta, mas depois realizou fora da linha. A criança M durante a carimbagem demonstrou interesse em realizar, ao mudar de cor duas vezes, uma para verde e outra para vermelho. Após ter utilizado o vermelho, disse que já tinha terminado”.

### **4. Leitura e interpretação do momento de avaliação**

Relativamente, ao domínio da linguagem, esta demonstrou querer comunicar e transmitir o que queria através de palavras, quando queria uma das cores, ou quando disse que já tinha terminado a carimbagem da rolha de cortiça. De acordo com Zabalza (1992), “a criança é um repositório de sentimentos, fantasias, pulsões, emoções” (p.19) e é capaz de evidenciar este repositório, através do seu corpo ou verbalmente.

No que concerne ao domínio Psicossocial, a criança M demonstrou interesse em colocar a rolha de cortiça na tinta, isto porque quando a retirava, ficava a forma da rolha, na tinta, dentro do prato. A criança durante a realização da carimbagem tinha uma expressão facial séria e concentrada no que estava a realizar, ou seja, de acordo com Zabalza (1992), os sentimentos que devemos considerar nesta etapa, são os seguintes: “os de segurança e de confiança em si mesmo” (p. 19).

Relativamente ao domínio Cognitivo, a criança M revelou interesse e vontade em começar desde o início, a atividade da carimbagem. Isto é, a criança M ficava andando à volta da mesa, para observar o que as crianças estavam a fazer. Ou seja, a criança M, demonstrou estar “numa fase pré-cooperativa, que é mais de observação daquilo que as outras fazem do que” (Gesell, 2000, p. 158) de participação. No momento da escolha das cores, demonstrou ser capaz de identificar as cores, uma vez que quando queria uma das cores (verde, vermelho ou laranja), chamava-a pelo nome. Assim, na escolha da cor, a criança M revelou ter preferências, porque soube escolher as cores, ou seja, teve opinião, foi capaz de decidir o que queria no momento.

No domínio Físico, a criança M revelou ser capaz de pegar a rolha de cortiça, através do movimento pinça. Ou seja, demonstra que já desenvolver a motricidade fina. Também revelou ter força nos músculos, uma vez que tinha que fazer força para que a rolha fizesse a carimbagem. De acordo com Gesell (2000) no desenvolvimento motor, as crianças ainda estão vinculados “na atividade motora violenta” (p. 158) e gostam “de correr e de pular, de arrastar, puxar e empurrar, mas fá-lo com melhor coordenação do que aos 18 meses”. Desta forma, “o seu controlo motor também tem progredido” (p. 158).

### **5. Conclusão das evidências registadas**

Dado a observação realizada, é possível concluir que a criança M, tem interesse no porquê de algumas ações acontecerem, como, por exemplo, ficar um círculo no lugar na rolha de cortiça. Esta também revelou ser capaz de efetuar o movimento pinça, tomar decisões e de escolher.

Em futuras intervenções, iria apostar em atividades que revelassem o desenvolvimento do ímpeto exploratório, uma vez que a criança M, revelou ter interesse e curiosidade no porquê daquilo ter acontecido.

### **Referências bibliográficas**

Gesell, A. (2000). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Publicações Dom Quixote.

Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação - Coleção Nova Era: Educação e Sociedade* (Vol. 18). Coimbra: Quarteto Editora.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Mc Graw Hill de Portugal.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa

## ANEXO VII – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REGISTO VIDEOGRÁFICO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.



### Pedido de autorização – Registo Fotográfico

Nós, Beatriz Vicente (cujo número de estudante é 1190252) e Mariana Catarino (número 1190250), alunas do Mestrado de Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, para efeito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Em Educação De Infância – Creche, vimos, por este meio, solicitar a autorização para fotografar as crianças da Associação de Solidariedade Social de Leiria – Vida Plena. Todos os registos fotográficos serão utilizados apenas para fins académicos. A partilha dos ditos será realizada com a instituição, se assim o desejar.

#### As alunas:

Beatriz De Jesus Lopes Vicente

Mariana Sofia Ferreira Catarino

Eu \_\_\_\_\_ Autorizo o meu educando a ser fotografado.

Eu \_\_\_\_\_ Não autorizo o meu educando a ser fotografado.

(Assinar na opção que pretende)

## ANEXO VIII – TRANSCRIÇÃO DO REGISTO VIDEOGRÁFICO Nº1.

### 1. Transcrição do vídeo Nº 1

**Contexto:** Exterior

**Data da(s) Observação(ões):** 2 de dezembro de 2019

**Local:** Zona dos baloiços – Parque da Instituição da Vida Plena

**Intervenientes:** Estagiária 1, Criança H (32 meses), criança M (34 meses), criança C (32 meses).

**Hora de observação:** 16h37'07"

**Duração:** 00:33'

#### Descrição do episódio

**L1 - 00:00:** A criança H está a andar de baloiço e a criança C está encostada à base direita do baloiço. A criança M,

**L2 -** com um pedaço pequeno de cartão na sua mão direita, dirige-se para a estagiária e começa a conversar com

**L3 -** esta.

**L4 - 00:04:** A criança M é empurrada pelo baloiço da criança H e desvia-se um pouco para o lado.

**L5 -** Enquanto se desvia, afirma, “Eu estava a saltar porque tá ali a lua”, olhando para o céu a sorrir.

**L6 - 00:08:** A estagiária sorri e responde à criança M dizendo “Sim, tu estavas a saltar porque está ali a lua. Mas o que

**L7 -** tu fizeste às unhas da criança C?”.

**L8 - 00:08:** A criança C continua encostada à base do baloiço com as pernas cruzadas. A criança C, olha para a

**L9 -** estagiária e mostra as suas mãos, enquanto esta questiona a criança M.

**L10 - 00:10:** A criança M, olha para a criança C quando esta mostrou as suas mãos. Deu uma volta em volta de si

**L11 -** mesma e com os olhos a brilhar e a sorrir responde “Pintei”.

- L12 - 00:10: A criança H continua no baloiço a observar e a ouvir a conversa da estagiária e da criança M.
- L13 - 00:11: A estagiária mostra-se interessada e produz um som de espanto e continua a conversa
- L14 - “Pintas-te de que cor?”
- L15 - 00:13: A criança M responde que pintou as unhas de “Rosa e azul”. A criança M responde com os olhos a brilhar.
- L16 - 00:14: A estagiária continua a conversa e diz “Uauu!”.
- L17 - 00:14: A criança M vira-se para a criança H que está sentada no baloiço.
- L18 - 00:15: A estagiária questiona a cor que a criança M pintou as unhas da criança H, “E as da criança H?”
- L19 - 00:18: A criança M responde “As da criança H são petas”. Enquanto a criança H estica a mão direita, a criança
- L20 - M aponta com o dedo indicador para as unhas da criança H.
- L21 - 00:18: A estagiária diz “São o quê?”.
- L22 - 00:20: A criança M diz “são petas”, sorrindo.
- L23 - 00:21: A estagiária afirma “São pretas!”. A criança H olha para a sua mão direita, olha para a estagiária e sorri.
- L24 - 00:24: A estagiária ri-se e admirada volta a perguntar “São de que cor?”, são “Pretas?”.
- L25 - 00:25: A criança M responde serenamente “Sim”, agarra na pega do baloiço, onde a criança H está sentada e
- L26 - corre para o fundo do parque.
- L27 - 00:28: A criança C que até então estava encostada à base do baloiço, correu para ao pé da criança M.
- L28 - 00:28: A estagiária vira-se para a criança C e questiona “E as tuas?”
- L29 - 00:29: A criança C vira-se rapidamente para a estagiária, e a sorrir mostra as suas mãos dizendo
- L30 - “Rosa e azul”.
- L31 - 00:31: A criança M passa o pedaço de cartão na coluna azul e corre para ao pé da criança C, passando com o seu
- L32 - pedaço de cartão no cabelo da criança C.
- L33 - 00:33: A estagiária pede à criança “mostra!”.
- L34 - 00:33: A criança C sorri para a estagiária e ainda a sorrir mostra as duas mãos mexendo os dedos à estagiária.

## ANEXO XV – DESCRIÇÃO DAS INTERAÇÕES E SUAS CATEGORIAS.

### *Interações*

*Verbal* - De acordo com Post e Hohmann (2011, p. 46), é quando “por exemplo, no decurso do seu desenvolvimento [a criança] balbucia, utiliza uma palavra ou frase para se referir a uma pessoa, animal ou objecto ou acção; pronuncia frases simples.

*Não verbal* - É quando “por exemplo, no decurso do seu desenvolvimento, [a criança] observa, inicia contacto físico ou aponta para uma pessoa, animal ou objecto; mostra um objecto à educadora ou uma criança; orienta a educadora com um objecto, local ou outra pessoa” (Ibidem, p. 45).

### *Categorias*

*Criança-criança* - Considerou-se interação criança/crianças quando os pares interagiram com a criança (por exemplo, chamando pelo seu nome, gesticulando com os pares, jogando com os pares etc...) ou quando esta se dirigiu até eles. Conforme Spodek (2002), as relações entre pares assumem uma componente emocional muito forte para as crianças até aos 3 anos de idades.

*Criança-objeto* - Considerou-se interação criança/objetos sempre que a criança agarrou e explorou os brinquedos da sala de atividades ou do parque que estavam ao seu redor. Conforme Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017), é através do brinquedo que a criança constrói relações de posse e de utilização como objeto, tornando-se essencial para o processo de socialização da criança.

*Criança-adulto* - Considerou-se interação criança/educadora sempre que a educadora se dirigiu à criança, interagindo com ela ou agarrando-a. Conforme Post e Hohmann (2004), uma interação calorosa e descontraída do educador, ajuda a criança no momento de interação.

## ANEXO X – TRANSCRIÇÃO DO REGISTO VIDEOGRÁFICO Nº2.

### 2. Transcrição do vídeo Nº 2

**Contexto:** Exterior

**Data da(s) Observação(ões):** 2 de dezembro de 2019

**Local:** Zona dos baloiços – Parque da Instituição da Vida Plena

**Intervenientes:** Estagiária, criança O (28 meses)

**Hora de observação:** 17:03'07"

**Duração:** 00:13'

### **Descrição do episódio**

- L1 - 00:00:** A criança O está a andar de baloiço sozinha. O seu olhar está intenso e centrado num ponto. A sua expressão  
**L2 -** é triste, está quase a fazer beicinho. A estagiária está de cócoras de frente para a criança O.  
**L3 - 00:02:** A estagiária começa por questionar “Estás a gostar de andar de baloiço?”.  
**L4 - 00:02:** A criança O olha diretamente nos olhos da estagiária e coloca uma expressão neutra.  
**L5 - 00:06:** A criança O mexe a boca em como vai comunicar, mas fica em silêncio. O seu olhar está na estagiária, a  
**L6 -** sua expressão é de quem está desmotivada e aborrecida. A criança O, anda para trás e para a frente no baloiço.  
**L7 -** Ninguém a está a empurrar.  
**L8 - 00:07:** A estagiária respeita o seu silêncio, mas depois coloca uma questão “Estás feliz?”.  
**L9 - 00:08:** A criança O responde rapidamente e baixo “Sim”, mas a sua expressão não apresenta nenhuma  
**L10 -** emoção.  
**L11 - 00:10:** A estagiária questiona muito rapidamente “Estás triste?”.  
**L12 - 00:11:** A criança O confiante responde um “Não” rápido, mas a sua feição continua fechada e aparenta estar  
**L13 -** desanimada.  
**L14 - 00:12:** A estagiária responde “Boa!”.  
**L15 - 00:13:** A criança O olha em seu redor e depois volta com o seu olhar para o ponto inicial que estava a olhar.

## **ANEXO XI – TRANSCRIÇÃO DO REGISTO VIDEOGRÁFICO Nº3.**

### **3. Transcrição do vídeo Nº 3**

**Contexto:** Interior

**Data da(s) Observação(ões):** 25 de novembro de 2019

**Local:** “Sala da Amizade”, área do faz de conta.

**Intervenientes:** Estagiária, criança D (33 meses), criança H (31 meses), criança M (33 meses).

**Hora de observação:** 10: 28'

**Duração:** 00:30'

### **Descrição do episódio**

- L1 - 00:00:** A criança D (33 meses) encontra-se junto ao fogão com um jarro e um boneco acozinhar e a criança H (31  
**L2 -** meses) encontra-se junto ao lavatório a cozinhar com peças de encaixar, agitando freneticamente. A estagiária  
**L3 -** encontra-se atrás das crianças a observar.  
**L4 - 00:01:** A criança M (33 meses) vem espreitar, sorri e questiona “Chamaram por mim?”, sorrindo para a estagiária.  
**L5 - 00:04:** A criança D (33 meses) responde entusiasmada “Sim, estamos a fazer almoço” e a criança H e a criança  
**L6 -** D continuam a mexer agitadamente nas peças.  
**L7 - 00:12:** A estagiária chega perto da criança D (33 meses) e questiona “Criança D (33 meses), o que estás a fazer?”.  
**L9 - 00:13:** A criança D (33 meses), vira-se para a estagiária, enquanto continua a mexer nas peças dentro do lavatório  
**L10 -** e responde “Estou fazer uma sopa. Uma sopa”.  
**L11 - 00:16:** A estagiária vira-se para a criança H (31 meses) e questiona “Criança H (31 meses), e tu o que estás a  
**L12** fazer?”. A criança H (31 meses) tinha o seu boneco no braço esquerdo ao mesmo tempo que segurava num jarro.  
**L13** O jarro não tinha nada lá dentro, mas a criança H (31 meses) agitava de um lado para o outro e na outra mão  
**L14** segurava uma peça.  
**L15 - 00:18:** A criança H (31 meses) timidamente, respondeu “tou fazer o meu almoço”, olhando para cima.  
**L16 - 00:19:** A estagiária repete, o que a criança H (31 meses) disse, “O teu almoço!”.  
**L17 - 00:22:** A criança H (31 meses) retira a peça de dentro do jarro e afirma, sem hesitar “alsicha” (salsicha).  
**L18 - 00:24:** A estagiária questiona “salsinha?”, a criança H responde com um movimento corporal para cima e para  
**L19 -** baixo, sorri e volta para o fogão para cozinhar.  
**L20 - 00:27:** A criança D (33 meses) rapidamente continua a conversa “e o meu é espaguete” (esparguete).  
**L21 - 00:30:** As crianças H (31 meses) e D (33 meses) continuam cada uma no seu espaço a manipular as peças de  
**L22 -** encaixar, a criança H no fogão e a criança D (33 meses) no lavatório”.

## **ANEXO XII – TRANSCRIÇÃO DO REGISTO VIDEOGRÁFICO Nº4.**

### **4. Transcrição do vídeo Nº 4**

**Contexto:** Interior

**Data da(s) Observação(ões):** 27 de novembro de 2019

**Local:** “Sala da Amizade”, área do colchão

**Intervenientes:** Estagiária, criança D (33 meses), criança H (31 meses), criança N (29 meses).

**Hora de observação:** 17: 26’11”

**Duração:** 00:54’

### Descrição do episódio

**L1 - 00:00:** A estagiária encontra-se agachada perto do colchão, para estar ao nível da criança D (33 meses) e da **L2 - criança H (31 meses)**. A criança D (33 meses) está de joelhos em cima do colchão virada de lado para a criança **L3 - (31 meses)**, e esta está sentada de frente para a estagiária.  
**L4 - 00:02:** A criança D (33 meses) com a sua mão esquerda, aproxima-a da bochecha direita da criança H (31 meses), **L5 -** enquanto tira a língua de fora e dá uma festinha na bochecha. A criança H (31 meses) está a olhar para a criança **L6 - D (33 meses)** e sorri.  
**L7 - 00:03:** A estagiária disse “Ó, o que estás a fazer, criança D (33 meses)?”, num tom doce e calmo.  
**L8 - 00:05:** A criança D (33 meses) a sorrir diz “quer dar um miminho”.  
**L9 - 00:06:** A estagiária observando a reação de agrado da criança H (31 meses), questiona “E a criança H (31 meses), **L10 -** quer dar um miminho, ou não?”.  
**L11 - 00:08:** A criança H (31 meses), sorri, passa a fralda da sua boneca para a outra mão, vira-se para a criança D (33 **L12 -** meses) e estica a mão direita para dar uma festinha na bochecha da amiga.  
**L13 - 00:11:** A criança D (33 meses), assim que a criança H (31 meses), estica a mão, esta faz o mesmo, chocando a **L14 -** sua mão com a da criança H (31 meses).  
**L15 - 00:12:** A criança H (31 meses) tira a mão direita da criança D (33 meses) e diz “não faz mais fofinhos”, que quer **L16 -** dizer “miminhos”.  
**L17 - 00:14:** A criança D (33 meses) insiste e continua a dar festinhas na bochecha, mas desta vez troca da mão direita **L18 -** para a esquerda e até dá no queixo.  
**L19 - 00:15:** A criança H (31 meses) continua a gritar “não, não faz”, mas continua a dar miminhos à amiga.  
**L20 - 00:16:** A expressão da criança D (33 meses), continuou serena e sorrindo quando a amiga intervinha com a **L21 -** negação dos mimos. Tanto que a criança D (33 meses) continuava a insistir em dar mimos.  
**L22 - 00:17:** A criança H (31 meses) reagiu à sua ação com um assertivo e altivo “Não!”.  
**L23 - 00:17:** A criança D (33 meses) recuou com a sua mão e olhou espantada para a sua amiga, franzindo a testa.  
**L24 - 00:18:** A criança H (31 meses) continuava a dar festinhas com a sua mão direita, concentrada, na bochecha da **L25 -** sua amiga.  
**L26 - 00:19:** A criança D (33 meses), voltou mais uma vez a dar uma festinha à amiga com a mão esquerda.  
**L27 - 00:19:** A estagiária perguntou “A criança H (31 meses), não gosta de receber miminhos?”. Com esta pergunta, **L28 -** ambas as crianças deram uma festinha com a mão direita uma à outra, ao mesmo tempo.  
**L29 - 00:20:** A criança H (31 meses) não respondeu. Ficou sentada.  
**L38 - 00:21:** A criança D (33 meses), mais uma vez deu uma festinha e a criança H (31 meses) voltou a gritar: “Não”.  
**L39 - 00:24:** A estagiária voltou a questionar e a criança H (31 meses) respondeu “Não” com um tom de voz baixo e **L40 -** calma.  
**L41 - 00:26:** A criança N (29 meses) aparece a correr e a chamar “Biaaa, olha aqui!!!”.  
**L42 - 00:26:** A criança H (31 meses) e a criança D (33 meses) pararam de dar festinhas e foram para a área do tapete.  
**L43 - 00:30:** A estagiária virou-se para a criança N (29 meses) e viu que esta tinha colocado blocos uns em cima dos **L43 -** outros, formando uma torre, em cima da mesa. A estagiária enfatizando disse “Uauuu!!!”.  
**L44 - 00:33:** A criança N (29 meses) disse: “Pera aí”, colocando um bloco que tinha na mão em cima da torre, os **L45 -** restantes caíram. A criança fez uma expressão feliz, sorrindo e dando aos braços de felicidade.  
**L46 - 00:35:** A estagiária expressou um som vocal de admiração.  
**L47 - 00:36:** A criança N (29 meses) ficou extasiada e deu pulos e aos braços de alegria. Enquanto expressava **L48 -** livremente o que sentia, dizia “Iééé”.  
**L49 - 00:38:** A estagiária voltou a repetir espantada “Uau”.  
**L50 - 00:40:** A criança N (29 meses), de repente baixou-se, apanhou um bloco que tinha caído no chão e voltou a fazer **L51 -** a torre. Com a mão esquerda colocou um bloco em cima do outro, logo a seguir colocou o outro e depois outro.  
**L52 - 00:44:** A estagiária questionou “Tu gostaste de fazer isso?”.  
**L53 - 00:45:** A criança N (29 meses) responde rapidamente “Sim”.  
**L54 - 00:46:** A estagiária continuou a conversa “Muito ou pouco?”.  
**L61 - 00:54:** A criança N (29 meses) respondeu “Muito” e continuou a sua torre até a derrubar **L62 -** novamente, na mesa.

## ANEXO XIII- TRANSCRIÇÃO DO REGISTO VIDEOGRÁFICO Nº5.

### 5. Transcrição do vídeo nº5

**Contexto:** Interior

**Data da(s) Observação(ões):** 27 de novembro de 2019

**Local:** “Sala da Amizade”, zona da cozinha

**Intervenientes:** Criança K (30 meses), Criança H (31 meses) Adulto (estagiária)

**Hora de observação:** 16h59'13"

**Duração:** 00:57'

#### Descrição do episódio

(...) **L1 - 00:04:** A criança K, confiante responde “Está muito quente”.

