

Ser Educadora: um percurso de aprendizagens com crianças e adultos desde a Creche ao Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Inês Marques Nunes

Trabalho realizado sob a orientação de
Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, abril 2018

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa concluída, mais um sonho concretizado. Sonho este que não seria possível sem o apoio de várias pessoas.

Ao meu pai e à minha mãe que foram um pilar durante todo este meu percurso.

Obrigada pela paciência, pelo esforço e pelo incentivo.

Às minhas amigas de mestrado, Carolina Nunes, Eliana Marques, Ana Pinto, Daniela Antunes, Ema Vieira, Francisca Machado, Raquel Pais pelas partilhas, pela união e pela amizade.

À minha parceira de prática Carolina Nunes pela paciência, força e companheirismo.

Um obrigada especial.

À professora Isabel Dias pela disponibilidade que sempre teve e pela orientação e paciência que demonstrou durante todo o meu percurso.

Às educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa que sempre se demonstraram disponíveis e que em muito contribuíram para as minhas aprendizagens que tanto serão úteis para o meu futuro.

À ESECS e a todos os professores, que cada um à sua maneira, foi importante para o meu sucesso nesta caminhada.

Sem esquecer as minhas amigas da licenciatura Bárbara Martins e Carina Jerónimo que estiveram presentes desde o início e sempre me apoiaram em todas as decisões.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada relata todo o meu percurso durante o ano letivo 2016/2017 e 2017/2018 no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar no Instituto Politécnico de Leiria. Este relatório apresenta-se dividido em duas partes. A primeira parte é referente à prática de ensino supervisionado em contexto de Creche e a segunda parte refere-se à experiência tida em contexto de Jardim de Infância (Jardim de Infância I - rede privada e Jardim de Infância II - rede pública).

A parte I apresenta uma dimensão reflexiva acerca de todas as experiências vivenciadas em contexto de Creche e o ensaio investigativo realizado neste contexto e baseado na seguinte pergunta de partida: “Quais os tipos de choro que se identificam nas crianças da “Sala das Surpresas” ao longo do momento de brincadeira livre do período da manhã na creche?”. Para responder à presente questão foram delineados os seguintes objetivos: 1) estudar a resposta emocional do choro em contexto de creche; 2) identificar os tipos de choro que poderão ocorrer em contexto de creche, com crianças entre 12 aos 24 meses; 3) refletir sobre o papel do choro na comunicação com o adulto e na promoção do bem-estar da criança. Seguindo uma metodologia qualitativa, o estudo contou com a participação de 11 crianças com idades compreendidas entre os 12/24 meses ao longo de 5 momentos diferentes de brincadeira livre. Os dados foram recolhidos através da observação direta. Como forma de auxiliar a observação, foi utilizado a gravação de vídeo e para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo. Os resultados deste estudo revelaram que o choro se apresentou como um meio para a criança comunicar as suas necessidades (necessidade de dor, de frustração, de raiva) tendo sido possível verificar o papel do adulto na resposta aos diferentes tipos de choro das crianças e os motivos que levaram as crianças a chorar.

A Parte II é referente à dimensão reflexiva acerca das experiências vivenciadas em contexto de Jardim de Infância I e II, nomeadamente,

portfólio, metodologia de trabalho por projeto e outras aprendizagens significativas.

Por fim, apresenta-se a conclusão final, as referências e os anexos.

Palavras chave

Aprendizagens, Creche, Jardim de Infância, Manifestação Emocional

ABSTRACT

This report of Supervised Teaching describes all of my course during school year 2016/2017 and 2017/2018 according to the Master's in Pre-School Education at the Instituto Politécnico of Leiria. This report is divided into two parts. The first part is related to the supervised teaching practice in the context of Day Care and the second part refers to the experience taken in the context of kindergarten (kindergarten I - private network and kindergarten II - public network).

Part I presents a reflective dimension about all the experiences lived in the context of Day Care and the investigative trial carried out in this context and based on the following starting question: "What types of crying are identified in the children of the " Room of Surprises "during the time of free playing in the mornings?" In order to answer the present question, the following objectives were outlined: 1) to study the emotional response of crying in day care context; 2) identify the types of crying that may occur in a day care setting, with children between 12 and 24 months; 3) reflect on the role of crying in communicating with the adult and in promoting the child's well-being. Following a qualitative methodology, the study had the participation of 11 children aged 12/24 months during 5 different moments of free playing. Data was collected through direct observation. The results of this study revealed that crying was a way for the child to communicate his / her needs (need for pain, frustration, anger) and it was possible to verify the role of the adult in the response to the different types of crying of the children and the reasons that caused the children to cry. Part II refers to the reflective dimension about the experiences lived in the context of Kindergarten I and II, namely, portfolio, work-by-project methodology and other meaningful learning. The final conclusion, the references and the attachments are presented at the end.

Keywords

Learning, Day Care, Kindergarten, Emotional Manifestation

ÍNDICE GERAL

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| AGRADECIMENTOS | ii |
| RESUMO | iii |
| ABSTRACT | v |
| ÍNDICE GERAL | vii |
| ÍNDICE DE APÊNDICES | ix |
| ÍNDICE DE FIGURAS | x |
| ÍNDICE DE SIGLAS | xi |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| Parte I – Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche | 2 |
| CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CONTEXTO DE CRECHE | 3 |
| 1. Caracterização do contexto de aprendizagem..... | 3 |
| 1.1. A instituição | 3 |
| 1.2. A sala de atividades | 5 |
| 1.3. O grupo de crianças..... | 8 |
| 1.3.1. As rotinas das crianças | 9 |
| 2. Desenvolvimento e Aprendizagem em Creche..... | 12 |
| 3. Papel do Educador de Infância em Contexto de Creche..... | 16 |
| CAPÍTULO II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA: CHORO COMO MANIFESTAÇÃO EMOCIONAL - UM ESTUDO COM CRIANÇAS ENTRE OS 12 E OS 24 MESES | 18 |
| INTRODUÇÃO | 18 |
| 1. <i>Emoção, definição, tipologias e funções</i> | 18 |
| 1. <i>O choro como resposta emocional</i> | 21 |
| METODOLOGIA | 23 |
| 1. Contextualização/ Questão de investigação/Objetivos | 24 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2. Participantes..... | 25 |
| 3. Instrumentos de recolha e análise de dados | 25 |
| 4. Procedimento | 26 |
| APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS | 27 |
| Parte II – Prática de ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância.. | 35 |
| CAPÍTULO I - EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA I..... | 36 |
| 1. Caraterização do contexto de aprendizagem..... | 36 |
| 1.1. A sala de atividades | 36 |
| 1.2. O grupo de crianças | 39 |
| 2. Desenvolvimento e aprendizagens em contexto de Jardim de Infância I..... | 42 |
| 3. Ser educador em contexto Jardim-de-Infância | 45 |
| CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II | 47 |
| 1. Caraterização do contexto de aprendizagem..... | 47 |
| 1.1. A instituição..... | 47 |
| 1.2. A Sala de Atividades..... | 48 |
| 1.3. O grupo de crianças | 51 |
| 2. Desenvolvimento e aprendizagens em contexto de Jardim de Infância II..... | 55 |
| 3. Metodologia de Trabalho de Projeto – Projeto “Fora de casa” | 63 |
| CONCLUSÃO GERAL | 77 |
| BIBLIOGRAFIA | 78 |
| APÊNDICES..... | 83 |

ÍNDICE DE APÊNDICES

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Apêndice I – 1ª Reflexão, Creche – 1º Semestre..... | 84 |
| Apêndice II - 13ª Reflexão, Creche – 1º Semestre | 86 |
| Apêndice III - Planificação de 10 a 12 de outubro, Creche..... | 88 |
| Apêndice IV- Planificação de 9 a 11 de janeiro, Creche..... | 90 |
| Apêndice V - 2ª Reflexão, Creche- 1º Semestre..... | 96 |
| Apêndice VI - 4ª Reflexão, Creche – 1º Semestre | 98 |
| Apêndice VII - Reflexão Global, Creche – 1º Semestre | 101 |
| Apêndice VIII – 6ª Reflexão, Creche – 1º Semestre | 104 |
| Apêndice IX- Autorização dos Encarregados de Educação | 106 |
| Apêndice X- Transcrição dos Vídeos..... | 107 |
| Apêndice XI- Grelhas de Análise de Conteúdo..... | 115 |
| Apêndice XII- 4ª Reflexão, Jardim de Infância I - 2º Semestre | 119 |
| Apêndice XIII- 1ª Reflexão, Jardim de Infância I – 2º Semestre | 121 |
| Apêndice XIV- Planificação, Jardim de Infância I – 2º Semestre..... | 123 |
| Apêndice XV- Avaliação, Jardim de Infância I - 2º Semestre | 127 |
| Apêndice XVI- 11ª Reflexão, Jardim de Infância I - 2º Semestre..... | 129 |
| Apêndice XVII- 4ª Reflexão, Jardim de Infância II | 131 |
| Apêndice XVIII – 2ª Reflexão, Jardim de Infância II | 133 |
| Apêndice XIX- 1ª Reflexão, Jardim de Infância II | 136 |
| Apêndice XX- 7ª Reflexão, Jardim de Infância II..... | 139 |
| Apêndice XXI- Planificação de 9 a 11 de outubro, Jardim de Infância II | 142 |
| Apêndice XXII- Planificação de 27 a 29 de novembro de 2017, Jardim de Infância II..... | 148 |
| Apêndice XXIII- Avaliação, Jardim de Infância II | 157 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1- Teia de ideias sobre os meios de transportes | 65 |
| Figura 2 - Questão problema do projeto "Fora de casa" | 66 |
| Figura 3 - Quadro com o que já sabemos, o que queremos saber mais, o que queremos fazer sobre o barco..... | 67 |
| Figura 4 - Quadro com o que já sabemos, o que queremos saber mais, o que queremos fazer sobre o comboio..... | 67 |
| Figura 5- Quadro com o que já sabemos, o que queremos saber mais, o que queremos fazer sobre o avião..... | 67 |
| Figura 6- Criança a utilizar o crachá num dos momentos destinados ao projeto | 68 |
| Figura 7 - Criança do grupo do avião a construir o crachá..... | 68 |
| Figura 8 - Cantinho para arrumar os livros e brinquedos sobre os meios de transporte | 69 |
| Figura 9 - As crianças a fazerem pesquisas nos livros | 70 |
| Figura 10 - Construção da "Caixa das Viagens" | 71 |
| Figura 11 - Grupo do barco a construir um navio com algodão, cartolinas e caixas de esferovite | 72 |
| Figura 12 - Grupo do avião a construir um avião com barro | 72 |
| Figura 13 - Grupo do comboio a construir um comboio com madeira, pacotes de leite e espátulas | 73 |
| Figura 14 - As crianças durante a exposição a apresentarem as suas construções..... | 74 |
| Figura 15 - Exposição das construções dos meios de transporte: avião, comboio e navio | 75 |
| Figura 16 - Exposição dos trabalhos da "Caixa das Viagens" elaborados pelas crianças e familiares | 75 |
| Figura 17- Painel de partilha das aprendizagens adquiridas durante o projeto | 76 |

ÍNDICE DE SIGLAS

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PP- Prática Pedagógica

J.I. - Jardim de Infância

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à família

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento visa apresentar o percurso de experiências e aprendizagens realizadas ao longo das três práticas de ensino supervisionadas: Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche, Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância I e Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II (rede pública) nos anos letivos 2017/2018. O documento encontra-se dividido em duas partes:

A Parte I é referente à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e integra dois capítulos. No Capítulo I é apresentada uma dimensão reflexiva sobre as experiências vivenciadas em contexto de Creche. O Capítulo II dá a conhecer o ensaio investigativo realizado com onze crianças entre os 12 e os 24 meses que visou compreender o choro da criança como resposta emocional. Para tal, levantou-se a seguinte questão: “Quais os tipos de choro que se identificam nas crianças da “Sala das Surpresas” ao longo do momento de brincadeira livre do período da manhã na creche?” Para a resposta a esta questão delinear-se os seguintes objetivos: 1) estudar a resposta emocional do choro em contexto de creche; 2) identificar os tipos de choro que poderão ocorrer em contexto de creche, com crianças entre 12 aos 24 meses; 3) refletir sobre o papel do choro na comunicação com o adulto e na promoção do bem-estar da criança.

A Parte II é referente à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância- I e inclui dois capítulos. No Capítulo I são apresentadas as experiências vivenciadas em contexto de Jardim de Infância I (rede privada) e no Capítulo II as experiências vivenciadas em contexto de Jardim de Infância II (rede pública).

No final, apresenta-se a conclusão final e as referências bibliográficas.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche

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

1. Caracterização do contexto de aprendizagem

O primeiro momento da minha Prática Pedagógica supervisionada foi em contexto de Creche. Neste ponto, irei focar todo o percurso de aprendizagem realizado neste contexto.

1.1. A instituição

A instituição educativa onde realizei a minha Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche, localizava-se na União de freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, em Leiria. Era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com protocolo com a Segurança Social para a valência de creche, que tinha como missão promover o bem-estar dos clientes, através de um conjunto de serviços personalizados, proporcionando-lhes um desenvolvimento harmonioso, em parceria com as famílias e comunidade envolvente.

Esta instituição iniciou a sua intervenção na freguesia de Pousos em 2001, num Projeto de Luta contra a Pobreza promovido pelo Rotary Club de Leiria. Posteriormente, em 2004, abriu uma creche com capacidade para 30 crianças, nos Pousos, em instalações provisórias. Em 2013, houve a oportunidade de mudança para o edifício atual que permite dar resposta a 60 crianças (Creche e Jardim de Infância) com idades compreendidas entre os 1 e os 6 anos.

De acordo com o Decreto-lei nº3/2011, de 31 de agosto a creche é definida como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.” (p.4338)

Nesta instituição, a Creche era constituída por três salas: 1) berçário (espaço destinado oito crianças entre os três meses até aos doze meses de idade, com dois espaços distintos: sala parque, copa de leite) 2) “Sala das surpresas” (onde desenvolvi a minha PES), para crianças dos doze aos vinte e quatro meses (com capacidade para onze crianças) 3) “Sala da amizade”, destinada a crianças dos vinte e quatro meses aos trinta e seis meses (com capacidade para dezasseis crianças).

O Jardim-de-Infância tinha uma sala destinada a crianças a partir dos três anos até à idade de ingresso no 1º Ciclo de Ensino Básico, com capacidade para vinte cinco crianças.

No que concerne aos recursos humanos, a instituição tinha um total de doze funcionários: uma coordenadora pedagógica; quatro educadoras de infância; cinco auxiliares de ação educativa, duas auxiliares de serviços gerais que exerciam funções no refeitório e funções de limpeza nas duas valências.

Para além dos espaços interiores já mencionados, a instituição dispunha de diversos outros espaços como: gabinete da diretora pedagógica (local de receção e atendimento das crianças e famílias); gabinete das educadoras (local onde as educadoras tinham a possibilidade de atender as famílias; de preparar as atividades e, de reunir entre si); sala polivalente (um espaço destinado à prática de atividades lúdicas e onde as crianças se reuniam no início e no final de cada dia); refeitório (espaço destinado às crianças a partir do primeiro ano de vida e/ou que já iniciaram a marcha); cozinha (espaço que serve como apoio às refeições e onde eram preparados os lanches.); duas instalações sanitárias destinadas aos adultos. No rés-do chão, a instituição contava ainda, com uma lavandaria e uma sala de arrumos.

Relativamente ao espaço exterior esta instituição oferecia duas áreas devidamente vedadas e acessíveis a partir das salas de atividades. Uma correspondente ao parque infantil, com escorregas, baloiços e outros materiais, e outra correspondente a uma área denominado por “bosque”, com um espaço verde, com relva, uma árvore e uma caixa de areia. À frente do edifício e na sua lateral, existem estacionamento privados que permitem aos pais e funcionários um rápido e calmo acesso à instituição.

Lembro que a minha chegada a esta instituição foi rodeada de receios e elevadas expectativas.

Num primeiro contacto, posso confirmar que toda a equipa de funcionários que se encontravam na instituição receberam-nos com a maior amabilidade, e puseram-nos desde então à vontade para qualquer situação. No decorrer da visita da Instituição, a Educadora para além de dar a conhecer a equipa de funcionários, deu-nos também o privilégio, de ficar a conhecer as instalações e funcionamento da instituição, desta maneira fiquei consciente dos recursos humanos, materiais e físicos que estão à nossa disposição, bem como à disposição das crianças, para uma melhor adequação das atividades. (1ª Reflexão, Creche, Apêndice I)

1.2. A sala de atividades

A sala de atividades onde realizei a minha prática pedagógica acolhia crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses e denominava-se “Sala das Surpresas”.

Era um espaço amplo, sem áreas definidas de brincadeiras (uma vez que as crianças se encontram numa fase de aquisição/consolidação da marcha). Esta sala contava com bastante luz natural fornecida pela ampla janela que se encontrava numa das paredes da sala. Esta janela tinha uma dupla função: para além de permitir a passagem da luz, permitia o acesso ao espaço exterior. As paredes e os tetos estavam pintados de cores suaves proporcionando uma atmosfera calma para as crianças e adultos (Post & Hohmann, 2004).

A sala contava com vários “recantos confortáveis e relaxantes” (Portugal, 2012, p. 12) incluindo três almofadas, um puf e um tapete. Segundo a autora supracitada, a existência destes recantos numa sala de atividades permite criar um ambiente familiar e predispõe à aproximação entre as pessoas, adultos e criança.

Para além disto, a sala estava equipada com uma mesa (redonda) e quatro cadeiras, um armário onde estavam arrumados vários brinquedos adequados à faixa etária, um espelho de grande dimensão, dois placards, fraldário e um espaço exterior. Ao longo da minha prática observei várias vezes as crianças a brincar em frente do espelho, revelando entusiasmado sempre que olhavam para o seu reflexo. De acordo com Post e Hohmann (2012) a colocação do espelho numa sala de primeira infância permite às crianças “olharem para si próprias e para os seus companheiros de brincadeira reflectidos a partir

de uma série de ângulos” (p. 140) e reconhecerem a sua imagem e as suas características físicas.

Os brinquedos estavam categorizados por caixas e as caixas estavam arrumadas num armário. Este armário estava ao alcance das crianças, com o intuito de lhes dar a oportunidade de escolher os materiais com que queriam brincar, fomentando um “sentimento de pertença e de controlo” (Post & Hohmann, 2004, p. 109)

Existia, ainda, outro armário na sala, com acesso apenas ao adulto. Neste armário encontravam-se as garrafas de água das crianças; os chapéus; os portefólios; o rádio; os catres para dispor na sala, de forma a que as crianças realizassem a sesta e vários brinquedos como: livros, bonecos, jogos de encaixe.

A sala tinha, uma porta que dava acesso ao fraldário. O fraldário destinava-se fundamentalmente à higiene das crianças e estava dividido em duas zonas: a primeira era equipada com um lavatório; duas sanitas; um móvel com tampo almofadado para a muda da fralda e gavetas individuais onde estavam guardados objetos pessoais e produtos de higiene de cada criança. O segundo espaço era dividido por uma parede e uma cancela, e tinha móveis de apoio onde estavam guardadas roupas e sapatos, bacias e a caixa de primeiros socorros e uma banheira com chuveiro.

Nas paredes existiam placards onde estavam afixados instrumentos relacionados com o grupo (nomeadamente a data dos aniversários) e onde, ao longo do ano, eram afixados trabalhos realizados pelas crianças. Para além disso, existia no exterior da sala, junto à porta de entrada, outro placard onde se costumava afixar informações do trabalho a desenvolver na sala, nomeadamente, a planificação semanal.

A qualidade do espaço educativo onde a criança está inserida é primordial para a progressiva conquista do seu desenvolvimento e autonomia. Assim, a criação e organização do espaço em Creche deve assegurar sobretudo o conforto, a segurança e o bem-estar da criança e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe oportunidades de aprendizagens ativas. Como Portugal (2012) refere,

A criação de um clima familiar, onde as crianças conhecem segurança e amplas oportunidades para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, exercitando a sua autonomia e competências, permite às crianças sentirem-se robustecidas na sua auto-estima (p.12).

Post e Hohmann (2004) defendem que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. Este ambiente permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto cresce com elas”, (p. 101).

Segundo Portugal (2012), para além do espaço interior, “O investimento nos espaços exteriores é igualmente importante” (...) aqui “as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas, a criança acedendo física e sensorialmente ao mundo do conhecimento.” (p.12)

Assim sendo, o espaço exterior da “sala das surpresas” era de fácil acesso. Transmitindo segurança e confiança, este espaço era destinado apenas às crianças do berçário e da “sala das surpresas” e estava delimitado por uma vedação de madeira que permitia a troca de olhares e interações com as crianças mais velhas, da sala da Creche e do Jardim de Infância. Neste espaço existia uma casa de plástico, um lavatório, triciclos, balancés, carros de plástico e um tapete em esponja.

Na reta final desta PP, a “sala das surpresas” sofreu uma pequena alteração no que respeitava à disposição dos materiais da sala. Como referencio na 13ª reflexão (Apêndice II),

o espaço da sala apresenta-se com uma disposição diferente. Agora, a área do acolhimento, a mesa, e o móvel dos brinquedos estão dispostas em zonas diferentes das que estavam no início do estágio. (...) Na minha opinião a organização da sala de atividades não deve ser estanque. O educador deve organizá-lo de acordo com a faixa etária, oferecendo os desafios cognitivos e motores às crianças, de modo a desenvolver as suas potencialidades. Contudo, conforme o tempo vai passando, a criança vai se desenvolvendo e adquirindo novas potencialidades. Assim, torna-se fundamental que educadora esteja atenta a estas evoluções, e que estabeleça novos desafios e/ou novas estratégias, para que consiga corresponder às necessidades de todas as crianças. Como Portugal (2011) menciona, a forma como o espaço está organizado “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p.57).

1.3. O grupo de crianças

No início desta Prática Pedagógica, perguntava-me: que crianças é que vou acompanhar? Hoje, posso responder a esta questão afirmando que o grupo que acompanhei durante este percurso era constituído por onze crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, sendo sete do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Deste grupo de crianças, oito já frequentavam a instituição e três entraram pela primeira vez no ano de 2016. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e eram residentes do concelho de Leiria.

Relativamente ao desenvolvimento motor, no início da Prática Pedagógica, oito crianças do grupo já tinham adquirido a marcha e três (criança P, criança R e criança L) ainda não tinham adquirido totalmente a marcha. Segundo Brazelton (2006), no primeiro ano de vida o gatinhar, o rastejar e o pôr-se de pé e (finalmente) o andar de um lado para o outro ocorrem sequencialmente. No final da PES todas as crianças caminhavam sem apoio e dominavam totalmente a sua marcha, deslocando-se com facilidade e destreza (à exceção de uma criança que ainda não tinha a adquirido totalmente, uma vez que ainda precisava do adulto para lhe segurar as mãos). Estas crianças experimentavam e demonstravam as suas aquisições motoras- eram crianças que dançavam quando escutavam uma música e corriam de um lado para o outro durante as suas brincadeiras.