**L2 - 00:05:** A estagiária exclamou “Muito quente!”.

**L3 - 00:06:** A criança K encosta a palma da mão à parte de baixo do ferro e retira rapidamente,

**L14 -** simulando que se tinha queimado ao mesmo tempo que diz “uii!”. A criança K olha nos olhos da estagiária e ri.

**L15 -** se.

**L16 - 00:07:** A estagiária em tom de preocupação repete “Uiiii!”

**L17 - 00:10:** A estagiária questiona a criança K “Não podemos por aí a mão, ou podemos?”.

**L18 - 00:10:** A criança K enquanto a estagiária conversa com ela, volta a colocar a palma da mão de baixo do ferro,

**L19 -** sacode a mão e repete “Uiii”, mas não responde à questão da estagiária.

**L20 - 00:13:** A criança K levanta-se do chão e com o ferro, aproxima-o da estagiária dizendo “ó mexe”.

**L21 - 00:13:** A estagiária responde “Deixa-me mexer”.

**L23 - 00:17:** A estagiária imita a criança K, colocando a sua palma da mão de baixo do ferro, e

**L24 -** produz um som “Ahhhh” de espanto.

**L25 - 00:17:** A criança K coloca o ferro em cima da tábua e começa a passar com o ferro de um lado para o outro.

**L26 -** Quando a estagiária se mostrou espantada, a criança olhou imediatamente para esta. (...)

**L27 - 00:39:** A criança H vira-se para a tábua e observa atentamente a criança K a manusear o ferro.

**L28 - 00:40:** A estagiária pergunta “Vais ajudar a criança K?”.

**L29 - 00:41:** A criança H responde com um movimento da cabeça para cima e para baixo.

**L30 - 00:41:** A criança K ajoelha-se perto da criança H.

**L31 - 00:42:** A criança H ao simular que está a passar a ferro, inclina a sua cabeça para a criança K e sorri.

**L32 - 00:43:** A criança K pega no ferro da mão da criança H.

**L35 - 00:44:** A criança H aceita que a criança K lhe tire o ferro e simula que está a passar a ferro com as duas mãos

**L36 -** fechadas. Tal como o episódio na sala de atividades, o episódio no parque exterior surge num momento de

**L37 -** brincadeira espontânea, de forma emergente.

**L38 - 00:47:** A criança K e a criança H estão ambos a simular que estão a passar ferro em cima da mesma tábua. A

**L39 -** criança H olha para a criança K, mas rapidamente desvia o olhar novamente para a tábua.

**L40 - 00:47:** A estagiária ao observar questiona “Como é que vocês estão a fazer?”.

**L41 - 00:49:** A criança K responde “trabalhos” olhando atentamente para os botões do ferro e posteriormente mexendo

**L42 -** neles. (...)

**L43 - 00:53:** A criança K continua a simulação que está a passar a ferro e comenta olhando para a tábua “E o pijama...”. (...)

## ANEXO XIV - TRANSCRIÇÃO DO REGISTO VIDEOGRÁFICO Nº6.

### 6. Transcrição do vídeo nº6

**Contexto:** Interior

**Data da(s) Observação(ões):** 11 de novembro de 2019

**Local:** “Sala da Amizade”, área do colchão

**Intervenientes:** Estagiária 1, estagiária 2, criança D(33 meses), criança E (41 meses), criança C(31 meses), criança H (31 meses), criança B (27 meses).

**Hora de observação:** 17h35'43"

**Duração:** 00:50'

#### Descrição do episódio

**L1 - 00:00:** A estagiária 1 apresenta às crianças a tartaruga Jacaré. O Jacaré encontra-se na mão da estagiária 1. As

**L2 -** crianças D, E, C, H, B encontram-se sentadas no tapete com as estagiárias 1 e 2 ansiosas por mexer no Jacaré.

**L3 - 00:05:** A estagiária 2 afirma “Olha, ainda não fomos à criança N.... Criança N, já passaste?”

**L4 - 00:06:** A estagiária 1 aproxima a sua mão perto da criança N.

**L5 - 00:07:** A criança F diz “é bebé, é bebé”.

**L6 - 00:09:** A estagiária 2 afirma “É, o Jacaré é bebé”. Ainda diz “Queres mexer, criança N?”

**L7 - 00:09:** A criança N “Toca com os seus dedos no Jacaré.

**L8 - 00:10:** A estagiária 1 afirma “Boaa!”.

**L9 - 00:12:** A criança D fala mais alto, dizendo “Eu quero mexer”.

**L10 - 00:13:** A estagiária 1 aproxima a sua mão com o Jacaré à criança D.

**L11 - 00:14:** A estagiária 2 afirma “Queres mexer, criança D, fazer uma festinha?”.

**L12 - 00:14:** A criança D, toca com o seu dedo, dá um sorriso e dá uma festinha.

**L13 - 00:16:** Neste momento, o Jacaré sobe pela mão e a estagiária 1 diz “ele vai cair, estagiária 2.”

**L14 - 00:20:** A estagiária 2 pega no Jacaré e afirma “Olha...vai passar. Oiiii, passou de testemunho!”

- L15 - 00:23:** A criança F repete “é bebê” e observa atentamente o Jacaré, chegando-se para a frente.
- L16 - 00:24:** A estagiária 2 aproxima novamente o Jacaré para a criança D, uma vez que esta demonstra interesse em
- L17 -** querer mexer novamente na tartaruga. A criança D com o dedo indicador dá festinhas na tartaruga.
- L18 - 00:28:** A estagiária 2 diz “Devagarinho, que ele é muito pequenininho”.
- L19 - 00:32:** A estagiária 2 aproxima a mão à criança F e esta recusa mexer, colocando as mãos para trás das costas e
- L20 -** diz “no qué” (não quer), fazendo uma careta. No entanto, muda de ideias e estica os braços para mexer no Jacaré,
- L21 -** demonstrando um grande sorriso.
- L22 - 00:34:** A criança A está sentada ao lado da criança F e diz “Olha, olha, olha” esticando a mão direita para mexer
- L23 -** no Jacaré.
- L24 - 00:36:** A criança D afirma “quero dar uma festa”.
- L25 - 00:37:** A estagiária 2 aproxima a sua mão da mão da criança D.
- L26 - 00:37:** A criança D mexe com o seu dedo indicador na tartaruga.
- L27 - 00:38:** A criança A choraminga e diz “Não, na mamão” (na mão).
- L28 - 00:38:** A estagiária 2 diz “é na tua mão, criança A?. Abre a mãozinha.” E tenta colocar o Jacaré na mão da criança
- L29 -** A.
- L30 - 00:40:** A criança A, fecha a mão e foge com a mesma.
- L31 - 00:43:** A estagiária 1 questiona a criança D “Olha, criança D, porque ias dar uma festinha ao Jacaré? Diz lá à
- L32 -** estagiária 1”.
- L33 - 00:46:** A criança D, manteve-se calada e observava os amigos.
- L34 - 00:48:** A criança H gritou “quero na minha mão, na minha mão, na minha mão”, esticando a mão à estagiária 2.
- L35 - 00:49:** A criança F esticou o dedo indicador, tocou no Jacaré e gritou sorrindo “Aiii”.
- L36 - 00:51:** A criança A esticava o braço e gritava “Ahhhhhhh”.
- L37 - 00:53:** A estagiária 2 afirmou alto “shsss, ele está-se a assustar, está-se a esconder, criança A!!!”

## ANEXO XV – QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS A, B, C, D, E (...)

Crianças	Área de formação pessoal e social	Área de Expressão e Comunicação				Área de conhecimento do mundo
		Domínio da Educação Física	Domínio da Educação Artística	Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	
<b>A</b>	Tem a necessidade de ajudar os outros. A refeição é um desafio, mas está a fazer progressos, demonstrando maior disponibilidade para provar novos sabores.	Demonstra grande capacidade motoras, tanto ao nível da coordenação, como ao nível da agilidade. O desafio é aceitar que num jogo de competição podemos perder ou ganhar. Ainda não distingue a direita da esquerda.	Gosta mais de pintar do que desenhar. Nos seus desenhos predomina a figura humana. O jogo dramático é uma das áreas mais apreciadas, sentindo a necessidade de se caracterizar antes de iniciar uma representação.	Consegue explicar o que pretende de forma muito clara e com pormenores. Já identifica a mancha gráfica do seu nome e demonstra interesse pela produção de letras por iniciativa própria, já seguindo a orientação da escrita.	Tem noções temporais diárias, demonstrando mais dificuldade nas noções temporais semanais, mensais e anuais. Identifica os dias da semana que vem à escola, mas ainda não os diz pela ordem. Consegue encontrar diferentes soluções para um problema e justificá-las.	Nas saídas ao exterior revela cuidados com o meio ambiente e conhecimento das regras de segurança. O seu grande desafio é perder a vergonha da exposição pública para poder partilhar com os outros os conhecimentos e conclusões a que chega durante o desenvolvimento de projetos.
<b>B</b>	Dificuldade nas horas de almoço, nomeadamente, ao comer a sopa. Por vezes não almoça. dificuldades a nível emocional e age	Consegue saltar a pé-coxinho no mesmo lugar, mas demonstra dificuldade em realizá-lo em deslocação;	A figura humana evidencia progressos, sendo que já desenha, sem auxílio do	Apesar de ter dificuldades ao nível da linguagem, nunca condicionou a sua comunicação com os outros. A	Demonstra interesse por puzzles. Faz contas de somar simples com os dedos,	Circula por todos os espaços de forma autónoma. O seu maior interesse foi a adoção do porquinho-da-índia como animal de

	<p>com agressividade na resolução de conflitos, tanto com adultos como crianças. Não consegue controlar-se, agindo através de gritos, choro e comportamento agressivo. concentra-se quando realiza trabalhos propostos pela educadora.</p>	<p>Calça sempre sozinho, apesar de trocar os sapatos nos pés; Enorme à vontade para explorar o baloiço, ganhando velocidade. Motricidade fina, evoluiu no recorte sendo que segue uma linha reta e uma linha curva, quando não consegue, reage com frustração, desistindo e estragando o que já foi feito.</p>	<p>adulto, o pescoço, as mãos, os braços, a barriga, as pernas e os pés. Quando não é a figura humana, consegue identificar e mostrar que o fez com intenção. demonstra procurar preencher cada espaço de forma isolada e respeitando as cores que correspondem à realidade.</p>	<p>criança B tem algumas dificuldades ao nível da linguagem oral, ainda espera uma consulta no hospital com a consulta de terapia da fala. Estas dificuldades podem estar a condicionar outras competências como o nível da consciência linguística e da escrita.</p>	<p>identifica formas geométricas, mas nomeia o círculo sendo uma bola. Identifica o seu nome sem a ajuda da fotografia no mapa de presenças, depois de ter sido desafiado.</p>	<p>estimação para o nosso grupo. Adora dar miminhos à porquinha-da-índia. Tem fascínio por tudo o que pertença ao mundo natural.</p>
<b>C</b>	<p>Destaca-se pela doçura e respeito pelos outros. Esta nunca se envolve em conflitos quer com adultos ou crianças. Apesar de não estar à vontade com a língua portuguesa, comunica e interage com os amigos. Em grande grupo não é uma criança que goste de ser exposta, fica envergonhada. Na hora de refeição é autónoma e come sopa e vegetais.</p>	<p>Tem um bom equilíbrio, coordenação de movimentos e destreza motora, conseguindo saltar de pés juntos. Na motricidade fina tem dificuldade com riscadores e com a tesoura, cortando uma linha reta e uma linha curva. Consegue desabotoar botões.</p>	<p>Gosta de pintar, mas não faz desenhos por iniciativa própria. Com a orientação do adulto faz a figura humana, com braços, pernas e pés. A oficina de jogo dramático é a preferida.</p>	<p>Tem muita vergonha, o que leva a que não fale em grande grupo. No entanto interage com os colegas.</p>	<p>Adora fazer jogos com formas geométricas e já percebeu a lógica do mapa de presenças, seguindo a linha do seu nome até ao dia em que nos encontramos.</p>	<p>Parece ser uma criança curiosa, apesar de não o demonstrar com tanta facilidade. Identifica todos os animais domésticos ou de quinta, como a vaca, galinha, o gato, e o porco. Tem mais dificuldade em identificar animais selvagens. Ainda assim, a sua paixão é o animal de estimação da sala, onde a criança C adora dar festinhas quando está na caixa. Identifica os estados meteorológicos como o sol, a chuva e a trovoada.</p>
<b>D</b>	<p>Raramente se envolve em conflitos, mas quando acontecem recorre ao adulto para resolver, através do choro. Utiliza expressões sociais como “desculpa” e “Obrigada”. Na refeição consegue ser autónomo e o segundo quando lhe agrada.</p>	<p>A destreza motora é um desafio, a sua corrida é mecânica, mas salta a pés juntos, anda nos calcanhares e em bicos de pés. A motricidade fina é ainda uma dificuldade e, realizando apenas pequenos cortes no papel.</p>	<p>Está pouco tempo concentrado e não gosta muito de colorir desenhos. Não preenche todos os espaços em branco e não faz desenhos por iniciativa própria e sendo assim, tem dificuldade em passar</p>	<p>Está habituado a comunicar sem recorrer à comunicação oral, atrasando o seu desenvolvimento, quer na verbalização, quer na compreensão, mas faz-se entender. Gosta de ouvir histórias.</p>	<p>É difícil de avaliar, pois não verbaliza, mas papagueia os números até 3.</p>	<p>Escolhe com frequência a oficina do conhecimento do mundo com frequência. Identifica alguns animais domésticos e da quinta. Adora estar com a porquinha da índia ao colo e lhe dar festinhas. Não identifica as cores, nem os estados meteorológicos como o sol, a chuva e a trovoada.</p>

			<p>uma imagem mental para o papel. A garatuja controlada ainda faz parte dos seus desenhos. A oficina do jogo dramático é o que mais aprecia, gosta de estar sozinho e explorar os materiais.</p>			
<b>E</b>	<p>É tranquila na relação com os amigos e usa o diálogo como estratégia para resolver um conflito. Rejeita alguns legumes e verduras, mas é autônoma às refeições. Tem dificuldade em comer o pão no lanche e prefere sem recheio. O seu tempo de concentração não vai para além de 10 minutos. Nos momentos de grande grupo, prefere brincar com outras coisas e quando está a realizar trabalhos de mesa, diz rapidamente que já concluiu. Não consegue estar sentada e é muito distraída. Muitas das vezes, tem que se dar as instruções individualmente, por isso desconfia-se que tenha problemas de audição.</p>	<p>Sente-se perfeitamente à vontade, tendo que melhorar alguns movimentos. As instruções têm que ser dadas individualmente. No entanto quando ouve, tenta realizar as propostas mesmo que não as consiga fazer. Salta a pés juntos. Tem dificuldade em manusear os riscadores e a tesoura. A rasgar também apresenta dificuldade. (motricidade fina).</p>	<p>Não gosta de colorir desenhos e por esse motivo fica pouco tempo nesta atividade. Assim, não preenche todos os espaços em branco. Não desenha por iniciativa própria e tem dificuldade em passar para a folha uma imagem mental. A garatuja controlada ainda faz parte dos seus desenhos. Gosta de explorar diferentes materiais se o adulto lhe der, como plasticina, tintas, cortar com a tesoura. A oficina que mais gosta é a do jogo dramático e representa ações isoladas com as amigas.</p>	<p>É tagarela, estabelece um diálogo fluido quer com os pares como com os adultos. Revela ter um extenso vocabulário e usa pronomes pessoais possessivos e demonstrativos. Descreve situações com pormenores. Adora ouvir histórias e é umas das atividades em grande grupo que fica atenta do início ao fim. Tem uma boa memória.</p>	<p>Adora fazer jogos com figuras geométricas e identifica-as facilmente. Escolhe a oficina da matemática para jogar este tipo de jogos. Papagueia até 10.</p>	<p>É uma criança curiosa, pelos comportamentos que tem diariamente. Escolha a oficina do conhecimento do Mundo com frequência. Identifica imensos animais da quinta e selvagens. Adora estar com a porquinha da índia ao colo e dar-lhe festinhas. Sabe algumas cores em inglês que não consegue identificar em português como “Blue” e “Pink”, mas identifica o amarelo, verde e o vermelho. Identifica algumas partes do corpo como a bochecha, o cotovelo e a testa.</p>

## ANEXO XVI – 2.<sup>a</sup> REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI I: 9 A 11 DE MARÇO DE 2020.

### Reflexão individual – 9 a 11 de março de 2020

**Referentes:** Adaptação; relações; agência da criança; heterogeneidade do grupo; autonomia; tempo educativo; brincadeira livre; características do grupo de crianças; autorregulação emocional.

Para iniciar este período de reflexões, primeiramente irei focar-me sobre a adaptação que foi passar da “Sala da Amizade” para a “Sala da Criatividade”, ou seja, a passagem da faixa etária dos 24 meses aos 36 meses para a faixa etária dos 3 aos 6 anos. Desta forma, na faixa etária dos 3 aos 6 anos, o “desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 8). Por este motivo, o papel do educador é fundamental para que o grupo de crianças tenha a oportunidade de vivenciar experiências significativas para este.

A meu ver, um dos pontos que ajudou a que a adaptação corresse tranquila e harmoniosamente, foi devido ao facto de ter contactado com o grupo de crianças nos momentos de brincadeira livre, no refeitório, ou mesmo quando estava a retirar os pertences das mochilas das crianças da “Sala da Amizade”. Isto porque dizia “Bom dia” aos pais e às crianças e recebia um sorriso da parte delas, ou seja, já existia interação com algumas crianças. Não obstante, não quero dizer que o grupo adaptar-se-ia fácil e rapidamente a mim assim que entrasse na sala, mas quero dizer, que foram pontos positivos para a construção da minha relação com o grupo de crianças.

Neste sentido, a construção das relações com as crianças não é um processo fácil e rápido, muito pelo contrário, é um processo lento e complexo. A meu ver, envolve que eu esteja emocionalmente disponível para receber cada criança na minha vida, compreender o porquê de ela reagir de uma forma perante a educadora ou reagir de outra forma completamente diferente para a auxiliar, por exemplo. Isto é, compreender a agência da criança e respeitá-la acima de tudo.

Dado o que foi referido anteriormente, considero que para respeitar a agência da criança e por sua vez auxiliar/apoiar a construí-la, é importante referir alguns dos valores que considero fundamentais, enquanto futura educadora. Alguns desses valores são os seguintes: o respeito pela individualidade do outro, a aceitação do outro, a cooperação entre equipa e a honestidade. No meu ponto de vista, com estes valores, irei construir a minha relação tanto com as crianças como com a equipa educativa.

No meu ponto de vista, considero relevante refletir sobre algumas experiências vivenciadas em contexto de observação e participação nas atividades das educadora Inês. Assim, uma das experiências que gostaria de refletir é sobre a minha interação com a criança J (5 anos) que demonstrou ter dificuldade em adaptar-se a pessoas novas. A meu ver, inicialmente, apesar da criança ter esta característica de adaptação a pessoas novas, esta interagiu comigo, para mostrarme coisas do seu interesse. Após esta interação, compreendi que o estabelecimento de uma relação com a criança J (5 anos) seria lento, e por esse motivo, teria que começar a interagir com ela apenas com situações do seu interesse. Dado esta estratégia, comecei a executá-la, no entanto rapidamente compreendi que não podia entrar no seu mundo de repente. Desse modo, atualmente, tento entrar nas suas brincadeiras preferidas (na casinha) para poder compreender o seu ponto de vista sobre o que a rodeia. Isto é, para que consiga chegar mais próximo da sua realidade. Ainda assim, sinto que tenho que arranjar outras estratégias que me ajudem enquanto futura educadora a chegar ao coração destas crianças.

De acordo com Arezes e Colaço (2014), “Os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais” (p. 112). Os autores supramencionados definem interação como “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (p. 113).

Para além do que foi referido anteriormente, o grupo da “Sala da Criatividade” é um grupo heterogéneo no que concerne a idades cronológicas e apesar da criança J (5 anos) reagir assim, existem outras que também irei construir a minha relação ao longo do tempo. Isto porque sinto, que todos devem demorar o tempo que for necessário para conhecer e a aceitar qualquer pessoa no seu espaço.

De acordo com Folque (2012), a heterogeneidade dos grupos,

visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas num grupo inclusivo e diversificado. (p. 53)

A meu ver, a heterogeneidade dos grupos pode ser um fator positivo, se enquanto futura educadora, demonstrar a cada criança que estou a respeitar a sua agência, de forma a que lhe proporcione experiências ricas pedagogicamente de acordo com o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ou seja, se não for capaz de respeitar o que todas as crianças das diferentes faixas etárias necessitam, acho que o meu trabalho terá que ser repensado.

Ainda no mesmo sentido, a autonomia é uma das características que este grupo de crianças evidencia, quer estejamos a observar ou a interagir com ele, em comparação com a “Sala da Amizade”. Isto é, enquanto observadora, compreendi que estimular a autonomia é realmente um dos objetivos que tem sido desenvolvido neste grupo. O grupo de crianças apresenta ser um grupo bastante autónomo, na realização da higiene, ao beber a água e nas refeições. Apesar de no meu ponto de vista, considerar que na marcação de presenças, o grupo divide-se em dois, pois as crianças da faixa etária 3/4 têm ainda alguma dificuldade em marcar e as crianças 5/6 anos marcam autonomamente.

Relativamente à observação que realizei no dia-a-dia do grupo de crianças, senti que as crianças, sabem o número de crianças que podem estar em cada oficina e que na sua maioria respeitam essa área. Tal como é referido no projeto curricular do grupo da “Sala da Criatividade”, a “distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível, contudo, corresponde a momentos que se repetem com periodicidade” (Oliveira, 2019/2020, p. 8). A meu ver, são os momentos que se vão repetindo ao longo do dia que promovem a autonomia no grupo, isto porque “As referências temporais estabelecidas pela rotina transmitem segurança à criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo, e simultaneamente, fomentam a sua autonomia e iniciativa” (Oliveira, 2019/2020, p. 8).

No que concerne à adaptação, o grupo de crianças esteve mais tranquilo e também que recorreu à minha companhia durante os dias. Ou seja, o grupo interagiu com mais frequência comigo, para referir pequenos episódios/aspectos relevantes do seu dia a dia. Como por exemplo, a criança A (5 anos) e a criança G (5 anos), quando cheguei à “Sala Polivalente” vieram contarme que a criança G (5 anos) tinha deixado cortar as unhas. Nesse momento valorizei a atitude dessa criança, uma vez que tinha concretizado algo que temia. De acordo com Silva, Marques,

Mata e Rosa (2016), “A construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam” (p. 34).

No entanto, sinto que algumas crianças testam os meus limites, nomeadamente a criança Z (4 anos) na companhia da criança J (5 anos), realiza algumas ações como gritar e realizar exatamente o contrário do que lhe peço. Não obstante, a criança Z (4 anos), na ausência da criança J (5 anos) não se impõe e a sua atitude é mais tranquila. Ainda relacionado com o grupo, quando a criança P (5 anos), não veio ao Jardim de Infância, notei uma grande diferença no comportamento de algumas crianças na sua presença e na sua ausência. Por exemplo, a criança A (5 anos) na ausência da criança P (5 anos) teve um comportamento mais calmo, comunicou calmamente, enquanto que quando está acompanhado por ela, o seu comportamento é mais abusivo e não respeita quando é para estar em silêncio.

A brincadeira livre é outro dos assuntos sob o qual me quero focar nesta reflexão. Na minha opinião, o brincar nesta faixa etária é fundamental e considero que é algo que deve, sempre, fazer parte do dia-a-dia do grupo de crianças. A partir do brincar, as crianças constroem a sua forma de ver o mundo, conectam-se com o outro e estão constantemente em aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido proporcionar momentos de brincadeira livre para o grupo de crianças é, no meu ponto de vista, fulcral.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10). Ainda acrescento que enquanto futura educadora, tenho uma perspetiva do brincar como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e que se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p. 11).

Após a observação, considero que o grupo é bastante interessado e curioso, demonstra querer saber mais, colocando variadas questões. Deste modo, considero que a comunicação com o grupo de crianças é algo muito valorizado, ou seja, a sua opinião é ouvida. No ponto de vista de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender. (p. 11)

Na minha opinião, dado que o grupo de crianças questiona tanto, é importante que tenha um suporte teórico das experiências que irei levar ao grupo de crianças. Outro dos aspetos que considero importante refletir é sobre a autorregulação emocional das crianças. Um dos episódios que me marcou, foi quando a criança F (4 anos) estava no parque com a criança Q (3 anos), a deambular com uma expressão triste, quando me agachei e questionei o que se passava. A criança F (4 anos) respondeu “Nós queríamos ficar com os nossos meninos” (9H55’22” – 10 de março), de seguida questionei “Quem são os vossos meninos?”. A criança Q (3 anos) respondeu “São os nossos irmãos” e continuaram a deambular pelo parque. Segundo Arezes e Colaço (2014),

A capacidade de uma criança participar com êxito na interação com os pares tem como base várias conquistas nos primeiros anos de vida, nos quais emergem competências cognitivas e de autorregulação que ajudarão a criança a dedicar-se e a sustentar interações sociais com diferentes parceiros. (p. 113)

Para concluir, acho pertinente estar em contante pesquisa para arranjar ferramentas e estratégias, de forma a conquistar o grupo e também a respeitar a sua agência.

### Referências bibliográficas

- Arezes, M., Colaço, S., (2014). *Interacções*. A interação e Cooperação Entre Pares: Uma Prática Em contexto de Creche. pp. 110-137.
- Folque, M., (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento Da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

## ANEXO XVII – 4.<sup>a</sup> REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI I: 23 A 25 DE MARÇO DE 2020

### Reflexão individual – 23 a 25 de março de 2020

**Referentes:** Isolamento; papel da educadora; estratégias; proposta educativa.

A presente reflexão diz respeito à semana de 23 a 25 de março de 2020. Tendo em conta a situação que se está a viver no nosso país, devido ao Covid-19, a planificação que realizámos é fictícia, ou seja, não a colocámos em prática. Neste seguimento, irei refletir sobre o papel do educador de infância na realidade atual, o papel das tecnologias na faixa etária dos 3 aos 6 anos e por fim numa proposta desta planificação justificando a sua pertinência didática e cientificamente.

Primeiramente quero refletir sobre o impacto que este tempo de recolhimento, de isolamento de quarentena tem nas crianças. Isto é, o grupo de crianças tem a sua rotina no Jardim de Infância e de repente é-lhe retirada. Enquanto futura educadora, qual seria o meu papel se estivesse com o grupo?; Como poderia ajudar o grupo de crianças a passar este tempo de isolamento social de uma forma mais tranquila?; Terei ferramentas enquanto futura educadora?; Como as utilizar?.

Neste sentido, enquanto futura educadora, o meu papel perante esta pandemia, seria de auxílio, apoio e respeito pela identidade pessoal de cada criança e família respetiva. Na minha ótica, tenho que compreender que cada família é uma família e que nem todas reagem da mesma forma aos mesmos acontecimentos. Desta forma, ao questionar-me sobre qual seria o meu papel, compreendi que um dos aspetos que faria parte deste processo, seria a comunicação com a criança e com a sua família. Saliento também que tenho um percurso a realizar, perante este tipo de situações, a meu ver, tenho que arranjar ferramentas para lidar com diversos tipos de contextos.

As famílias e as crianças da “Sala da Criatividade” receberam um plano sugestivo que a educadora Inês Carvalho realizou tendo em consideração a nossa situação atual. Desta forma, após uma leitura atenta desse material fornecido às famílias, suscitou-me o interesse e comecei também a pensar um pouco sobre o que poderia realizar se estivesse no papel dos pais, em que têm teletrabalho e ao mesmo tempo que respeitar o tempo dos seus filhos. Neste tempo de incerteza, a educadora é como se fosse uma âncora, para que também os pais se sintam apoiados e abraçados neste momento mais difícil.

Algumas das sugestões que a educadora Inês Carvalho deu e que despertou o meu interesse foram as seguintes: ajudar a confeccionar os próprios alimentos, pegar em objetos velhos e dar-lhe outra utilidade, dançar, pesquisar palavras em revistas e jornais, pinturas com diversos materiais riscadores, cuidar dos animais, criar um álbum de família, semear e ligar aos amigos via-chamada ou vídeo.

Para além do que foi referido anteriormente, depois de ter analisado as suas sugestões, começou a despertar o meu interesse compreender se como estas atividades existiriam muitas outras. Como a minha atenção redobrou, comecei a refletir sobre quais seriam as minhas ferramentas se estivesse no papel da educadora Inês Carvalho, que à partida parece ser mais fácil do que na verdade o é. Depois desta reflexão compreendi que surgiam muitos desafios para a comunicação com todo o grupo de crianças, como o seguinte exemplo: os recursos que cada família tinha e só este me bastava para ter que repensar as minhas propostas para este grupo. Sinto que é um caminho que ainda tenho que fazer, compreender quais seriam os desafios que poderia superar.

Na minha ótica, um dos aspetos que considero fundamental neste tempo de readaptação é a comunicação com as famílias. A situação atual, abala muitas famílias devido a problemas económicos e sociais, por esse motivo, enquanto futura educadora, devo ter em consideração que é um tempo onde deve haver lugar para a paciência, o respeito e a empatia pela individualidade da criança e da família. Face a este vírus, o educador tem um papel fulcral no acompanhamento desta fase pertencendo ativamente no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por um lado, noto que poderá ser pertinente, manter o contacto com as famílias e conversar um pouco sobre o que cada criança tem realizado. Por outro, compreendo que esta comunicação muitas das vezes seja difícil de acontecer devido a fatores externos, como o tempo, por exemplo.

Na perspetiva de Hohmann & Weikart (2011, p. 27),

os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças. Os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem.

Devido à impossibilidade do funcionamento dos jardins de infância, na minha perspetiva, faria todo o sentido continuar a manter o contacto com o grupo de crianças, como referi anteriormente. Ter contato com o grupo possibilita,

que as crianças percebão que não estão sozinhas com a sua família a ultrapassar esta fase de isolamento e que a educadora não se esquece deles.

Na minha opinião, uma das formas de manter o contacto com o grupo seria por exemplo, através de o envio de um vídeo. Isto é, seria como uma demonstração de carinho para com o grupo. Este vídeo poderia ser partilhado na página do Facebook dos pais com a educadora, visto que este também é um lugar de partilha entre todos. Esta forma, seria uma opção para alimentar esta relação do grupo com a educadora, e da educadora com os pais e vice-versa.

Enquanto mestrandando, sei dos desafios que a distância está a provocar para a minha formação, então por esse motivo, considero, o vídeo, como um elemento muito pertinente para a comunicação com as famílias. Isto porque, a meu ver é importante estabelecer o contacto visual com os meus professores, logo, colocando-me no lugar das crianças, acho que seria fundamental estabelecer o contacto visual com a sua educadora.

De facto, parte da instituição parou, nomeadamente a sua “casa”. A outra parte está a ser veiculada através do educador com o grupo e a família e também da família com a criança. Considero importante referir que a casa de cada família também é um palco para “as crianças [descobrirem] o mundo e [serem] apoiadas na construção de significados” (Folque, 2012, p. 36). É fulcral, que as crianças perceberem que não foram abandonadas pela educadora e pela auxiliar de ação educativa e para que isso não aconteça, basta um simples “Olá, como estão?”, que fará toda a diferença.

No que concerne a alguns desafios que poderiam ser colocados aos pais, seria por exemplo, gravarem com os filhos/só os filhos a realizar algo ou a cumprimentar o grupo e a educadora. No entanto, esta ideia depende dos recursos que cada família tem na sua posse e teria que ser reavaliada na altura em questão, tal como foi referido anteriormente. Assim, cabe a mim, enquanto futura educadora, procurar encontrar as potencialidades deste “novo” e provisório contexto, onde “a experiência cultural de cada um dos seus membros é partilhada e enriquecida pelos contactos com os conhecimentos herdados da sociedade e acumulados ao longo da história” (Folque, 2012, p. 52).

De acordo com Silva, et.al., (2016, p. 28), “A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (...) ou em momentos planeados”. Desta forma, perante esta situação (do covid-19), poderíamos realizar trocas informais, de modo a “conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades” (Silva, et.al., 2016, p. 28).

Após esta reflexão sobre o que se está a passar neste momento na nossa vida, irei refletir pedagogicamente sobre a proposta do dia 25 de março, da parte da tarde. A proposta educativa sugere a discussão sobre o que se irá realizar no dia 31 de março, uma discoteca.

No dia 25 de março da parte da tarde, foi proposto uma conversa sobre a discoteca, visto que é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem, que o grupo converse e discuta as ideias entre si. Deste modo, visto que o grupo de crianças integra crianças desde dos 3 anos aos 6 anos, este diálogo entre eles terá que ser mediado pelo educador com questões abertas que os façam refletir. Esta mediação passa por certificar-me que está a ser significativo para cada criança, por compreender a sua opinião sobre algo e por fim se as crianças estão abertas a sugestões sobre a temática.

Segundo Folque (2012, p. 64), “Á medida que os indivíduos agem, interagem e participam em actividades conjuntas, são introduzidos nos modos culturais de construção de conhecimento, assim como nos conhecimentos que se acumularam na sociedade ao longo da história”.

Ainda no mesmo sentido, é importante que o educador faça questões, uma vez que estas “constituem um instrumento com grandes potencialidades para desenvolver o pensamento” (Folque, 2012, p. 92). Nesta atividade, acredito que as questões abertas estimulam o pensamento de cada criança e é a partir daí que cada criança constrói o seu conhecimento.

A autora supramencionada refere que “As “boas” perguntas suscitam o debate e incentivam as crianças a interrogar-se, a questionar os outros e o mundo à sua volta” (p. 92). Os critérios que a autora refere para a escolha destas questões são as que levam “a criança a pensar e reflectir, a ver as coisas de uma outra perspetiva e a explorar a incerteza num meio seguro”.

Neste seguimento, quando colocadas as questões “O que sabemos sobre a discoteca?; O que gostávamos de descobrir sobre a discoteca?; O que gostavam de realizar na discoteca?; Que músicas gostariam de ouvir?; e por fim, que roupa podemos vestir?”, é para que o grupo possa interagir entre si e partilhar a sua opinião sobre esta temática. Ou seja, o papel do educador no desenvolvimento desta conversa é de “acompanhar, enquadrar e ampliar, sem se apropriar do espaço, tempo e acção da criança” (Vasconcelos, et.al., p. 54, s/d.). Assim, considero que “A comunicação desempenha uma função social, em que a informação é partilhada e divulgada em benefício da “comunidade” do grupo” (Folque, 2012, p. 61).

Nesta linha de pensamento, considero importante salientar que esta conversa seria acompanhada pelo registo, em grande grupo, das ideias, sugestões, interesses, curiosidades, entre outros. Isto porque, é importante que as crianças tenham contacto com a escrita desde cedo. Tal como Silva et.al., (2016, p. 66) afirmam

“O contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras (...) permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade”.

Assim, é pertinente referir ainda que “A forma como o/a educador/a utiliza e se relaciona com a linguagem escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (Silva, et.al., 2016, p. 67).

Ainda relacionado com a proposta, no ponto de vista de Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 330) a memória autobiográfica é a “memória de acontecimentos específicos da própria vida” e está ligada ao desenvolvimento da linguagem uma vez que “só quando as crianças conseguem passar as memórias a palavras é que as conseguem manter

na sua mente, refletir sobre elas e compará-las com as memórias dos outros” (p. 330), o que está subentendido nesta atividade, visto que foi do interesse do grupo realizar uma discoteca. Por esse motivo, acredito que esteja ligada a alguma das memórias destas crianças.

Na ótica de Folque (2012, pp. 67-68),

No desenvolvimento cultural da criança, todas as funções ocorrem duas vezes: primeiramente a nível social e, mais tarde, a nível individual; em primeiro lugar entre pessoas (interpsicologicamente) e depois no interior da criança (intrapicologicamente) (...). Todas funções superiores têm origem nas relações existentes entre seres humanos.

No sentido do que foi referido anteriormente, quero salientar que primeiramente o grupo discute as ideias entre si, e só depois é que irá concretizar a atividade da discoteca. Uma vez que é fundamental que esta atividade seja significativa para o grupo de crianças.

Para concluir, considero que ainda tenho uma longa jornada pela frente sobre todos os desafios que são colocados ao educador. Por esse motivo, e com todas as transformações que ocorrem na sociedade ao longo do tempo, é fundamental estar sempre em contante formação. Visto que não sei o dia de amanhã, não saberei os desafios a que serei colocada, logo saliento que devo estar em constante pesquisa para combater as minhas fragilidades.

#### Referências bibliográficas

- Folque, M., (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação Para a Ciência e a Tecnologia.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Papalia, D. E., Old, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Ramos, A., & Silva, S. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. Em Viana, F., Ribeiro, I., & Batista, A., *Ler para Ser*, (pp. 149-174). Coimbra: Almedina
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (s.d.). *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.

## ANEXO XVIII – 3.<sup>a</sup> REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI I: 16 A 18 DE MARÇO DE 2020

### Reflexão de grupo– 16 a 18 de março

**Referentes:** contacto com a escrita, agência da criança, colaboração entre o grupo-criança-educador.

A presente reflexão diz respeito à semana de 16 a 18 de março de 2020. Tendo em conta a situação que se está a viver no nosso país, devido ao COVID-19, a planificação que realizámos é fictícia, ou seja, não a colocámos em prática. Neste sentido, iremos refletir sobre uma das propostas desta planificação, justificando a sua pertinência didática e cientificamente.

A proposta educativa escolhida para a análise foi a organização da tabela “Os meios de Transporte”. Esta proposta educativa surgiu na continuidade do projeto “O meu foguetão”. A realização desta proposta, é interdisciplinar, isto é, inclui o desenvolvimento de diversas propostas que promovem o conhecimento em diversas áreas do saber, que irão facilitar o desenvolvimento holístico de cada uma das crianças.

Consideramos que as propostas educativas nas quais as crianças participam ativamente têm mais impacto na sua aprendizagem, do que as propostas em que as crianças não participam ativamente. Nesta lógica de pensamento, utilizaríamos os recortes realizados pelas crianças no dia anterior e através deles construiríamos com o grupo uma tabela, organizando e tratando os dados, consoante os meios de transporte (meio terrestre, meio aéreo e meio aquático). De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 78), “O processo de recolha, organização e tratamento de dados assenta na classificação, contagem e comparação”. Na nossa opinião, é importante proporcionar ao grupo oportunidades para brincarem com este processo de recolha, organização e tratamento de dados em outros momentos do dia-a-dia do grupo.

Para iniciar a construção da tabela iríamos escrever, em frente ao grupo, os diferentes meios, cada um com uma cor diferente. Do nosso ponto de vista, o Jardim de Infância deve ser um espaço privilegiado para aprendizagens decisivas no desenvolvimento da criança, sobretudo no que concerne à linguagem como comunicação. Neste sentido, os educadores de infância devem promover um ambiente rico e diversificado. De acordo com Mata (2010, p. 34),

“devem criar-se oportunidades para as crianças brincarem com objectos de literacia e, ao proporcionar-lhes situações lúdicas de literacia, contextualizadas e que façam sentido face às suas realidades, a sua vertente social é respeitada. Assim, as crianças podem explorá-la e mostrar o que sabem sobre o porquê, quando, onde, o quê e como da literacia.”

O contacto com a escrita deve ser realizado como um processo natural e contextualizado, uma vez que a escrita está enraizada na cultura e na realidade das crianças, o que facilita a sua descoberta e apropriação da funcionalidade da

linguagem escrita (Mata, 2006). Portanto, é importante que o educador crie as oportunidades acima referidas, assim como, facilite às crianças o contacto com “instrumentos e um ambiente onde a criança tem palavra, tem espaço de escolha e de decisão e onde a iniciativa para defender os seus direitos e respeitar os dos outros é acolhida e valorizada” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 19).

Neste caso em particular a escrita foi utilizada para comunicar e identificar os meios de transporte, ou seja, foi utilizada como um veículo de comunicação. É através de explorações como esta, que “as crianças, precocemente, vão-se apercebendo de que os suportes de escrita e o seu conteúdo variam consoante a função que servem e as metas e objectivos a atingir” (Mata, 2008, p. 15).

Posteriormente à escrita iríamos continuar a construção da tabela pedindo a colaboração das crianças do grupo. Para a realização desta tabela consideramos importante a comunicação com as crianças. Na nossa ótica torna-se fulcral questionar as crianças sobre o que vamos elaborar, visto que “o desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 74).

Desta forma, valorizamos a colaboração de todo o grupo. Esta “prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação” (Niza, 2013, p.146), que abrange a vida no Jardim de Infância é um dos 7 princípios orientadores do Movimento da Escola Moderna (MEM). Assim, consideramos que em contexto de educação pré-escolar, a criança deve ter agência, que requer a possibilidade de “escolha e auto-iniciativa; envolvimento a partir das escolhas e reflexões em torno dos processos e produtos do envolvimento; possibilidades de comunicação e a interação no contexto de colaboração com os pares e os adultos” (OliveiraFormosinho e Araújo, 2004, p.13). Para que tal seja possível, é importante que os educadores de infância compreendam que a criança é competente e tem um papel ativo. Só assim lhes darão espaço para que a criança se manifeste. Desse ponto de vista, “decorre uma interação entre adultos e crianças baseada na partilha de poderes e numa abertura à co-construção do processos educativo (...). No jardim de infância a participação da criança constitui um exercício e uma aprendizagem da cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se poder perceber como membro da sociedade” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 16).

Esta colaboração entre o grupo e o educador é fundamental para que o educador vá ao encontro do que o grupo tem interesse e curiosidade e para que o educador ao mesmo tempo seja um modelo para o grupo. Neste caso, o processo de recolha e organização decorreria “da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 78). De facto, é fundamental que as oportunidades educativas tenham na sua constituição uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática.

De acordo com Folque (2012), no modelo pedagógico do MEM, as crianças devem adquirir controlo sobre os processos de aprendizagem. Assim um dos fatores que fez com que desejássemos realizar esta atividade com o grupo, foi a curiosidade e o interesse demonstrados no processo de recolha de dados. Ou seja, quando observámos o grupo, compreendemos que quando realizavam a tabela, tinham prazer e gosto em realizá-la com o auxílio da educadora. Por esse motivo, decidimos realizar algo que é do interesse das crianças e que para além disso, lhes transmita prazer.

Enquanto futuras educadoras, pretendemos valorizar experiências matemáticas onde o grupo de crianças possa explorar noções matemáticas. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 78), “O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender”.

Para além do que referimos anteriormente, esta atividade também está relacionada com a área do Conhecimento do Mundo (definida nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância - OCEPE). Na nossa perspetiva, consideramos importante valorizar a curiosidade da criança para ajudar a desenvolver as suas capacidades para pensar e descobrir por si próprias. Neste caso, sobre o foguetão direcionou para os diferentes meios de transportes. Dessa forma, o educador, através desta curiosidade deve explorar a realidade próxima da criança para que depois seja mais fácil perceber outras situações mais distantes.

Por último, nesta proposta educativa também é visível o subdomínio das artes visuais (OCEPE), uma vez que será pedido às crianças que desenhem uma linha reta na cartolina, que cole as imagens recortadas na cartolina e que as organizem consoante o espaço disponível. Ou seja, as crianças irão realizar uma composição visual em grupo com as imagens que recortaram. É importante lembrar que mais uma vez estas imagens são próximas da realidade das crianças, visto que se trata de imagens reais recortadas de revistas e jornais.

Para concluir, consideramos que didaticamente esta proposta desenvolve várias competências acima explicadas em diferentes áreas do conhecimento, permitindo o desenvolvimento holístico através de uma abordagem interdisciplinar. Por outro lado, cientificamente esta proposta permite a aprendizagem ou a consolidação dos meios de transporte, uma aprendizagem que será fundamental ao longo da vida da criança. As crianças necessitam de se deslocar em meios de transporte, por exemplo, para irem de casa para a escola de carro. Mas é importante, enquanto educadoras abrir o horizonte das crianças e permitir-lhes a exploração dos meios de transporte que não conheçam ou que não faça parte da sua realidade. Quando toda esta situação terminar gostaríamos de poder pôr em prática esta proposta caso o interesse do grupo ainda se mantenha para o desenvolvimento deste projeto.