Ao nível da motricidade fina, houve uma progressão acentuada desde o início da PP. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2004) as crianças inicialmente agarram nos objetos com a mão toda, fechando os dedos sobre a palma da mão. Numa fase posterior a criança aprende o movimento da pinça “na qual as pontas do polegar e do indicador encontram-se formando um círculo” (ibidem, p.169), tornando possível pegar nos objetos. Assim sendo, verifiquei que as crianças dominavam (cada vez mais) o folhear dos livros e o manuseamento dos objetos. Era, também, possível verificar que durante as refeições, todas as crianças já eram capazes de segurar corretamente nos talheres e nos copos, facilitando deste modo a sua autonomia na refeição.

Quanto ao desenvolvimento psicossocial, pelo que observei durante a PP, todas as crianças reagiam ao seu nome, manifestavam descontentamento quando lhes eram retirados os brinquedos (entrando várias vezes em conflitos), interagiam e identificavam os adultos da sala, nomeadamente, as estagiárias, a educadora e assistente operacional.

Preferiam brincar sozinhas, embora nas minhas últimas observações tenha verificado algumas evoluções a nível da interação entre pares, (por exemplo: observei várias vezes a criança MT, a aproximar-se da criança MG, agarrando-a e simulando que estava a dançar com ela). Estas crianças mostravam-se capazes de reconhecer os seus sentimentos e de demonstrar as suas emoções através do choro e do sorriso.

A nível do desenvolvimento cognitivo, as crianças apontavam para os objetos que lhes eram pedidos e para algumas partes do corpo. Compreendiam pequenos pedidos e isso era visível nos momentos de arrumar a sala, quando o adulto dizia “é hora de arrumar” as crianças colaboravam na arrumação. No decorrer da PP foram vários os momentos onde pude evidenciar o gosto das crianças em ajudar nas tarefas, por exemplo, na hora de almoço sempre que ia buscar a vassoura e a pá para limpar o chão, a criança A (23 meses) agarrava na pá e pressionava-a contra o chão de forma a auxiliar o meu trabalho.

Segundo Delmine e Vermelen (2011) citados por Dias, Correia & Marcelino (2013) “A primeira palavra surge, normalmente, entre os 10 e os 14 meses iniciando a chamada fala linguística.” (p.13). No desenvolvimento da linguagem das crianças da “sala das surpresas” observou-se um acentuado crescimento. À exceção de duas crianças (criança R e criança P), todas as restantes evidenciam encontrar-se na fase holófrase, fase na qual se produzem palavras isoladas para designar os objetos e/ou pessoas mais familiares.

É de salientar que embora existam marcos de desenvolvimento comuns a todas as crianças, cada criança apresentava ritmos diferentes no seu desenvolvimento.

1.3.1. As rotinas das crianças

A rotina diária na creche oferece à criança uma sequência de acontecimentos que ela segue e compreende, ou seja, proporciona-lhe uma estrutura de acontecimentos do seu dia. A rotina deve ser consistente, permitindo que a criança antecipe os acontecimentos que se vão seguir, dando segurança à criança. A rotina diária apoia a iniciativa da criança e promove a sua autonomia. Como Hohmann e Weikart (2004) referem, a rotina diária é:

(...) um enquadramento operacional que define e apoia os acontecimentos diários nos contextos de pré-escolaridade. Fornece uma contextualização educacional e social apoiante que é uma alternativa apropriada, quer à estrutura rígida, quer à atividade ao acaso. É uma sequência regular de acontecimentos que

define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas (...) (p.226).

A rotina semanal das crianças da “sala das surpresas”, apesar de apresentar horários organizados e consistentes era, ao mesmo tempo flexível, sendo respeitada a individualidade de cada criança.

Habitualmente, a rotina destas crianças iniciava-se às 7h45 (hora de abertura da instituição), na companhia de uma assistente operacional, na sala polivalente. Entre esta hora e as 9h10, as crianças comiam o lanche da manhã (cereais ou bolachas) e, posteriormente, brincavam livremente.

Pelas 9h10, a educadora conduzia as crianças até à sala, onde ficavam a brincar livremente. Às 9h45 as crianças arrumavam os brinquedos nos respetivos lugares e, posteriormente, sentavam-se no tapete para cantar a música dos “Bons dias”. Por volta das 10h00 as crianças realizavam a proposta educativa orientada pela educadora de infância (mais ou menos até às 10h30). Após a proposta, as crianças dirigiam-se até ao exterior (caso o tempo atmosférico o permitisse) ou permaneciam na sala a brincar livremente.

Entre as 10h40 e as 11h00 as crianças preparavam-se para o almoço. Neste período de tempo, a educadora ou a assistente operacional, colocava os babetes às crianças e organizava-se a ida ao fraldário para a higienização das mãos. Neste tempo, eram também colocados na sala (pela assistente operacional) os catres para (mais tarde) as crianças dormirem a sesta.

Às 11h00 as crianças faziam a transição da sala para o refeitório, sempre acompanhadas pela educadora e pela assistente operacional. Já no refeitório, as crianças dirigiam-se para os seus lugares. No início da PP, durante a refeição, havia quatro crianças que precisavam de auxílio para comer. No final do semestre, todas as crianças já comiam autonomamente, ainda que precisassem algumas vezes do auxílio da educadora ou da assistente operacional, quando se apresentavam emocionalmente mais fragilizadas.

A partir das 11h30, conforme as crianças terminavam a sua refeição, a educadora de infância encaminhava para o fraldário cinco (aproximadamente) crianças para prepararem a sua higiene, retirando-lhes a fralda, sentando-as no bacio e, posteriormente, lavando-

lhes as mãos, enquanto que as restantes permaneciam no refeitório à responsabilidade da assistente operacional.

Por volta das 11h40 a assistente operacional levava para o fraldário, o restante grupo para a sua higienização. Concretizada a higiene, as crianças eram encaminhadas para a sala. Todas se dirigiam ao seu catre para dormirem a sesta. Durante este momento as crianças utilizavam a chupeta, à exceção de três crianças.

Por volta das 14h45 as crianças começavam a acordar. Todas esperavam pela educadora ou a assistente operacional para as calçar e vestir o bibe. Neste tempo eram também colocados os babetes às crianças.

Em seguida, às 15h00, as crianças dirigiam-se ao refeitório para lanchar. O lanche variava de dia para dia. À segunda-feira as crianças comiam papa (de fruta ou de leite) e pão, à terça-feira comiam iogurte e pão e assim sucessivamente.

Por volta das 15h30 as crianças terminavam o lanche e dirigiam-se para a sala. As crianças permaneciam na sala a brincar livremente, sob a observação e acompanhamento da educadora. A assistente operacional encaminhava para o fraldário duas ou três crianças de cada vez, para fazerem a sua higiene (lavar as mãos e a boca, ir ao bacio e colocar a fralda).

Às 16h00 as crianças sentavam-se no tapete e realizavam uma proposta educativa. Terminada a proposta (por volta das 16h30), as crianças brincavam livremente na sala, ou caso o tempo permitisse, dirigiam-se ao exterior.

Às 18h00 as crianças eram encaminhadas até à sala polivalente, onde faziam o reforço alimentar e onde brincavam livremente até à chegada dos seus pais.

Assim sendo, a organização do tempo em creche da “sala das surpresas” ia ao encontro das palavras de Formosinho e Araújo (2013) quando referem que:

(...) o dia na creche: inicia-se com o acolhimento, reconhecido com o tempo de *abrigar*, de apoio à transição, de reencontro, de comunicação, de bem-estar (Oliveira- Formosinho & Andrade, 2011) do plano diário das crianças faz ainda parte o momento de *brincadeiras, jogos e atividades*, o momento de trabalho em pequenos grupos, o momento intercultural, o momento de recreio e o momento de partida, que representa a transição entre creche e família. (...) São ainda de destacar os tempos de cuidados que se sucedem ao longo do dia, associados à higiene, alimentação e descanso das crianças, (p.43).

Conhecer a rotina das crianças da “Sala das Surpresas” foi determinante para a elaboração do exercício da planificação semanal. Este exercício formativo, numa fase inicial, apenas integrava a descrição das propostas educativas e a correspondente intencionalidade educativa (Apêndice III). No entanto, percebendo que todos os momentos da rotina da criança são momentos de aprendizagem que poderão ter uma intencionalidade educativa, numa fase final fomos integrando na planificação a intencionalidade educativa nos primeiros momentos da rotina (Apêndice IV).

Para além das aprendizagens que a rotina pode proporcionar às crianças, este poderá facilitar o desenvolvimento da relação entre o educador e a criança. Como Portugal (2012) refere “Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem- oportunidades para interacção com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável” (p.7).

2. Desenvolvimento e Aprendizagem em Creche

Durante as quinze semanas de Prática de Ensino Supervisionada foram-nos colocados desafios para que pudéssemos evoluir enquanto profissionais na área da Educação. Estes desafios foram propostos pela Professora Supervisora e pela Educadora Orientadora com o propósito de nos fazer refletir e tomar consciência do papel do educador num contexto de Creche.

Também ao longo deste percurso em Creche realizei reflexões semanais que me levaram a pensar sobre o meu desempenho em cada semana. Ao reler o que fui escrevendo ao longo do semestre, percebi que houve um longo caminho percorrido.

Durante as primeiras três semanas da prática, foi-nos proposto que fizéssemos uma observação atenta à rotina das crianças de forma a conhecer o grupo e o contexto educativo, com o intuito de mais tarde, sabermos agir em conformidade com as observações realizadas.

(...) esta experiência vivenciada na Prática Pedagógica tem vindo a oferecer-me diariamente recursos que terei como base nas minhas intervenções. Quero dizer com isto, que tenho tomado especial atenção, esta semana, à forma como a educadora dinamiza as atividades, e noto que nestas, as crianças são bastante recetivas e demonstram entusiasmo.

Para a dinamização das minhas intervenções terei em conta as metodologias usadas pela educadora e tentarei aproximar-me ao máximo para que estas corram da melhor forma. (2ª Reflexão, Creche, Apêndice V)

Apesar de haver um período da PP para a observação, este processo não se cingiu apenas às três semanas destinadas a esse efeito, prolongou-se por toda a prática. Observar revelou-se essencial para recolher informações sobre cada criança, para conhecer os seus interesses, capacidades e restrições, para compreender as suas características e adaptar a nossa ação educativa às suas necessidades, planificando consoante as informações recolhidas. Segundo Parente (2012) observar e escutar as crianças é essencial para:

conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Educadores de infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias, (p.5).

Depois deste período de observação, na quarta semana, foi-nos proposto que procedêssemos à planificação da ação educativa. Inicialmente, a planificação traduziu-se numa dificuldade, uma vez que ainda não tinha conhecimentos suficientes sobre as características do desenvolvimento e da aprendizagem da faixa etária com que estava a contactar, o que originou uma inadequação de algumas propostas educativas às crianças. Um dos episódios descritos na 4ª reflexão retrata isso mesmo:

(...) Para este dia planeámos fazer com as crianças, um circuito. Neste circuito as crianças teriam de percorrer um caminho e colocar o balão dentro de uma caixa. Verificámos que um circuito ainda é uma atividade complexa para esta faixa etária. Uma das estratégias que utilizaria numa próxima proposta seria a realização de um circuito individual, onde a criança tivesse a oportunidade de explorar os objetos sozinha com o auxílio do adulto. (...) (Apêndice VI)

A partir dessa semana tentei sempre proporcionar momentos diferentes às crianças, adequando as propostas às suas características, mas também aos seus interesses e necessidades.

Aprendi, assim, que o educador deve apoiar-se nos interesses e necessidades das crianças e basear-se nas suas características, para adequar as suas propostas ao grupo de crianças e que planificar é uma forma de ajudar o educador na organização do seu trabalho:

(...) Mas, para isto, o educador deve conhecer individualmente cada criança, e conhecer o grupo com que se trabalha, ser bom observador, prático e flexível de forma a planificar de acordo com os seus interesses e necessidades. De acordo com Post e Hohmann (2007) a planificação deve assentar na flexibilidade, de forma a favorecer os ritmos e necessidades de cada criança, e pela consistência, para que as crianças antecipem o que vai acontecer, de maneira a sentirem-se seguras, confiantes, promovendo, ainda assim, a sua autonomia (Reflexão Global, Creche, Apêndice VII)

Avaliar é outra parte importante da ação do educador. Em Creche pelo que, por sugestão da professora orientadora a partir da sexta semana, começamos a incluir na planificação a avaliação.

(...) A partir da próxima semana temos de incluir nas nossas planificações a avaliação de uma ou duas crianças da sala. Relativamente a isto, considero que o importante não é perceber se a criança consegue ou não realizar determinada proposta educativa mas sim prestar atenção a todo o processo de aprendizagem da mesma. (6ª Reflexão, Creche, Apêndice VIII)

A avaliação converteu-se numa das minhas maiores dificuldades no decorrer das semanas até ao término desta prática. Para este exercício formativo, optei por seleccionar uma criança diferente todas as semanas, avaliando-a num determinado momento da sua rotina. Todavia, no momento estipulado para a avaliação, era frequente surgirem outras situações que desviavam a minha atenção, o que dificultava a realização da avaliação tal como havia sido planificada. À data, realizava a avaliação desta forma: descrição do ocorrido.

Ainda que esta experiência não tenha sido concluída na sua plenitude, considero que o processo de avaliação é essencial, em creche, uma vez que auxilia o educador a perceber o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. Numa abordagem participativa, Formosinho e Araújo (2013) referem que a avaliação constitui um eixo central nesta pedagogia visto que permite “(...) verificar se as respostas educativas oferecidas pelo programa estão a dar um contributo efetivo para a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança (...)” (p.59).

Esta PP permitiu-me, também, verificar o quanto é difícil gerir um grupo de crianças, nos diversos momentos da sua rotina. Como mencionado na minha Reflexão Global:

(...) A gestão do grupo durante a higiene foi outra das minhas preocupações durante este processo. Evitar que a criança se levanta-se do bacio e da sanita, que mexesse na água e se molhasse, escorrega-se no chão e caísse, era uma tarefa que se tornava bastante exigente. Contudo, ao longo do estágio fui tentando arranjar estratégias para harmonizar o momento. Conversar com a criança durante este momento e perceber a vontade dela foi

essencial (por exemplo ao questionar a criança se queria fazer xixi no bacio ou na sanita). Ao serem questionadas, as crianças mostravam-se recetíveis a colaborar com o adulto. O cantar canções, contar histórias e mostrar imagens foram outras estratégias à qual me socorri e que de alguma forma despertou a atenção das crianças. (...) (Apêndice VII)

Cada grupo de crianças é diferente e cabe ao educador saber adaptar-se ao grupo e às situações que lhe vão surgindo (situações emergentes). Cabe-lhe, ainda, arranjar estratégias de apoio, à resolução dos diferentes desafios, com o propósito de harmonizar os momentos de maior agitação e, conseqüentemente, acalmar as crianças. No decurso destas semanas fui, também, percebendo a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Observei que as crianças durante as suas brincadeiras interagem entre si e reproduziam ações que eventualmente, presenciavam durante o seu dia-a-dia com as pessoas que lhes eram próximas. A partir do brincar a criança expressava os seus sentimentos e adquiria múltiplas aprendizagens. Por exemplo, nos momentos de brincadeira livre as crianças imitavam ações do quotidiano, o que contribuía para a compreensão do mundo e de si própria. Ao brincar, a criança tinha a oportunidade de socializar com as outras crianças e de se desenvolver holísticamente. De acordo com Kishimoto (2010) o brincar é importante pois dá à criança

o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens, (p.1).

Ao longo dos momentos de exploração livre vivenciados com as crianças, procurei envolver-me nas brincadeiras das crianças, com a intenção de reforçar laços e conhecer cada uma delas (por exemplo, a fazer construções, a ler um livro, etc.)

Aprendi, a partir desta PP, que é nos primeiros anos de vida que as crianças estabelecem os suportes para o seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Assim sendo, importa que o educador num contexto de creche, garanta que as experiências e as rotinas diárias das crianças assegurem as suas necessidades; respeitem o nível de desenvolvimento de cada criança; criem um ambiente onde prevaleça a segurança e a afetividade e, por último (mas não menos importante) que se estabeleçam e promovam relações com a família das crianças e com toda a comunidade. Ao longo de todo o percurso foi-me dada a liberdade para estabelecer contacto com a família das crianças.

Este contacto para além de desafiador, foi importante para conhecer mais intimamente as crianças e dar a conhecer aos pais o dia dos seus filhos. O educador é quem acompanha diariamente a evolução do grupo de crianças que é responsável e por isso deve “estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias” (Portugal, 2012, p.7), no sentido de colocá-las a par sobre essas evoluções, de modo a obter uma ação educativa integrada e com qualidade. Esta relação entre o educador e a família permite que o educador conheça mais sobre a criança e o seu contexto, e desta forma adequar a sua ação ao contexto de cada uma.

Esta experiência, neste contexto de creche, ajudou-me a perceber o quão importante e especial é ser educador com crianças da primeira infância. Sinto que mudei enquanto pessoa e enquanto futura profissional. Hoje, sinto-me mais preparada para trabalhar com crianças nos primeiros três anos ainda que saiba que tenho um longo caminho pela frente com muitos desafios a desbravar.

3. Papel do Educador de Infância em Contexto de Creche

A PP em Creche permitiu-me ampliar o conhecimento que tinha sobre o papel do educador neste contexto educativo. Esta experiência permitiu-me ver que ser educador em contexto de creche “vai muito além de uma mera relação de «tomar conta».” (Portugal, 2012, p. 8). Ser educador implica ter um conhecimento e uma formação específica e continua sobre o comportamento, desenvolvimento e características da criança pequena (Portugal 2012) bem como reconhecer as suas necessidades e a sua individualidade aceitando os seus diferentes ritmos de aprendizagem.

É da responsabilidade deste profissional educativo organizar e aplicar os meios adequados ao desenvolvimento integral das crianças, quer a nível psicossocial, cognitivo ou físico. Como Portugal (2012) refere, na creche importa que o educador responda às necessidades das crianças: necessidades físicas, necessidades de afeto, necessidades de segurança, necessidade de reconhecimento, necessidades de se sentir competente e necessidades de significados e de valores. Só desta maneira se reúnem as condições “para a criança conhecer o bem-estar emocional e disponibilidade para se aplicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens.” (ibidem, p.5)

No decorrer do meu percurso de PP percebi que a intervenção de um educador de infância deve passar por fases distintas. Em primeiro lugar, o educador deve observar cada criança para a conhecer. Como Parente (2012) refere “observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche.” (p. 6). A observação inata e atenta do educador permiti-lhe “conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família.” (ibidem, p.6). Numa fase posterior, o educador deve proceder à planificação do processo educativo, de acordo com os dados recolhidos ao longo do processo de observação dos interesses e necessidades das crianças intervindo de forma consciente.

Ao longo deste ciclo (observar, planificar e intervir) o educador de infância deve avaliar todo o processo educativo, refletindo sobre os processos de aprendizagem de cada criança e do grupo e sobre os resultados alcançados.

Em suma, o educador deve proporcionar as condições necessárias para que cada criança cresça e aprenda com experiências positivas e significativas. Para este efeito, torna-se fundamental que o educador crie um espaço onde prevaleça a segurança, o carinho, o respeito e a tolerância. Faz parte da sua função acompanhar a criança não só nos momentos destinados às experiências educativas mas em todos os momentos da rotina da criança, momentos privilegiados de realização de múltiplas aprendizagens.

Em jeito de conclusão, como mencionado na Reflexão Global:

Percebi que para ser educadora, num contexto de primeira infância, não basta só “tomar conta”, mas incluir na ação muitos outros fatores que fazem toda a diferença para o desenvolvimento da criança. O educador deve ser alguém que possibilita o desenvolvimento de relações de confiança e segurança, que presta atenção às necessidades físicas e psicológicas das crianças, que lhes proporciona oportunidades para interagir com outras crianças, e liberdade para explorar e descobrir o mundo. (Portugal, 2012). (Apêndice VIII)

CAPÍTULO II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA: CHORO COMO MANIFESTAÇÃO EMOCIONAL - UM ESTUDO COM CRIANÇAS ENTRE OS 12 E OS 24 MESES

INTRODUÇÃO

Em contexto de creche, a criança comunica com os outros através de expressões emocionais. Valorizando as emoções no dia da criança, procurámos perceber o que era uma emoção, quais os tipos e funções das emoções e aprofundar o estudo do choro como resposta emocional.

1. Emoção, definição, tipologias e funções

O termo emoção deriva do latim *movere*, mover, pôr em movimento. Para Barreto e Silva (2010) “a emoção é um movimento de dentro para fora, um modo de comunicar os nossos mais importantes estados e necessidades internas.” (p. 387)

De acordo com Damásio (2000), as emoções são conjuntos de respostas químicas e neurais que formam um padrão. Neste sentido, todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo. Assim, as emoções estão relacionadas com a vida de um organismo, e o seu papel é ajudar o organismo a manter-se vivo. Para este autor, homens, mulheres e crianças de todas as idades e culturas têm emoções, estão atentos às emoções dos outros e governam as suas vidas, procurando a felicidade.

Goleman (2006) refere, “quanto a mim, interpreto emoção como referindo-se a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação. Há centenas de emoções, incluindo respetivas combinações, variações, mutações e tonalidades.” (p.367)

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006):

“Emoções, como tristeza, alegria e medo, são reações subjetivas a experiências associadas às variações fisiológicas e comportamentais. Todos os seres humanos normais possuem a mesma gama de emoções, mas as pessoas diferem quanto à frequência com que sentem uma determinada emoção, os tipos de eventos que podem produzi-la, as manifestações físicas que apresentam. O padrão característico das reações emocionais de uma pessoa começa a se desenvolver desde muito cedo e é um elemento básico da personalidade.” (p.231)

Segundo Moreira (2007) “As experiências da vida provocam emoções muito variadas: umas emoções deixam-nos abertos e predispostos para a interação e para a exploração (ex. alegria) e outras deixam-nos com pouca energia, com vontade de nos isolarmos e pouco disponíveis para a interação com os outros e para a exploração do meio (ex. tristeza)” (p.2)

Damásio (2000) distingue vários tipos de emoções: emoções primárias, emoções secundárias e emoções de fundo. As emoções primárias são consideradas inatas e comuns a todos os seres humanos (alegria, tristeza, medo, nojo, raiva e surpresa. Relativamente às emoções secundárias, estas são consideradas mais complexas que as primárias e dependem de fatores socioculturais. Exemplos dessas emoções são: a culpa, a vergonha, a gratidão, a simpatia, a compaixão, o orgulho, a inveja, o desprezo, entre outros. Por fim, as emoções de fundo, para este autor, estão relacionadas com o bem-estar ou com o mal-estar interno.