#### **Referências bibliográficas**

- Craveiro, C., & Ferreira, I. (novembro de 2007). Cadernos de Estudo - Uma publicação do centro de Investigação Paula Frassinetti. *A educação pré-escolar face aos direiros da sociedade do futuro*, pp. 15-22.
- Folque, M., (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação Para a Ciência e a Tecnologia.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (Agosto de 2010). Brincar coma escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*(90), 31- 34.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. e Araujo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): pp. 81-93

## ANEXO XIX– 5.ª PLANIFICAÇÃO QUINZENAL DE 20 DE ABRIL A 29 DE ABRIL.

### 1.º Semana – 20 a 22 de abril

Segunda-Feira (20 de abril)		
Área de conteúdo / Domínio	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens
<b>Manhã</b>		
<b>Descrição e Justificação teórica da proposta</b>		
Para iniciar a semana, preparámos 4º desafio, a “Adivinha das frutas” <sup>45</sup> , através de um vídeo dinamizado pelas mestrandas. Todas as semanas, à segunda-feira, é lançado um desafio às crianças. Decidimos propor a resolução de duas adivinhas, relacionadas com a fruta. Consideramos que na situação atual é importante que as crianças mantenham uma alimentação saudável e se mantenham nutridas. Nesse sentido, consideramos pertinente a realização de propostas em torno das frutas, um alimento indispensável ao dia-a-dia das crianças que conduz “ (...) a uma sensibilização das crianças para os cuidados com a saúde e com o corpo (...)” (Silva et, al., 2016, p. 91).		
<b>Formação Pessoal e Social</b>	- Estimular a curiosidade das crianças, chamando a atenção para o que as rodeia, nomeadamente para as frutas.	- A criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia ao procurar mais adivinhas.
<b>Conhecimento do Mundo</b>	- Promover o desenvolvimento do raciocínio lógico.	- A criança desenvolve o raciocínio lógico, na tentativa de resolução do problema da adivinha.
<b>Tarde</b>		
<b>Descrição e Justificação teórica da proposta</b>		
Para a parte da tarde, no seguimento da adivinha das frutas propusemos a realização do Jogo “Que fruta é?”. Para a realização desta proposta foram dadas as seguintes indicações: 1) Colocar uma fita a tapar os olhos; 2) Provar um pedaço de fruta; 3) Adivinhar que fruta é; 4) Repetir o processo as vezes que quiserem. Uma vez que a criança aprende através dos 5 sentidos, consideramos pertinente explorar o sentido do paladar. Desta forma, a criança pode identificar as frutas que prova e também manifestar interesse pelas frutas que prefere comer.		
<b>Formação Pessoal e Social</b>	- Promover na criança a confiança em experimentar novas atividades. - Possibilitar à criança a manifestação de gostos e preferências, nomeadamente pelas frutas. - Promover o reconhecimento de alimentos saudáveis.	- A criança manifesta os seus gostos pelas frutas. - A criança revela confiança em experimentar atividades novas. - A criança reconhece alimentos saudáveis e a sua importância para a saúde.
<b>Conhecimento do Mundo</b>	- Possibilitar a identificação de frutas através do sentido do paladar.	- A criança identifica e reconhece as frutas através do sentido do paladar.

<sup>45</sup> Ver anexo 1

	- Promover a alimentação saudável através do consumo de fruta.	- A criança tem hábitos de alimentação saudável, ao comer fruta.
<b>Terça-feira (21 de abril)</b>		
<b>Área de conteúdo / Domínio</b>	<b>Intencionalidade Educativa</b>	<b>Aprendizagens</b>
<b>Tarde</b>		
<b>Descrição e Justificação teórica da proposta</b>		
Para a parte da tarde de terça-feira propusemos a visualização da dinamização da história “A lagartinha muito comilona” pelas mestrandas. De acordo com Mata (2008, p.75), “O prazer que retiramos das situações de leitura é um dos principais indicadores de uma motivação intrínseca. (...) As situações de interacção com a leitura que proporcionamos às crianças devem ser positivas, devem estar associadas a afectos positivos”. Neste sentido, dinamizamos um vídeo com a interpretação da história através de uma dramatização, promovendo a contagem oral das frutas, entre outros aspetos. De acordo com Rodrigues (2019, p. 3) “a criação de oportunidades para que as crianças desenvolvam as suas capacidades de contagem oral é fundamental para o desenvolvimento numérico”.		
<b>Formação Pessoal e Social</b>	- Promover a curiosidade e o interesse pela leitura de histórias. - Promover a memória através do reconto da história.	- A criança demonstra curiosidade e interesse pela leitura da história. - A criança desenvolve a memória.
<b>Expressão e Comunicação/ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	- Promover na criança a construção de relações com a mensagem oral.	- A criança compreende mensagens orais em situações diversas de comunicação, como na leitura de histórias. - A criança compreende e transmite a ideia principal de uma história.
<b>Expressão e Comunicação/matemática</b>	- Possibilitar que a criança resolva problemas. - Incentivar a criança a contar oralmente.	- A criança resolve problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição. - A criança conta oralmente as frutas.
<b>Conhecimento do Mundo</b>	- Estimular a curiosidade sobre a lagarta e o processo de metamorfose. - Desafiar a criança através do conto da história.	- A criança tem curiosidade sobre a lagarta. - A criança procura explicações provisórias para questões sobre a história.
<b>Quarta-feira (22 de abril)</b>		
<b>Área de conteúdo / Domínio</b>	<b>Intencionalidade Educativa</b>	<b>Aprendizagens</b>
<b>Manhã</b>		
<b>Descrição e Justificação teórica da proposta</b>		
Para a quarta-feira, propusemos a realização de um “Quantos-queres” das frutas, com a realização de um vídeo explicativo pelas mestrandas. Isto porque, de acordo com Silva et. al., (2016, p. 44) “Os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” e porque “o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças”.		
<b>Formação Pessoal e Social</b>	- Proporcionar oportunidades onde demonstrem gostos e preferências.	- A criança manifesta o seu gosto e preferência ao escolher o tema do jogo.
<b>Expressão e Comunicação/ Educação Artística</b>	- Estimular a motricidade de forma mais sensível e cuidada – construção do quantos-queres.	- A criança desenvolve a motricidade fina através da construção do quantos-queres.
<b>Expressão e Comunicação/matemática</b>	- Estimular a contagem de números. - Proporcionar situações de jogo através da matemática.	- A criança desenvolve a capacidade de contagem. - A criança envolve-se em situação de jogo.
<b>Tarde</b>		
<b>Descrição e Justificação teórica da proposta</b>		
Para a última atividade da semana planificamos a realização de uma receita de um bolo saudável de maçã e canela. Para a realização desta atividade as mestrandas disponibilizaram um vídeo com a realização da receita. Segundo Silva, et.al., (2016, p. 68) “Procurar com as crianças informações em livros ou na internet, cujo texto o/a educador/a vai lendo e comentando, de modo a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação (...)ou ler em conjunto uma receita e segui-la para confeção de um bolo, são alguns meios para as crianças usarem a escrita no seu quotidiano e que facilitam a apropriação e compreensão de muitas convenções, bem como a utilidade da linguagem escrita”.		
<b>Formação Pessoal e Social</b>	- Promover o desenvolvimento da curiosidade na criança-	- A criança desenvolve a sua curiosidade.
<b>Conhecimento do Mundo</b>	- Proporcionar desafios, como a sugestão da confeção de um bolo.	- Realizar tarefas de culinária prazerosas.
<b>Expressão e Comunicação/</b>	- Estimular a contagem e a medição através da execução da receita.	- A criança conta os pedaços de maçã.

<b>Matemática</b>		- A criança mede a quantidade de farinha de aveia.
<b>Expressão e Comunicação/ Educação Artística</b>	- Proporciona experiências educativas diversificadas.	- A criança desenvolve a motricidade fina na execução da massa do bolo.
<b>Expressão e Comunicação/ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	- Ler receitas para as crianças quando estão a fazer bolos. - Envolver as famílias na leitura da receita.	- A criança associa diferentes funções a suportes de escrita variados presentes nos seus contextos, usando-os com essas funcionalidades (livros de receitas para cozinhar, computador para pesquisar).

## 2.º Semana – 27 a 29 de abril

<b>Segunda-Feira (27 de abril)</b>		
<b>Área de conteúdo / Domínio</b>	<b>Intencionalidade Educativa</b>	<b>Aprendizagens</b>
<b>Manhã</b>		
<b>Descrição e Justificação teórica da proposta</b>		
Para iniciar a segunda semana propusemos o 5º Desafio <sup>46</sup> ; “Adivinha qual é coisa, qual é ela?”, através de um vídeo dinamizado pelas mestrandas sobre o animal de estimação da “Sala da Criatividade”, a porquinha da Índia. Uma vez que “as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Silva, et.al., 2016, p. 9), consideramos pertinente relembrar um dos elementos que fazia parte do seu dia-a-dia e pelo qual as crianças tinham muito carinho.		
<b>Formação Pessoal e Social</b>	- Estimular a curiosidade das crianças, chamando a atenção para o que as rodeia, nomeadamente para o animal de estimação da “Sala da Criatividade”.	- A criança desenvolve a sua curiosidade. - A criança relembra o animal de estimação da “Sala da Criatividade”.
<b>Conhecimento do Mundo</b>	- Promover o desenvolvimento do raciocínio lógico	- A criança desenvolve o raciocínio lógico, na tentativa de resolução do problema da adivinha.
<b>Tarde</b>		
<b>Descrição e Justificação teórica da proposta</b>		
Para a parte da tarde, propusemos a atividade: “Que cores encontramos?”. Para esta proposta, as crianças devem procurar elementos de diferentes cores, em jornais, revistas, materiais reciclados ou outros materiais que pretenderem. Depois de encontrarem devem recortar e colar esses recortes numa tabela <sup>47</sup> disponibilizada pelas mestrandas. Consideramos importante “promover o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade” (Silva et.al., 2016, p. 11). Neste sentido, pretendemos promover o contacto da criança com diferentes materiais.		
<b>Expressão e Comunicação/ Educação Artística</b>	- Promover o recorte com a tesoura. - Estimular o desenvolvimento da motricidade fina, através do recorte com a tesoura.	- A criança recorta com a tesoura, seguindo uma linha reta ou curva. - A criança desenvolve a motricidade fina, através do recorte com a tesoura.
<b>Formação Pessoal e Social</b>	- Promover o prazer na realização de atividades de plástica. - Estimular a concentração da criança.	- A criança demonstra prazer na realização das suas produções. - A criança concentra-se durante a realização do recorte e da colagem.
<b>Terça-feira (28 de abril)</b>		
<b>Área de conteúdo / Domínio</b>	<b>Intencionalidade Educativa</b>	<b>Aprendizagens</b>
<b>Tarde</b>		
<b>Descrição e Justificação teórica da proposta</b>		
Tal como na passada semana, à terça-feira à tarde iremos realizar a leitura de uma história. Desta vez, a história é “A Rainha das cores”, através de um vídeo dinamizado pelas mestrandas. Neste caso, as crianças podem acompanhar a leitura da história através do desenho “O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento. O desenho serve também, muitas vezes, de suporte ao processo de emergência da escrita” (Silva, et.al., 2016, p. 69).		
<b>Formação Pessoal e Social</b>	- Promover a curiosidade e o interesse pela leitura de histórias.	- A criança demonstra curiosidade e interesse pela leitura da história. - A criança desenvolve a atenção durante a leitura da história.

<sup>46</sup> Ver anexo 2

<sup>47</sup> Ver anexo 3

<b>Expressão e Comunicação/ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	- Promover na criança a construção de relações entre a escrita e a mensagem oral. - Proporcionar momentos de fruição.	- A criança compreende mensagens orais em situações diversas de comunicação, como na leitura de histórias. - A criança compreende e transmite a ideia principal de uma história.
<b>Quarta-feira (29 de abril)</b>		
<b>Área de conteúdo / Domínio</b>	<b>Intencionalidade Educativa</b>	<b>Aprendizagens</b>
<b>Manhã</b>		
<b>Descrição e Justificação teórica da proposta</b>		
Para o último dia da semana planejamos a atividade “Arroz das cores”. Para a realização desta atividade foram partilhadas as seguintes instruções, em conjunto com um vídeo: 1) Colocar água numa taça; 2) Colocar corante na mesma taça; 3) Colocar arroz na taça; 4) Mexer com uma colher; 5) Colocar ao sol, para secar. Pretendemos partilhar com as crianças uma nova técnica que inclui a exploração das cores e de uma textura diferente de um elemento natural, proporcionando o desenvolvimento da sua criatividade e imaginação. Na opinião de Silva, et.al. (2016, p. 49), “As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabelo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação”.		
<b>Formação Pessoal e Social</b>	- Proporcionar uma experiência educativa prazerosa. - Proporcionar momentos que estimulem a curiosidade das crianças.	- A criança demonstra prazer na realização da atividade. - A criança desenvolve a sua curiosidade.
<b>Expressão e Comunicação/ Educação Artística</b>	- Estimular a motricidade de forma mais sensível e cuidada – através da realização do arroz de cores. - Proporcionar a exploração das cores. - Estimular a criatividade dando uma nova utilidade ao alimento – arroz;	- A criança desenvolve a motricidade fina, através do manuseamento do arroz. - A criança explora as possibilidades de criação de cores, através das cores primárias. - A criança identifica as diferentes cores. - A criança compreende que o arroz tem duas utilidades (alimentação e decoração).
<b>Expressão e Comunicação/ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	- Promover a compreensão da linguagem oral através de instruções.	- A criança compreende a mensagem que é transmitida através de instruções.
<b>Conhecimento do Mundo</b>	- Proporcionar experiências diversificadas.	- A criança compreende as diferentes etapas de um processo experimental – coloração do arroz.
<b>Tarde</b>		
<b>Descrição e Justificação teórica da proposta</b>		
Uma vez que no domingo dia 3 de maio se irá celebrar o “dia da mãe”, propusemos a realização de uma prenda do dia da mãe, através da realização de um postal/ desenho com a colagem do arroz colorido ou como alternativa, a colagem de arroz branco e posteriormente a pintura deste. Do nosso ponto de vista é pertinente promover o desenvolvimento da criatividade das crianças através da realização da composição visual, ou seja, dar oportunidade à criança de criar e apreciar o que realizou (Silva, et, al., 2016).		
<b>Formação Pessoal e Social</b>	- Proporciona uma experiência estimulante e prazerosa. - Estimular a utilização de diversos materiais. - Envolver a família na construção da independência e autonomia das crianças.	- A criança demonstra prazer durante na produção do desenho. - A criança utiliza os materiais que tem à sua disposição (lápiz, arroz, folhas, corante, tinta, pincéis e cola branca ou líquida). - A criança adquire um maior controlo do seu corpo, possibilitando que progressivamente faça movimentos mais complexos.
<b>Expressão e Comunicação/ Educação Artística</b>	- Possibilitar à criança o desenvolvimento do processo criativo ao seu ritmo	- A criança tem prazer em explorar e utilizar diferentes modalidades de expressão visual na sua produção - A criança, introduz nas suas produções plásticas, elementos visuais de modo espontâneo ou intencional
<b>Matemática</b>	- Promover a identificação e construção de formas geométricas e/ou padrões	- A criança identifica e constrói formas geométricas e/ou padrões no seu desenho.
<b>Conhecimento do Mundo</b>	- Promover a consciência da sua identidade e pertença a um grupo do meio social próximo, a família.	- A criança identifica os membros da família próxima e fala sobre os graus de parentesco, por exemplo, a mãe.

#### Referências bibliográficas

Mata, L., (2008). A Descoberta da Escrita. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Rodrigues, M. (2019). The development of Number Sense in Preschool: The Counting of Objects. In Licardo, M. & Dias, I. (Eds) (2019). *Contemporary Themes in Early Childhood Education and International Educational Modules*. Maribor: Eslovénia: University of Maribor Press. (ISBN 978-961-286-269-5).

**Anexos:**

**Anexo 1** – 4.º Desafio: “Adivinhas das frutas”

**1.º adivinha:**

“Pode ser vermelha,  
Mas também pode ser verde.  
Às vezes é doce,  
Outras vezes azedo.  
O que será?”

**2.º adivinha:**

“Sou branca por dentro  
E amarela por fora.  
Tenho uma casca muito grossa,  
Mas qualquer mão me consegue descascar.  
Quem sou eu?”

**Anexo 2** – 5.º Desafio: “Adivinha qual é coisa, qual é ela?”

“Qual é coisa qual é ela  
Que tem pêlo branquinho e muito fofinho.  
Tem 4 patinhas.  
Come cenouras laranjas e couves verdinhas.  
Fazia-nos companhia na sala, todos os dias.  
Quem sou eu?”

**Anexo 3** – Tabela “Que cores encontramos?”


## **ANEXO XX – 7.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL QUINZENAL EM CONTEXTO DE JI I: 4 A 6 DE MAIO E 11 A 13 DE MAIO DE 2020.**

### **Reflexão individual quinzenal – Beatriz Vicente**

**Referentes:** Comunicação; Execução dos vídeos; Covid-19; justificação didática e científica da atividade sobre a flutuação e análise dos prints.

A presente reflexão diz respeito às semanas de 4 a 6 de maio e 11 a 13 de maio. Tendo em conta que vivemos um momento de crise e mudança, os recursos pedagógicos são organizados e refletidos para que se adequem a este momento.

No que se refere ao formato de comunicação escolhido e utilizado foi o *whatsapp* onde conversamos, discutimos e damos sugestões diariamente. Para o envio de ficheiros mais leves temos utilizado e-mail e para o envio de ficheiros mais pesados, o *wetransfer*. Com a professora supervisora Isabel Dias, tem sido utilizado o e-mail e realizámos uma reunião pelo *Zoom* no dia 6 de maio e no dia 12 de maio (a educadora Inês Carvalho também esteve presente). No que concerne, à comunicação com as famílias, esta é realizada por meio da educadora Inês Carvalho, que utiliza o *Facebook* das famílias do grupo de crianças, para colocar os nossos vídeos e ficheiros. O *feedback* das famílias tem sido transmitido pela educadora através de *prints*<sup>48</sup>. A análise destes encontra-se nos apêndices.<sup>49</sup>

No que concerne ao *feedback*, estas semanas recebemos pouco e por esse motivo, tivemos que repensar quais seriam as melhores estratégias para a realização dos próximos recursos. Dessa forma, surgiram algumas dúvidas, receios e angústias, como as seguintes: Será que as experiências que proporcionamos deixaram de ter interesse?; Será que as famílias estão cansadas desta nova rotina, devido ao isolamento social? e; A angústia de estar a realizar estes vídeos, sem *feedback*, poderá estar a levar à desmotivação?.

No que concerne ao trabalho que estou a desenvolver nos vídeos, tem sido um processo complicado, mas de aprendizagem. A meu ver, considero que arranjei algumas estratégias para a sua realização, dentro do possível com todos os fatores existentes na nova rotina familiar, em que todos dependemos de todos. Tal como tinha referido, este processo ainda é complexo e revela que tenho que ter algumas competências como resiliência, criatividade e paciência. Além do que referi anteriormente, também me deixa muitas dúvidas sobre se os vídeos se adequam ao contexto de cada família.

É de salientar que a informação que enviámos à educadora para a semana de 4, 5 e 6 de maio foram os vídeos, o respetivo texto<sup>50</sup> para a publicação e por fim, o ficheiro dos *puzzles*. Na semana seguinte, 11, 12 e 13 de abril, fizemos o mesmo procedimento e para além do que costumamos enviar, enviámos o ficheiro sobre a flutuação.

No que concerne à proposta educativa sobre a qual vou refletir didática e cientificamente, é referente ao dia 13 de maio, intitulada “Será que flutua ou não flutua?”. A escolha desta proposta teve em consideração o termo flutuar. Mas o que será flutuar? E como se pode explorar este conceito estando longe, sem dar orientações presencialmente?

No ponto de vista de Antunes et.al., (2014, s/p) “Os objetos que flutuam (garrafa com ar) têm densidade menor do que a água. Já os objetos que afundam (garrafa com areia) têm densidade maior que a da água”. Os autores ainda acrescentam que “Se o objeto fica em equilíbrio no interior do líquido, como foi o caso da nossa garrafa com água, é porque o objeto tem a mesma densidade da água. Ele nem afunda e nem flutua na água, se mantendo em equilíbrio”.

Tal como refere Viecheneski & Carletto (2013, p. 217), “o importante é que a criança tenha oportunidades de estabelecer contato com as manifestações dos fenômenos naturais, de experimentar, testar hipóteses, questionar, expor suas ideias e confrontá-las com as de outros”. Segundo a UNESCO (2005, p. 4, cit. Viecheneski & Carletto, 2013, p. 219), a contribuição das ciências para o desenvolvimento intelectual “está relacionada à qualidade de todas as aprendizagens, contribuindo para desenvolver competências e habilidades que favorecem a construção do conhecimento em outras áreas”.

Para a exploração deste conceito, propusemos uma atividade prática, onde as crianças pudessem testar se os objetos (lápiz, tampa de plástico, moeda e chave) flutuavam ou não. Para isso utilizámos um vídeo, onde realizamos a experiência, demonstrando que objetos mais leves do que a água, flutuam e que objetos mais pesados do que água não flutuavam. Ou seja, depende sempre da densidade do objeto, comparativamente com a da água.

De acordo com Viecheneski e Carletto (2013) as ciências são importantes no desenvolvimento das crianças desde cedo, pois “despertar a apreciação e o gosto pela ciência, mas também e, principalmente, contribuir para a formação da cidadania, de modo que as pessoas desenvolvam atitudes, valores sociais e capacidade para compreender, julgar e participar de processos decisórios que envolvam questões científico-tecnológicas”.

Quando mencionamos o processo de flutuação e o exploramos com um grupo de crianças, torna-se fundamental realizar-se anotações, previsões e conclusões (Martins et.al., 2007). Por isso é que recorremos ao ficheiro para que pudesse orientar as famílias em casa. Nesse ficheiro, é preenchido inicialmente as previsões sobre os objetos e só depois de realizarem a experiência é que preenchem as conclusões obtidas. Como podemos observar na tabela 2<sup>51</sup>, a criança Z (4 anos), realizou previsões e depois testou para confirmar ou não as suas previsões.

Além dos aspetos mencionados anteriormente, esta proposta foi escolhida devido às crianças terem oportunidade de procurar “encontrar respostas sobre como o mundo funciona” (Schneider, Duarte & Silva, 2017, p. 2). De forma a que “Elas [sejam] cognitivamente preparadas para aprender sobre o mundo em torno delas, pois são altamente envolvidas quando têm a oportunidade de explorar e descobrir como as coisas funcionam”.

Para além do que foi referido anteriormente, esta proposta educativa é interdisciplinar, visto que traz consigo competências na Área de Formação Pessoal e Social, na Área de Expressão e Comunicação e por fim na Área do Conhecimento do Mundo. Enquanto futura educadora, devo “articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela” (Silva, et.al., 2016, p. 32).