Jensen (2002) afirma que “As emoções são geradas por percursos biologicamente automatizados.” (p. 113). A alegria, a medo, a surpresa, o repúdio, a raiva e a tristeza são seis emoções universais. Destas seis, apenas o medo e a surpresa, têm um local específico no cérebro.

Os seres humanos, muitas vezes, expressam as suas emoções através do rosto. Charles Darwin, citado por Gleitman, Fridlund, Reisberg, defendeu:

(...) a hipótese de que existe um conjunto de expressões faciais universais que representam vestígios de padrões adaptativos revelados pelos nossos antepassados. Por exemplo, a nossa cara “zangada”, frequentemente expressa por sobrancelhas baixas, olhos esbugalhados e boca aberta com os dentes expostos, (...) (Gleitman, Fridlund, Reisberg, 2011, p. 650)

Conforme defende este autor, emoção e sentimento são muitas vezes confundidos e tratados como sinónimos, no entanto, possuem diferenças acentuadas. Moreira (2007) refere, que a “partir das emoções constroem-se e geram-se sentimentos que vão determinar a forma como nos comportamos.” (p.3).

Damáσιο (2000), por sua vez, refere que o que distingue sentimento de emoção é que emoção é orientado para o interior e o sentimento é eminentemente exterior, ou seja, “As emoções ocorrem no teatro do corpo” (...) “Os sentimentos ocorrem no teatro da mente”. O termo sentimento é, portanto, definido pela experiência mental de uma emoção, enquanto que o termo emoção é usado para designar o conjunto de reações, muitas delas observáveis. Damásio (1994) defende que “alguns sentimentos estão relacionados com as emoções, mas existem muitos que não estão. Todas as emoções originam sentimentos, se se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções.”

Para Jensen (2002), o sentimento corresponde “as nossas respostas às circunstâncias, desenvolvidas ambiental e culturalmente. Incluem-se exemplos como: preocupação, antecipação, frustração, cinismo, optimismo” (p. 113).

Com base nos estudos de Goleman e Bilbao (2016) defende-se que:

Tal como há uma inteligência racional que utilizamos para resolver problemas lógicos, há uma emotiva que nos ajuda a atingir as nossas metas e a sentirmo-nos bem connosco e com os outros. (...) o cérebro humano tem um âmbito de processamento ao qual chamamos «cérebro emocional» e que se encarrega da faceta emotiva da pessoa. Uma das principais contribuições da inteligência emocional foi a de destacar os sentimentos e as emoções das pessoas. (p.102)

Numa perspetiva etológica, “as emoções desempenham diversas funções importantes para a sobrevivência e o bem-estar humanos” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p.231) A primeira função é a comunicação, que se torna crucial para os bebés que dependem dos adultos para responder às suas necessidades básicas. A segunda função é orientar e regular o comportamento. Esta função ocorre durante a primeira infância e começa a ser transferida do educador para a criança. Brazelton e Sparrow (2003) debruçam-se sobre as teorias do desenvolvimento da criança a nível emocional, referindo que “a aprendizagem das emoções começa pouco depois do nascimento” (p.33). Aos quatro meses a criança começa a explorar e a perceber o impacto que tem nos sentimentos dos outros, principalmente nos seus progenitores. A partir dos seis meses a criança já é capaz de reconhecer e expressar sete emoções diferentes, nomeadamente a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a surpresa, o aborrecimento e o interesse. Durante os nove meses a criança tenta aprimorar a sua leitura nas expressões faciais das outras pessoas, de forma a entender o que estas “têm a dizer-lhes sobre o mundo” (ibidem p.33) Nesta fase, a criança está a construir o seu elo de ligação com as pessoas e a aperceber-se do quanto são importantes para ela. Geralmente, aos dois ou três anos a criança sofre por causa de sentimentos

contraditórios e de desejos impossíveis. Nesta fase, a criança tenta reconhecer aquilo que se passa dentro de si (ibidem).

Segundo Sroufe (1997), citado por Papalia, Olds e Feldman (2006)

No decorrer do tempo, os bebês respondem mais às pessoas com sorrisos, arrulhos, estendendo os braços (...) Esses primeiros sinais ou indícios dos sentimentos dos bebês são passos importantes no desenvolvimento. Quando os bebês querem algo ou precisam de alguma coisa, choram; quando se sentem sociáveis, sorriem ou riem. (...) No decorrer do tempo, o significado dos sinais emocionais dos bebês muda. Inicialmente, chorar significa desconforto físico; posteriormente, isso mais comumente expresso sofrimento psicológico. O sorriso surge de modo espontâneo como expressão de bem-estar; em torno de 3 a 6 semanas, um sorriso pode demonstrar prazer no contato social. A medida que o tempo passa, os sorrisos e o riso em situações novas ou incongruentes refletem o crescimento da consciência cognitiva e da capacidade de lidar com a excitação (p. 232)

Assim, de acordo com Moreira (2007) as emoções desempenham, “um papel fundamental na sobrevivência e na evolução do homem”, funcionando como resposta do nosso organismo àquilo que acontece à nossa volta. (p.2)

1. O choro como resposta emocional

Freud (1988, citado por Santos, 2000) considera que o recém-nascido apenas pode libertar a sua tensão interna, através de gritos.

Sendo uma expressão de emoção, o choro é primeiro que tudo uma modificação autoplástica. Por outro lado, ele é entendido pelo meio como um sinal ao qual o meio responde (modificação aloplástica), permitindo uma experiência de satisfação e aliviando a tensão. Deste modo, a descarga adquire uma segunda função, a de comunicação. (p.325)

Deste modo, o choro é considerado um meio de comunicação importante da criança. As crianças, principalmente entre o nascimento e os três meses de vida, utilizam-no para comunicar as suas necessidades. Spitz terá sido o, primeiro, autor a estudar, experimentalmente, o nascimento dos afetos dos bebês tendo considerado o choro como expressão afetiva maior. Como menciona Spitz (1998), citado por Santos (2000):

Nesta altura, a criança reage de forma arcaica, através de um reflexo, às sensações vindas do interior ou do exterior. No terceiro mês de vida ocorre uma mudança, surge a capacidade de assinalar as suas necessidades para o meio que a rodeia, o que constitui uma manifestação activa, dirigida e intencional. Através do choro, que corresponderia a um apelo, a criança sinaliza as suas necessidades. (p.326)

Sendo um ser social desde o nascimento, a criança procura contacto direto com as pessoas que lhes prestam cuidado e utilizando várias estratégias para realizar os seus desejos. No início da sua vida, a criança chora para ser alimentada, obter conforto, segurança e para dormir (Post & Hohmann, 2004). Assim sendo, Santos (2000) considera que “um dos meios preferenciais de transmissão da emoção, nas fases iniciais da vida, é o meio vocal (...)”(p. 326).

Todos os bebés choram e choram por alguma razão. Para Stifter (2005) o choro na primeira infância é atribuído a uma série de motivos. Brazelton (1992) defende a ideia de existência de pelo menos seis tipos de choro nas crianças pequenas: dor, fome, cólicas, aborrecimento, desconforto e cansaço. Seguindo a mesma linha de pensamento, Wolff, (1969) citado por Papalia, Olds e Feldman, (2006) discrimina quatro tipos de choro: “o choro de fome básica (um choro rítmico); o choro de raiva (variação do choro rítmico, na qual um excesso de ar é forçado através das cordas vocais); o choro de dor (crise repentina de choro intenso sem gemidos preliminares, às vezes seguido pela contenção da respiração); e o choro de frustração (dois ou três gritos longos, sem pausa prolongada na respiração).” (p. 232).

Ao longo do desenvolvimento da criança, o choro continua a refletir o estado interior e incita o chamar a atenção do adulto de forma muito semelhante à do recém-nascido. O choro de fome, dor, aborrecimento, cansaço e desconforto, bem como o choro para chamar a atenção, possuem características diferentes entre si. No caso do choro de dor, por exemplo, é caracterizado com sendo “absolutamente característico: um grito lancinante, seguido por um breve período de apneia (ausência de respiração), depois novos choros, repetidos e aflitivos, e outro choro lancinante” (Brazelton, 1992, p. 274), e é diferente de todos os outros choros, quando representado graficamente.

O choro, muitas vezes, surge associado à raiva que, para Damásio (2000) é uma emoção primária. Na primeira infância, esta emoção surge muitas vezes a partir de conflitos entre as crianças. Post e Hohmann (2004) revelam que na primeira infância à medida que a criança vai ganhando sentido de si própria e tomando as coisas como suas, se envolve em conflitos sociais. Quando estas disputas infantis levam ao choro, o educador deve abordar calmamente as crianças envolvidas no conflito, reconhecer os sentimentos das crianças e envolver a criança na descrição do problema e na procura de uma solução, oferecendo uma continuidade nesse apoio. Segundo Freitas-Magalhães (2011, p.113) a esta emoção

está associada a “revolta, a hostilidade, a irritabilidade, o ressentimento, a indignação, o ódio e a violência”. O mesmo autor acrescenta, que há uma diferença entre sexos na expressão e processamento desta emoção referindo que os indivíduos do sexo masculino expressam-na de forma mais intensa, comparativamente com os do sexo feminino e, por sua vez, os do sexo feminino revelam maior e melhor controlo no processamento da raiva.

Nos primeiros anos de vida as crianças aparentam estar numa fase egocêntrica que se caracteriza por desejar que lhes sejam feitas todas as vontades. Quando as vontades não são feitas imediatamente (ou quando a criança não consegue fazer determinada ação), poderá manifestar a sua frustração através do choro. Segundo Hohmann e Weikart (2004) nestas alturas quando as crianças encontram um problema que impede os seus planos, é importante que “os adultos ofereçam ajuda que permita às crianças prosseguir com as suas intenções e objetivos. (p.583).

Em síntese, o primeiro choro acontece logo após o nascimento, tornando-se num indicador de saúde do recém-nascido. Posteriormente, o choro torna-se num meio de comunicação que a criança utiliza para chamar a atenção de uma possível dor, fome, frustração, raiva ou desconforto. O choro é, portanto, uma resposta da criança quando o seu estado emocional está em desequilíbrio, sendo normalmente o meio que os bebês utilizam para comunicar as suas necessidades. Esta expressão emocional ocupa um papel crucial na sobrevivência, saúde e desenvolvimento da criança. É função do adulto identificar os diversos tipos de choro, para atender eficazmente às necessidades das crianças.

METODOLOGIA

O presente estudo sugere uma metodologia de cariz qualitativa. Neste tipo de investigação “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47). Considera-se a investigação qualitativa eminentemente descritiva, isto é, mais que avaliar, este tipo de abordagem preocupa-se em descrever e interpretar. O investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los.” (Fortin, 1999, p. 23)

1. Contextualização/ Questão de investigação/Objetivos

Este ensaio investigativo foi realizado em contexto de creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), nos arredores de Leiria, numa sala com 11 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Geralmente, a rotina destas crianças iniciava às 7h45 (hora de abertura da instituição). Entre esta hora e as 9h10, as crianças comiam o lanche da manhã (cereais ou bolachas) e posteriormente brincam livremente. Às 9h45 as crianças arrumavam os brinquedos, e de seguida, sentavam-se no tapete para cantar a música dos “Bons dias”. Por volta das 10h00 e até às 10h30, as crianças realizavam a proposta educativa orientada pela educadora de infância. Entre as 10h40 e as 11h00 as crianças preparavam-se para o almoço. Às 11h00 as crianças faziam a transição da sala para o refeitório, sempre acompanhadas pela educadora e a assistente operacional. A partir das 11h30, conforme as crianças terminavam a sua refeição, a educadora de infância encaminhava para o fraldário cinco (aproximadamente) crianças para prepararem a sua higiene. Retirava-lhes a fralda, sentava-as no bacio e lavava-lhes as mãos. As restantes crianças permaneciam no refeitório à responsabilidade da assistente operacional. Às 11h40 a assistente operacional levava para o fraldário o restante grupo para a sua higienização. Concretizada a higiene, as crianças eram encaminhadas para a sala. Todas se dirigiam ao seu catre para dormirem a sesta. Por volta das 14h45 as crianças começavam a acordar. Em seguida, às 15h00, as crianças dirigiam-se ao refeitório para lanchar. Por volta das 15h30 as crianças terminavam o lanche e dirigiam-se para a sala. Às 16h00 as crianças sentavam-se no tapete e realizavam a proposta educativa. Terminada a proposta (por volta das 16h30) as crianças brincavam livremente na sala, ou caso o tempo permitisse, dirigiam-se ao exterior.

Às 18h00 as crianças eram encaminhadas até à sala polivalente, onde faziam o reforço alimentar e onde brincavam livremente até à chegada dos seus pais.

No decorrer da minha Prática Pedagógica, em contexto de creche, fui percebendo que identificar as emoções das crianças podia ser um processo desafiante uma vez que as crianças ainda não conseguiam enunciar aquilo que sentiam. Observei várias vezes que as crianças choravam como meio de manifestar e comunicar as suas necessidades, diferindo este choro de situação para situação e de criança para criança. Ao observar tais comportamentos por parte das crianças surgiu, então, a curiosidade em compreender o

choro da criança como resposta emocional. Desta forma, levantou-se a seguinte questão: “Quais os tipos de choro que se identificam nas crianças da “Sala das Surpresas” ao longo do momento de brincadeira livre do período da manhã na creche?” Para responder a esta questão delinear-se os seguintes objetivos: 1) estudar a resposta emocional do choro em contexto de creche; 2) identificar os tipos de choro que poderão ocorrer em contexto de creche, com crianças entre 12 aos 24 meses; 3) refletir sobre o papel do choro na comunicação com o adulto e na promoção do bem-estar da criança.

2. Participantes

Neste estudo participaram as 11 crianças da sala de atividades (“Sala das Surpresas”) com idade cronológica entre os 12 e os 24 meses, 7 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa e apenas uma ainda não tinha adquirido completamente a marcha. Oito das crianças usavam chupeta durante a sesta. Das três crianças que não usavam chupeta na sesta uma usava chupeta quando se sentia mais agitada. Todas as crianças comunicavam de forma não-verbal, no entanto, cinco delas já reproduziam palavras soltas. Todas as crianças mostravam ser capazes de reconhecer os seus sentimentos e de demonstrar as suas emoções através do choro e do sorriso.

3. Instrumentos de recolha e análise de dados

Para a concretização deste ensaio investigativo, recorreu-se à observação direta. Como estratégia de apoio à observação, recorreu-se ao registo videográfico.

Segundo Fortin (1999), a observação direta inclui dois tipos de abordagens: “aquela em que o único objetivo é descrever os componentes de uma dada situação social (...) e a observação participante, que permite identificar o sentido da situação social (...) que requer a imersão total do investigador na situação do estudo.” (p. 241).

Quando se recorre à observação para recolher dados é importante as seguintes etapas: i) Numa anotar “palavras, fragmentos de expressão, palavras-chave, que servirão de base à produção de um relatório” que, numa fase posterior, serão escritos no relatório o mais

fielmente possível, e ii) “podem ser anexadas observações físicas dos locais, descrições de observações não-verbais ou outros detalhes importantes a anotar” (ibidem, p. 307).

Como forma de auxiliar a observação, foi utilizado a gravação de vídeo. Os vídeos são uma boa estratégia de apoio à observação, uma vez que dão uma visão (mais) ampla e pormenorizada daquilo que não se consegue verificar no momento de observação.

Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, análise que permite “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa, do conteúdo manifesto da comunicação” (Vala, s.d.,p.102), e que serve como um complemento de informações obtidas por outras técnicas. (Sousa e Batista, 2011)

4. Procedimento

Este ensaio investigativo passou por diversas etapas. Numa primeira etapa, aquando escolhida a temática do estudo, procedeu-se a uma revisão de literatura sobre o choro da criança como resposta emocional. Esta pesquisa foi determinante para definir a pergunta de partida, os objetivos do estudo, os participantes e os instrumentos de recolha e análise de dados

Para operacionalizar o estudo decidiu-se utilizar a gravação de vídeo. Para este efeito, houve a necessidade de solicitar a autorização (Apêndice IX) aos pais de todas as crianças da sala uma vez que se previu a observação das 11 crianças da sala de atividades de uma IPSS da região centro do país, nos momentos de brincadeira livre da manhã, entre as 9h15 min e as 10h45 min, nos dias 13, 14, 19, e 20 de dezembro de 2016 e no dia 10 de janeiro de 2017 (num total de cinco dias de observação- ver tabela 1)

Realizadas as filmagens, procedeu-se à sua transcrição e análise.

| Vídeo | Data | Início do vídeo | Duração |
|-------|---------------------|-----------------|---------|
| V1 | 13 dezembro de 2016 | 10h40 | 1'06" |
| V2 | 14 dezembro de 2016 | 10h35 | 1'45" |
| V3 | 19 dezembro de 2016 | 9h20 | 3'44" |
| V4 | 20 dezembro de 2016 | 10h35 | 10' |

Tabela 1: Discriminação dos vídeos recolhidos (Data/Início do vídeo/Duração)

No momento de recolha de dados procurou-se colocar a câmara numa posição estratégica, de modo a não enviesar a investigação, porém em determinados momentos da observação houve a necessidade de pegar na máquina e conduzi-la até às crianças, com o intuito de captar de perto a situação de forma a, mais tarde compreender o contexto e a razão do choro.

Depois da observação e do registo dos vídeos, procedeu-se à transcrição dos mesmos (Apêndice X), o que permitiu prosseguir para a organização dos dados por categorias e respetiva apresentação dos resultados. Os dados recolhidos em 5 dias diferentes (13, 14, 19 e 20 de dezembro de 2016 e 10 de janeiro de 2017) foram transcritos e analisados de acordo com a taxonomia proposta por Wolff (1969, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006): *choro de dor*, *choro de frustração*, *choro de raiva* e *choro de fome*.

Os comportamentos das crianças (situados no tempo e no espaço) foram assumidos como evidências e, a *posteriori*, organizados de acordo com a taxonomia supracitada.

As siglas MT, LN, E, J, R, MG, P representam o nome das crianças da sala que evidenciam a resposta emocional de choro no estudo realizado. Optou-se por representar desta forma, a fim de manter sigilo e proteger a identidade da criança.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após o levantamento e a organização dos dados recolhidos, optou-se pela construção de grelhas de análise, uma para cada dia de observação (Apêndice XI). Estas grelhas contemplam as categorias de análise definidas (tipos de choro) e as respetivas evidências/situações e participantes. As categorias foram sustentadas em Wolff (1969, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006) assumindo-se quatro tipos de choro: (“ choro de fome básica”; “ choro de frustração”; “ choro de raiva”; “choro de dor”.

É importante salientar que no dia 19 de dezembro de 2016 durante a observação não houve qualquer evidência de choro.

Os dados levantados permitiram identificar 9 situações indutoras do choro. Estas situações ocorreram em três datas distintas (situação 1 no dia 13.12.2016; situação 2 e 3 no dia 14.12.2016; situação 4, 5, 6 e 7 no dia 20.12.2016; situação 8 e 9 no dia 10.1. 2017)

Para cada uma destas situações, identificaram-se os intervenientes, o tipo de choro e a sua frequência, (ver tabela 1 a 9)

| Situação 1 (13.12.2016) | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|
| <p>“A criança Mt. (23 meses) encontra-se sentada na almofada a chorar. Queria um brinquedo (um carro) que a sua colega Ln. (19 meses) tem na mão, junto à mesa. A criança Ln. permanece serena a observar a situação. A criança A. (22 meses) vê que o adulto 2 assiste à situação e, apontando para o brinquedo e olhando para o adulto, diz “Átim” (referindo-se à criança Mt.). Mt. continua a chorar e o adulto 2 diz “Ela já estava a brincar. Não era o Mt. que tinha.”. A criança A. olha para Mt. e permanece calmo. Mt. pára de chorar e continua a brincar com os dois brinquedos (dois carros) que já tinha na sua mão”</p> | | |
| Interveniente | Tipo de choro | Frequência |
| Criança MT. (23 meses) | Choro de frustração | 1 vez |

Tabela 1- Descrição da situação 1 (dia 13 de dezembro de 2016)

Os dados da tabela 1 revelam que MT chorou uma vez porque não queria um brinquedo que estava na posse de um colega (choro de frustração)

| Situação 2 (14.12.2016) | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|
| <p>“A criança E. (19 meses) chora, dirigindo-se ao adulto 2 pedindo colo, dizendo “colho”. A criança pretendia que o adulto lhe desse colo, todavia o adulto recusou dar-lhe, pois havia dado já várias vezes”</p> | | |
| Interveniente | Tipo de choro | Frequência |
| Criança E. (19 meses) | Choro de frustração | 1 vez |

Tabela 2- Descrição da situação 2 (dia 14 de dezembro de 2016)

Os dados da tabela 2 revelam que E. chorou para pedir colo ao adulto (choro de frustração)

| Situação 3 (14.12.2016) | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------|
| <p>“O Mt. encontra-se na mesa, a brincar, junto da criança Mg. (21 meses) e da criança Lr. Mt, começa a chorar, dirigindo-se para o adulto 2, com a sua mão na cara. (...) Quando o adulto 2 coloca a questão “Aleijaste-te?”, Mt. acena com a cabeça que sim. Ao receber um beijinho do adulto, Mt. pára de chorar.”</p> | | |
| Interveniente | Tipo de choro | Frequência |
| Criança Mt. (21 meses) | Choro de dor | 1 vez |

Tabela 3- Descrição da situação 3 (dia 14 de dezembro de 2016)

Os dados da tabela 3 revelam que Mt. chora porque se aleijou (choro de dor).

| Situação 4 (14.12.2016) | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|
| <p>“A criança MG (19 meses) aproxima-se do adulto, coloca os braços no ar e começa a chorar (...)” A criança pretendia que o adulto lhe desse colo, todavia o adulto recusou dar-lhe porque já tinha outra criança ao colo.”</p> | | |
| Interveniente | Tipo de choro | Frequência |
| Criança Mg. (19 meses) | Choro de frustração | 1 vez |

Tabela 4- Descrição da situação 4 (dia 14 de dezembro de 2016)

Os dados da tabela 4 revelam que Mg. Chorou para pedir colo ao adulto (choro de frustração)

| Situação 5 (20.12.2016) | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|
| “A criança J. começa a chorar enquanto tenta tirar um brinquedo à criança E. O adulto diz: «não não, era a E que estava a brincar!» e a criança continua a chorar. O adulto dá-lhe outro brinquedo e a criança para de chorar.” | | |
| Interveniente | Tipo de choro | Frequência |
| Criança J. (19 meses) | Choro de frustração | 1 vez |

Tabela 5- Descrição da situação 5 (dia 20 de dezembro de 2016)

Os dados da tabela 5 revelam J. chorou porque quer um brinquedo que está com outro colega (choro de frustração).

| Situação 6 (20.12.2016) | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------|
| “A criança R aproxima-se da criança P e começa a puxar o brinquedo que a criança P tem na mão. A criança P grita e começa a chorar. O adulto intervém. A criança R para de puxar o brinquedo, e a criança P para de chorar.” | | |
| Interveniente | Tipo de choro | Frequência |
| Criança P. (14 meses) | Choro de raiva | 1 vez |

Tabela 6- Descrição da situação 6 (dia 20 de dezembro de 2016)

Os dados da tabela 6 revelam que P. chora porque um colega está a tentar tirar-lhe o seu brinquedo (choro de raiva).

| Situação 7 (20.12.2016) | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------|
| “A criança P está sentada com o seu brinquedo. A criança G aproxima-se da P e começa a puxar o brinquedo que ela tem na mão. A criança P começa a chorar. O adulto 1 aproxima-se e intervém, dizendo “ai, G. vamos dar o brinquedo à P, que estava com o brinquedo primeiro”. A criança G olha para o adulto 1 e larga o brinquedo. A criança P para de chorar e continua a brincar com o seu brinquedo.” | | |
| Interveniente | Tipo de choro | Frequência |
| Criança P. (14 meses) | Choro de raiva | 1 vez |

Tabela 7- Descrição da situação 7 (dia 20 de dezembro de 2016)

Os dados da tabela 7 revelam que P. chora porque um colega está a tentar-lhe tirar-lhe o seu brinquedo (choro de raiva).

| Situação 8 (10.01.2017) | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|
| “(…) A criança R. estava na sala sentado no chão e começa a chorar. Quando o adulto a pega ao colo deixa de chorar.” | | |
| Interveniente | Tipo de choro | Frequência |
| Criança R. (16 meses) | Choro de frustração | 1 vez |

Tabela 8- Descrição da situação 8 (dia 10 de janeiro de 2017)

Os dados da tabela 8 revelam que R. chora porque quer colo do adulto (choro de frustração).

| Situação 9 (10.01.2017) | | |
|------------------------------------------------------------------------|---------------|------------|
| “A criança LN (19 meses), tropeça, bate com a cabeça no chão, e chora” | | |
| Interveniente | Tipo de choro | Frequência |
| Criança Ln. (16 meses) | Choro de dor | 1 vez |

Tabela 9- Descrição da situação 9 (dia 10 de dezembro de 2017)

Os dados da tabela 9 revelam que LN. chora porque caiu (choro de dor).