Na minha ótica, é fundamental que as crianças tenham contacto com os objetos para compreenderem o que podem realizar com eles, ou seja, se os tiverem à sua disposição, se experimentarem, entendem a sua forma, textura e

---

<sup>48</sup> Ver apêndice 1

<sup>49</sup> Ver apêndice 1 e 2

<sup>50</sup> Ver apêndice 3 e 4

<sup>51</sup> Ver apêndice 2

começam a perceber certos acontecimentos. Mas isto, deve-se à ação. Por isso, é através da observação “que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (Martins, et.al., 2009, p. 12), tal como realizou a criança Z (4 anos) acompanhado pela mãe<sup>52</sup>.

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, pretendemos desenvolver a autonomia e a criatividade das crianças. Neste momento, as crianças encontram-se em casa, e com a proposta que sugerimos é esperado que a criança participe “ativamente no seu processo de aprendizagem, [onde] a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas” (Silva, et.al., 2016, p. 34). De acordo com o autor mencionado anteriormente, este envolvimento ativo nas experiências educativas “permite[-lhe] desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade”.

É fundamental que as “aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito” (Martins et.al., 2009, p. 12). Além deste aspeto, é através “da sua interação com os objectos, a criança aprende que «se fizer isto acontece aquilo» e, portanto, «para acontecer aquilo tem de se fazer assim»”.

Para além do aspeto referido anteriormente, pretende-se também que “as crianças [dialoguem] sobre o que estão a fazer, [coloquem] questões e [deem] sugestões, dando oportunidade para que elaborem, retomem e revejam as suas ideias, envolvendo-se numa construção conjunta do pensamento” (Silva, et.al., 2016, p. 37).

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Abordagem à escrita, as crianças irão decidir o que colocar na tabela no “O que achamos que vai acontecer” se flutua ou não flutua, e posteriormente “O que aconteceu?” sobre a flutuação da moeda, da chave, da tampa de plástico, do lápis e por fim da palhinha e contactam com o código escrito. Assim, é através do “desenho [que] serve também, muitas vezes, de suporte ao processo de emergência da escrita, levando a que as crianças, em determinadas etapas, considerem que a escrita tem características do código icónico” (Silva, et.al., 2016, p. 69). Nesta atividade, as crianças têm contacto com o código escrito.

Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, com esta atividade pretende-se desenvolver a “curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo” (Silva, et.al., 2016, p. 31).

De acordo com Eshach (2006, cit. Martins, et.al., 2009, p. 12), “As crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia”. Dado isto, é fulcral serem criadas experiências diversificadas para que se alimente a “sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas” (pp. 12 e 13).

Para terminar, esta grande mudança proporcionou que refletisse sobre a importância de conhecimento que devemos ter sobre cada contexto de cada família, pois numa situação como esta irá ajudar a que compreenda, apoie e adeque as atividades para cada família.

#### Referências bibliográficas

- Antunes, J., Garcia, L., Silva, P., Costa, T., & Lopes, M., (2014, novembro, 9). *Por que alguns objetos flutuam na água e outros não?*. <http://enpex.canoas.ifrs.edu.br/enpex/article/view/155>
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., (2007). *Explorando objectos... Flutuação em líquidos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Schneider, M., Duarte, M., & Silva, L., (julho de 2017). Ciências na educação infantil: explorando a flutuabilidade na pré-escola, in *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, pp. 1-8.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Viecheneski, J., Carletto, M., (agosto de 2013). Por que e para quê ensinar ciências para crianças. *R. B. E. C. T.*, (6), pp. 213-227.

#### Apêndices

**Apêndice 1** – Tabela 1: *Feedback* das famílias às atividades propostas durante a semana de 4 a 6 de maio

Feedback da semana de 4 a 6 de maio	
4 de maio - manhã	6º Desafio: “Adivinha que animais são?”
<i>Print</i>	<i>Análise do Print</i>

<sup>52</sup> Ver apêndice 2

	<p>Das 25 crianças, 4 pais é que evidenciaram as respostas das suas crianças. Uma das conclusões que retiro desta atividade, é que as crianças que responderam acharam fácil. É de reparar que as crianças que responderam que acharam fácil, uma é do sexo masculino, sendo a Criança U (4 anos) e a outra do sexo feminino, a Criança H (5 anos). Duas das crianças que não mencionaram que a atividade era fácil, são ambas do sexo feminino, a Criança E (3 anos) e a criança F (4 anos).</p>
<b>4 de maio - tarde</b>	<b>“Construção do puzzle”</b>
Neste dia, não recebemos feedback.	
<b>5 de maio</b>	<b>“Leitura da história Douglas quer um abraço” de David Melling</b>
Neste dia, não recebemos feedback.	
<b>6 de maio - manhã</b>	<b>“Como é um abraço?”</b>
Neste dia, não recebemos feedback.	
<b>6 de maio - tarde</b>	<b>“Pulseira da amizade”</b>
Neste dia, não recebemos feedback.	

**Apêndice 2** – Tabela 2: *Feedback* das famílias às atividades propostas durante a semana de 11 a 13 de maio

<b>Feedback da semana de 11 a 13 de maio</b>	
<b>11 de maio - manhã</b>	<b>7º Desafio: “Adivinha as diferenças”</b>
<i>Print</i>	<i>Análise do Print</i>



A mãe da criança N (4 anos) afirmou que esta tinha descoberto. Na minha ótica, induzo que tenha descoberto as cinco diferenças.

Figura 1- Feedback descobre as diferenças

<p><b>11 de maio - tarde</b></p>	<p><b>“Construção de uma cara com jornais ou revistas”</b></p>
	<p>A criança T (4 anos), demonstrou motivação para a realização desta atividade. Podemos observar que quando são experiências onde existe o recorte, a recolha de elementos de jornais/revistas e colagem, a criança T envolve-se com motivação. Como podemos comprovar a sugestão era uma cara, e a criança T realizou 4. O investimento neste tipo de atividades poderá ser uma solução, visto que a criança T tem participado.</p>
<p><b>12 de maio</b></p>	<p><b>Adaptação da história “O Cuquedo” de Clara Cunha, através de fantoches</b></p>
<p>Neste dia, não recebemos feedback.</p>	
<p><b>13 de maio - manhã</b></p>	<p><b>“Será que flutua ou não flutua?”</b></p>
<p><i>Print</i></p>	<p><i>Análise do Print</i></p>



Figura 2- Criança Z (4 anos)

A criança Z (4 anos), supostamente realizou previsões e só depois é que testou se os objetos flutuavam. Assim, de acordo com a imagem, a criança Z (4 anos) previu que a tampa de plástico flutua e depois de testar verificou que é verdade.

Quando previu se a moeda flutuava, esta disse que não e verificou que tinha razão.

A criança Z ainda realizou outras previsões para outros objetos que não eram sugestões, como a mola de plástico que disse que não flutuava, e de acordo com a sua experiência flutua.

Dado à letra estar desfocada, não consigo decifrar tudo o que está escrito na folha – Figura 1.

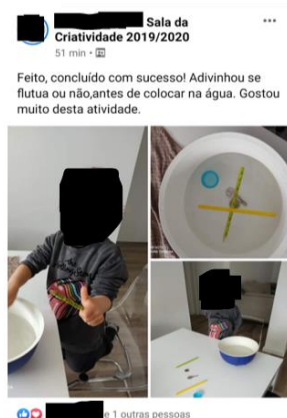


Figura 3 - Criança U (4 anos)

De acordo com a mãe da criança U (4 anos) adivinhou previamente se todos os objetos flutuavam antes de testar. Assim, a criança U realizou previsões e posteriormente testou e comparou com o que achava – Figura 2.



Figura 4 - Criança T (4 anos)

Segundo a mãe da criança T (4 anos), esta teve dificuldade em compreender e chegar a uma conclusão. Possivelmente, o conceito de flutuação teria que ser explorado de outra forma com esta criança. Na minha ótica, teria que desenvolver estratégias para que esta criança tirasse as próprias conclusões.

<b>13 de maio - tarde</b>	<b>“Realização de massa de moldar”</b>
Neste dia, não recebemos feedback.	



2 anexos (4 MB) Transferir tudo Guardar tudo no OneDrive - IPLeiria

Olá educadora Inês!  
Esperemos que esteja tudo bem!

Em anexo colocámos a planificação semanal com o ficheiro do puzzle em anexo e os vídeos enviamos por *wetransfer*. De seguida descrevemos as mensagens correspondentes a cada proposta. Por fim, enviamos em anexo a música do Panda e os Caricas - Canção dos abraços.

#### Segunda-feira

##### Manhã:

Vídeo 1 – "Advinhas que animais são?"

Bom dia famílias! Como sabem começamos a semana com desafios. Aqui vai o 6.º desafio. Não se esqueçam de partilhar as respostas. Boa sorte!

##### Tarde:

Atividade - Ficheiro - Construção do puzzle

Boa tarde! Trazemos uma proposta de construção de um puzzle, podem escolher aquele que mais gostarem (ficheiro em anexo na planificação). Podem cortar as peças do puzzle e depois tentar construir, será que conseguem? Ficamos à espera dos vossos puzzles!

#### Terça-feira

Vídeo 2 – história "Douglas quer um abraço"

Boa terça-feira para todos! Partilhamos mais uma história e esperamos muito que gostem! Esta história fala de uma coisa muito importante e que todos gostamos de fazer... Um grande beijinho da Beatriz e da Mariana

#### Quarta-feira

##### Manhã:

Vídeo 3 – "Como é um abraço" e "canção do abraço"

Olá! Lembra-se da história de ontem? O Douglas queria muito um abraço... Por isso hoje trazemos a canção dos abraços e um desafio "Como é um abraço?". Partilhem connosco os abraços que mais gostam de dar estamos ansiosas por ver a quem vão dar esses abraços!

##### Tarde:

Vídeo 4 – "pulseira da amizade"

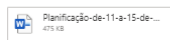
olá amiguinhos! E que tal fazerem uma pulseira da amizade para usarem ou darem a alguém que gostam muito? Vamos adorar ver os resultados! Um beijinho da Beatriz e da Mariana.

Com os melhores cumprimentos,

Beatriz Vicente

Mariana Catarino

## Apêndice 4 – Informação enviada à educadora Inês via e-mail para a semana de 11 a 13 de maio.



2 anexos (548 KB) Transferir tudo Guardar tudo no OneDrive - IPLeiria

Boa noite, educadora Inês.

Enviamos as mensagens para serem colocadas no Facebook, assim como, a planificação com o ficheiro da tabela para a atividade "Será que flutua ou não flutua?" e também o poster para a atividade da construção de uma cara. Os vídeos serão enviados pelo *wetransfer*.

#### Segunda:

##### Manhã

Desafio "Encontra as diferenças"

Mais uma semana a começar e mais um desafio para superar! Esperemos que continuem todos bem!

Vamos ver se conseguem encontrar todas as diferenças! Uma pista... são 5!

Boa sorte!

Beijinhos da Beatriz e da Mariana!

##### tarde

"construção de uma cara"

O que acham de construirmos a cara de um personagem? Pode ser como vocês quiserem!! Deixamos aqui algumas ideias e dicas.

Mã podemos esperar para ver as vossas criações!

#### Terça

"recriação da história do Cuquedo"

Olá meninos e meninas! Voltamos com mais uma história para vocês, esperamos que se divertam a ouvi-la. Esta é uma recriação, não é a história original... vocês também podem fazê-la! Gostaríamos muito de ver algumas recriações desta história.

Muitos beijinhos.

#### Quarta

##### Manhã

"Será que flutua ou não flutua?"

Vamos fazer uma experiência? Quais serão os objetos que flutuam e os objetos que não flutuam? Deixamos aqui as indicações para poderes realizar a experiência e um ficheiro para completares, boa sorte!

##### tarde

"criação de massa de moldar"

Vamos colocar novamente as "mãos na massa"? Partilhamos com vocês como podem criar massa de moldar e com várias cores! Quando terminares podes brincar com a massa como se fosse plastilina, é muito divertido!

Um grande abraço da Beatriz e da Mariana, estamos com muitas saudades vossas!

Com os melhores cumprimentos,

Beatriz Vicente e Mariana Catarino

## ANEXO XXI – 7.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL QUINZENAL EM CONTEXTO DE JI I: 18 A 20 DE MAIO E 25 A 27 DE MAIO DE 2020.

### Reflexão individual quinzenal – Beatriz Vicente

**Referentes:** Comunicação; Execução dos vídeos; Covid-19; justificação didática e científica da atividade sobre a identificação de palavras com letras "r" e "s" e análise dos *Print Screen*.

A presente reflexão diz respeito às semanas de 18 a 20 de maio e 25 a 27 de maio. Tendo em conta que vivemos um momento de crise e mudança, os recursos pedagógicos são organizados e refletidos para que se adequem a este momento.

No que se refere ao formato de comunicação escolhido e utilizado foi o *whatsapp*, onde conversamos, discutimos e damos sugestões diariamente. Para o envio de ficheiros mais leves temos utilizado o e-mail e para o envio de ficheiros mais pesados, o *wetransfer*. Com a professora supervisora Isabel Dias, tem sido utilizado o e-mail e realizámos uma reunião pelo *Zoom* no dia 27 de maio (a educadora Inês Carvalho também esteve presente). No que concerne, à comunicação com as famílias, esta é realizada por meio da educadora Inês Carvalho, que utiliza o *Facebook* das famílias do grupo de crianças, para colocar os nossos vídeos e ficheiros. O *feedback* das famílias tem sido transmitido pela educadora, através de *Prints Screens*<sup>53</sup>. A análise destes encontra-se ao longo do texto e nos apêndices.<sup>54</sup>

É de salientar que a informação que enviámos à educadora para a semana de 18, 19 e 20 de maio foram os vídeos, o respetivo texto<sup>55</sup> para a publicação e por fim, o ficheiro das palavras cruzadas. Na semana seguinte, 25, 26, 27 e 28 de abril, fizemos o mesmo procedimento e para além do que costumamos enviar, enviámos o ficheiro sobre um labirinto que os leva de casa para a “Sala da Criatividade” e o ficheiro para a descoberta das áreas, através de imagens das áreas da “Sala da Criatividade”.

No que concerne ao feedback, considero-o muito positivo, desde que mudámos de estratégia. A estratégia foi a realização de experiências mais simples, mas não menos importantes. A realização desta estratégia, ajudou a que mais famílias respondessem e isso, de facto, é muito interessante porque significa que as atividades que estávamos a realizar não seriam as mais acertadas para o grupo de pais em si. Ou seja, o feedback desta semana revelou que estamos num bom caminho.

Na minha opinião, esta mudança deve-se à reflexão que fomos realizando em conjunto com a educadora Inês Carvalho e com a professora Supervisora Isabel Dias. De facto, a reflexão permitiu que refletíssemos sobre a pertinência das propostas e que articulássemos de outra forma as mesmas. Ou seja, a reflexão permitiu um delineamento de novas estratégias que vieram a ser facilitadoras para a execução de vídeos.

Segundo Silva et.al., (2016, p. 19), “A avaliação destas diferentes dimensões apoia a reflexão fundamentada do/a educador/a sobre a sua prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade, possibilitando ainda tornar essa prática visível e facilitar a participação dos diferentes intervenientes no processo educativo”. De facto, a reflexão foi uma forma de avaliarmos a nossa ação educativa e de conduzir para uma evolução tanto a nível pessoal como profissional.

No que concerne ao trabalho que estou a desenvolver nos vídeos, noto uma evolução muito positiva. Na minha opinião, tenho aprendido bastante ao realizar estes vídeos e confesso que está a revelar-se uma experiência diferente, mas bonita. Uma das vantagens, é que me está a dar a oportunidade de valorizar a família como comunicador principal e também porque estou a sair da minha zona de conforto.

Na minha perspetiva, é fulcral que enquanto futura educadora, crie “um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/ famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (Silva, et.al., 2016, p. 19). Isto porque, ouvir as famílias e comunicar com as mesmas são dois dos aspetos que a meu ver, são imprescindíveis na educação de infância. Enquanto futura educadora, o meu papel passa por criar relações de confiança com as famílias e dar a compreender que o nosso caminho é lado a lado, porque ambos queremos o bem-estar das crianças.

Para Silva, et.al., (2016, p. 24) “Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas)”. Para Leavers et.al., (1997, cit. Silva et.al., 2016, p. 105) há bem-estar “quando as crianças ... se sentem bem, agem espontaneamente, estão abertas ao mundo e disponíveis, exprimem tranquilidade interior e relaxamento, mostram vitalidade e autoconfiança, convivem bem com os seus sentimentos e emoções e têm prazer em viver”.

No que concerne à proposta educativa sobre a qual vou refletir didática e cientificamente, é referente ao dia 18 de maio, intitulada de “Que palavras conheço?”. Neste vídeo, damos os bons dias a cada criança do grupo e posteriormente explicámos do que se trata o desafio. De seguida damos alguns exemplos de palavras que se iniciam pelo som “S” e pelo som “R”. Para o som “S” indicámos as seguintes palavras: “sapato”, “seis”, “sumo” e para o som “R” indicámos as seguintes palavras: “rato”, “rolha” e “rei”.

Com esta proposta pretendemos desenvolver na Área de Expressão e Comunicação diversas aprendizagens como as seguintes: Promover o desenvolvimento da consciência fonémica; potenciar o reconhecimento da identificação do som “S” e “R” no início das palavras; proporcionar momentos lúdicos e de prazer e por fim promover o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Enquanto futura educadora, com esta experiência, pretendo promover situações de aprendizagem, “favorecendo o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, nomeadamente através da oralidade e da linguagem escrita” (Horta, 2016, p. 37).

De acordo com Silva et.al., (2016, p. 64), a consciência fonológica é a “capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)”. Horta (2016, p. 65), ainda acrescenta que a “consciência fonológica [apresenta-nos] ... como uma competência metalinguística fundamental para a posterior aprendizagem da linguagem escrita”.

Dentro desta consciência, pretendemos desenvolver a consciência fonémica através da descoberta de dois sons no início de cada palavra. Segundo Rombert (2013, p. 34, cit. Horta, 2016, p. 23), “A fala, [apresenta-se] como a forma de comunicação mais comum, constitui-se apenas como o ato motor da linguagem, os sons, as palavras e as frases”.

---

<sup>53</sup> Ver apêndice 1

<sup>54</sup> Ver apêndice 1 e 2

<sup>55</sup> Ver apêndice 3 e 4

A escolha desta proposta, teve em consideração a sua simplicidade, mas ao mesmo tempo as aprendizagens que estão implícitas em si. Esta atividade é muito importante, faz com que as crianças comecem “assim a tomar a língua como objeto de reflexão, apercebendo-se gradualmente dos vários elementos que a constituem, das suas relações, de convenções a eles associados, de regularidades e /ou irregularidades e das suas especificidades” (Silva et.al., 2016, p. 61).

Para Horta (2016, p. 24), a aquisição da língua materna “implica a apreensão de regras específicas e próprias do sistema, no que à forma, ao conteúdo e ao uso da língua respeita, ou seja, as suas dimensões, comportando cada uma delas, por sua vez, respetivamente, os cinco domínios da linguagem: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática”. Nesta proposta queremos focarmo-nos, nos sons da língua (fonemas) e nas suas combinações (fonologia).

De acordo com Horta (2016, p. 65), “A capacidade, o interesse e o gosto em transmitir à criança a componente sonora, estética e lúdica da linguagem constitui-se como outra componente da tarefa” que será o educador “nunca [esquecer] os verdadeiros interesses, a sua motivação intrínseca e o lúdico, aspetos que devem ser contemplados na intencionalidade do educador”.

No ponto de vista de Leavers (2011, p. 19, cit. Horta, p. 78),

quando os adultos e crianças estão concentrados e atentos, interessados, motivados, fascinados, mentalmente ativos, experienciam plenamente sensações e significados, desfrutam [e demonstram] satisfação no ímpeto exploratório [e] agem nos limites máximos das suas capacidades, sabemos que se está a realizar uma aprendizagem a nível profundo” e no meu ver, este envolvimento é fulcral.

Na minha opinião, proporcionar uma proposta em que as crianças tenham a oportunidade de pensar e refletir sobre os sons da língua é fundamental, pois de acordo com Horta (2016, p. 78),

quando um educador leva a criança a questionar, a refletir, a evoluir na sua linguagem oral ... o educador está a proporcionar um ambiente «comunicativamente estimulante» em que as próprias crianças sentem vontade de comunicar e de evoluir no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No meu ver, considero também pertinente refletir sobre a relação escola/família, visto que este tempo pelo qual estamos a passar leva à sua aproximação e valorização. Nesse sentido, enquanto futura educadora, considero importante compreender o contexto de cada família, pois este é fundamental para a nossa ação educativa.

Na perspetiva de Sousa e Sarmento (2010) é muito importante construir uma relação entre a escola e a família, devido à sua potencialidade para a eliminação de barreiras e constrangimentos entre estas duas entidades, como também para a construção de novos conhecimentos. Para além do que referi anteriormente, considero que a participação das famílias nas propostas, deve ser vista como um indicador de qualidade, visto que a família da criança sabe conhecimentos sobre a mesma e possibilita assim um reajuste da ação pedagógica do educador. Por esse motivo, a inclusão das famílias nas nossas propostas, possibilita que as famílias participem no quotidiano pedagógico.

Relativamente à análise geral do feedback recebido, foi possível observar-se que o oitavo desafio intitulado de “Que palavras conheço”, foi onde obtivemos um maior número de respostas, nomeadamente, oito. De seguida, as propostas “Estou diferente” e a “Hora da despedida”, participaram duas crianças. Desta forma, analisando de uma forma mais pormenorizada a participação de cada criança, a criança M (4 anos), a criança P (5 anos) e a criança E (3 anos) responderam a duas propostas educativas durante as duas semanas. Enquanto que as crianças U (4 anos), B (5 anos), H (5 anos), O (4 anos), C (3 anos), J (5 anos) e I (4 anos), responderam apenas uma vez durante as duas semanas.

No que concerne às propostas “Onde encontramos palavras?”, “Vamos fazer uma máscara?”, “O que mais gostei de fazer/aprender na quarentena foi...”, “Que área sou?” e por fim “Labirinto que parte de casa até à “Sala da Criatividade” não obtivemos *feedback*.