Os dados compilados nas 9 tabelas revelam que das 11 crianças do grupo, apenas 8 choraram (Ln., R., P., J., Mg., Mt., E., MT.). Destas 8 crianças, P. foi quem chorou mais vezes nos dias de observação (2 vezes). Os motivos que levaram ao choro passaram por situações que levaram à frustração, raiva e dor.

Relativamente ao tipo de choro, identificaram-se três dos quatro tipos de choro propostos por Wolf (citado por Papalia, Olds e Feldman, 2006), “choro de frustração”, “choro de raiva” e “choro de dor”. De referir que o facto de não haver evidências de “choro de fome” se poderá justificar pelo facto das observações terem ocorrido num período da manhã relativamente próximo à hora do reforço alimentar das crianças. Dos três tipos de choro identificados o que ocorreu com mais frequência foi o choro de frustração (5 vezes), seguido do choro de raiva e dor (2 vezes cada um).

Das 11 crianças observadas 8 expressaram-se através do choro, principalmente através do choro de frustração, emoção que faz parte da vida das crianças e que tem um papel importante no seu desenvolvimento, na medida em que a prepara para a resolução de problemas. O principal motivo para este tipo de choro foi o facto das crianças não conseguirem alcançar os seus objetivos, manifestando o seu mau estar através do choro, (Damásio, 2000).

O “choro de raiva adveio de situações de conflitos entre pares. Como afirma Freitas-Magalhães (2011, p. 113), esta emoção está normalmente associada à “revolta, [à] hostilidade, [à] irritabilidade, [ao] ressentimento, [à] indignação, [ao] ódio e [à] violência”. Post e Hohman (2004), defendem que, na primeira infância, as crianças vão

ganhando um sentido de si próprias, e começam a reclamar as coisas como sendo «Suas!» (o que conduz às disputas infantis que, conseqüentemente, leva ao choro).

As crianças também choraram como forma de comunicar a sua dor. Nestas situações, o papel do educador revelou-se determinante para acalmar a criança: deu “um beijinho” à criança, questionou a criança sobre o que tinha acontecido, pegando-a ao colo. Como corroborado por Hohmann e Weikart (2004) nestas alturas quando as crianças encontram um problema que impede os seus planos, é importante que “os adultos ofereçam ajuda que permita às crianças prosseguir com as suas intenções e objetivos. (p.583).

Face ao exposto, concordamos com Stifter (2005) quando refere que “o choro na primeira infância é atribuído a uma série de motivos” e como Santos (2000) quando defende que a criança recorre ao meio vocal para expressar as suas emoções.

Findado este ensaio investigativo, conclui-se que as crianças nesta faixa etária encontravam-se no início do processo de construção de estratégias para lidar com os seus conflitos interpessoais e as suas emoções, precisando, para isso, de intervenções construtivas do educador para a auxiliar nessa aprendizagem.

O choro revelou-se como um meio para a criança comunicar as suas necessidades (necessidade de dor, de frustração, de raiva) tendo sido possível verificar, que o adulto interveio em todas as situações. A intervenção do adulto contribuiu para que a criança se acalmasse e, conseqüentemente parasse de chorar. Esta evidência demonstrará que o adulto tem um papel preponderante na mediação desta resposta emocional.

De referir que umas das grandes limitações deste estudo prende-se com a definição dos momentos de recolha de dados (apenas período da manhã e, durante o momento de brincadeira livre) e com a quantidade de situações observadas (apenas nove situações). A falta de experiência enquanto estudante/investigadora também não permitiu perceber a necessidade de recolha de outros dados, em momentos diversos.

Em síntese, este estudo identificou os tipos de choro que ocorreram num grupo de onze crianças de uma sala de creche no momento de brincadeira livre do período da manhã, durante 5 dias. Os dados permitiram identificar os motivos que levaram as crianças a chorar, sendo a dificuldade em gerir conflitos entre pares e a dificuldade em alcançar objetos pessoais os principais motivos para o choro das crianças.

Parte II – Prática de ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância

CAPÍTULO I - EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA I

1. Caracterização do contexto de aprendizagem

O segundo momento da minha Prática Pedagógica supervisionada foi em contexto de Jardim de Infância e decorreu na mesma instituição onde realizei a minha PP em contexto de Creche.

1.1. A sala de atividades

A sala onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada foi a “Sala da Criatividade” destinada a crianças com idades compreendidas entre 3 e os 5 anos. Um dos fatores fundamentais da estruturação didática do jardim de infância é a organização de espaços adequados de aprendizagem, espaços que promovam a alegria, o gosto pela escola e que potenciem o desenvolvimento integrado das crianças que neles passam uma grande parte do seu quotidiano (Zabalza, 1992). Como refere Zabalza (1992) “o espaço na educação constitui-se com uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal (...)” (p.55).

De acordo com Katz et al (1998) o espaço pode abarcar múltiplas áreas, devendo atender às necessidades do grupo de crianças. Estas áreas não devem ser estanques. Devem ir criando novas áreas de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças, mediante os projetos que estão em desenvolvimento. Na organização e gestão deste espaço da sala é desejável envolver as crianças de modo a que eles o sintam como seu e o compreendam em todas as suas potencialidades.

Assim, o espaço da “Sala da Criatividade” encontrava-se organizado em oito áreas distintas: Área das Construções; Área da Matemática; Área dos Jogos; Área da Plástica; Área da Escrita; Área da Biblioteca, Área das Ciências; Área do Faz-de-conta.

Na **Área das Construções** existiam legos, carros, bonecos de plástico e outros brinquedos, (principalmente de plástico) que permitiam às crianças criarem as suas próprias construções.

A **Área da Matemática** continha um relógio, vários jogos de encaixe, um desenho dos algarismos e cubos.

Na **Área dos Jogos** existiam diversos jogos didáticos de diferentes carateres e intencionalidades, como puzzles e jogos de tabuleiro.

Na **Área da Plástica** existia uma bancada com um lavatório e outros objetos como lápis, canetas, pincéis, tintas, folhas de vários tamanhos, e ainda, um quadro de tamanho grande para fixar as folhas. Aqui as crianças tinham a oportunidade de criar as suas próprias obras de arte.

Na **Área da escrita** existia um quadro magnético com letras, números e símbolos, um quadro de giz, uma mesa redonda com três bancos, cadernos, folhas A4, livros com desenhos, lápis, canetas e outros jogos que envolvessem letras e palavras.

A **Área da Biblioteca** não era uma área reservada apenas a livros de histórias. Tinha enciclopédias, revistas e jornais, e livros para “aprender coisas novas”. Todo este material estava colocado num móvel que, por sua vez se dividia em três prateleiras. Esta área encontrava-se num canto da sala, numa zona calma, afastada de todas as outras áreas e perto de uma janela. Esta era uma das zonas mais requisitadas, principalmente pelas crianças Mt (4 anos); F (4 anos); G (3 anos).

Na **Área das Ciências** as crianças tinham à sua disposição um globo, vários animais de plástico, jogos para conhecer o mundo, duas lupas e objetos da natureza, como bugalhos e conchas. Quando as crianças e/ou os adultos encontravam algum inseto (como, por exemplo, moscas, joaninhas, minhocas) colocavam num frasco e, posteriormente, expunham nesta área com o objetivo de todas as crianças terem a oportunidade de observar de perto algumas das suas características.

A **Área do Faz-de-conta** continha um espelho, um cabide com várias roupas e acessórios para as crianças manipularem e reproduzirem diferentes papéis. Aqui era, ainda, possível encontrar móveis que representavam uma cozinha em tamanho pequeno, fantoches, uma

oficina com ferramentas de plástico e uma mesa com quatro cadeiras. Esta era a área mais requisitada por todas as crianças, revelando-se, assim, a área de preferência deste grupo.

Todas estas áreas estavam identificadas com uma placa com o nome referente a cada uma e o número de crianças que ali podia estar em simultâneo.

A sala contava com bastante luz natural fornecida pelas três janelas que se encontravam numa das paredes da sala. Estas janelas, para além de permitirem a passagem da luz, permitiam, também, o acesso ao espaço exterior, nomeadamente ao parque infantil e ao “bosque”.

Na sala não era permitido colar na parede qualquer tipo de material (para não danificar), mas existiam placards nas paredes onde estavam expostos vários quadros e mapas, nomeadamente: o quadro das idades, o quadro dos aniversários, o mapa das presenças, os projetos desenvolvidos (contemplando o processo e não apenas os produtos) o mapa da hora do conto e o quadro de tarefas. Estes quadros auxiliavam as crianças a desenvolver a sua autonomia e responsabilidade.

Todos os recursos existentes na sala de atividades estavam à disposição das crianças, podendo as crianças utilizá-las durante o seu dia. Estes recursos pedagógicos permitem estimular e promover na criança múltiplas aprendizagens, e incentivá-la a construir as suas próprias aprendizagens. Por exemplo, é através da área do faz-de-conta e dos recursos que esta dispõe que, a criança representa papéis, exprime sentimentos e emoções, representa ações do quotidiano e interage com os restantes pares. O jogo dramático permite que as crianças recorram à sua imaginação e compreendam o mundo que a rodeia. Como defende Kishimoto (2003),

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social, (p.39).

Tendo em conta o papel do espaço no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança, enquanto futura educadora devo contemplar no espaço físico a realidade de cada criança, considerando a sua faixa etária, os seus interesses e necessidades (necessidades: afetivas, de autonomia, de socialização, de movimento, de exploração e de conhecimento). Na minha opinião a organização do espaço reflete a intencionalidade

educativa de cada educador. Hoje, defendo que esta organização deve ser flexível e refletida, de modo a proporcionar oportunidades de aprendizagem às crianças, incentivando-as a participar na construção dos seus próprios saberes.

1.2. O grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual realizei esta PP era inicialmente composto por vinte e uma crianças, sendo dez do sexo masculino e onze do sexo feminino. No entanto, dois dos rapazes do grupo saíram do jardim-de-infância antes do final do ano letivo, ficando o grupo com 19 crianças, oito rapazes e onze raparigas.

Neste grupo existiam nove crianças com três anos, sete com quatro anos, e três com cinco anos. Tendo em conta a diferença de idades, pode dizer-se que o grupo de crianças com a qual tive oportunidade de trabalhar é multidimensionalmente heterogénea. Importa realçar que a maior parte das crianças já frequentava a instituição há já algum tempo, uma vez que provinham da valência de Creche. Oito das dezanove crianças já se encontravam nesta sala durante o ano letivo passado e apenas uma criança entrou para a instituição em janeiro de 2017, pelo que ainda se encontrava em processo de adaptação. Reparei que a instituição teve sempre a preocupação de promover uma integração plena e saudável.

Este era um grupo com situações especiais: uma criança estava diagnosticada com Diabetes Tipo 1, uma criança tinha uma complicação renal originada por uma amigdalite que desenvolveu uma bactéria no rim e uma criança tinha perturbação de desenvolvimento mais acentuada na área da linguagem e da interação social, havendo uma suspeita de Perturbação do Espectro do Autismo. Todos estes casos requeriam um olhar mais atento e um maior cuidado por parte dos adultos da sala.

De uma maneira geral, as crianças da “Sala da Criatividade”, já eram autónomas nas suas rotinas diárias e na utilização dos materiais existentes na sala de atividades.

Ao nível do desenvolvimento motor, pude observar que todas as crianças saltavam a pé juntos, corriam, subiam escadas. Quanto à motricidade fina reparei que as crianças com 3 anos pegavam no lápis na posição vertical. No geral, as crianças já conseguiam vestir-se e despir-se autonomamente, ainda que necessitassem, por vezes, de ajuda para abotoar e desabotoar os botões (Avô, 1988). Nesta fase, as crianças estavam, ainda, a descobrir a

sua lateralidade. Este aspeto foi evidenciado várias vezes durante a PP, como referido na 4ª reflexão (Apêndice XII):

(...) reparei que várias crianças apresentaram dificuldade na manipulação da tesoura. As crianças nesta fase estão a aprender a manusear este instrumento. Esta manipulação da tesoura exige a lateralidade definida (destro ou canhoto), o tipo e tamanho de tesoura adequado para cada criança, força e destreza manual. Portanto o educador deve auxiliar a criança nesta conquista, e para isso deve prosseguir para algumas estratégias de apoio à criança. Deve observar como a criança agarra na tesoura, incluindo perceber que a criança canhota necessita de uma tesoura adaptada às suas necessidades e compreender como a criança manipula o papel. (...)

Assim sendo, considero fundamental incentivar as crianças a realizar experiências que incluam o manuseamento de objetos como a modelação de plasticina, a pintura com pincéis, canetas ou lápis, recorte, etc., pois isto estimula o desenvolvimento da motricidade fina.

Aos 4/5 anos a motricidade grossa da criança evolui acentuadamente, possibilitando-lhe o desenvolvimento de diversas atividades com mais rigor e flexibilidade. Na motricidade fina, nas atividades de pegar num lápis ou fazer um laço no sapato, as crianças evoluem gradualmente (Tavares et al, 2007). Quanto à motricidade grossa, a criança já coordena totalmente os seus movimentos, corre, salta ao pé-coxinho e chuta uma bola com força (Avô, 1988).

No que concerne à linguagem,

O desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente. À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 13).

Assim, por volta dos 3 anos as crianças elaboram frases simples, conseguindo fazer-se entender bastante bem. Começam a diferenciar o género das palavras e a pronunciar o plural. Pelo que observei durante a PP, as crianças nesta faixa etária fazem inúmeras perguntas, utilizando constantemente o “porquê”. Segundo Avô (1988) a criança com três anos “faz perguntas a torto e a direito, durante todo o dia, repetindo vezes sem fim o célebre «porquê?»” (p.68). Querendo dizer tudo o que pensa, a criança com 3 anos fala muito depressa.

Aos 4 anos, a criança já adquiriu a linguagem básica. Utiliza frases cada vez mais complexas e elaboradas, compreendendo aquilo que os adultos lhes transmitem. Nesta fase as crianças “brincam” com as palavras. No decorrer das minhas observações notei que as crianças faziam verdadeiros relatos durante as suas brincadeiras, mesmo quando estavam sozinhas. Contudo, as crianças falavam ainda, de um modo infantil, omitindo e trocando alguns fonemas e revelavam dificuldade em pronunciar determinadas consoantes (ex.: R, L, CH, J).

Aos 5 anos a criança “vai aprender a conjugar os verbos em quase todos os tempos, incluindo o futuro e o conjuntivo, utilizando várias vezes a forma passiva nas suas narrativas”, (Avô, 1988, p. 69) Nesta idade as crianças tendem a prolongar as frases em longas narrativas (E depois...e depois). Posteriormente, aos 5-7 anos as crianças já conseguem manter um diálogo semelhante ao adulto, utilizando regularmente conjunções, preposições e artigos (Papalia, Olds & Feldman, 2006)

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, todas as crianças expressavam as suas emoções, revelando aquilo que estavam a sentir em relação a determinada situação com as restantes crianças ou mostrando que as estava a incomodar. Conforme Papalia, Olds e Feldman (2006) é nestas idades que as crianças começam a aperceber-se que as emoções estão diretamente relacionadas com as diferentes experiências que vão tendo ao longo da sua rotina. Avô (1988) refere que as crianças a partir dos três anos de idade tornam-se mais flexíveis na sua relação com os outros e começam, aos poucos, a aceitar a sua companhia e as suas opiniões. No entanto, durante este percurso, reparei que no grupo existiam várias crianças que manifestavam dificuldade na relação com os outros, como era o caso das crianças G (3 anos), LB (3 anos) e MT (4 anos). Muitas vezes, estas crianças isolavam-se na sala e brincavam sozinhas não partilhando as suas ideias nos momentos em grande grupo.

Na “Sala da Criatividade” pude observar estas diferenças no desenvolvimento das crianças e, por isso, tive sempre em conta a individualidade de cada uma, respeitando as etapas de desenvolvimento em que elas se encontravam e os seus próprios ritmos. Fui procurando dar resposta aos seus interesses e necessidades para promover o seu desenvolvimento integral, global e harmonioso.

No decorrer das experiências educativas, este grupo de crianças mostrava-se participativo, ativo, bastante curioso, atento envolvendo-se sempre com entusiasmo e boa disposição nos desafios que lhes eram propostos. Porém, o ouvir o outro e esperar pela sua vez para falar constituía-se, ainda, uma dificuldade, uma vez que cada criança tinha sempre algo para partilhar com os adultos e com o grupo, mostrando, recorrentemente, a necessidade de se evidenciar.

Também ao longo da PP, senti a necessidade de dividir o grupo em pequenos grupos de trabalho com crianças com diferentes faixas etárias. Deste modo, permiti que as crianças trabalhassem de acordo com o seu próprio ritmo, desenvolvessem o seu espírito de entreajuda e o sentido de responsabilidade. As crianças mais velhas (principalmente as de 5 anos) sentiam-se responsáveis e importantes, porque auxiliavam as mais novas nas diferentes tarefas, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da sua autoestima.

2. Desenvolvimento e aprendizagens em contexto de Jardim de Infância I

À semelhança da prática pedagógica anterior em contexto de creche esta prática foi constituída por dois momentos. Num primeiro momento, que teve uma duração de duas semanas, assumi um papel de observadora participante. Este momento foi importante porque, me permitiu olhar detalhadamente para a dinâmica da “Sala da Criatividade” e perceber as especificidades das crianças, recolhendo as informações necessárias para promover momentos e aprendizagens significativas para este grupo de crianças, aquando a minha intervenção. Como refiro na 1ª Reflexão (Apêndice XIII)

Durante estes três primeiros dias procurei recolher o máximo de informação possível sobre o grupo de crianças e a sua rotina, sobre o espaço, sobre as estratégias utilizadas pela educadora cooperante, a fim de mais tarde conseguir equacionar as minhas intervenções ao contexto. [...] Destas observações reparei na acentuada heterogeneidade do grupo de crianças. Existem vários casos especiais que precisam de um cuidado maior por parte dos adultos da sala. Uma das crianças da sala tem diabetes, outra foi-lhe diagnosticado o transtorno do espectro do autismo, outra possui uma doença rara nos rins que requer bastantes cuidados. São os aspetos que até então me deixaram mais receosa, e que espero ao longo do percurso aprender mais sobre cada caso e conseguir agir/reagir quando necessário. (...)

Observar implica recolher as informações necessárias para construir individualmente com cada criança as bases necessárias para uma relação de afetividade próxima. As observações que fiz ajudaram-me a entender o que cada uma sentia, aprendia e pensava em determinados momentos do seu dia. Como referem Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2007), as informações que recolhemos durante a nossa observação permite-nos, enquanto futuros educadores, seleccionar os materiais mais adequados, planear experiências significativas e fazer questões que orientem as crianças a entender o mundo que as rodeia.

Num segundo momento da PP pretendia-se que eu assumisse o papel de educadora e interviesse consoante as observações recolhidas. Inicialmente, os meus maiores receios incidiam, sobretudo, na gestão do grupo. Gerir um grupo com idades tão diferentes era algo que me inquietava (não só me inquietava ao início deste percurso como me inquietou ao longo do tempo, principalmente até às duas últimas semanas de prática). Este foi, sem dúvida, um dos maiores desafios por mim vivenciado nesta prática pedagógica. Até às últimas duas semanas de prática foram várias as vezes que a Educadora Cooperante teve de intervir, chamando a atenção das crianças nos vários momentos do seu dia. Como fui referindo nas minhas reflexões, os momentos onde era mais evidenciada esta dificuldade eram nos momentos de transição (hora do almoço e hora do lanche) e de acolhimento. Isto levou-me a fazer diversas reflexões pessoais e conjuntas (com a educadora cooperante e a professora supervisora) sobre as estratégias que se poderiam adequar melhor ao grupo para tornar estes momentos harmoniosos.

Outro aspeto onde senti, também, dificuldades foi na elaboração da planificação. Aceitando que a planificação consiste no “desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitectar um plano/programa de acção serão etapas implícitas à actividade diária do docente” (Dias, 2009, p.29), foi-me difícil encontrar uma estrutura clara e coerente. Apesar de todas as semanas, em conjunto com a minha colega de PP, reestruturar a planificação, de maneira a evidenciar-se um progresso, considero que este objetivo não foi completamente atingido. No entanto, procurámos sempre nas nossas planificações corresponder aos interesses e necessidades das crianças e proporcionar-lhes experiências motivadoras, desafiantes e agradáveis, procurando interligar os diferentes itens e considerar na planificação para que houvesse uma sequência lógica e perceptível. (Apêndice XIV)

A planificação deve prever todo o processo a ser seguido, pelo que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que compreende as experiências a realizar, a sequência das mesmas e, posteriormente, a avaliação de todo o processo.