Na proposta descrita anteriormente, “Que palavras conheço?”, obtivemos a resposta de 8 crianças: criança U (4 anos), criança B (5 anos), criança O (4 anos), criança C (3 anos), criança E (3 anos), criança J (5 anos) e por fim a criança P (5 anos). De todas as crianças, não existiu nenhuma que repetisse uma das palavras com o som “s”. No entanto, com o som “r” não se procedeu o mesmo. Isto é, a criança C (3 anos) repetiu a palavra “rato”. Após a análise dos dados obtidos, posso afirmar que o investimento neste tipo de atividades poderá ser uma solução, visto que um maior número de crianças respondeu. Alguns pais demonstraram, através de comentários que as crianças realizaram com prazer esta atividade.

No que concerne à proposta “Estou diferente”, sugerimos que a educadora Inês Carvalho, a educadora Cláudia Oliveira e a auxiliar de ação educativa Teresa Miguel realizassem o desafio. De facto, a meu ver, este envolvimento foi muito importante e considero que poderíamos ter pensado nesta opção mais cedo. Após ter refletido, compreendi que esta dinâmica foi importante, porque se tivéssemos numa sala de atividades estaríamos com equipa toda junta.

#### **Referências bibliográficas**

- Antunes, J., Garcia, L., Silva, P., Costa, T., & Lopes, M., (2014, novembro, 9). *Por que alguns objetos flutuam na água e outros não?*. <http://enpex.canoas.ifrs.edu.br/enpex/article/view/155>
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., (2007). *Explorando objectos... Flutuação em líquidos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Schneider, M., Duarte, M., & Silva, L., (julho de 2017). Ciências na educação infantil: explorando a flutuabilidade na pré-escola, in *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, pp. 1-8.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, M. M., & Sarmento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Viecheneski, J., Carletto, M., (agosto de 2013). Por que e para quê ensinar ciências para crianças. *R. B. E. C. T.*, (6), pp. 213-227.

## ANEXO XXII – 2.<sup>a</sup> REFLEXÃO EM GRUPO EM CONTEXTO DE JI I: 16 a 18 DE MARÇO DE 2020.

Reflexão de grupo – 16 a 18 de março

**Referentes:** contacto com a escrita, agência da criança, colaboração entre o grupo e entre a criança e o educador.

A presente reflexão diz respeito à semana de 16 a 18 de março de 2020. Tendo em conta a situação que se está a viver no nosso país, devido ao COVID-19, a planificação que realizámos é fictícia, ou seja, não a colocámos em prática. Neste sentido, iremos refletir sobre uma das propostas desta planificação, justificando a sua pertinência didática e cientificamente.

A proposta educativa escolhida para a análise foi organização da tabela “Os meios de Transporte”. Esta proposta educativa surgiu na continuidade do projeto “O meu foguetão”. A realização desta proposta, é interdisciplinar, isto é, inclui o desenvolvimento de diversas áreas do saber, que irão facilitar o desenvolvimento holístico de cada uma das crianças.

Consideramos que as propostas educativas nas quais as crianças participam ativamente têm mais impacto na sua aprendizagem. Nesta lógica de pensamento, utilizámos os recortes realizados pelas crianças no dia anterior e através deles construímos com o grupo uma tabela, organizando e tratando os dados, consoante os meios de transporte (meio terrestre, meio aéreo e meio aquático). De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 78), “O processo de recolha, organização e tratamento de dados assenta na classificação, contagem e comparação”. Na nossa opinião, é importante proporcionar ao grupo oportunidades para brincarem com este processo de recolha, organização e tratamento de dados em outros momentos do dia-a-dia do grupo.

Para iniciar a construção da tabela iríamos escrever, em frente ao grupo, os diferentes meios, cada um com uma cor diferente. Do nosso ponto de vista, o Jardim de Infância deve ser um espaço privilegiado para aprendizagens decisivas no desenvolvimento da criança, sobretudo no que concerne à linguagem como comunicação. Neste sentido, os educadores de infância devem promover um ambiente rico e diversificado. De acordo com Mata (2010, p. 34),

“devem criar-se oportunidades para as crianças brincarem com objectos de literacia e, ao proporcionar-lhes situações lúdicas de literacia, contextualizadas e que façam sentido face às suas realidades, a sua vertente social é respeitada. Assim, as crianças podem explorá-la e mostrar o que sabem sobre o porquê, quando, onde, o quê e como da literacia.”

O contacto com a escrita deve ser realizado como um processo natural e contextualizado, uma vez que a escrita está enraizada na cultura e na realidade das crianças, o que facilita a sua descoberta e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita (Mata, 2006). Portanto, é importante que o educador crie as oportunidades acima referidas, assim como, facilite às crianças o contacto com “instrumentos e um ambiente onde a criança tem palavra, tem espaço de escolha e de decisão e onde a iniciativa para defender os seus direitos e respeitar os dos outros é acolhida e valorizada” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 19).

Neste caso em particular a escrita foi utilizada para comunicar e identificar os meios de transporte, ou seja, foi utilizada como um veículo de comunicação. É através de explorações como esta, que “as crianças, precocemente, vão-se apercebendo de que os suportes de escrita e o seu conteúdo variam consoante a função que servem e as metas e objectivos a atingir” (Mata, 2008, p. 15).

Posteriormente à escrita iríamos continuar a construção da tabela pedindo a colaboração das crianças do grupo. Para a realização desta tabela consideramos importante a comunicação com as crianças. Na nossa ótica torna-se fulcral questionar as crianças sobre o que vamos elaborar, visto que “o desenvolvimento de noções matemáticas se inicia muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 74).

Desta forma, valorizamos a colaboração de todo o grupo. Esta “prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação” (Niza, 2013, p.146), que abrange a vida no Jardim de Infância é um dos 7 princípios orientadores do Movimento da Escola Moderna (MEM). Assim, consideramos que em contexto de educação pré-escolar, a criança deve ter agência, que requer a possibilidade de “escolha e auto-iniciativa; envolvimento a partir das escolhas e reflexões em torno dos processos e produtos do envolvimento; possibilidades de comunicação e a interação no contexto de colaboração com os pares e os adultos” (OliveiraFormosinho e Araújo, 2004, p.13). Para que tal seja possível, é importante que os educadores de infância compreendam que a criança é competente e tem um papel ativo. Só assim lhes darão espaço para que a criança se manifeste. Desse ponto de vista,

“decorre uma interação entre adultos e crianças baseada na partilha de poderes e numa abertura à co-construção do processos educativo (...). No jardim de infância a participação da criança constitui um exercício e uma aprendizagem da cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se poder perceber como membro da sociedade” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 16).

Esta colaboração entre o grupo e o educador é fundamental para que o educador vá ao encontro do que o grupo tem interesse e curiosidade e para que o educador ao mesmo tempo seja um modelo para o grupo. Neste caso, o processo de recolha e organização decorreu “da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 78). De facto, é fundamental que as oportunidades educativas tenham na sua constituição uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática.

De acordo com Folque (2012), no modelo pedagógico do MEM, as crianças devem adquirir controlo sobre os processos de aprendizagem. Assim um dos fatores que fez com que desejássemos realizar esta atividade com o grupo, foi a curiosidade e o interesse demonstrados no processo de recolha de dados. Ou seja, quando observámos o grupo, compreendemos que quando realizavam a tabela, tinham prazer e gosto em realizá-la com o auxílio da educadora. Por esse motivo, decidimos realizar algo que é do interesse das crianças e que para além disso, lhes transmita prazer.

Enquanto futuras educadoras, pretendemos valorizar experiências matemáticas onde o grupo de crianças possa explorar noções matemáticas. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 78), “O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender”.

Para além do que referimos anteriormente, esta atividade também está relacionada com a área do Conhecimento do Mundo (definida nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância - OCEPE). Na nossa perspetiva, consideramos importante valorizar a curiosidade da criança para ajudar a desenvolver as suas capacidades para pensar e descobrir por si próprias. Neste caso sobre o foguetão, que direcionou para os diferentes meios de transportes. Dessa forma, o educador, através desta curiosidade deve explorar a realidade próxima da criança para que depois seja mais fácil perceber outras situações mais distantes.

Por último, nesta proposta educativa também é visível o subdomínio das artes visuais (OCEPE), uma vez que será pedido às crianças que desenhem uma linha reta na cartolina, que colem as imagens recortadas na cartolina e que as organizem consoante o espaço disponível. Ou seja, as crianças irão realizar uma composição visual em grupo com as imagens que recortaram. É importante lembrar que mais uma vez estas imagens são próximas da realidade das crianças, visto que se tratam de imagens reais recortadas de revistas e jornais.

Para concluir, consideramos que didaticamente esta proposta desenvolve várias competências acima explicadas em diferentes áreas do conhecimento, permitindo o desenvolvimento holístico através de uma abordagem interdisciplinar. Por outro lado, cientificamente esta proposta permite a aprendizagem ou a consolidação dos meios de transporte, uma aprendizagem que será fundamental ao longo da vida da criança. As crianças necessitam de se deslocar em meios de transporte, por exemplo, para irem de casa para a escola de carro. Mas é importante, enquanto educadoras abrir o horizonte das crianças e permitir-lhes a exploração dos meios de transporte que não conheçam ou que não faça parte da sua realidade. Quando toda esta situação terminar gostaríamos de poder pôr em prática esta proposta caso o interesse do grupo ainda se mantenha para o desenvolvimento deste projeto.

#### **Referências bibliográficas**

- Craveiro, C., & Ferreira, I. (novembro de 2007). Cadernos de Estudo - Uma publicação do centro de Investigação Paula Frassinetti. A educação pré-escolar face aos direiros da sociedade do futuro, pp. 15-22.
- Folque, M., (2012). O Aprender a Aprender no Pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação Para a Ciência e a Tecnologia.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L. (2006). Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (Agosto de 2010). Brincar como escrita: um assunto sério. Cadernos de Educação de Infância(90), 31- 34.
- Mata, L. (2008). A descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. e Araujo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): pp. 81-93

## **ANEXO XXIII – 4.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE JI II: 9 a 11 DE NOVEMBRO DE 2020.**

### **4º REFLEXÃO INDIVIDUAL – BEATRIZ VICENTE**

**Referentes:** Aprendizagens; Documentação de parede; Projeto sobre os caracóis; Trabalho de projeto; Planificação com as crianças.

---

A presente reflexão diz respeito ao período de intervenção de 9 a 11 de novembro de 2020 onde realizei diversas aprendizagens. Ao longo desta semana, apercebi-me que a cada dia que passa surgem novas situações que me inquietam enquanto futura educadora. Algumas dessas inquietações são as seguintes: irei conseguir motivar o grupo de crianças? Quais são as estratégias que posso utilizar com este grupo de crianças? Estou predisposta para tudo o que o grupo de crianças tem para oferecer/sugerir? Tenho utilizado a melhor forma para apoiar o grupo de crianças nas suas decisões?

De facto, enquanto futura educadora, tenho traçado um caminho com diversas experiências, umas que correram bem e outras que não correram tão bem. Com as experiências menos positivas, obtive aprendizagens que têm me ajudado a crescer tanto pessoal, como profissionalmente. Ao longo destas semanas tenho refletido sobre que educadora quero ser. Apesar de ser um assunto recorrente, é um assunto complexo e envolve diversos aspetos. Enquanto futura educadora, quero proporcionar experiências diversificadas onde as crianças possam mostrar aquilo que são e que possam estar tranquilas. Pretendo que tenham responsabilidades, que pensem no que fizeram e no que pretendem fazer. Esta reflexão, para mim, é fundamental, visto que permite que o grupo de crianças opte por um lado, ou seja, tome as suas próprias decisões. Neste longo caminho percorrido até aqui, e quase a findar partilho da linha de pensamento de Freire (2003, p. 39) “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão Crítica sobre a prática. É pensado criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Um dos aspetos que pretendo aprofundar o meu conhecimento, é mais uma vez sobre a documentação pedagógica porque senti a necessidade de compreender a sua essência. Assim, de acordo com Patente (2004, p. 57, cit. Sousa, 2008, p. 18), a documentação pedagógica é “Uma colecção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”. Na reflexão nº2, de 26 a 28 de outubro, refleti sobre a **Documentação de Parede** que realizámos onde

“utilizámos as fotografias<sup>56</sup> para documentar o processo de confeção realizado pelas crianças, o que de acordo com Malvasi e Zoccatelli (2019, p. 62), “A linguagem fotográfica é hoje habitual no âmbito dos processos documentais”, visto que acaba “por comunicar e tornar visíveis as experiências vividas pelas e com as crianças, suportada pela difusão de instrumentos e tecnologias cada vez mais ágeis” (ibidem).

Nesse momento de reflexão compreendi que tínhamos alguns aspetos a melhorar e que só consegui compreender após ter realizado esse primeiro exercício. Dessa forma, uma das aprendizagens que obtive é que uma documentação pedagógica “pode se constituir como garante, no cotidiano educativo, do direito da criança à participação, concretizado na coconstrução de sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 115). Valores como a participação, a responsabilidade, o pensamento crítico e reflexivo são fundamentais para que cada criança se desenvolva plenamente. Assim, na documentação desta semana, sobre as alturas do grupo de crianças<sup>57</sup>, tivemos em consideração relatar pequenas frases que as crianças tinham dito e colocar apenas ações que tivessem sido geradas espontaneamente. Visto que consideramos, que quando as crianças estão a brincar, estão a recriar momentos que já vivenciaram e a descobrir novas coisas. Para além do que foi referido, incluímos apenas as crianças I (4 anos), K (4 anos), E (5 anos) H (5 anos), M (4 anos) e W (2 anos) que recriaram o momento de medição entre eles. De acordo com os autores supramencionados, “a documentação pedagógica é a âncora para o pensar, o fazer, o dizer e o monitorizar um cotidiano pedagógico que concretize os direitos da criança” (ibidem, p. 116).

No que concerne à **operacionalização da planificação**, destaco a característica flexível que esta apresenta, visto que no dia 10 de novembro, alteramos toda a proposta educativa para adequar ao interesse, tão particular de algumas crianças (criança B- 6 anos, C – 6 anos, D – 6 anos, E – 5 anos, F – 5 anos, G – 5 anos, H – 5 anos, L – 4 anos, N – 4 anos, Z – 5 anos). Desta forma, irei refletir sobre a experiência educativa de terça-feira, dia 10 de novembro de 2020, onde destaco a emergência de um interesse particular de algumas crianças, nomeadamente o caracol. Na parte da manhã, enquanto estávamos a brincar no espaço exterior, mais especificamente na relva, a criança N (4 anos), veio ter comigo e mostrou-me um caracol<sup>58</sup>. Rapidamente a D (6 anos), a F (5 anos), a M (4 anos) e a P (3 anos), vieram ter com ela e assertivamente diziam “eu quero um caracol” – M (4 anos), “Bia, eu quero um caracol” – D (6 anos), onde rapidamente respondi que podíamos ir à procura deles. A excursão começou e aquele grupo de crianças foi à procura de caracóis no espaço exterior. A animação e a excitação eram grandes quando encontravam um caracol e um dos aspetos curiosos é que após eles saírem da concha diziam “ele nasceu” – B (6 anos), “Bia, o meu caracol nasceu” D – (6 anos) e compreendi que tínhamos muito a explorar. Segundo Reis (2008, p. 47), “As actividades que se seguem centram-se em dois seres vivos capazes de captar a atenção das crianças durante horas a fio, a minhoca e o caracol”. Os caracóis foram emergindo ao longo de todas as semanas, sendo um fator de interesse e motivação. No entanto, ainda não tínhamos avançado com o projeto, visto que poderia não ser um interesse comum.

Assim, saliento a importância da **observação do educador**, visto que “possibilita (...) ainda planejar propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Silva et.al., 2016, p. 11). Neste dia, foi ao observar o brincar que conseguimos compreender os interesses de algumas crianças nos seres vivos. De acordo com os autores supramencionados,

“A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planejar novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (ibidem).

Tal como os autores referem é fulcral que o educador recolha “episódios considerados significativos, que podem ser anotados durante o processo ou num momento imediatamente posterior” (ibidem, p. 13). Neste sentido, é fundamental que o educador seja reflexivo de forma a adequar as suas experiências educativas ao grupo de crianças, conforme o que necessitam no momento. Assim, o educador deve antecipar as propostas, organizando os recursos necessários à sua

---

<sup>56</sup> Anexo 1 – Documentação de Parede de 26 a 28 de outubro.

<sup>57</sup> Anexo 2 – Documentação de Parede de 2 a 4 de novembro.

<sup>58</sup> Anexo 3 – Caracol da Criança N (4 anos).

realização, mas também avaliar o tempo pedagógico e a predisposição da criança para as propostas educativas. Uma das maiores aprendizagens que tenho obtido é que a planificação é um instrumento flexível.

Um dos **grandes alicerces deste projeto** sobre os caracóis é que possibilita que as crianças dialoguem sobre algo que gostam e procurem responder às suas dúvidas e às conceções alternativas. O grupo de crianças deve ter espaço para “iniciativas, (...) descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender” (Silva, et.al., 2016, p. 11). Neste caso, vai de acordo com o que é um projeto, ou seja, é algo que atravessa “todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, «aprenda a aprender»” (*ibidem*).

De acordo com (Vasconcelos, et.al., 2011, p. 8) um

“educador deve ser capaz de entender o “nicho ecológico” no qual a criança se foi desenvolvendo (...) e pensar ecologicamente o desenvolvimento e a sala de actividades como fonte de suporte para a criança em situação de aprendizagem um “sistema de actividade” no qual decorrem interações múltiplas”.

No sentido do que foi referido anteriormente por Vasconcelos (2011), um trabalho de projeto permite a co-construção do conhecimento. De facto, tal como a autora descreve a ideia de Bruner, as crianças apresentam quatro predisposições, “a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa” (*ibidem*) e que estas devem ser desenvolvidas, através de experiências e provocações colocadas pelo educador.

Um dos **aspetos que foi possível observar** foi o deslumbramento pelos seres vivos, nomeadamente o caracol, tal como refere Reis (2008, p. 47), “O seu poder de deslumbramento consegue desencadear um conjunto extremamente variado de actividades de investigação e de descoberta”. De facto, um dos aspetos que fui observando ao longo do tempo, foi que a natureza neste contexto é valorizada e por termos tantos espaços onde é possível observar seres vivos e viver experiências diversificadas, é possível proporcionar momentos diversificados de contacto com a natureza. Assim, friso a ideia de que o autor mencionado anteriormente refere “A natureza constitui um enorme «laboratório vivo» onde as crianças podem satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia” (*ibidem*).

Enquanto futura educadora, pretendo **aprofundar o meu conhecimento** sobre os caracóis, pois sendo um interesse comum a um pequeno grupo de crianças, tenho essa necessidade para poder proporcionar experiências corretas cientificamente e também para corresponder às expectativas do grupo de crianças. No ponto de vista de Reis (2008, p. 48) “O caracol pertence ao grupo de moluscos. Movimenta-se contraindo e distendendo um pé musculoso em forma de palmilha. À medida que desliza vai deixando um rasto de muco viscoso, que facilita o movimento e uma melhor aderência ao solo”. Uma das curiosidades que descobri sobre os caracóis é que “O comprimento deste animal pode variar entre 2 milímetros e 5 centímetros em Portugal. Em São Tomé e Príncipe os caracóis podem atingir 12 centímetros” (*ibidem*). Na ótica do autor mencionado anteriormente, “O caracol torna-se inactivo tanto para suportar as temperaturas muito elevadas, dos meses mais quentes, como para resistir ao frio dos meses mais frios” (*ibidem*). Interessante, referir que “Encerrado na sua concha, o caracol consegue defender-se do frio do Inverno e do calor do Verão” (*ibidem*). **Outra das aprendizagens** desta semana é que a partir dos interesses das crianças, consigo aprender sobre diversos temas que antes poderiam não estar operacionalizados, como por exemplo, o ciclo de vida dos caracóis. A motivação e o fascínio que algumas crianças apresentaram fazem com que tenha mais vontade de aprender sobre as coisas, apresentando-se também como uma aprendizagem.

Outro dos momentos sob o qual quero refletir, é sobre a planificação<sup>59</sup> realizada em grande grupo sobre os caracóis. Nesta planificação proporcionámos um momento onde cada criança pôde participar, ou seja, ser ouvida. Iniciámos a conversa em grande grupo com a seguinte questão “O que pensamos saber sobre os caracóis”, onde a partir daqui surgiram imensas informações sobre os caracóis, umas corretas cientificamente, outras que podem ser desmistificadas ao longo da realização do projeto. Neste momento, as crianças B (6 anos), C (6 anos), D (6 anos), E (5 anos), F (5 anos), G (5 anos) e H (5 anos) foram as mais participativas, o que pressupõe que enquanto futura educadora, tenho que incentivar o desenvolvimento da capacidade expressiva das crianças Z (5 anos), N (4 anos), M (4 anos), L (4 anos), K (4 anos), J (4 anos), I (4 anos) e A (6 anos), proporcionando momentos onde se possam exprimir mais. Tal como afirma Silva et.al., (2016, p. 61), o educador deve ter a capacidade de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar”. Apesar de terem participado menos, as crianças mencionadas anteriormente também participaram neste conjunto de ideias, o que para mim é fundamental. Quando às restantes crianças, estas quando questionadas foram respondendo o que as crianças anteriores tinham referido.

No sentido do que foi referido anteriormente, defendo a ideia de que para que as crianças partilhem o que sabem, o que pensam e o que querem fazer, é necessário que o educador crie ambientes proporcionadores de diálogo, comunicação. No meu ver, é essencial ter um olhar focado e valorizar o que cada criança quer partilhar, pois é através de pequenas partilhas de ideias que as crianças ganham o prazer de comunicar e expressarem o que sentem. De acordo com os autores mencionados anteriormente, é fulcral que o educador crie

---

<sup>59</sup> Anexo 4 – Planificação em grande grupo sobre os caracóis.