A avaliação parte integrante da planificação, constituiu-se noutra dificuldade, tanto ao nível da sua elaboração como da sua implementação (Apêndice XV). Face a esta dificuldade considero que deveria ter pesquisado e lido mais sobre o assunto, a fim de alargar os meus conhecimentos sobre este tópico tão fundamental na ação do Educador de Infância em contexto Jardim de Infância. Avaliar permite que o educador observe o progresso das aprendizagens das crianças, e adeque o processo educativo às necessidades de cada uma e do grupo. Isto acabou por não acontecer ao longo do percurso da PP uma vez que, muitas vezes, não consegui perceber a existência das mudanças e/ou evolução das crianças.

Ao longo da PP, fui construindo uma relação de afetividade forte com cada criança, o que permitiu que a minha ação se tornasse (mais) fluída e que não transparecesse tanto nervosismo aquando a minha intervenção. Esta relação de proximidade levou as crianças a procurarem-me recorrentemente quando necessitavam, a procurarem ajudar em diversas situações (na preparação das propostas educativas por exemplo) e a darem sugestões sobre aquilo que gostavam de fazer não só nas experiências educativas como em outros momentos da sua rotina. No entanto, considero que esta relação próxima poderia ter surgido mais cedo na PP. Sinto que demorei muito tempo a libertar-me e a perceber o quão importante era construir esta parceria com as crianças.

No contexto de jardim-de-infância, como em qualquer contexto, a participação da família é fundamental. As crianças passam a maioria do seu tempo na escola e, por isso, torna-se essencial que exista uma relação de comunicação e de proximidade entre estas duas entidades. Como alude Formosinho e Costa (2011) a relação estabelecida entre escola e a família “permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos actos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo” (p.36). Nesta prática deram-me a oportunidade de observar de perto esta relação de parceria e construir eu própria a minha relação com os familiares de cada criança. Na minha 11^a Reflexão faço um balanço sobre essa relação (Apêndice XVI)

Ainda com algum receio e hesitação tenho tentado, durante a minha prática pedagógica manter contacto com a família das crianças. Procuro sempre no diálogo que estabeleço

com cada uma, perceber e conhecer eventuais curiosidades e interesses das crianças, procuro, também informar os pais sobre aquilo que aconteceu durante o dia dos seus educandos. Pretendo com isto ganhar a confiança dos familiares e criar verdadeiras parcerias com os mesmos, a fim de proporcionar às crianças momentos significativos e inesquecíveis.

Por todos estes motivos, todos os dias neste contexto, foram dias diferentes. Dias de novas aprendizagens, novas conquistas, novos desafios, novas descobertas. Contudo, julgo que ficaram muitas coisas por fazer. O trabalho por projeto, por exemplo, era algo que gostaria de ter experimentado e vivenciado nesta prática mas, para focar-me noutros aspetos que (ainda) tinha dificuldades, foi deixado de lado. Assim sendo, este foi um percurso difícil mas muito compensador. Ter a oportunidade de trabalhar com este grupo de crianças permitiu que me desenvolvesse enquanto pessoa e futura profissional. A partir desta prática pude ter a perceção das dificuldades que a prática desta profissão coloca, mas também de como ela é gratificante.

3. Ser educador em contexto Jardim-de-Infância

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada fui-me apercebendo das funções inerentes a um educador de infância em contexto de Jardim-de-Infância. A educação pré-escolar é fundamental no percurso da criança, porque é a preparação dos alicerces emocionais e sociais.

Percebi que a diferença entre o educador em contexto de creche e um educador em contexto de jardim-de-infância é mínima, prendendo-se fundamentalmente com a intencionalidade educativa das crianças e com o facto de o jardim-de-infância ser regulado pelo Ministério da Educação. Enquanto educador de infância em Jardim de Infância, as OCEPE constituem-se como um documento orientador da sua ação educativa. No entanto, todo o educador tem como papel principal preparar e adaptar as experiências educativas, respeitando o desenvolvimento individual de cada criança, bem como contribuir para o bem-estar de todas. Percebi que para além de educar e orientar as crianças, o educador tem a responsabilidade de promover todos os meios educativos para que as crianças se desenvolvam de forma integral e harmoniosa. Para isso, é necessário

que este profissional tenha em consideração vários aspetos: o ritmo de cada criança, os seus interesses e necessidades.

O educador deve delinear com clareza e ponderação os objetivos a atingir, organizando o ambiente/espço educativo e observando as crianças, de forma a proporcionar uma planificação adequada ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e, principalmente uma planificação que responda aos interesses e necessidades de cada criança. O educador deve ser competente para intervir de forma estimulante e expandir as oportunidades de aprendizagem de desenvolvimento da criança e para proporcionar e organizar situações em que seja possível trabalhar e brincar em grandes e pequenos grupos.

O ato de observar, registar, organizar e avaliar a informação acerca das crianças é uma competência fundamental que o educador deve ter para ser capaz de planejar experiências futuras adequadas a cada criança.

Neste sentido, a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. 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)

Para tal, este profissional deve estar em constante aprendizagem, deve estar disponível para (novos) desafios que contribuam para o sucesso e favoreçam as aprendizagens das crianças. Como referido no Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, na educação pré-escolar o educador de infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

Em suma, ser educador é permitir que a criança experimente, arrisque, erre, brinque, é vê-las crescer, estimular e promover valores e auxiliá-las nas suas aprendizagens de forma a que elas entendam o seu papel enquanto cidadãos do mundo.

CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

1. Caracterização do contexto de aprendizagem

O terceiro momento da minha Prática Pedagógica supervisionada foi em contexto de Jardim de Infância numa instituição da rede pública. Neste capítulo, irei focar todas as aprendizagens realizadas neste contexto de educação.

1.1. A instituição

Concretizei a minha última prática pedagógica num Jardim de Infância da rede pública, do Ministério da Educação, referente à união das freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes. Este jardim-de-infância estava integrado no Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira. Este Agrupamento é constituído por 18 escolas, havendo no total 14 salas de jardim-de-infância.

O Jardim de Infância funcionava num edifício com uma arquitetura típica das escolas do Plano dos Centenários e era composto por uma sala de J.I, com dezassete crianças.

No que concerne ao espaço interior, este edifício era constituído por duas salas, uma delas correspondentes à sala de atividades e a outra à sala de apoio às refeições e às AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família).

A sala de apoio era o espaço onde as crianças eram recebidas pela assistente operacional até às 9h00 (hora de entrada da educadora). Tinha instalações sanitárias (inclusive um chuveiro) e uma cozinha com os recursos necessários para responder às necessidades dos seus utilizadores. Disponha diversos materiais nomeadamente, uma mesa para que as crianças se reunissem tanto de manhã como à tarde, ao lanche e ao almoço respetivamente. As crianças que frequentavam as atividades depois das 15h30 tinham um cabide nesta sala, para que fosse mais prático aquando a chegada dos seus progenitores.

Ambas as salas possuíam duas portas de acesso direto ao espaço exterior. Este espaço exterior tinha uma área consideravelmente grande, de superfície maioritariamente plana, toda ela vedada por muros e grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças.

Neste espaço exterior havia 4 equipamentos de recreio: 1 cavalinho com três molas, 1 escorrega, 1 casinha e 1 mini-campo de futebol com as suas respetivas balizas que permitia potenciar um leque de experiências. (como, por exemplo jogar futebol, mimar ações, correr, saltar, andar de escorrega, entre outras.)

Tinha diferentes pavimentos (consoante a respetiva área) como: areia, tartan, relva, cimento e terra.

Ainda no exterior, encontrava-se na parte traseira do edifício uma horta. Esta horta foi criada pelas crianças durante o ano letivo 2016/2017. Para além da horta podia-se encontrar uma sala polivalente onde estavam guardados diversos materiais nomeadamente arcos, triciclos, mesas, bolas, cones, etc.

Quanto ao horário de funcionamento da instituição, este encontrava-se organizado por duas componentes distintas, a componente letiva (que funcionava das 9h00 às 12h00, e da 13h30 à 15h30) e a componente socio educativa (que funcionava das 8h00 às 9h00, das 12h00 às 13h30 e das 15h30 às 19h00). A componente sócio educativa era assegurada por duas funcionárias destacadas pela Juventude Desportiva do Liz (JUVE) e dava resposta às necessidades de alargamento de horário dos pais.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição era composta por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Na equipa, estavam integradas, ainda, duas funcionárias que estavam com as crianças no período de atividades de animação e apoio à família (AAAF).

1.2.A Sala de Atividades

Na presente PES tivemos o privilégio de observar e experienciar toda a dinâmica que envolve um início de ano letivo, a adaptação das crianças ao contexto educativo e à educadora e adaptação da educadora ao grupo de crianças.

A primeira preocupação da educadora neste início de ano letivo prendeu-se com a organização da sala de atividades. A sala deve estar organizada de acordo com os interesses e necessidades do grupo de crianças que o educador acompanha naquele momento, de forma a ajustar-se ao grupo e a facilitar as ações e os estímulos necessários para que o grupo desenvolva competências, conforme Hohmann e Weikart (2009) a forma como os adultos organizam e equipam o espaço para as crianças “é orientado pelos componentes da aprendizagem activa e influencia a maneira como as crianças e os adultos aprendem e ensinam.” (p.216). Um espaço adequado fará que a criança se sinta segura, feliz e integrada.

Desta maneira, a educadora selecionou várias áreas que considerou serem fundamentais para aquele grupo de crianças, no entanto, realçou sempre a importância destas poderem vir a ser alteradas durante o ano, conforme o desejo das crianças.

O espaço estava organizado por áreas, onde o mobiliário se apresentava à altura das crianças para permitir uma maior facilidade de acesso aos materiais e, conseqüentemente, possibilitar o desenvolvimento autónomo e livre de experiências pelo grupo de crianças.

Assim, a sala de atividades estava organizada em 7 áreas distintas: área da leitura, área da casinha, área dos jogos de mesa, área de trabalho, área do computador, área da conversa e das construções e área da pintura e da plasticina.

Na área da leitura, as crianças mantinham contacto com vários livros apropriados à faixa etária em questão. Nesta área, existia um banco, cadeiras e mesas, onde todas se podiam sentar e explorar livremente os livros. A educadora optou por colocar nesta área os livros que ia explorando diariamente com as crianças e, inclusivé, livros que as crianças levavam de casa para a sala. Esta área permitia que a criança estivesse em contacto permanente com o código escrito e, simultaneamente, desenvolvesse o gosto e o hábito pela leitura.

A área da casinha era das áreas mais requisitas pelas crianças. Esta área tinha vários móveis, nos quais estavam arrumados vários objetos que se assemelhavam aos objetos do quotidiano (como instrumentos de limpeza, utensílios de cozinha, calçado, roupas, acessórios de cabeleireiro, etc.). Era possível encontrar, também, uma mesa, um móvel semelhante a uma bancada de cozinha, uma cama, um estendal, dois espelhos, uma tábua para passar a ferro e dois carros de bebé. Nesta área, a criança tinha a oportunidade de dar “asas à sua imaginação”, criar personagens e brincadeiras fictícias que desenvolviam a

sua criatividade, imaginação e a personalidade. Reparei ao longo deste percurso que todas as crianças reproduziam repetidamente ações do quotidiano (como colocar a mesa, arrumar a casa, passear o bebé) e encarnavam várias personagens (o pai, a mãe, o médico, a educadora) que, possivelmente, observavam no seu quotidiano.

Na área dos jogos de mesa, podia-se encontrar um armário, que se mantinha ao alcance das crianças e onde estavam dispostos diferentes jogos (puzzles, jogos de encaixe, jogos de sequência, jogos matemáticos, jogos de iniciação à leitura). Estes jogos eram, normalmente, explorados individualmente ou em pequenos grupos, com ou sem a participação do adulto. Esta área era ocupada, na maioria das vezes, pelas crianças Lv, (5 anos); X, (5 anos); Mt, (5 anos). Estas crianças idolatravam um dos jogos disponíveis (um jogo que se assemelhava ao jogo da glória).

Na sala existiam dois móveis para a arrumação de diversos materiais como lápis, canetas, tesouras, folhas de papel A4, cartolinas, etc., aos quais as crianças tinham acesso. Estes móveis estavam fixados na área, designada de trabalho. Aqui também existiam três mesas onde, habitualmente, as crianças usufruíam desse material. Nesta área, havia outro móvel de igual acesso às crianças. Este móvel continha várias prateleiras e gavetas de plástico. Cada criança tinha uma gaveta própria, devidamente identificada, onde se guardavam os cadernos com folhas brancas para desenharem sempre que quisessem e para guardar outros trabalhos realizados ao longo do ano. Esta era uma das estratégias utilizadas pela educadora uma vez que lhe permitia ter uma visão mais alargada sobre o processo de evolução e desenvolvimento das aprendizagens das crianças no fim do ano letivo.

Junto da porta que dava acesso ao espaço exterior era possível encontrar a área da pintura e da plasticina. Esta era composta por um lavatório, uma bancada, um móvel onde estavam armazenados diversos materiais (pincéis, esponjas, tintas, plasticina, etc.) e uma mesa que dava apoio às experiências plásticas. No entanto, as crianças não se dirigiam livremente a este espaço, só o faziam em propostas mais orientadas.

A área do computador era composta por uma mesa e um computador fixo. Nesta área as crianças utilizavam o computador de forma autónoma e praticavam vários jogos educativos e pedagógicos. Conforme Silva et al (2016)

o acesso ao computador no jardim de infância, ou noutro local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc. Assim, possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do

mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc. (p. 93).

A área da conversa encontrava-se num dos cantos da sala. Aqui estavam dispostos vários almofadões onde as crianças se sentavam nos momentos em grande grupo. Nestes momentos, as crianças partilhavam novidades, expunham as suas dúvidas e curiosidades. Estabeleciam-se verdadeiras interações entre todos (criança/adulto e criança/criança).

Na sala existiam outros instrumentos de organização e gestão do grupo, nomeadamente, o quadro de presenças, o mapa de aniversários, o quadro do tempo e o quadro do chefe e do ajudante.

De referir, ainda, que a sala contava com bastante luz natural fornecida pelas três janelas que estavam distribuídas numa das paredes da sala.

Relativamente às instalações sanitárias, estas estavam divididas por géneros, embora estivessem na mesma divisão (uma correspondia ao sexo masculino e duas ao sexo feminino). Nesta divisão podia-se encontrar, ainda, um lavatório acessível a todas as crianças e vários cabides individuais onde as crianças colocavam os seus pertences.

1.3. O grupo de crianças

Em janeiro de 2018 encontram-se a frequentar neste Jardim de Infância da rede pública dezassete crianças, entre os três e os seis anos de idade, contudo ao longo do ano surgirá novas matrículas. Dessas crianças nove eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. Das dezassete crianças seis estavam a frequentar pela primeira vez este Jardim de Infância este ano letivo. Assim sendo, este grupo caracterizava-se por ser um grupo misto e heterogéneo ao nível etário.

Este ano letivo eram dezasseis as crianças que almoçavam no Jardim de Infância e treze as que permaneciam para Atividades de Animação e Apoio à Família após as 15h30.

No que diz respeito à estrutura familiar, este grupo de crianças, na sua maioria pertenciam a famílias de estrutura regular. As crianças tinham famílias nucleares, constituídas por progenitores e filhos, à exceção de duas crianças (uma criança vivia com a sua tutora legal e outra que era filha de pais divorciados, estando a morar com a mãe). A maioria das

crianças eram residentes na freguesia do JI e/ou arredores e todas chegavam ao J.I. acompanhadas pelos pais ou familiares.

Neste grupo, existia uma criança (B. com 4 anos) que apresentava intolerância à lactose, sendo, por isso, necessário que houvesse cuidados especiais com os alimentos que tocava e/ou ingeria.

Tendo por base a minha observação durante este percurso, este grupo era recetivo, participativo, interessado e dinâmico. Eram crianças que manifestavam interesse nas experiências educativas, embora ainda se notasse tempos de concentração reduzidos, principalmente nas crianças mais novas (Bi.; M.M.; E., todas de três anos) e algumas revelavam dificuldade em realizar determinadas tarefas até ao fim. Todas se mostravam curiosas e demonstravam o seu interesse em saber mais, tendo um vasto poder de questionamento.

Quanto às suas preferências, o grupo revelava um interesse nítido por experiências da área da expressão dramática (daí a área da casinha ser uma das mais requisitadas) e corporais (como a dança), por histórias contadas pelo adulto e pelas próprias crianças, por cantar canções, participar em conversas em pequenos ou grandes grupos e pela dinamização de experiências no espaço exterior.

Ao longo de todo este processo evidenciei várias vezes a capacidade de entreajuda destas crianças (FPS). Notava-se por parte das crianças mais velhas, uma grande proteção e preocupação para com as crianças mais novas, principalmente quando as mais novas aparentemente estavam a ter dificuldade a concretizar algo (por exemplo, a abrir a torneira, a retirar a fruta da mochila, etc.). Na maioria das minhas observações, as crianças auxiliavam-se de livre vontade, de forma espontânea, sem a indicação do adulto. Ouso afirmar, desta forma, que este grupo revelava um grande sentido de afetuosidade e solidariedade uns para com os outros e, simultaneamente, de um sentido de interação para com todas as crianças e adultos. Na sua maioria, eram crianças autónomas nas ações do seu dia-a-dia e nas propostas educativas, ainda que, por vezes, necessitassem da presença do adulto. Nos momentos em grande grupo ou individuais, as crianças mostravam-se interessadas, contribuindo e problematizando as questões com que se deparavam.

As conversas das crianças de educação pré-escolar, normalmente, são curtas. Entre os dois e os três anos,

“são eficazes a introduzir um tópico conversacional, no entanto demonstram dificuldade em sustentá-lo [...]. Aos três a comunicação é realizada essencialmente por razões sociais. As habilidades linguísticas da criança aumentam, particularmente o vocabulário e as habilidades gramaticais, assim como manter o tópico de conversação. Entre os 3 e os 4 anos, adquirem consciência dos aspetos sociais na conversação, começando, adaptar a linguagem às necessidades do ouvinte.” (Puyuelo, 2007; Tiegerman – Farber, 2002 citado por Almeida e Rocha, 2009). (p.55)

Assim sendo, ao nível do domínio da linguagem e abordagem à escrita, existiam crianças que apresentavam dificuldades na articulação de certos sons – crianças Bi. (3 anos), E. (3 anos), V. (4 anos), M.M (3 anos), e uma criança que mostrava elevada timidez a expressar-se em grande grupo – criança S. Todas gostavam de ouvir histórias e recontá-las, trazendo diversas vezes livros de casa para serem explorados no jardim. À exceção de uma criança- o X., todas as crianças de 5 anos e algumas de 4 anos escreviam o seu nome e identificavam-no. Algumas crianças escreviam o nome em “forma de espelho” (criança S, 4 anos).

Todas as crianças apresentavam uma extrema facilidade em decorar as letras das canções, lengalengas e trava- línguas. Na hora do acolhimento, à exceção da criança S (4 anos), todas gostavam de partilhar com o grupo as suas novidades.

No domínio da matemática, às exceção das crianças de 3 anos (que precisavam da indicação dos colegas ou educador), todas manifestavam saber preencher uma tabela de dupla entrada, como era o caso do quadro das presenças, de forma autónoma.

Na área do computador, as crianças utilizavam o computador autonomamente, praticando jogos pedagógicos. Todas gostavam de visualizar vídeos na internet e assistir a filmes animados.

No que concerne ao desempenho motor, as crianças de cinco anos apresentavam maior facilidade que as crianças de três anos nas ações de saltar a pés juntos, ao pé-coxinho, e transpor obstáculos. Todas gostavam de produzir exercícios de expressão corporal e de ritmo, reproduzindo gestos e movimentos que envolvessem todo o corpo. Face a esta evidência, às terças-feiras (no momento da manhã) foi planeado com as crianças realizar danças e atividades físicas.

Através das minhas observações pude verificar, também, que todas as crianças já tinham adquirida a coordenação motora fina. À semelhança das crianças de cinco anos, as crianças de três já tinham preferência pela utilização de uma das mãos, tendo a percepção de qual a mão que exercia mais força para realizar determinada tarefa. Desta forma, pude perceber quais as crianças que apresentavam preferência na lateralidade mão esquerda e/ou mão direita. De acordo com Papalia, Olds, e Feldman (2001) outro marco importante no que concerne ao desenvolvimento motor nas crianças desta faixa etária, corresponde ao início da definição da lateralidade, isto é, a criança começa a mostrar preferência ou pela mão direita ou pela mão esquerda. Nos desenhos, pude verificar que as crianças com três anos de idade desenhavam diversas vezes a figura humana embora ainda de uma forma rudimentar, ao contrário das crianças com 4/5 anos que apresentavam desenhos mais complexos (já desenhavam a família e outros objetos que lhes eram significativos.)

No que concerne à rotina diária do grupo, esta dividia-se em vários momentos. Até à chegada da educadora responsável as crianças brincavam livremente na sala de apoio às refeições. Por volta das 9h00 as crianças dirigem-se à sala de atividades e reúnem-se na área da conversa. Antes de existir o momento de partilha das novidades era cantada a canção do bom dia, em grande grupo e era eleito o chefe e o ajudante. Todos os dias existia o conto de uma história, e geralmente acontecia ao início da manhã. Posteriormente, desenrolam-se as propostas educativas até às 10h30 (hora em que as crianças realizavam a sua higiene e de seguida o lanche da manhã). Caso as condições meteorológicas se apresentem favoráveis, as crianças dirigem-se ao espaço exterior para brincar livremente até por volta das 11h30. Até ao 12h00 as crianças reúnem-se na sala (área da conversa) para conversar ou prosseguir alguma experiência educativa e fazerem a sua higiene para o almoço. Por volta das 13h30 as crianças reuniam-se novamente na sala. Aqui era estabelecido um diálogo com todas onde são pensadas e despoletadas novas experiências educativas. Após o término das experiências, as crianças brincavam livremente até às 15h00 (hora onde se fazia com as crianças um balanço sobre o seu dia e onde se dava por terminado o fim das atividades letivas).

2. Desenvolvimento e aprendizagens em contexto de Jardim de Infância II

Em conformidade com as práticas pedagógicas anteriores, esta foi uma experiência repleta de receios, angústias, expectativas, novos desafios e novas aprendizagens.

No início da PP, procurei através da observação, compreender as vivências e as perceções das crianças relativamente ao seu contexto educativo e respetivas dimensões para, posteriormente, adequar a minha prática educativa ao grupo de crianças.