Anexo 4 – Planificação realizada em grande grupo sobre os caracóis.

OS CARACÓIS			
O que pensamos Saber...	O que queremos descobrir...	Onde vamos pesquisar...	O que vamos fazer...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comem folhas (GUSTAVO e DUARTE)</li> <li>• Andam na Natureza (GUSTAVO, MARIJA FRANCISCA, MARIJA, LUANA)</li> <li>• Fazem cocó (LARISSA)</li> <li>• Fazem xixi (GABRIEL)</li> <li>• Têm baba (VICENTE)</li> <li>• São Lentos (LEONOR)</li> <li>• MOEM NA CARAPAÇA (JULIA)</li> <li>• Têm olhos gigantes (MUSTO)</li> <li>• Colam nas paredes (GUSTAVO)</li> <li>• Têm narizes médios (MUSTO)</li> <li>• Têm cores diferentes (JULIA)</li> <li>• Têm tamanhos diferentes (grande, médio, pequeno) (JULIA)</li> <li>• Quanto à chura saem da cara para (FRANCISCA)</li> <li>• GOSTAM de SOL (JULIA e JÚLIA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto tempo demoram a crescer?</li> <li>• Para que serve a carapaça?</li> <li>• Como se alimentam os caracóis?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na internet (LARISSA)</li> <li>• Em livros (PENÉLOPE)</li> <li>• No tablet (GUSTAVO)</li> <li>• perguntar aos pais (LEONOR)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passeio no exterior (GUSTAVO e LEONOR)</li> <li>• Ver um vídeo (LARISSA)</li> <li>• Observar com lupas (JULIA)</li> <li>• Alimentar com folhas verdes (DUARTE, VICENTE, MURZIS, ESTE, FRANCISCA)</li> <li>• Medir os caracóis (LARISSA)</li> <li>• Corrida de caracóis (LUCAS)</li> <li>• Construir um caracol (GABRIEL)</li> <li>• Fazer uma casa para o caracol (FRANCISCA)</li> <li>• Cantar canções do caracol (LEONOR)</li> </ul>

Fotografia 4- Planificação realizada com as crianças, sobre os caracóis

## ANEXO XXIV – 3.<sup>a</sup> PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 2 A 4 DE NOVEMBRO DE 2020

### 3.<sup>a</sup> PLANIFICAÇÃO SEMANA DE 2 A 4 DE NOVEMBRO DE 2020

**Contextualização do contexto e do grupo de crianças** - Jardim de Infância de Marrazes N.º II – “Sala 4”, grupo de 25 crianças na faixa etária compreendida entre os 3 e 6 anos (2 crianças do grupo vão fazer 3 anos até ao final do ano de 2020).

**Avaliação:** Durante a semana passada o grupo demonstrou interesse no gráfico presente na sala intitulado “A minha altura” e curiosidade em perceberem quanto cresceram desde o ano passado. Por esse motivo, iremos criar um gráfico novo comparando as alturas das crianças já presentes na sala o ano passado e acrescentando as alturas das crianças que são novas no grupo. O grupo demonstra também interesse na pintura de desenhos e na realização de desenhos, por isso, essa é uma das propostas que fazem parte do seu dia-a-dia. Neste sentido, pretendemos ir ao encontro dos seus interesses e como propostas complementares levamos desenhos e sugestões de desenhos para as crianças realizarem espontaneamente. Neste momento, e através de reflexão e autoavaliação consideramos que precisamos de melhorar a nossa performance enquanto estamos com todo o grupo reunido. Portanto, as propostas que apresentamos vão ao encontro dessa necessidade, de modo a podermos experimentar estratégias que se adequem a este grupo de crianças.

#### Contextualização das propostas educativas:

A presente planificação surge da observação do grupo de crianças e do interesse demonstrado na compreensão do seu crescimento em termos de altura. Para responder ao interesse do grupo iremos propor a realização de um novo gráfico de barras das alturas das crianças do grupo, de forma a compreender o crescimento das crianças e a incluir as alturas das crianças novas no grupo. Indo ao encontro desta proposta sugerimos também a construção de uma tabela das idades das crianças que será mobilizada ao longo do ano sempre que uma criança fizer anos. A construção desta tabela permite que o grupo perceba a sua evolução e crescimento ao longo do ano e as diferenças de idades entre si. De acordo com Silva et.al., (2016, p. 78), “A estatística, que tem como objeto a variabilidade num conjunto de dados e a apresentação

dessa informação organizada” e esta pode ser realizada “através de tabelas ou gráficos, [uma vez que] faz parte da vida cotidiana de crianças e adultos. (...) Cabe ao/à educador/a apoiar a formulação das questões a responder, a recolha de dados e a sua organização (conjuntos, tabelas)”.

Uma vez que, na segunda-feira, iremos planificar a semana em conjunto com o grupo de crianças, não apresentamos nenhuma proposta para quarta-feira com o intuito de dar espaço e tempo para que as crianças participem na sua própria aprendizagem e tomem decisões sobre as propostas que gostariam de realizar. Essas propostas iremos incluir, na planificação, segunda-feira. É importante lembrar que a planificação é flexível e que pode sofrer alterações caso sejam consideradas necessárias.

Rotinas				
Jardim de Infância de Marrazes N.º II – “Sala 4” Educadora de Infância: Aida Coutinho Auxiliar de Ação Educativa: Otilina Mestrandas Intervenientes: Beatriz Vicente e Mariana Catarino				
Áreas de Conteúdo			Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo.	
Momento	Tempo / Duração	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Descrição das propostas / atividades
Acolhimento	09h00m – 09h30m	- Proporcionar momentos de fruição às crianças enquanto brincam.	- Desfrutar de momentos de fruição na brincadeira.	- O primeiro momento da manhã começa com o acolhimento das crianças. Desta forma, quando chegamos de manhã à sala, algumas crianças já se encontram a brincar.
Marcação das presenças	09h30m 9h45m	- Promover a comunicação oral através do questionamento. - Possibilitar o reconhecimento das unidades básicas do tempo através do mapa de presenças.	- Participar nas atividades da rotina diária.  - Demonstrar capacidade de iniciativa e responsabilidade.  - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo influência que tem na sua vida.	- O grupo de crianças reúnem-se no tapete e nas cadeiras da “Sala 4”. - A criança responsável nesse dia por realizar a marcação das presenças senta-se à frente do grupo, com o envelope com os símbolos de cada criança e chama, à vez, as restantes crianças para marcarem a presença. - A criança responsável nesse dia por realizar a marcação no mapa do tempo observa o exterior, pela janela, e partilha com o grupo enquanto coloca os símbolos no respetivo quadro. - No final, o grupo em conjunto com a educadora cooperante e as mestrandas planeiam o que vão fazer durante o dia e partilham com o grupo alguma novidade ou algo que queiram contar. - À segunda-feira, as crianças partilham o que fizeram durante o fim de semana e o grupo planifica em conjunto com a educadora e as mestrandas que propostas gostaria de fazer durante a semana. <b>Recursos:</b> <b>Físicos:</b> tapete e cadeiras da “Sala 4”. <b>Materiais:</b> quadro das presenças, envelope com símbolos de cada criança.
Higiene e Lanche da manhã e da tarde	10h00m – 10h30m 15h15m – 15h30m	- Promover a autonomia durante a higiene e o lanche.  - Promover hábitos de higiene pessoal.	- Verbalizar as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico.  - Desenvolver a independência nas tarefas indispensáveis do dia-a-dia.	- As crianças realizam a higiene, em pequenos grupos (4 meninos e 4 meninas de cada vez) com o auxílio da auxiliar de ação educativa. O restante grupo fica na sala de atividades com as mestrandas. As crianças que chegam sentam-se nas cadeiras e esperam pelos colegas para beberem o leite e comerem as bolachas. - Durante este tempo de transição podem ser utilizadas várias estratégias como por exemplo, cantar uma ou várias canções, conversar sobre o que fizeram, realizar jogos como “o rei manda”, jogos matemáticos, jogos de consciência linguística ou ler uma história. <b>Recursos:</b> <b>Físicos:</b> Casa de banho das meninas e dos meninos, mesas da “Sala 4”.
Brincar	10h30 – 11h15m 13h30 – 14h00	- Promover a comunicação oral nas interações. - Proporcionar momentos de fruição na brincadeira. - Promover o respeito pelos outros na resolução de conflitos.	- Desenvolver o pensamento crítico.  - Desfrutar de momentos de fruição.  - Partilhar e cooperar com os colegas.	- As crianças dirigem-se para a Relva, Pátio, Campo, Passeio, ou para um dos cantos da “Sala 4”. - As crianças brincam livremente com os materiais disponibilizados. - As mestrandas, a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa apoiam as crianças no que necessitarem. <b>Recursos:</b> <b>Físicos:</b> Relva, Pátio, Campo, Passeio, “Sala 4” <b>Materiais:</b> materiais disponíveis em cada espaço
Proposta Educativa	11h15m – 14h45mm 14h00m – 15h15m	<b>Ver tabela 2 (2ª feira), tabela 3 (3ª feira) e tabela 4 (4ª feira)</b>		

**Proposta Educativa – 2 de novembro de 2020 (2.ª feira)**

Proposta Educativa – 2 de novembro de 2020 (2.ª feira)			
Áreas de Conteúdo			Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita, domínio da educação artística; Domínio da Matemática; Conhecimento do Mundo
Momento	Tempo /	Intencionalidade Educativa	Aprensão e promoção
Descrição das propostas / atividades			
Proposta Educativa – Construção da tabela das idades do grupo	13h30m – 15h15m	<p>- Possibilitar a identificação, o reconhecimento e a comparação de características individuais (idade).</p> <p>- Promover a participação das crianças em decisões sobre a construção da tabela.</p> <p>- Desenvolver a contagem oral, a contagem de objetos e a identificação dos números na tabela.</p> <p>- Possibilitar contextos para as crianças organizarem informação recolhida (tabela).</p>	<p>- Identificar características individuais (idade) e reconhecer semelhanças e diferenças das idades entre as crianças do grupo.</p> <p>- Participar em decisões para a construção da tabela.</p> <p>- Identificar diferentes funções da escrita (título da tabela).</p> <p>- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagem oral das crianças, contagem dos símbolos, escrita dos números na tabela).</p> <p>- Utilizar tabelas para organizar a informação das idades do grupo.</p>
<p>- A proposta consiste na construção de uma tabela com as idades das crianças do grupo.</p> <p>- As mestrandas conversam com o grupo questionado as crianças sobre as suas idades e sugerem a construção de uma tabela para as idades). A representação gráfica das diferentes idades será decidida em conjunto com o grupo, assim como o título da tabela.</p> <p>- Em pequeno grupo, as crianças mais velhas, em conjunto com as mestrandas constroem a tabela (a tabela será dividida em 5 partes, correspondentes a cada idade). O restante grupo brinca nos diferentes espaços da sala.</p> <p>- Após a construção da tabela, o grupo reúne-se novamente para a exploração do quadro.</p> <p>- As mestrandas entregam a fotografia de cada criança ou o símbolo (conforme o que as crianças escolham) e cada criança vai colocá-lo no sítio da tabela correspondente à sua idade. Caso a criança necessite de ajuda, é sugerido que o seu padrinho/a sua madrinha a venha ajudar.</p> <p>- No final as mestrandas questionam o grupo sobre que estratégia (s) podemos utilizar quando as crianças fizerem anos e a sua idade se alterar.</p> <p><b>Estratégias de diferenciação pedagógica:</b></p> <p>- Crianças de <b>2/3 anos</b> (crianças O, R, S, T, U, V, W, X): Identificação da sua idade e correspondência do símbolo no sítio da tabela correspondente à sua idade. Pode ser auxiliada pelo seu padrinho/sua madrinha ou pelas mestrandas.</p> <p><b>Questões orientadoras:</b> Quantos anos tens?</p> <p>- Crianças de <b>3/4 anos</b> (crianças I, J, K, L, M, N, P, Q, Z): Identificação da idade e contagem oral e contagem de objetos, correspondência do símbolo no sítio da tabela correspondente à sua idade.</p> <p><b>Questões orientadoras:</b> Quantos anos tens? Onde vais colocar a tua fotografia/símbolo? Quantas crianças estão em cada parte da tabela? Queres vir contar quantos símbolos/fotografias estão nesta parte da tabela?</p> <p>- Crianças de <b>5/6 anos</b> (crianças A, B, C, D, E, F, G, H): Construção da tabela, identificação da idade, identificação da idade do/a afilhado/a, correspondência do símbolo no sítio da tabela correspondente à sua idade.</p> <p><b>Questões orientadoras:</b> Quantos anos tens? Quais as idades das crianças do grupo? Quantas crianças têm 3 anos? Quantas crianças têm 4 anos? Quantas crianças têm 5 anos? Quantas crianças têm 6 anos? Existem crianças com 2 anos? Existem crianças com 7 anos? Onde vais colocar a tua fotografia/símbolo? Que estratégia podemos realizar quando, por exemplo, a criança O, que tem 3 anos, fizer 4 anos? Quantas crianças estão em cada parte da tabela? Qual é a parte da tabela que tem mais crianças? Qual é a parte da tabela que tem menos crianças?</p> <p><b>Recursos:</b></p> <p><b>Físicos</b> - Mesas e tapete da “Sala 4” <b>Materiais</b> – Cartolina; fotografias/símbolos das crianças.</p> <p><b>Avaliação:</b></p> <p>- <b>Avaliação do grupo:</b> A avaliação é realizada através da observação e registado em notas de campo ou registos videográficos e/ou audiovisuais das crianças.</p> <p><b>Questões orientadoras:</b> De que forma o grupo se mostrou envolvido na proposta educativa? Que estratégias foram utilizadas durante a exploração do quadro das idades? Que estratégias foram utilizadas durante a contagem das crianças na tabela? ...</p> <p>- <b>Avaliação da proposta:</b> A avaliação é realizada através da reflexão com o grande grupo e em pequenos grupos. O registo é feito através de notas de campo das mestrandas.</p> <p><b>Questões orientadoras:</b> O que aprenderam sobre as idades da nossa sala? O que gostaram mais de fazer na tabela das idades? O que gostaram menos? ...</p> <p>- <b>Autoavaliação:</b> A autoavaliação é realizada pelas mestrandas, no final do dia, sobre as suas ações durante o dia e durante a proposta educativa.</p> <p><b>Questões orientadoras:</b> As estratégias utilizadas foram adequadas para o grupo? Que estratégias resultaram com o grupo? Que estratégias diferentes podemos experimentar? Que estratégias não funcionaram? O que podemos melhorar para uma futura proposta educativa semelhante? O nosso discurso foi cientificamente correto? ...</p>			

**Proposta Educativa – 3 de novembro de 2020 (3.ª feira)**

Áreas de Conteúdo				Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita, Domínio da Educação Artística; Domínio da Matemática; Conhecimento do Mundo.
Momento	Tempo / Duração	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Descrição das propostas / atividades
Propostas Educativas – “ Construção do gráfico das alturas do grupo”	9h45m – 10h00m / 14h - 14h30h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar experiências que as crianças identifiquem, reconheçam e valorizem características pessoais (altura).</li> <li>- Possibilitar contextos para as crianças organizarem informação recolhida (gráfico de barras).</li> <li>- Possibilitar momentos de cooperação entre as crianças durante a discussão e a construção do gráfico.</li> <li>- Promover a comunicação oral durante os momentos de discussão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar características individuais (altura) e reconhecer semelhanças e diferenças das alturas entre as crianças do grupo.</li> <li>- Utilizar gráficos de barras para organizar a informação sobre as alturas e interpretá-la.</li> <li>- Usar os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação das alturas</li> <li>- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (discussão sobre o gráfico).</li> </ul>	<p>- A proposta consiste na construção de um gráfico de barras com as alturas de cada criança do grupo.</p> <p>- Na parte da manhã vai ser realizada a medição das alturas das crianças. Para as crianças que já estavam no grupo irá ser comparada a altura atual com a altura presente no gráfico de alturas no ano passado (marcando com um risco a diferença).</p> <p>- Após a medição de todas as crianças, na parte da tarde vamos construir o gráfico de barras das alturas das crianças do grupo. Como unidade de medida vamos utilizar os símbolos que as crianças utilizam na marcação das presenças (são quadrados cortados no mesmo tamanho). Assim como a proposta do dia anterior, o título do gráfico será discutido com o grupo.</p> <p>- Esta proposta será realizada em pequenos grupos. Para a construção do gráfico de barras serão realizados dois eixos perpendiculares (o eixo horizontal representa as crianças do grupo e o eixo vertical a unidade de medida).</p> <p>- No final da construção, o gráfico das alturas será explorado com o grupo.</p> <p><b>Estratégias de diferenciação pedagógica:</b></p> <p>- Crianças de <b>2/3 anos</b> (crianças O, R, S, T, U, V, W, X): Medição da altura.</p> <p>- Crianças de <b>3/4 anos</b> (crianças I, J, K, L, M, N, P, Q, Z): Comparação das alturas. Construção do gráfico de barras. <b>Questões orientadoras:</b> Cresceste quantos quadrados desde o ano passado?</p> <p>- Crianças de <b>5/6 anos</b> (crianças A, B, C, D, E, F, G, H): Comparação das alturas. Construção e Exploração do gráfico de barras. <b>Questões orientadoras:</b> Cresceste quantos quadrados desde o ano passado? Qual é a criança mais alta? Qual é a criança mais baixa? Existem crianças com a mesma altura? Podemos explicar como conseguiste ver isso?</p> <p><b>Recursos:</b> <b>Físicos</b> - Mesas da “Sala 4” <b>Materiais</b> – papel de parede, tintas, pincéis, símbolos das crianças, fotografias das crianças.</p> <p><b>Avaliação:</b></p> <p>- <b>Avaliação do grupo:</b> A avaliação é realizada através da observação e registado em notas de campo ou registos videográficos e/ou audiovisuais das crianças. <b>Questões orientadoras:</b> De que forma o grupo se mostrou envolvido na proposta educativa? Que estratégias foram utilizadas durante a exploração do gráfico de barras? ...</p> <p>- <b>Avaliação da proposta:</b> A avaliação é realizada através da reflexão com o grande grupo e em pequenos grupos. O registo é feito através de notas de campo das mestrandas. <b>Questões orientadoras:</b> O que aprenderam sobre as alturas da nossa sala? Gostaram de fazer o gráfico? O que aprenderam sobre a construção do gráfico de barras? O que mais gostaram mais de fazer na construção do gráfico? O que gostaram menos? Porque é que as alturas são diferentes?</p> <p>- <b>Autoavaliação:</b> A autoavaliação é realizada pelas mestrandas, no final do dia, sobre as suas ações durante o dia e durante a proposta educativa. <b>Questões orientadoras:</b> As estratégias utilizadas foram adequadas para o grupo? O que podemos melhorar para uma futura proposta educativa semelhante? O nosso discurso foi cientificamente correto? ...</p>

**Proposta Educativa – 4 de novembro de 2020 (4.ª feira)**

Áreas de Conteúdo				Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita, Domínio da Educação Artística; Domínio da Matemática; Conhecimento do Mundo.
Momento	Tempo / Duração	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Descrição das propostas / atividades
Propostas Educativas – “ O meu crescimento”	9h-45m – 10h00m / 14h - 14h30h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a consciência de que o corpo cresce.</li> <li>- Reconhecer modificações do seu corpo (peso e altura).</li> <li>- Conhecer partes constituintes do seu corpo.</li> <li>- Comparar as fotografias das diferentes fases da sua vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar consciência de que o corpo muda.</li> <li>- Aprender a conhecer o seu corpo.</li> <li>- Identificar as diferentes partes do corpo através de fotografias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A proposta consiste na observação do crescimento das crianças.</li> <li>- Em pequenos grupos, as crianças vão colar as fotografias numa folha A4.</li> <li>- Conforme as crianças terminam de colar as fotografias, as mestrandas vão questionando que diferenças encontram de uma fotografia para a outra.</li> <li>- Após o questionamento, as mestrandas escrevem o que as crianças disserem.</li> </ul> <p><b>Estratégias de diferenciação pedagógica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças de <b>2/3 anos</b> (crianças O, R, S, T, U, V, W, X): Colar as fotografias com o auxílio das estagiárias e conversar sobre as mudanças encontradas. <b>Questões orientadoras:</b> Onde está o teu nariz? Onde estão os teus pés? Onde está a tua boca? Tinhas dentes nesta fotografia? O teu cabelo cresceu?</li> <li>- Crianças de <b>3/4 anos</b> (crianças I, J, K, L, M, N, P, Q, Z): Colar as fotografias na folha e conversar sobre as mudanças encontradas. <b>Questões orientadoras:</b> Tinhas dentes nesta fotografia? Que partes do corpo estão presentes nestas fotografias? O teu cabelo cresceu? Estás diferente?</li> <li>- Crianças de <b>5/6 anos</b> (crianças A, B, C, D, E, F, G, H): Colar as fotografias na folha e conversar sobre as mudanças encontradas. <b>Questões orientadoras:</b> Tinhas dentes nesta fotografia? Usavas óculos? Que partes do corpo estão presentes nestas fotografias? Estás diferente?</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <p><b>Físicos</b> - Mesas da “Sala 4” <b>Materiais</b> – 25 folhas A4; 25 fotografias das crianças em bebé; 25 fotografias das crianças atualmente.</p> <p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Avaliação do grupo:</b> A avaliação é realizada através da observação e registado em notas de campo ou registos videográficos e/ou audiovisuais das crianças. <b>Questões orientadoras:</b> De que forma o grupo se mostrou envolvido na proposta educativa? Que estratégias foram utilizadas durante a exploração das diferenças? ...</li> <li>- <b>Avaliação da proposta:</b> A avaliação é realizada através da reflexão com o grande grupo e em pequenos grupos. O registo é feito através de notas de campo das mestrandas. <b>Questões orientadoras:</b> O que aprenderam sobre o crescimento do nosso corpo? Quais as diferenças existentes? O nosso corpo mudou?</li> <li>- <b>Autoavaliação:</b> A autoavaliação é realizada pelas mestrandas, no final do dia, sobre as suas ações durante o dia e durante a proposta educativa. <b>Questões orientadoras:</b> As estratégias utilizadas foram adequadas para o grupo? O que podemos melhorar para uma futura proposta educativa semelhante? O nosso discurso foi cientificamente correto? ...</li> </ul>

**Bibliografia**

- Castro, J. Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)
- Marrazes, A. (2018). *Projeto Educativo 2018-2022: Um Novo Olhar*. Leiria: Agrupamento de Escolas dos Marrazes.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)..