A partir desta observação inicial, surgiu a minha primeira angústia que: o medo de não conseguir adequar as minhas ações a todas as crianças, pelo facto do grupo ter idades cronológicas tão diferentes. Contudo, com o desenrolar do tempo percebi que trabalhar com um grupo heterogéneo podia ser um desafio interessante enriquecedor. Envolver crianças com diferentes interesses e capacidades e em diferentes etapas de desenvolvimento permitiu fomentar uma interação dinâmica e uma entreajuda entre todas. Esta interação permitiu que se desenvolvesse acentuadamente a cooperação entre pares, uma vez que as crianças mais novas procuraram o auxílio e o apoio nas crianças mais velhas que, por sua vez se sentiram responsáveis e competentes ao mesmo tempo que desenvolveram a sua autoestima e autoconfiança. Por outro lado, as crianças mais novas foram também incentivadas, impulsionadas, encorajadas, motivadas e desafiadas pelas mais velhas, tornando-se (mais) autónomas, espontâneas e determinadas. Na minha 4ª Reflexão Individual em Jardim de Infância II (Apêndice XVII) relato vários episódios onde este aspeto foi evidenciado,

Durante esta semana tive o prazer de observar várias situações onde a interajuda e a cooperação entre crianças mais velhas e crianças mais novas foram evidenciadas. Numa das situações, a criança J (4 anos), que se encontrava no espaço exterior, ao reparar que outra criança, a Mt. (2 anos) estava a ter dificuldades a andar no triciclo, correu para junto dela e empurrou-a até a Mt. conseguir pedalar de novo. Também durante a higiene, observei a criança SV (5 anos) a abrir a torneira à criança Bi (2 anos) que revelava não ter força suficiente para abri-la.

Assim sendo, trabalhar com um grupo heterógeno pode constituir-se como um desafio para o educador, porque este profissional terá de planificar tendo em conta os diferentes níveis etários e fases de desenvolvimento, de forma que todas as crianças possam aprender significativamente e de acordo com as suas capacidades. Estas planificações não

podem ser nem demasiado exigentes, nem completamente acessíveis para que nenhuma das crianças desmotive ao operacionalizar o pensado pelo adulto.

Para além dos aspetos mencionados, a heterogeneidade torna-se importante aquando os momentos de partilha de experiências e vivências, uma vez que permite que cada criança mantenha contacto com diferentes realidades específicas das diversas faixas etárias. As crianças mais novas ao manterem contacto permanente com as crianças mais velhas podem também desenvolver-se ao nível da aquisição da língua e discurso oral uma vez que as mais velhas têm já desenvolvidas tais competências.

Assim sendo, como referido na 4ª Reflexão,

Ter um grupo heterogéneo, ainda que se revele extremamente desafiador para o educador, a meu ver é uma mais-valia para todas as crianças, pois ao mesmo tempo que aprendem umas com as outras, desenvolvem valores e competências para a vida nesta relação de interajuda, de confiança e de entrega. (4ª Reflexão, Jardim de Infância II, Apêndice XVII).

Como refiro anteriormente, o facto de ter tido a oportunidade de iniciar esta prática no início do ano letivo, permitiu-me observar de perto o período de adaptação de algumas crianças e respetivos familiares ao contexto educativo. Se por um lado, para os pais é a ansiedade e o medo de que a criança possa pensar que foi abandonada e que fique triste o resto do dia, para o educador de infância é um desafio à sua capacidade para tranquilizar e mimar as crianças e os pais, proporcionando tranquilidade (Figueiredo, 2012).

Ao longo destas semanas, tenho evidenciado várias situações, onde o processo de adaptação revela ser difícil. Isto é observado nas crianças que entraram pela primeira vez no jardim-de-infância, como é o caso da criança E (3 anos) e C (3 anos). (2ª Reflexão, Jardim de Infância II, Apêndice XVIII)

Importa referir que cada criança é única e cada uma enfrenta este processo de adaptação ao JI de uma forma diferente. Seja ela fácil ou difícil, esta adaptação é vivida pela criança, pela família e pelo educador. Portanto, cabe ao educador refletir e apoiar-se num conjunto de estratégias para que este processo aconteça de uma forma natural para todos.

Caso esta separação inicial esteja a ser dolorosa para a criança, considero uma boa estratégia fazer uma separação gradual, ou seja, numa primeira fase a criança ir só na parte da manhã, no dia seguinte já almoçar e assim sucessivamente. A meu entender, deve ser a criança a decidir esses tempos graduais de permanência inicial no JI.

Quanto às estratégias utilizadas durante a prática, quando uma criança se apresentava mais frágil, pedindo insistentemente pela presença da mãe ou do pai, um dos adultos dirigia-se à criança perguntando-lhe se queria um abraço para se acalmar. Por diversas vezes, também se questionou as crianças se queriam que ligássemos para a mãe/pai para lhe mandar um “beijinho”. Embora se simulasse o telefonema, a criança acalmava sempre que lhe mandávamos o “beijinho” da mãe.

Os pais têm neste período um papel fundamental. É importante que todas as vezes que levam os filhos à escola lhes transmitam segurança e conversem com as crianças sobre aquilo que vai acontecer de forma a que a criança perceba que vai aprender coisas novas e fazer novos amigos. Isto fará com que a criança aumente o grau de expectativas positivas e apazigue a sua dor.

Para além das crianças e dos pais, este é um processo que se apresenta, também, como um desafio para o educador. Como menciono na minha 2ª Reflexão Individual em Jardim de Infância II (Apêndice XVIII),

Ele tem que responder às expectativas dos pais, ganhar a confiança das crianças e dos respetivos familiares e, ainda trabalhar os seus próprios sentimentos. Isto porque o profissional também passa por um processo de adaptação, em cada ano surgem novas crianças, novos pais. Oliveira (2002) acrescenta, ainda que se a educadora adotar o comportamento de “observar as crianças, no cotidiano da pré-escola, ouvir a sua família, pode ajudar a descobrir caminhos mais promissores para a formação de vínculos afetivos produtivos para seu desenvolvimento”. (p. 209). Assim, o educador deve estabelecer verdadeiras relações de proximidade e parceria com os pais, mantendo-os sempre informados sobre todos os comportamentos da criança, para que desta forma os pais ganhem mais confiança no seu trabalho e minimizem a ansiedade e angústia de separação.

Outra das observações realizadas neste contexto foi a questão da relação família/escola e escola/comunidade. Como mencionado na minha 1ª Reflexão (Apêndice XIX)

O facto desta instituição contemplar apenas uma sala, e localizar-se numa povoação pequena onde “quase toda as pessoas se conhecem” faz com que se note uma grande relação de proximidade e afetividade entre toda a equipa, crianças, familiares e restante comunidade. Isto fez com que me sentisse plenamente integrada desde o meu primeiro dia.

A família constitui-se a primeira componente educativa, sendo com ela que a criança interioriza e desenvolve valores, atitudes e papéis e com que desenvolve, de forma natural, o processo fundamental de transmissão de conhecimentos, costumes e tradições (Reimão, 1994 citado por Homem, 2002). Por esta razão “difícilmente a ação educativa

dos demais intervenientes- entre os quais a escola- pode ignorar a da família.” (ibidem, p. 36).

Logo numa fase inicial da PP a educadora partilhou connosco evidências desta relação de proximidade com a família, na qual destacou a participação da família em vários projetos da sala, nomeadamente na construção da casinha (que se encontra no exterior), na horta e na pintura das paredes da instituição. De forma a envolver ainda mais os pais e de forma a coloca-los a par sobre tudo o que as crianças realizavam durante o seu dia, a educadora criou uma página de Facebook, onde partilhava fotografias e informações importantes.

A partir destes relatos e evidências tentei nas minhas ações manter esta relação de parceria. Por exemplo, em conjunto com o meu par pedagógico, partilhávamos com os pais e procurávamos recolher possíveis ideias para integrar nas propostas educativas ou sugeríamos-lhes que participassem no projeto da sala com as crianças. Depois de se envolverem e realizarem os vários projetos que fomos propondo ao longo da prática, os pais procuravam-nos e davam sempre o seu *feedback* enternecedor, sempre orgulhosos e com relatos sobre a sua participação e a da criança no projeto.

A reunião de pais constitui-se, também, um meio de envolver os pais na escola e uma forma de compreenderem a intenção do educador de infância. Estas reuniões são consideradas estratégias para a divulgação e avaliação do trabalho pedagógico junto das famílias. (Matos, 2012). Ao longo deste percurso tive o privilégio de participar numa reunião de pais. Para esta reunião, foi-nos desafiado pela educadora apresentar aos pais o nosso projeto e propor-lhes que partilhassem sugestões.

A educadora sugeriu que aproveitássemos a reunião para apresentar o nosso projeto aos pais e, assim foi, fizemos uma breve síntese sobre aquilo que iríamos trabalhar com as crianças. Para envolver os pais neste projeto, pedimos-lhes que dessem sugestões e sugerimos criar um diário- “o diário das nossas viagens”, por isso, alertamos os pais que sempre que fossem passear e se deslocassem num transporte diferente (avião, comboio, etc.) que tirassem fotografias para colocar no diário. A mãe do Lv (5 anos), por exemplo, referiu que iria contactar o aeródromo para agendar uma visita com as crianças. (7ª Reflexão, Jardim de Infância II, Apêndice XX)

Uma vez que estamos mais perto de enveredar no mundo do trabalho considerei importante ter tido esta experiência pois permitiu-nos perceber todas as funções inerentes a esta profissão. Por essa razão considero que foi uma mais-valia a nossa participação nesta reunião.

Na minha opinião, a relação escola/família é extremamente importante pois, para além de promover o bem-estar da criança e permitir aos familiares testemunharem a evolução e desenvolvimento da mesma, permite que os pais se sintam capazes, se sintam envolvidos e integrados na vida dos seus educandos.

O espaço exterior constitui-se como algo que, enquanto futura educadora, quero colocar em lugar de destaque. Considero este espaço como um lugar propício a múltiplas aprendizagens, um lugar onde a criança tem liberdade para brincar, correr, pular, saltar, gritar, descobrir, interagir, socializar, etc. É um espaço que, segundo Formosinho e Araújo (2013) é repleto de oportunidades para o jogo e aprendizagens ao nível social, motor de conhecimento sobre seres vivos. Thomas e Harding (2011, citados por Bento e Portugal, 2016) defendem que o espaço exterior “conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas.” (p.91). Ainda na perspetiva dos autores supracitados, “os desafios com que as crianças se defrontam na exploração do exterior instigam à cooperação entre pares, com vista a alcançar objetivos desejados” (p.91).

Nesta prática tive a oportunidade de estar num jardim-de-infância com um espaço exterior privilegiado e onde se dava extrema importância à sua utilização deste. Um espaço amplo, rodeado de áreas verdes, flores, ervas, terras, hortas, pedras, areia, equipamentos de parque infantil (escorrega...) que oferecia às crianças oportunidades de explorar e brincar. (Vale, 2013). Aqui, tive o privilégio de observar as brincadeiras das crianças e perceber as diferenças entre brincar num espaço entre quatro paredes e noutra sem paredes, sem obstáculos. Lá fora, as crianças desenvolviam a criatividade e a imaginação ao utilizar e manipular os materiais naturais que o espaço lhes oferecia (paus, folhas, ervas, pedras, flores, etc) ou faziam representações dramáticas na casinha de madeira. As crianças desenvolviam, também, a coordenação motora ao correr, saltar, pular, andar de triciclo, rebolar na relva.

Noto que brincar em espaços exteriores tornava as crianças mais alegres, saudáveis e criativas. Permitia-lhes que resolvesse os seus problemas e que adquirisse e treinasse competências que os acompanharão durante toda a vida. No entanto, de acordo com Herrington & Studtman, (1988); Maxwell, Mitchell & Evans, (2008) citado por Vale,

(2013) estes espaços exigem um trabalho permanente de observação e avaliação, para que sejam capazes de suscitar desafios e oportunidades de aprendizagem adequadas.

Após uma observação atenta ao contexto educativo e a tudo o que o envolvia, prosseguimos para a planificação que se constituiu (à semelhança das práticas anteriores), um desafio. Logo desde início tentámos construir uma planificação que considerasse os interesses e necessidades daquele grupo de crianças e que, nos permitisse refletir e prever situações de aprendizagem. Para tal, construímos uma planificação com os seguintes parâmetros: competências a desenvolver; intencionalidade educativa; avaliação. (Apêndice XXI). Tivemos a necessidade de procurar (nas conversas em grande grupo) dar voz às crianças e perceber as suas motivações, ideias e sugestões para incluir na planificação.

À medida que o tempo foi passando e a partir das reflexões conjuntas com a professora supervisora, tanto eu como o meu par pedagógica chegamos a um consenso que passava por aperfeiçoar e completar alguns parâmetros contemplados na nossa planificação de forma a facilitar a visualização e compreensão da mesma. Para tal, decidiu-se incluir uma explicação metodológica de uma das propostas educativas sugeridas, fundamentando e explicando por passos toda a experiência educativa (Apêndice XXII). Este aspeto foi fundamental no nosso processo formativo uma vez que nos permitiu refletir pormenorizadamente sobre todos os passos que deveríamos seguir na hora da execução da experiência, fazendo com que nos sentíssemos mais seguras durante a nossa ação, tornando-a mais fluída.

A avaliação foi também, novamente, um dos instrumentos ao qual recorri na minha prática e que foi fundamental para conseguir refletir sobre as estratégias a utilizar ou a modificar ao longo das minhas intervenções. A Circular n.º 4 (2011) diz-nos que a avaliação em educação “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.” Em Educação Pré-escolar, no momento que se avalia, avalia-se a criança enquanto ser individual e enquanto ser que está inserido num grupo, isto é, avalia-se o desenvolvimento, o interesse e necessidade da criança e do grupo.

No decorrer deste processo procurei observar, escutar, registar e documentar aquilo que criança compreendia, as competências que possuía, a forma como pensava. Para tal,

decidi selecionar uma criança diferente a cada semana durante vários momentos da sua rotina, inclusive nas experiências orientadas. Estes exercícios de avaliação revelaram-se um forte indicador daquilo que deveria ser alterado ou mantido na minha ação educativa, com o propósito de promover o desenvolvimento e as aprendizagens na criança em observação. Por exemplo, num dos exercícios avaliativos, percebi que a criança a ser avaliada apresentava dificuldades no reconhecimento e identificação das cores (S.N. 4 anos). A partir desta evidência senti a necessidade de arranjar estratégias para desenvolver na criança esta competência. (Apêndice XXIII)

Assim sendo, a avaliação apresenta-se como uma importante dimensão pedagógica do processo educacional centradas nas ações e vivência do dia-a-dia, apoiada na observação e na escuta da criança, com potencialidade no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança (Hills, 1992 citado por Parente, 2009).

Para além da avaliação semanal, fomos desafiadas a realizar avaliação por Portfólio com duas crianças da sala. Segundo Oliveira e Godinho (2013) o Portfólio é “uma coleção organizada e devidamente planeada de documentação recolhida pelo educador ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e tão pormenorizada quanto possível das aprendizagens da criança em vários âmbitos.” (p. 88). Na perspetiva de Mac Donald, (1997), citado por Parente, (s.d.) o Portfólio,

apresenta-se como uma estratégia de avaliação capaz de reunir e organizar informação diversa que torna possível apreciar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças através de registos de observação sistematicamente recolhidos, da selecção de evidências que documentam os progressos ao nível das aprendizagens e das realizações e de reflexões sobre as mesmas, obtendo deste modo, uma descrição rica e compreensiva das aprendizagens da criança mas também do seu desenvolvimento. (p. 39).

Os critérios pelo qual me debrucei para a escolha das duas crianças, foram relativos ao sexo e à idade. Procurei avaliar e perceber as diferenças no desenvolvimento de uma criança do género feminino e do género masculino e em fases de desenvolvimento diferentes, para isso selecionei a criança (S.N., 3 anos e M.F., 5 anos). Assim sendo, procurei, sempre, estar o atenta a estas crianças a fim de recolher e organizar o máximo de informação sobre ambas e compreender todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

Esta parceria com ambas as crianças permitiu-me conhecer detalhadamente os interesses, as necessidades, as competências, os medos, os desejos e fortalecer a minha relação com cada uma. A partir de toda a informação recolhida e contemplada nestes portfólios pude verificar o processo de aprendizagens das crianças.

Destaco que a construção destes Portfólios constituiu-se num processo moroso e complexo mas altamente gratificante. Num futuro próximo faria determinadas alterações de forma a tornar este processo num processo mais fluído, onde fosse fácil a visualização das evoluções das crianças e não somente evidências “soltas” de registos que fui fazendo ao longo da prática.

Na minha opinião este instrumento de avaliação é uma poderosa forma do educador chegar à criança e entendê-la como um todo. Permite avaliar todo o processo e não exclusivamente o produto final, permite, também, que a criança tenha uma voz e uma participação ativa em todo o processo. Como corroborado por Sousa (2009) as crianças assumem na construção deste,

um papel central, pois é em torno delas que o Portfolio de desenvolve, procurando espelhar o que fazem, como e porque fazem, o que dizem, como reagem e interagem com os outros. Devem por isso ser agentes ativos no processo, começando por compreender o que se pretende para estarem aptas e nele colaborar. (p.20).

Para além do papel das crianças, os pais surgiram como intervenientes essenciais neste processo, para além de lhes permitir acompanhar de forma pormenorizada as vivências e aprendizagens das crianças na escola, “podem e devem colaborar, partilhando sugestões” (ibidem, p.20) e evidências importantes sobre a criança.

Contudo, devido à sua complexidade e morosidade considero este instrumento de avaliação difícil de concretizar com um grupo de crianças.

Em jeito de conclusão, levo desta prática uma bagagem repleta de aprendizagens que me acompanhará durante a minha vida profissional.

3. Metodologia de Trabalho de Projeto – Projeto “Fora de casa”

A metodologia de trabalho por projeto consiste numa abordagem pedagógica onde a criança é o principal interveniente. Pretende-se, com esta metodologia, promover o trabalho em equipa e responder aos interesses e curiosidades das crianças. Como corroborado por Oliveira e Godinho (2013) este é um “modelo centrado na criança, em que o projeto emerge das propostas das crianças e da manifestação dos seus interesses, traduzindo-se numa forma de vivência (...).” (p. 74).

A essência de um projeto é que ele cinge o esforço de pesquisa focado em encontrar respostas a perguntas sobre um tópico colocado, quer pelas crianças, quer pelo educador. O principal objetivo do projeto é “aprender mais sobre o assunto em vez de buscar respostas certas para as perguntas feitas pelo educador” (ibidem, p.74). Um projeto pode ser realizado individualmente, em pequenos grupos ou pelo grupo todo. Na educação Pré-Escolar as crianças tendem a trabalhar mais frequentemente em pequenos grupos. De acordo com Katz e Chard (1997) as crianças mais velhas poderão ser um líder que se responsabilize por determinadas tarefas durante o projeto.

Ao longo do trabalho por projeto concretizado com as crianças, sustentámo-nos nas ideias de Vasconcelos (2012) que divide o trabalho por projeto em quatro fases distintas. A Fase I diz respeito à definição do problema (aqui formulam-se as questões a investigar e o assunto a estudar, partilham-se os conhecimentos que o grupo possui sobre o assunto, discutindo-os em grande grupo). Na fase II, que se denomina de planificação e desenvolvimento do trabalho, elaboram-se as teias de ideias, definindo aquilo que se vai fazer, como se vai fazer e dividem-se as tarefas. A fase III – execução, dá início às pesquisas através de várias experiências, preparando aquilo que as crianças desejam saber. Organiza-se, seleciona-se e regista-se a informação pretendida. Na última fase, a fase IV- Divulgação/Avaliação, é apresentado e divulgado o trabalho desenvolvido ao longo de todo o projeto. Como refere a mesma autora esta é a

fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente...Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. (p. 17).

No desenrolar desta Prática Pedagógica surgiu, a partir das crianças, um interesse e diversas curiosidades sobre os meios de transporte. De modo a responder a este interesse e curiosidades, despoletou-se o projeto “fora de casa” que apresento já de seguida.

3.1. Projeto –“Fora de casa”

O projeto foi realizado em parceria com o meu par pedagógico, com as 17 crianças da sala do Jardim de Infância da rede pública onde estávamos a realizar a PP e com a colaboração da educadora responsável, da assistente operacional e dos pais das crianças.

Observámos várias vezes que as crianças se ocupavam a brincar no exterior num passeio que estava na parte da frente do edifício e se assemelhava a uma estrada, simulando que estavam a utilizar diversos meios de transporte para se deslocarem nessa “estrada” (bicicletas, triciclos, ambulâncias...).

Mais tarde, numa altura conturbada onde só se falavam nos incêndios, sentimo-nos na obrigação de falar com as crianças sobre tal situação. Neste diálogo as crianças manifestaram interesse em organizar algo que pudesse ajudar as pessoas afetadas pelos incêndios. Então, decidiu-se reunir diversos produtos alimentares, roupas e outros objetos de forma a chegarem a estas pessoas, através dos bombeiros. Percebemos nesta conversa que as crianças demonstraram elevado interesse em conhecer uma ambulância. Assim sendo, as crianças enviaram um pedido escrito e audiovisual aos bombeiros de Leiria para estes se dirigirem ao Jardim de Infância e, posteriormente, lhes entregarem os bens e se possível, observar uma ambulância.

Após esta experiência, construiu-se com as crianças um diálogo sobre aquilo que observaram e gostaram mais. A partir deste diálogo percebemos o interesse das crianças em saber mais sobre outros meios de transporte.

3.1.1. Fase I – Definição do Problema

Nesta fase, no dia 8 de novembro de 2017, reunimo-nos com as crianças num dos momentos em grande grupo questionando-os sobre aquilo que sabiam sobre transportes.

As crianças começaram a mencionar que não existiam apenas transportes que andavam na estrada mas que havia transportes que circulavam no ar e no mar. Então, propusemos-lhes fazer uma teia de ideias mas para isso tínhamos de dar um nome ao projeto. A criança X (5 anos) sugeriu que denominássemos o projeto “fora de casa” justificando-se “porque os transportes só andam fora de casa”. O nome foi a votação e todas as crianças concordaram. Escolhido o nome, procedeu-se à elaboração da teia de ideias: colocámos no centro da teia o nome do projeto e, aproveitando as intervenções das crianças, colocámos na teia os tipos de transportes, nomeadamente os aéreos, marítimos e terrestres. Posteriormente, as crianças referiram alguns transportes que conheciam: aéreos- “avião”, “helicóptero”, “balão de ar”, “foguetão”, terrestres- “comboio”, “carro”, “jipe”; “bicicleta”, “carroça”, “tractor”, “mota”, “autocarro”, “carro dos bombeiros”; “carros dos tropas”, “ambulância”, marítimos – “barco”, “cruzeiro”, “submarino”, “mota de água”, “caiaque”. Após referirem um conjunto de transportes, questionámos as crianças: “o que gostavam de saber mais sobre estes transportes?”. Surgiram, várias curiosidades “Como se chamam os comboios que andam debaixo da terra?” (X, 5 anos) “Porque é que os aviões andam um bocadinho na estrada?” (B, 5 anos), “A pista é uma estrada?”, (Lv, 5 anos), “Para que servem as rodas dos aviões?” (J, 4 anos), “O comboio anda na estrada, pista ou linha?” (S.V., 5 anos). “Porque é que os barcos têm bandeiras?” (L, 4 anos). “Como se chama o senhor que conduz um avião”? (Br., 5 anos). Como se chama o homem que leva o comboio?” (S.M., 5 anos).

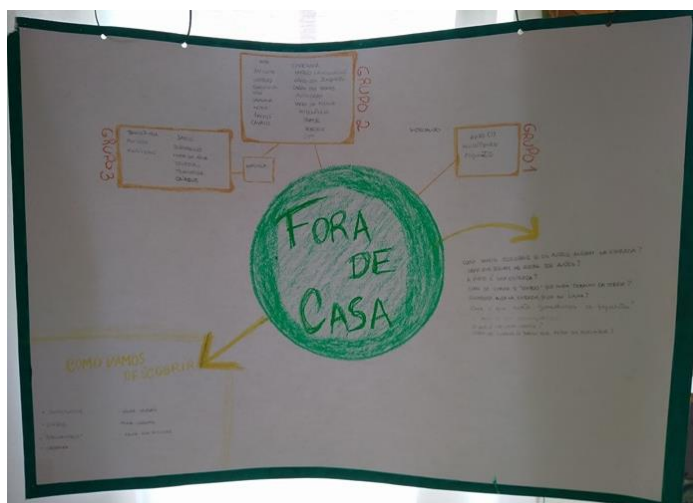


Figura 1- Teia de ideias sobre os meios de transportes

~

Depois de percebermos que as perguntas levantadas se focaram essencialmente em três transportes específicos (comboio, barco, avião) construiu-se em conjunto uma questão problema: “Como funcionam os aviões, os comboios e os barcos? São todos iguais?”.

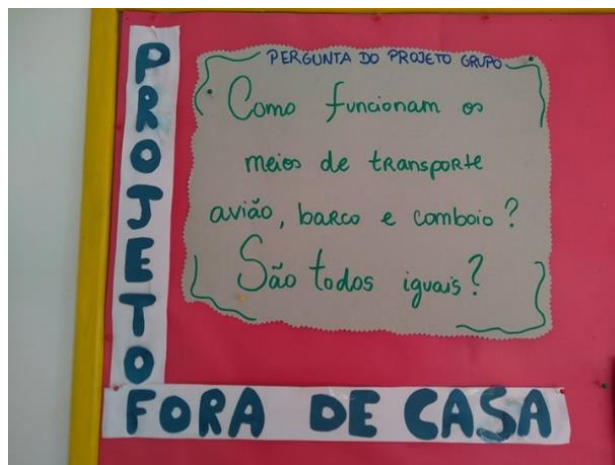


Figura 2 - Questão problema do projeto "Fora de casa"

3.1.2. Fase II - Planificação e Desenvolvimento do trabalho

Nesta fase, reunimo-nos com as crianças no dia 13 de novembro de 2017 e mostrámo-lhes novamente a teia de ideias construída, analisando e revendo aquilo que tínhamos escrito. Para uma melhor organização (e visto que as crianças manifestavam curiosidade nos três transportes referidos anteriormente) sugerimos às crianças que se fizessem três grupos de trabalho, onde cada grupo trabalhasse um destes transportes. Para tal, voltamos a questioná-las “Quem quer saber mais curiosidades sobre o avião?” “Quem quer saber mais curiosidades sobre o comboio?”, “Quem quer saber mais curiosidades sobre o barco?”. À medida que colocávamos as perguntas, as crianças iam colocando o dedo no ar. Por exemplo, o X (5 anos) colocou o dedo no ar assim que ouviu falar sobre o barco porque mencionou que já tinha “andado num barco muito grande com os avós e que esse barco tinha muitos quartos”. Assim, formaram-se os três grupos de trabalho. No grupo do avião ficaram as crianças: Lv (5 anos), V (4 anos), L (4 anos), Bt (4 anos), M.M. (2 anos), Bi (2 anos), no grupo do barco ficaram as crianças: X (5 anos), Sl (4 anos), Br (5 anos), S.R. (4 anos), Cl (3 anos) e no grupo do comboio ficaram as crianças: J (4 anos), S.M. (5 anos), S.V. (5 anos), M.F. (4 anos), E (2 anos), S.N. (4 anos).

Posteriormente, o meu par pedagógico sugeriu que organizássemos aquela informação num quadro com os seguintes parâmetros: O que já sabemos? O que queremos saber mais? O que queremos fazer? Este quadro foi feito para cada grupo de trabalho (ver figura 3, 4 e 5).

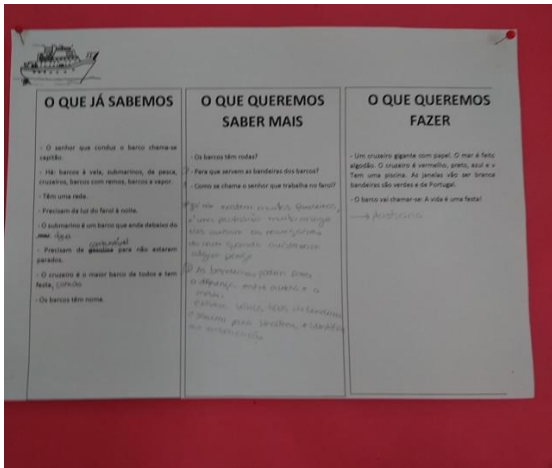


Figura 3 - Quadro com o que já sabemos, o que queremos saber mais, o que queremos fazer sobre o barco

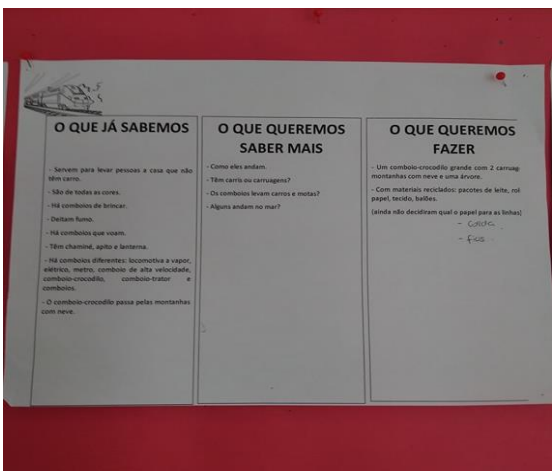


Figura 4 - Quadro com o que já sabemos, o que queremos saber mais, o que queremos fazer sobre o comboio

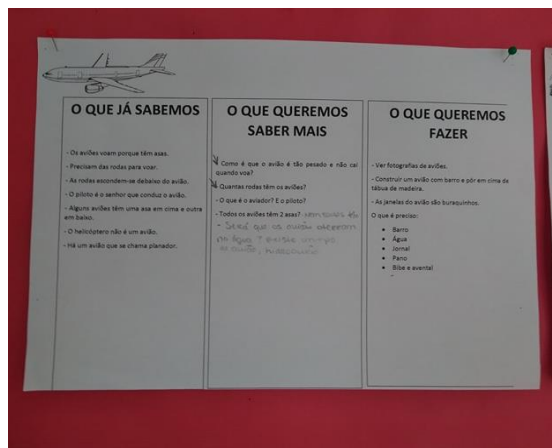


Figura 5 - Quadro com o que já sabemos, o que queremos saber mais, o que queremos fazer sobre o avião

3.1.3. Fase III- Execução

Esta fase teve início a 20 de novembro de 2017 e terminou a 9 de janeiro de 2018. Aqui foi desenvolvido um leque de experiências sugeridas pelas crianças e pelas estagiárias que envolveram todas as crianças da sala. Algumas das experiências foram realizadas em grande grupo, outras com os grupos de trabalho.

Para dar início ao projeto, no dia 20 de novembro de 2017, decidiu-se em parceria com as crianças, construir crachás que identificassem os grupos de trabalho. Neste crachá estava contemplado o respetivo transporte (avião, barco e comboio) e o nome da criança. A ideia era utiliza-lo durante os momentos destinados ao projeto. Esta experiência terá promovido, por exemplo: o desenvolvimento da motricidade fina quando as crianças seguravam no lápis para pintar e para escrever o seu nome (Área da Expressão e Comunicação – domínio da expressão motora). A partir desta experiência, a criança, também terá mantido contacto com o código escrito, ao grafar as letras do seu nome. (Área da Expressão e Comunicação- domínio da linguagem e abordagem à escrita.)



Figura 7 - Criança do grupo do avião a construir o crachá



Figura 6- Criança a utilizar o crachá num dos momentos destinados ao projeto

No dia 21 de novembro de 2017 durante o momento em grande grupo numa conversa sobre o projeto, as crianças sugeriram criar um cantinho na sala onde pudessem colocar os livros e outros objetos sobre transportes, de forma a ficarem expostos e acessíveis a todos e onde pudessem consultar sempre que quisessem ou nos momentos destinados ao projeto (ver figura 8). Assim sendo, durante essa semana as crianças trouxeram livros e brinquedos de casa que compuseram o cantinho dos transportes. Para além desta experiência ter promovido o espírito de equipa (todas partilharam ideias e sugestões e, respeitaram as opiniões uns dos outros) auxiliou no desenvolvimento da responsabilidade (Área de Formação Pessoal e Social).

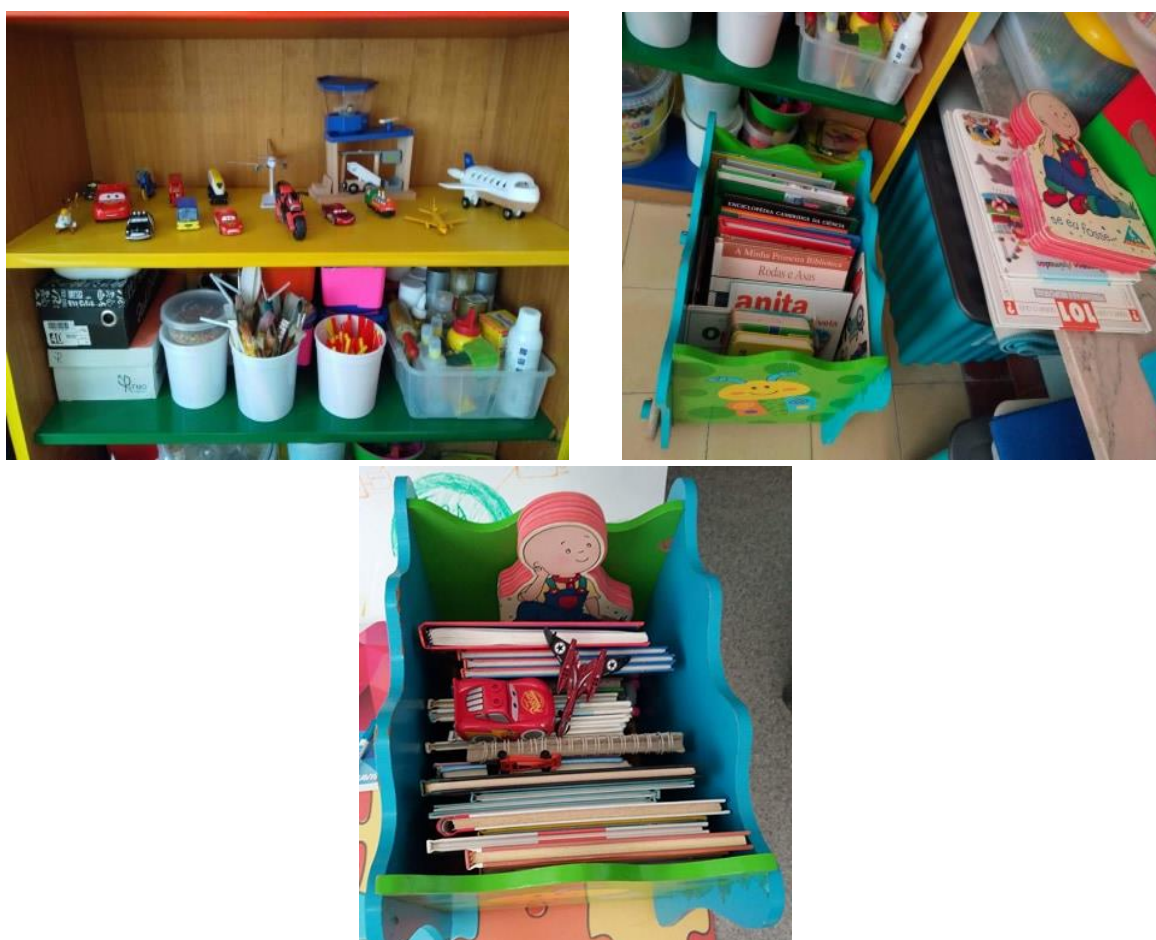


Figura 8 - Cantinho para arrumar os livros e brinquedos sobre os meios de transporte

No dia 27 de novembro de 2017 as crianças prosseguiram para as pesquisas sobre os transportes, desta vez nos livros trazidos de casa e expostos no cantinho (ver figura 9). Para tal, cada criança tirou um livro da caixa e explorou-o sentada nos almofadões na área da conversa. Cada criança de cada grupo ficou encarregue, com o auxílio dos adultos da

sala, de descobrir curiosidades sobre o seu transporte para posteriormente registrar as pesquisas realizadas. Para este momento, cada criança também colocou o seu crachá. Esta experiência permitiu que as crianças contactassem com os livros como forma de encontrar respostas para as suas perguntas (Área da Expressão e Comunicação- domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e Área do Conhecimento do Mundo).



Figura 9 - As crianças a fazerem pesquisas nos livros

Ainda, no dia 27 de novembro de 2017 procedeu-se à construção da “caixa das viagens”. A caixa das viagens foi uma das sugestões das crianças (com a nossa ajuda) para realizar durante o projeto. Esta proposta teria como principal objetivo envolver os pais e contar uma aventura passada num meio de transporte (não houve restrições quanto ao transporte- os pais em parceria com as crianças é que decidiram). A caixa foi, então, pintada e decorada pelas crianças (ver figura 10). Ficou decidido que cada criança levaria a caixa para casa, entre dois a três dias para contarem a sua aventura e, posteriormente, levavam-na novamente para o jardim. Esta proposta para além de permitir que a criança desenvolvesse a responsabilidade, também possibilitou que as famílias se envolvessem e, por consequência, desenvolvessem na criança uma motivação e entrega maior.

No dia 29 de novembro de 2017 as crianças continuaram com as suas pesquisas sobre os transportes, organizados pelos grupos de trabalho. À vez, cada grupo dirigiu-se até à sala de apoio e realizou as suas pesquisas, na internet, a partir de um computador portátil. Aqui, as crianças tiveram oportunidade de visualizar vídeos e descobrir informação que depois foi registada no quadro construído anteriormente. Esta proposta prolongou-se

durante mais dias, de forma a dar apoio individualizado a todos os grupos. As crianças, nesta, experiência tiveram a oportunidade de utilizar um meio tecnológico e informático como ferramenta para as suas aprendizagens (Área do Conhecimento do Mundo- Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias) e de se apropriarem e contactarem com uma nova forma de comunicação (Área de Expressão e Comunicação- linguagem oral e abordagem à escrita).



Figura 10 - Construção da "Caixa das Viagens"

No dia 13 de dezembro de 2017 as crianças realizaram um jogo dramático na qual denominamos por “e se eu fosse...”. Inicialmente, as crianças espalharam-se pelo espaço tendo-lhes sido sugerido que fechassem os olhos. Posteriormente, foram recebendo várias indicações: “se eu fosse um avião...como é que andaria? ...como é que era o som deste avião?... ele andava depressa...devagar...”. Estas indicações foram feitas a partir dos três transportes definidos (avião, comboio e barco). As crianças, ao ouvirem as indicações, andaram pelo espaço enquanto reproduziram vários movimentos e sons associados aos meios de transportes. A partir desta experiência as crianças puderam colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo das suas pesquisas relativamente à locomoção dos meios de transporte (avião, comboio barco) som e outros conceitos nomeadamente rápido/lento (Área da Expressão e Comunicação-domínio da matemática). Para além deste aspeto, este jogo também promoveu o desenvolvimento da criatividade e imaginação. (Área da Expressão e Comunicação- domínio da educação artística: jogo dramático/teatro).

No dia 3 de janeiro de 2018 as crianças deram início às suas construções. Como ficou estabelecido na fase anterior, cada grupo de trabalho ficou encarregue de contruir um avião, um comboio e um cruzeiro. Os materiais foram selecionados pelas próprias crianças (ver figuras 11, 12 e 13).



Figura 11 - Grupo do barco a construir um navio com algodão, cartolinas e caixas de esferovite



Figura 12 - Grupo do avião a construir um avião com barro

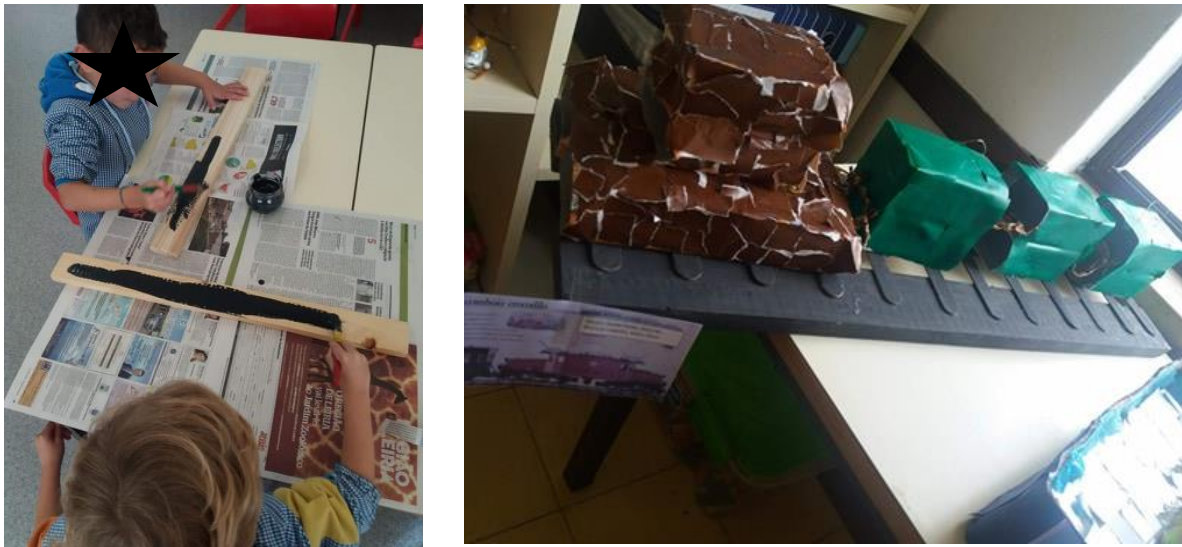


Figura 13 - Grupo do comboio a construir um comboio com madeira, pacotes de leite e espátulas

3.1.4. Fase IV- Divulgação/Avaliação

No dia 9 de janeiro de 2018, num momento em grande grupo, conversámos sobre a divulgação do projeto. Nesta conversa ficou decidido fazer-se uma exposição com as construções que as crianças fizeram do avião, do comboio e do barco. Assim sendo, nesse dia prosseguimos para a organização da sala (ver figura 14). A criança S.M. (5 anos) e a criança S.V. (5 anos) dirigiram-se à sala de apoio e convidaram as duas funcionárias das AFF'S a assistirem à exposição. Cada grupo escolheu um espaço na sala e permaneceu-se lá com a respetiva construção alusiva ao meio de transporte. Assim sendo, o público escolhido para assistir a esta foram as funcionárias das AFF'S, a educadora, a assistente operacional e as próprias crianças. À medida que o público ia observando as construções, cada grupo deu uma explicação sobre todo o processo de construção, os materiais que utilizou e alguns factos que descobriram sobre aquele transporte a partir das suas pesquisas, entre as quais: “o piloto conduz um avião” (V., 4 anos), “descobrimos que existem aviões que andam na água, e chamam-se hidroaviões” (L., 5 anos) “as pistas servem para os aviões aterrarem e levantarem voo”, “utilizamos barro para construir o nosso avião” (Bt, 4 anos), “quem conduz o comboio é o maquinista” (S.V., 5 anos), “descobrimos que existem vários comboios e quisemos contruir um comboio chamado

crocodilo” (J., 4 anos), “aquele comboio que anda por baixo da terra é o metro” (S.M., 5 anos), “utilizamos madeira que o L. trouxe para a sala para fazer as linhas do comboio (S.V., 5 anos), “o capitão é que leva o navio” (Br., 5 anos), “o cruzeiro é a viagem feita no navio” (X., 5 anos), “um navio é tão grande que consegue levar outros barcos” (X., 5 anos). Após as apresentações dos meios de transporte, foi questionado às crianças se gostaram de estar envolvidas no projeto. Obtivemos respostas como: “gostámos muito de contruir este transporte” (S.V. 5 anos).



Figura 14 - As crianças durante a exposição a apresentarem as suas construções

Para além desta exposição, ficou acordado com as crianças, no mesmo dia, expor na sala quer as suas construções quer os trabalhos realizados em casa a partir da proposta da caixa das viagens. Estes trabalhos ficaram expostos na sala com o propósito de facilitar aos pais e restantes familiares a sua visualização.



Figura 15 - Exposição das construções dos meios de transporte: avião, comboio e navio



Figura 16 - Exposição dos trabalhos da "Caixa das Viagens" elaborados pelas crianças e familiares



Figura 17- Painel de partilha das aprendizagens adquiridas durante o projeto

Em jeito de conclusão, apesar das dificuldades de alguém principiante numa metodologia de trabalho por projeto, considero esta abordagem, pedagogicamente interessante e propícia a múltiplas aprendizagens. Como refiro na minha 8ª Reflexão Individual em Contexto de Jardim de Infância II (Apêndice XXI),

enquanto futura educadora considero que o trabalho de projeto é fundamental, uma vez que parte inteiramente do interesse das próprias crianças. O trabalho por projeto permite às crianças encontrar respostas para as suas dúvidas e soluções para resolver problemas, proporcionando-lhe desta maneira experiências significativas e, por isso um maior envolvimento no seu processo de aprendizagem, como corroborado por Vasconcelos (2011), “(...) a metodologia de trabalho de projeto (...) contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (...) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas.”, (p.9).

Este projeto permitiu que as crianças descobrissem como funcionam os aviões, os comboios e os barcos. Durante a sua realização demos primazia às área de conteúdo das OCEPE de forma a que as experiências decorressem de uma forma integrada e holística.

CONCLUSÃO GERAL

Este relatório permitiu-me refletir sobre todo o meu percurso formativo em Contexto de Prática Pedagógica. O facto de ter tido oportunidade de contactar com contextos diferentes (Creche e Jardim de Infância) permitiu-me conhecer e perceber as crianças em cada faixa etária, em cada fase de desenvolvimento, considerando o seu contexto educativo.