## ANEXO XXV – 6.<sup>a</sup> REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 2 A 9 DE DEZEMBRO DE 2020

### 6º Reflexão individual – Beatriz Vicente

**Referentes:** Visualização do vídeo sobre os caracóis; Teatro de fantoches; Escuta ativa; Estratégias de diferenciação pedagógica; Pedagogias Participativas.

---

A presente reflexão diz respeito ao dia 2 de dezembro e ao dia 9 de dezembro de 2020, onde irei refletir sobre a proposta da visualização do vídeo sobre os caracóis, sobre o teatro de fantoches, sobre algumas aprendizagens, alguns receios e por último algumas estratégias de diferenciação pedagógica.

Neste sentido, começo por referir quais as propostas realizadas no dia 2 de dezembro. Neste dia, de manhã realizámos o bolo de aniversário da criança P que fez 4 anos e de tarde visionámos um vídeo sobre o projeto dos caracóis. Desta forma, vou refletir sobre a proposta da parte da tarde. No meu ver, notou-se que as crianças A (6 anos), L (6 anos), H (5 anos), I (4 anos), J (4 anos), L (4 anos), M (4 anos), N (4 anos), T (3 anos), U (3 anos) e Z (5 anos) estavam predispostas para a visualização do vídeo. Ao longo da visualização as crianças apresentavam evidências de bem-estar, mostrando que “se sentem bem, agem espontaneamente, estão abertas ao mundo e disponíveis, exprimem tranquilidade interior e relaxamento, mostram vitalidade e autoconfiança” (Silva, et.al., 2016, p. 105). Estas evidências são fundamentais, pois dão-me indicações do nível de bem-estar das crianças do meu grupo. Através destas, compreendi que a extensão do vídeo não fez qualquer sentido para algumas crianças, pois estas não se encontravam predispostas para o ver. Mais uma vez, a observação é fulcral para aprofundarmos bem o conhecimento do nosso grupo de crianças. Tal como referem Silva et.al., (2016, p. 11), “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (...) sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem”.

No sentido do que foi referido anteriormente, venho a destacar a ideia de Oliveira-

Formosinho e Gambôa (2011, p. 52), de que “O humano, em qualquer idade ou tempo, é um sujeito aberto, em construção, com direito a expressar a sua individualidade, a sua voz como pessoa, e esta expressão é condição de desenvolvimento, progresso, crescimento pessoal e social”. Desta forma, enquanto (futura) educadora, tenho um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças, ou seja, é fulcral proporcionar experiências que preparem as crianças para o futuro, salientando que “A educação não é a preparação para a vida, é a própria vida” (*Ibidem*).

Tal como refere Ovén (2015, p. 51), “A criança está completamente focada no Agora... Com vontade, com coragem e na posse de cada vez mais informação, explora o mapa do dia a dia”. Ou seja, “a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece” (Silva, et.al., 2016, p. 129).

Daí a importância de uma reflexão dia após dia com o grupo de crianças. Isto porque, após a reflexão consigo compreender o que necessito de melhorar na minha ação educativa e também o que cada criança evidencia que necessita para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, as “informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Silva, et.al., 2016, p. 11). Este ciclo de que falamos permite que após ter sido feita a observação, o planeamento, a ação e por fim a avaliação seja capaz, enquanto futura educadora de infância, de tomar decisões sobre a minha prática e adequá-las às características do meu grupo de crianças.

No sentido do que foi referido anteriormente, considero pertinente proporcionar um momento prazeroso onde as crianças possam aprender a aprender, tomando consciência do que aprendem, como aprendem, o que podem melhorar e quais as suas dificuldades.

Desta forma, permite que as crianças tomem “consciência de si como [aprendentes] e desenvolver a capacidade de organizar e regular formas próprias de aprender individualmente e em grupo” (*Ibidem*). Esta visualização permite também que as crianças possam “(gerir o tempo, gerir a informação, resolver problemas, adquirir conhecimentos e aplicá-los em novas situações), promovendo o gosto por aprender, a autoconfiança e a persistência” (*Ibidem*).

Neste vídeo foram visualizadas fotografias e momentos gravados das crianças a comunicarem o que descobriram, o que aprenderam e também curiosidades. Considerando o grupo no geral, quando cada criança se identificava no vídeo, mostrava prazer e felicidade, porque via o que aprendeu. Isto porque, neste projeto, as crianças foram agentes e sujeitas da sua aprendizagem. Ou seja, a criança “Ao ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança é ouvida e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo. Este sentimento de agência faz parte da construção da sua identidade e autoestima” (Silva, et.al., 2016, p. 106). Nesse sentido, o educador tem um papel importante em observar e compreender cada criança e os seus interesses. É fundamental “valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (*Ibidem*, p. 9).

Com o desenvolvimento deste projeto, saliento a escuta ativa da criança que é imprescindível ao longo de toda a ação educativa. Foi através desta, que conseguimos identificar este foco de interesse (os caracóis) para proporcionarmos o contexto de investigação sobre os caracóis e posteriores experiências sobre o mesmo. Assim, saliento o papel ativo das crianças. Segundo Silva et.al., (2016, p. 9) “Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo”. Isto porque, é uma oportunidade de as crianças demonstrarem “confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros”. Enquanto futura educadora devo estimular o desenvolvimento e aprendizagem das crianças a partir do contexto vivido pelas mesmas. Ou seja, permitir que reflitam sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nomeadamente ao teatro de fantoches da história *Feliz Natal Lobo Mau* de Clara Cunha e Natalina Córias, considero que esta atividade foi interessante, isto porque as crianças estavam envolvidas no teatro. O grupo de crianças manteve a sua atenção, respondendo a questões e reproduzindo ações com os fantoches, neste caso o lobo. Criámos um ambiente iluminado (através de luzes em volta do fantocheiro, e com as luzes da sala apagadas e as portadas fechadas) onde as crianças ficaram maravilhadas com ambiente e ouviram com atenção a dramatização. Na minha opinião, através dramatização, as crianças desenvolvem “a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem” (Silva et.al., 2016, p. 52). Apesar de neste dia, não termos tido tempo para as crianças explorarem durante mais tempo os fantoches, futuramente iremos proporcionar tempo para o fazerem.

Um dos exemplos dessa exploração, foi quando a criança G (5 anos), veio experimentar o uso do fantoche do lobo e sem ser-lhe dadas nenhuma orientações, esta fez uma voz diferente e pôs-se no papel da personagem do lobo. Confesso que fiquei muito admirada, e fez com que refletisse sobre a aprendizagem através da observação. Este exemplo, foi muito interessante, visto que sabemos que a criança aprende através do que observa e neste caso específico considero que a criança G (5 anos), necessitava de mais tempo para a exploração dos fantoches, visto que demonstrou muito interesse. Desta forma, enquanto (futura) educadora, após esta dramatização, tenho um papel imprescindível quando apoio o “jogo dramático da iniciativa da criança” (*Ibidem*), isto porque “permite ampliar as suas propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, das ações a desenvolver, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal” (*Ibidem*).

As dramatizações têm implícitas diversas intenções apresentando “algumas características comuns: exploração de situações reais ou imaginárias; o que se está a representar ser a “realidade” no momento; assumirem papéis, construir personagens e o enredo de uma situação ficcional” (*Ibidem*). Sendo as características que Silva et.al (2016) descreveram tão importantes para a apropriação de elementos da linguagem teatral. Enquanto (futura) educadora e depois de ter observado o interesse do grupo de crianças nas dramatizações através dos fantoches, pretendo propor mais propostas neste sentido.

Um dos aspetos que considero que me preocupa, é a resposta a todas as crianças, isto é, dar resposta ao que cada criança necessita. Tem sido uma das minhas maiores preocupações ao longo de todas as intervenções. De acordo com Portugal e Leavers (2018, p. 15), “Uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas”. Desta forma, pretendo ter um olhar atento para compreender o que cada uma das minhas crianças necessita, porque é importante que as crianças estejam bem para se desenvolverem bem. No meu ponto de vista, é imprescindível dar resposta a todas as crianças, isto porque “Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados” (Silva, et.al., 2016, p. 12), e porque “Todas as crianças participam na vida do grupo” (*Ibidem*).

Neste seguimento, vão ser descritas algumas das estratégias para colmatar esta preocupação. Desta forma, a primeira estratégia é a observação das crianças, escutando-as, vendo os seus progressos e questionando-me enquanto (futura) educadora “A criança A (6 anos) desenvolveu a sua expressividade? A criança X (3 anos), progrediu na sua garatuja? A criança S (3 anos) fica sentado para o momento inicial? A criança G (5 anos) expressa os seus sentimentos quando está chateada?”, entre outras questões que são tão importantes quanto estas. Outra das estratégias é “tirar partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças” (Silva, et.al., 2016, p. 12), isto porque, se temos crianças diferentes, devemos aproveitar a diferença para enriquecer o conhecimento umas das outras. Para além das estratégias referidas anteriormente, outra delas e que considero fundamental, foi a criação de estratégias de diferenciação pedagógica para cada experiência pedagógica que realizamos. Esta estratégia foi fulcral para que tivesse um olhar focado em cada criança e no que esta necessitava. Por fim, a última estratégia que quero mencionar, é a criação de ambientes estimulantes, onde as crianças se sintam seguras e com autoestima. Desta forma, destaco assim alguns aspetos que considero fundamentais, o papel central da criança, o respeito pela sua individualidade e por último a valorização da riqueza da diferença e da diversidade.

Para além de todos os aspetos referidos anteriormente, o outro ao qual me quero referir é sobre a gestão do grupo de crianças, pois considero que no início ainda era um pouco complexo. Atualmente, no meu ver, estamos a distribuir bem as tarefas pelas duas, de forma a gerirmos a rotina, o tempo e espaço do grupo de crianças. Isto porque sabemos a importância que uma boa gestão da sala de atividades, tem no grupo de crianças. Assim, foi necessário arranjar estratégias, uma vez que “Para a criança, cada dia é uma grande expedição científica. E essa expedição é a coisa mais importante, no momento, porque a criança vive no agora” (Ovén, 2015, p. 51). Enquanto (futura) educadora de infância, foi fundamental compreender que cada criança necessita do seu tempo, seja para a sua higiene, para brincar ou para realizar experiências. Isto é, cada criança tem o seu tempo, então devo respeitá-lo. Sendo assim, uma das estratégias para a gestão do grupo, foi o respeito pelo tempo de cada criança. Refutando a ideia de Ovén (*Ibidem*) quando refere que “Nos primeiros tempos de vida, não fazemos outra coisa a não ser observar o momento presente, o que se passa dentro e fora de nós, sem julgamentos”. No meu ver, interessa-me que cada criança tenha o tempo de observar e viver o tempo presente, vivenciando diversas experiências que façam sentido para essa criança.

Para concluir, quero salientar que uma das minhas maiores aprendizagens tem sido que a diferenciação permite que cada criança se desenvolva ao seu ritmo, e para isso é necessário que seja criado um ambiente partilhado e estimulante.

Enquanto futura educadora, quero desenvolver práticas onde a criança tenha um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem.

### Referências bibliográficas

- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J., (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagógica-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Ovén, M. (2015). *Educar com Mindfulness: Guia de Parentalidade Consciente para pais e educadores*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Vasconcelos, T., (2011). *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.

## ANEXO XXVI – 3.<sup>a</sup> REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 2 A 4 DE NOVEMBRO DE 2020

### 3<sup>o</sup> Reflexão individual – Beatriz Vicente

**Referentes:** Planificação com as crianças; Estratégias do educador; Interações; Ambiente educativo.

---

A presente reflexão diz respeito ao período de intervenção de 2 a 4 de novembro de 2020. Ao longo desta semana, tive a oportunidade de observar e participar na vida do grupo de crianças e de aprender com ele. Assim, um dos aspetos que começo por destacar nesta semana é que a Educação Pré-Escolar “é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (Costa, cit. Silva, et.al., 2016, p. 4).

No sentido do que foi referido anteriormente, início esta reflexão por refletir sobre a planificação<sup>60</sup> realizada com as crianças. Isto é, na segunda-feira de manhã conversámos em grande grupo sobre o que iríamos fazer durante a semana, registando numa folha as sugestões do grupo de crianças numa única cor, sem desenho/símbolo a acompanhar. Posteriormente a termos realizado este momento do dia, fomos alertadas para alguns aspetos que tínhamos de melhorar, como por exemplo: Escrever as frases com cores diferentes, escrever as frases no seguimento do “Vamos fazer” e por fim, pedir ao grupo de crianças sugestões de ilustrações para aquelas frases. Quando se sugere que o grupo decida a ilustração para a sua planificação, estamos a proporcionar momentos de decisão e de participação ativa na sua aprendizagem, isto é metacognição. A participação ativa nas decisões do grupo é fulcral para que mais tarde as crianças sejam cidadãs ativas (Silva et.al., 2016, p. 4), e deve-se cultivar “Esta atitude de permanente disponibilidade para a educação (...) desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender” (*ibidem*).

---

<sup>60</sup> Anexo 1 - Planificação realizada com o grupo de crianças.

Depois de ter compreendido que o que estava escrito não fazia sentido para o grupo de crianças, pois não era significativo para este, senti a necessidade de reformular a minha forma de intervir. Isto porque a intenção, é que o grupo de crianças ao olhar para o quadro da planificação compreenda o que está lá escrito através da associação da ilustração com a escrita. Tal como referem Silva et.al., (2016, p. 38), a criança deve participar “na

---

planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos cada vez mais complexos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns”. Cabe-me, enquanto futura educadora, ser flexível e dinâmica na construção da planificação com as crianças, auxiliares e pais. Apesar da planificação ser realizada em conjunto com a educadora Aida Coutinho, pois não estamos presentes na sexta-feira onde este trabalho é realizado, tenho aprendido muito sobre o que é planificar com as crianças. No entanto, admito ter alguns receios, mas esse aspeto irei refletir mais à frente.

No meu ver, faz sentido interligar a participação ativa da criança no seu dia-a-dia (ideia referida anteriormente) com as Pedagogias Participativas. Assim, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015, p. 9) quando aludimos a Pedagogias

Participativas, falamos “no envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa”. Evidentemente, está diretamente relacionável com a imagem da criança “a de um ser com competência e atividade. [onde] A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (*ibidem*). Desse modo, uma das aprendizagens que enquanto futura educadora realizei é a que a criança tem o papel principal na sua aprendizagem e que o educador deve proporcionar experiências diversificadas. Tal como referem Silva et.al., (2016, p. 16),

“Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem”.

Em consonância com a aprendizagem anterior, tem sido possível a realização de uma reflexão sobre qual será o meu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Desta forma, fui me apercebendo que tenho o papel de motivar, incentivar e auxiliar a criança no que pretende realizar, ou seja, o foco é a criança. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015, p. 9) “O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015, p. 9). Além disso, “Essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Silva et.al., 2016, p. 16).

Posto isto, prossigo para a análise da planificação realizada com o grupo de crianças. Tal como referi anteriormente, após um conselho da educadora Aida Coutinho, compreendi que a planificação realizada com as crianças não passa só pela escrita das experiências que querem realizar, mas também pela ilustração, ou seja, algo que seja significativo para as crianças. Assim, faz sentido para mim enquanto futura educadora, refletir sobre o tipo de estratégias que posso desenvolver para potenciar a participação das crianças na planificação; refletir sobre os contributos que essa planificação traz para as crianças e por fim, refletir sobre qual o papel das crianças nesta planificação. Na minha ótica, este primeiro exercício de planificar com as crianças foi fundamental, pois permitiu que refletisse sobre qual o meu papel no exercício de planificar com as crianças. Confesso que tenho alguns receios, que irei ultrapassando ao longo do tempo, como por exemplo: Como adaptar o que as crianças me dizem para a planificação? Será que vão aparecer propostas que não serão exequíveis? Como contornar esta tendência? Que estratégias? Quais as estratégias para que todo o grupo compreenda o que é escrito na planificação?. Deste modo, como é através da experiência que aprendemos, apresento alguns aspetos que considero que podemos melhorar nas próximas intervenções como os seguintes: em vez

de estar “Vamos fazer: a minha altura” deve estar “Vamos fazer: medir a minha altura” e em vez de “Vamos fazer: estou a crescer”, deveria estar “Vamos fazer: Comparar o meu crescimento”. Este aspeto que referi anteriormente, no meu ver, faz toda a diferença para que o grupo compreenda o que vai realizar.

No que concerne às estratégias a desenvolver para potenciar a participação das crianças, terei de aprofundar o meu conhecimento sobre este aspeto, mas possivelmente poderei inicialmente, começar pelo questionamento. Este aspeto é um assunto ainda a ser operacionalizado. Nomeadamente aos contributos que a planificação traz, alguns deles já foram descritos ao longo da reflexão, como a promoção de cidadãos ativos, críticos e reflexivos. Por fim, o meu papel enquanto futura educadora de infância, na planificação com as crianças, passa por promover momentos de reflexão onde o grupo compreenda o porquê, o para quê, o quando e o que planificar.

Na minha perspetiva, é muito importante planear em conjunto com as crianças, uma vez que assim é possível “prev[er] propostas abrangentes atrativas e significativas” (Silva et.al., 2016, p. 17). Os autores Hohmann e Weikart (2011, p. 247) salientam a importância de as crianças “fazerem planos diários, (...) segui-los e depois ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações”, o que de facto, vai de encontro às questões presentes na tabela, O que aprendemos? O que queremos saber?. Sendo assim, não posso descurar uma característica que é trabalhada nesta participação ativa, que é a autonomia. Segundo Silva et.al., (2016, p. 17), “A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia”. Ou seja, o educador tem também um papel fundamental para esta autonomia, que será a organização do ambiente educativo “enquanto suporte do desenvolvimento curricular” (*ibidem*). Neste sentido, é necessário que o educador avalie o contexto educativo para melhorar “as suas potencialidades educativas, a partir do que observa: exploração e utilização dos espaços e materiais; interações e relações entre crianças e entre crianças e adultos; distribuição e utilização do tempo” (*ibidem*).

Por mencionar as relações entre as crianças-crianças e as crianças-adultos, quero referir que é através do brincar que o grupo estabelece as suas conexões com o outro, colocando-se no lugar do outro, resolvendo conflitos e experimentando diversos papéis sociais. Ou seja, enquanto futura educadora tenho um papel fundamental em proporcionar “espaços, materiais e adereços diversos que estimulam a representação de diferentes situações e papéis sociais” (Silva et.al., 2016, p. 54) onde a criança tenha a oportunidade de realizar o jogo simbólico. Segundo os autores supramencionados,

“O jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (*ibidem*, p. 52).

Desta forma, cabe ao educador observar o

“brincar e (...) situações da iniciativa das crianças [visto que] é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (Silva, et.al., 2016, p. 18).

Para concluir, uma das conceções que quero focar é que o grupo de crianças à medida que planificam conscientizam-se do papel ativo que têm na sua elaboração. Não esquecendo que esta possibilita que a criança possa fazer as suas próprias escolhas, planos e tomadas de decisões e por esse motivo, é fundamental que esta participe ativamente em todo o processo de aprendizagem. Desta forma, enquanto futura educadora, valorizo a criança enquanto protagonista da sua aprendizagem.

### **Referências bibliográficas.**

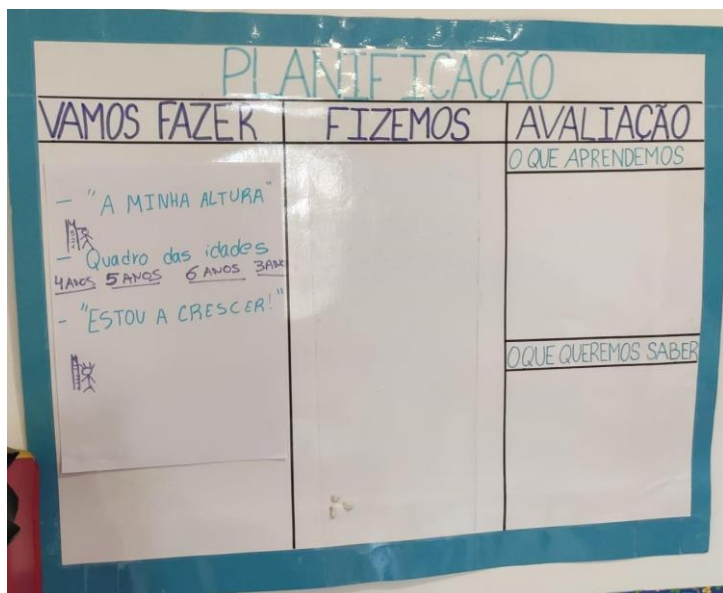
Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). Educar a criança. 3.ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2015). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança*. Lisboa: Porto Editora

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.

**Anexos**

**Anexo 1 - Planificação realizada com o grupo de crianças**



*Figura 1 Planificação realizada com o grupo de*

**ANEXO XXVII – CARTA DE APRESENTAÇÃO INTRODUTÓRIA: PARTE INTEGRANTE DO PORTEFÓLIO.**



**ANEXO XXVIII – AS SEIS PARTES INTEGRANTES DO PORTEFÓLIO.**

Capa

Índice

Tópico 1 – Conceito de Portefólio (Análise e construção).

Tópico 2 – Desenvolvimento e aprendizagem da criança, dos 5 aos 6 anos.

Tópico 3 – As áreas de conteúdo – Análise das orientações curriculares para a Educação Pré-escolar (2016).

Tópico 4 – Evidências de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança B (6 anos).

Tópico 5 – Interpretação global do desenvolvimento e da aprendizagem da Criança B (6 anos).

Tópico 6 – Transição entre ciclos educativos – Jardim de Infância – 1 CEB.

Bibliografia.