Findando este capítulo da minha vida, noto que houve um progresso gradual relativo à minha postura enquanto futura educadora. Este foi um processo moroso, com obstáculos e muito trabalho mas onde retiro aprendizagens que, hoje, considero significativas. Por exemplo, aprendi a ser uma pessoa (mais) flexível, criativa, dinâmica e comunicativa. Aprendi a escutar e a interpretar cada criança. Percebi a importância de observar/planificar/avaliar, um ciclo que deve ser considerado por todos os educadores, nunca esquecendo que cada criança é única e, por isso, é preciso adapta-lo à realidade individual e grupal. Aprendi que mais importante que aprender a ler e a escrever é...brincar! É durante as suas brincadeiras, que a criança aprende factos essenciais para levar para o resto da sua vida. É a brincar que a criança se descobre enquanto ser individual e social. É a brincar que a criança resolve problemas. É a brincar que a criança desenvolve competências importantes como a imaginação, a atenção, a concentração, a motricidade, a inteligência, etc.

Para além destas aprendizagens, neste percurso deram-nos, também, a oportunidade de realizar um ensaio investigativo. Após o término deste, fiquei consciente da complexidade e desafios que uma investigação pode colocar ao investigador, no entanto, percebi a importância que a investigação tem, nas práticas educativas. Este ensaio, em particular, permitiu-me entender (melhor) factos sobre as emoções nas crianças.

Em conclusão, este relatório espelha todas as minhas angústias, dificuldades sentidas ao longo de um ano e meio, bem como todas as aprendizagens que pretendo dar continuidade durante toda a minha vida profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, J. & Rocha, J. (2009). Caracterização do perfil pragmático de crianças em idade pré-escolar e escolar. Acedido a 7 de março de 2018. Retirado em: https://www.google.pt/search?biw=2049&bih=993&ei=Pt6fWqroFoXbUb6EiMgD&q=carateriza%C3%A7%C3%A3o+do+perfim+pragmatico+de+crian%C3%A7as+em+idade+pre+escolar&oq=carateriza%C3%A7%C3%A3o+do+perfim+pragmatico+de+crian%C3%A7as+em+idade+pre+escolar&gs_l=psy-ab.3...173929682.173954093.0.173954178.69.63.1.0.0.0.355.10296.0j15j22j7.44.0....0...1c.1.64.psy-ab..24.27.5479...0j0i67k1j0i131k1j0i10k1j0i13k1j0i13i30k1j0i22i30k1j33i160k1j33i22i29i30k1.0.ozjIDlnpkA
- Avô, A.B. (1988). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Barreto, J.E.F. & Silva, L.P. (2010). Sistema límbico e as emoções- uma revisão anatómica, 18 (3), 386- 394. Acedido a 5 de fevereiro de 2017. Retirado em: <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2010/RN1803/426%20revisao.pdf>
- Bilbao, A. (2016). *O cérebro da criança explicado aos pais*. Lisboa: Planeta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T.B. (1992). *O grande livro da criança- o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editora Presença.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton – A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Damásio, A. R. (1994). *O erro de descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Editora Schwarcz S.A. Acedido a 21 de novembro, retirado em: <http://lelivros.top/book/baixar-livro-o-erro-de-descartes-antonio-damasio-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>

- Damásio, A. R. (2000). *O mistério da consciência: Do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Editora Schwarcz LTDA. Acedido a 21 de novembro, retirado em: [file:///C:/Users/In%C3%AAs/Downloads/Antonio%20Damasio%20-%20O%20Mist%C3%A9rio%20da%20Consciencia%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/In%C3%AAs/Downloads/Antonio%20Damasio%20-%20O%20Mist%C3%A9rio%20da%20Consciencia%20(6).pdf)
- Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Acedido a 12 de julho de 2017, retirado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, I.S., Correia, S. & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 3. p. 13
- Figueiredo, C.A. (2012). *Jardim de Infância – pequenos guia para pais*. Lisboa: Edições Vieira da Silva, Lda.
- Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda?*. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (org.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.O. & Araújo, S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. LUSOCIÊNCIA- Edição Técnicas e Científicas, Lda.
- Freitas-Magalhães, A. (2011). *O código de Ekman: O cérebro, a face e a emoção*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates, Lda.
- Gleitman, H.; Fridlund, A.J. & Reisberg, D. (2011). *Psicologia*. Editora: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Homem, M.L. (2002). *O Jardim de infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Jablon, J.R., Dombro, A.L., Dichtelmiller, M.L. (2007). *O poder da observação- do nascimento aos 8 anos*. Artemed.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens- um guia para pais e educadores*. Porto: Asa Editores II.
- Katz, L., Ruivo, J.B., Silva, M.I.R.L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calauste Gulbenkian.
- Kishimoto, T.M. (2003). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira
- Kishimoto, T.M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Consultado a 16 de fevereiro de 2017 em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- Lei nº3/2011 de 31 de agosto, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, Diário da República, retirado em http://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P_262_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17. Acedido a 1 de fevereiro de 2017.
- Matos, M. (2012). Reunião de pais e trabalho com famílias. Cadernos de Educação de Infância nº97 Set/Dez 12. Acedido a 8 de março de 2018 retirado em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/47-50%20CEI97.pdf>
- Moreira, P. (2006). *Eu controlo as emoções- Gestão de emoções*. Porto: Porto Editora
- Moreira, P. (2006). *Aventura dos Sentimentos e dos Pensamentos – Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. & Godinho, A.S. (Org). (2003). *Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade*.
- Parente, M.C. (s.d.). *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa. Movimentos projetos em educação*. Acedido a 6 de março de 2018. Retirado em

http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/formacoes/Reflex%F5es%20sobre%20portf%F3lio/Apostila_Maria_Cristina_Parente.pdf

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. 8.ª Edição. Lisboa: McGraw-Hill.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.

Papalia, E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Artmed

Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto: Universidade de Aveiro.

Santos, A. (2000). Sobre o choro: Análise de perspetivas teóricas. *Análise Psicológica*, 3, 325-334. Acedido a 4 de fevereiro de 2017, retirado em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v18n3/v18n3a06.pdf>

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

Sim-Sim, I., Silva, A.S. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Stifter, C.A (2005). Enciclopédia sobre a primeira infância- Choro: choro e seu impacto no desenvolvimento psicossocial da criança. Acedido a 5 de fevereiro de 2017. Retirado em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/choro.pdf>

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Vala, J. (s.d). Capítulo IV: A análise de conteúdo. Acedido a 4 de dezembro, retirado em https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgkhnld/Material%20Prof%20Ilidia/A%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo%20-%20Jorge%20vala.pdf

Vale, M.J. (2013). Brincadeiras sem teto. Cadernos de Educação de Infância nº 98 Jan/Abr 13. Acedido a 8 de março de 2018 retirado em https://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf

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

Apêndices

Apêndice I – 1ª Reflexão, Creche – 1º Semestre

O presente documento consiste na reflexão individual das observações efetuadas na Creche e Jardim de Infância no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância-Creche. As minhas observações tiveram como foco o meio envolvente, a instituição, a sala de atividades e o grupo de crianças. Nestas primeiras observações, que ocorreram no dia 20 e 21 de setembro de 2016, cheguei à instituição escolar bastante entusiasmada e curiosa mas também receosa pela responsabilidade que é trabalhar com crianças com idades tão prematuras. Num primeiro contacto, posso confirmar que toda a equipa de funcionários que se encontravam na instituição receberam-nos com a maior amabilidade, e puseram-nos desde então à vontade para qualquer situação. No decorrer da visita da Instituição, a Educadora para além de dar a conhecer a equipa de funcionários, deu-nos também o privilégio, de ficar a conhecer as instalações e funcionamento da instituição, desta maneira fiquei consciente dos recursos humanos, materiais e físicos que estão à nossa disposição, bem como à disposição das crianças, para uma melhor adequação das atividades.

Após conhecer o grupo de crianças fiquei com mais vontade de me envolver e começar de imediato a trabalhar. No entanto e como já especulava são crianças que são ainda muito dependentes do adulto no que diz respeito à sua higiene pessoal e alimentação, o que torna um desafio maior para mim. Reparei que existem muitas restrições. Por exemplo, muitas crianças têm uma alimentação diferenciada, isto é, enquanto uns já comem certos alimentos, outros não comem, uns são intolerantes ao leite de vaca outros não são, uns já têm autonomia para comerem sozinhos, outros ainda necessitam de auxílio. Observei também que existem crianças que ainda não iniciaram a marcha, o que deverei ter em conta quando planificar as atividades.

Um desafio que nos foi sugerido pela Educadora, foi a adoção da psicologia positiva, isto é, no diálogo entre criança e adulto tentar nunca utilizar a palavra “não” e sim incitar o positivismo. Isto foi um dos aspetos com que fiquei mais receosa visto que normalmente nas conversas quotidianas o “não” é utilizado frequentemente.

Foi imprescindível realizar estas primeiras observações, pois fiquei a conhecer melhor a instituição, o seu método de trabalho e o método utilizado pela Educadora bem como o funcionamento do grupo de crianças. Ao conhecermos o meio envolvente, posso integrar as potencialidades que o meio dispõe de forma a envolver a comunidade nas planificações. Como futura educadora devo ter em conta a importância, cada vez maior, entre o envolvimento da escola com a comunidade que se insere.

Todos estes aspetos verificados nestas primeiras observações serão tido em conta no próximo contato com as crianças de forma a melhorar e a contornar as dificuldades.

Apêndice II - 13ª Reflexão, Creche – 1º Semestre

Referentes – Aspectos positivos e negativos das experiências educativas; procurar estratégias sobre as transições e como introduzir uma proposta educativa.

Procedo à reflexão da 13ª semana de Prática Pedagógica.

Durante esta semana de intervenção fui eu a principal interveniente.

Geralmente, são a partir “das interações com adultos significativos, da construção de laços de vinculação, de jogos sociais, das ações com objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensorio motora do espaço e de materiais, da repetição, do envolvimento da criança em contextos de aprendizagem significativos” (Dias & Correia, 2012, p. 4) que as crianças aprendem, e se desenvolvem nos diversos domínios (cognitivo, físico, psicossocial). Deste modo, procurei para esta semana, responder aos interesses das crianças, de forma a proporcionar-lhes momentos e aprendizagens significativas.

Na passada semana, as crianças revelaram interesse num gorro de pai natal que a educadora utilizou para um registo fotográfico. Por este motivo, aproveitei esse interesse comum entre as crianças para trabalhar essa figura que é tão típica desta época (o Pai Natal). Assim, as propostas educativas desta semana estiveram eminentemente relacionadas com a Época Natalícia.

Das propostas educativas que foram realizadas, considero que umas tiveram mais impacto e foram mais bem conseguidas do que outras, no entanto serão tido em conta os aspetos menos conseguidos, de forma a melhorar as futuras propostas. Relativamente à proposta educativa de segunda à tarde, propus às crianças que acabassem de construir uma máscara da barba do pai natal, colocando numa cartolina (em forma de barba) algodão. Contudo, julgo que na introdução desta proposta devia ter envolvido mais as crianças, de modo a explorarem mais os materiais. Primeiramente deveria ter levado as barbas que utilizei na encenação da parte da manhã, para eles se familiarizarem com este elemento e perceberem realmente o que são e como são as barbas do pai natal. Posteriormente, acho que devia ter explorado mais o próprio algodão.

Apesar disso, no momento individual, pude observar que todas as crianças começaram a utilizar “de uma forma (mais) prolongada os objetos” (Dias, 2014, p. 161), à exceção da Mt que não tocou no algodão, e se envolveram e manifestaram interesse na experiência, na medida em que todas quiseram colocar cola na cartolina, e seguidamente tocar e colar o algodão na cartolina. No decorrer da experiência, questionei várias crianças sobre como fazia o pai natal, e algumas responderam “Ho ho ho”, como foi o exemplo da criança Ln.

Por outro lado, observei a partir da experiência educativa de terça-feira de manhã (de expressão motora- realização do circuito) que as crianças revelam-se bastante entusiasmadas nas experiências que contemplam objetos destinados à área da expressão motora. Assim sendo, Marisa Domingos refere a que “ a primeira infância, período que corresponde à etapa da pré-escola e início da escola primária, é responsável pelas mudanças e adaptações mais expressivas no sistema motor humano. Nesta fase a criança adquire capacidades fundamentais para o desenvolvimento de seu corpo.” (Domingos, s.d.) Deste modo, planejei para esta proposta, realizar individualmente com cada criança a realização de um circuito, enquanto as outras exploravam os brinquedos do “faz de conta”. No entanto, no momento em que estava a intervir, achei que seria interessante observar a forma como as crianças reagiam ao verem-se umas às outras na execução do circuito. Em modo de avaliar a experiência, considero pertinente referir o notório bem-estar das crianças e a satisfação que todas expressaram enquanto usufruíam a experiência. As crianças mantiveram-se sentadas enquanto viam os seus colegas a realizar a proposta. Todas as crianças passaram por baixo da ponte, embora algumas tivessem tido algum auxílio, como foi o caso da criança Lnr, a criança R e a criança P, que tive de me colocar à frente da ponte sensorial e agarrar nas suas mãos para passarem por baixo.

No fim das crianças realizarem o circuito, tentei que existisse sempre uma palavra de reforço positivo “Boa, conseguiste!” e incentivei o grupo a bater palmas sempre que a criança acabasse o circuito. Foram várias as crianças que bateram palmas: a criança P, a criança E, a criança Mt e a criança G.

Em suma, e em concordância com as reflexões realizadas com a educadora e a professora supervisora, considero que as transições de uma atividade para outra, e de um momento do dia para o outro, bem como, a forma como são introduzidas as propostas, são ainda aspetos que devem ser melhorados. Para isso deve ser feita uma pesquisa fundamentada ao longo de toda a prática, de forma a harmonizar e melhorar estes momentos. Paralelamente a isto, considero ser fundamental planificar antecipadamente todos os momentos do dia, para estas transições acontecerem de uma forma mais tranquila e natural.

Referências Bibliográficas:

Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio construtivismo. *Revista Ibero- americana de Educação, n.º 60/1 p. 4*

Dias, I. (2014). De bebé a criança: características e interações. *Rev. Eletrónica Pesquiseduca, Santos, v. 06, n. 11, p. 161*

Domingos, M. (s.d). Desenvolvimento Motor Infantil. *NUK*

Apêndice III - Planificação de 10 a 12 de outubro, Creche

Semana: 10 a 12 de outubro
Sala das Surpresas

| Tempo Previsto | Rotina | | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
|----------------|------------------------------------------------------------------|--------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| 07:45 | Acolhimento das crianças na sala polivalente e reforço alimentar | Manhã | 1-Canção dos "Bons-dias"; | 1-Canção dos "Bons-dias"; | 1-Canção dos "Bons-dias"; | 1-Canção dos "Bons-dias"; | Jardim das artes |
| 09:15 | Brincadeiras livres | | 2- Exploração livre de bolas de sabão; | 2- Pintura com balões; | 2- Jogo motor – percorrer um circuito com um arco, um balão e uma caixa; | 2- Carimbagem de formas circulares de modo a formar um rosto humano; | |
| 10:00 | Desenvolvimento de Projetos e Temáticas | | | | | | |
| 10:30 | Brincadeiras livres | | | | | | |
| 10:45 | Higiene-Almoço-Higiene | | | | | | |
| 11:45 | Sesta | | | | | | |
| 14:45 | Higiene-Lanche-Higiene | Tarde | 3- Exploração livre de balões, que saem de uma "Caixa de encantar"; | 3- Exploração da canção "Cai, Cai Balão", com auxílio de instrumentos musicais; | 3- Exploração de arcos, em grande grupo; | 3- Visualização de imagens familiares com formas circulares; | 3- Construções com legos; |
| 15:45 | Brincadeiras Livres | | | | | | |
| 16:15 | Desenvolvimento de Projetos e Temáticas | | | | | | |
| 17:00 | Brincadeiras Livres | | | | | | |
| 17:20 | Relaxamento | | | | | | |
| 18:00 | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Às 19:15 | Reforço alimentar e entrega das crianças na sala polivalente até às 19:15 | | | | | | |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|

Intencionalidade Educativa: Durante esta semana pretendemos que as crianças explorem o seu corpo, sentindo-o e utilizando-o em diversas atividades e interagindo de forma lúdica com bolas, balões e arcos. Paralelamente, é nossa intenção despertar a atenção das crianças para as características dos objetos, como por exemplo: formas, cores; texturas e movimentos e realçar conceitos e o vocabulário associado ao corpo humano. Com o intuito de captar a curiosidade e atenção das crianças os elementos a explorar sairão de “caixas de encantar”.

Apêndice IV- Planificação de 9 a 11 de janeiro, Creche

Contextualização: No passado mês de dezembro, realizou-se uma experiência educativa onde os pais de uma criança levaram para a sala o seu animal de estimação. A partir desta experiência verificou-se o real interesse das crianças pelos animais. Aproveitando esse interesse e alicerçando-se ao tópico deste mês- os animais, planificou-se para estes três dias propostas que envolvem animais reais, e considerados de estimação.

Segunda, Terça e Quarta

| Intencionalidade Educativa | Descrição do momento | Avaliação |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>- Desenvolvimento Psicossocial: pretende-se que a criança revele atitudes de carinho para com os amigos e lide positivamente com situações que não consegue fazer o que pretende.</p> <p>- Desenvolvimento Cognitivo: pretende-se que a criança explore algumas potencialidades dos brinquedos e junte objetos semelhantes por caixa na hora de arrumar os materiais.</p> | <p>9h15- As crianças brincam livremente com os recursos disponíveis na sala</p> | <p>-De que forma a criança interage com os seus pares?</p> <p>- Como é que a criança colabora na arrumação dos brinquedos?</p> |
| <p>- Desenvolvimento Psicossocial: pretende-se que a criança reaja à música, reconheça e/ou identifique e cumprimente os seus pares.</p> <p>- Desenvolvimento Cognitivo: pretende-se que a criança escute a música com atenção e pronuncie as palavras que constam na canção.</p> <p>- Desenvolvimento Físico- pretende-se que a criança reaja à música com gestos, como por exemplo bater palmas.</p> | <p>9h45- As crianças reúnem-se no tapete e cantam a canção dos “Bons Dias”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Observação direta e registo fotográfico</u> • <u>Será avaliada a criança Mg.</u> <p>- <u>De que forma a criança reage à canção?</u> <u>Pronunciam alguma palavra da canção?</u></p> <p>- <u>De que forma a criança cumprimenta os seus colegas?</u></p> |
| <p>-Desenvolvimento Cognitivo: pretende-se que a criança manipule livros e outros objetos.</p> | | <p>- Como é que a criança explora os brinquedos?</p> |

| | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Desenvolvimento Psicossocial: pretende-se que a criança demonstre preferência para brincar, ou estar perto de determinada/s criança/s;</p> | <p>10h30 - As crianças brincam livremente com os recursos disponíveis na sala</p> | <p>- De que forma se relaciona a criança com cada criança?</p> |
| <p>- Desenvolvimento Físico: pretende-se que a criança desenvolva a motricidade fina através do manuseamento da colher, desenvolva a motricidade grossa a partir do sentar e puxar a cadeira, lave as mãos e a cara sem ajuda e seja autónomo na sua refeição. - Desenvolvimento Cognitivo: pretende-se que a criança contate, nomeie e identifique alimentos que constituem a refeição e reconheça quando está suja e necessita de ser limpa.</p> | <p>10h45 - As crianças lavam as mãos e é-lhes colocado o babete. Segue-se o almoço. 11h20 – As crianças lavam a cara e as mãos, mudam a fralda/vão ao bacio.</p> | <p>- De que forma a criança manuseia a colher? - A criança identifica o seu lugar? - Na higiene das mãos, a criança manifesta autonomia?</p> |
| <p>- Domínio Cognitivo: pretende-se que a criança identifique os seus catres e que descansem para um desenvolvimento saudável.</p> | <p>12h00- As crianças dormem a sesta</p> | <p>- A criança identifica o seu catre? - A criança adormece sozinha? Ou precisa da presença do adulto?</p> |
| <p>- Domínio Psicossocial: pretende-se que a criança interaja e respeite os colegas. - Domínio Cognitivo: pretende-se que a criança identifique os seus lugares na mesa de refeições e seja capaz de comer sozinha segurando a colher e o copo, sem entornar/sujar.</p> | <p>14h45 – As crianças colocam o babete às crianças, e estas dirigem-se ao refeitório, onde decorre o lanche. 15h30 – As crianças lavam a cara e as mãos, mudam a fralda/vão ao bacio.</p> | <p>- A criança reconhece quando está suja? De que forma? - A criança dirige-se ao seu lugar sem que o adulto o identifique?</p> |
| <p>- Desenvolvimento Psicossocial: pretende-se que a criança partilhe os brinquedos com os seus pares e sejam capazes de compreender e exprimir sentimentos. - Desenvolvimento Cognitivo: pretende-se que a criança compreenda e execute uma tarefa e consiga apontar e/ou nomear os objetos que pretende.</p> | <p>15h45 -As crianças brincam livremente com os recursos disponíveis na sala</p> | <p>- A criança tem a capacidade de resolver os conflitos e de tomar iniciativa? - De que forma a criança exprime os seus sentimentos?</p> |
| <p>- Desenvolvimento Psicossocial: pretende-se que a criança brinque com os seus pares e estabeleçam relações de confiança com os adultos da sala. - Desenvolvimento Cognitivo: pretende-se que a criança recorde o nome de alguém ou de algum objeto que não vê frequentemente, explore algumas</p> | <p>16h45- As crianças brincam livremente com os recursos disponíveis na sala</p> | <p>- A criança estabelece pequenos diálogos com o adulto? Como?</p> |

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| das potencialidades de um brinquedo e junte objetos semelhantes por caixa na hora de arrumar os materiais | | - A criança identifica e nomeia objetos e/ou pessoas que não vêm frequentemente? |
| <p>-Desenvolvimento Físico: pretende-se que a criança se dirija de forma ordenada até à sala polivalente.</p> <p>-Desenvolvimento Cognitivo: pretende-se que a criança estabeleça pequenos diálogos com os pares e os adultos.</p> <p>- Desenvolvimento Psicossocial: pretende-se que a criança interaja empaticamente com os outros adultos funcionários.</p> | 18h00 – As crianças fazem o reforço alimentar e vão para a sala polivalente até às 19:15. | <p>- No momento de transição para o polivalente, a criança colabora com o adulto, dirigindo-se de forma ordenada?</p> <p>- De que forma a criança se relaciona com os outros adultos da instituição?</p> |

Segunda-feira

| Intencionalidade Educativa | Descrição do momento | Estratégias | Recursos | Avaliação |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Domínio Cognitivo: pretende-se que a criança expresse as suas ideias e as suas vontades; que desenvolva o conceito de tomada de iniciativa; que reconheça materiais destinados à área da expressão plástica e que desenvolva a criatividade.</p> <p>Domínio Psicossocial: pretende-se que a criança cooperem com os colegas e estabeleça pequenos diálogos com o adulto.</p> | <p>10h00- (Proposta Educativa) As crianças sugerem a forma e o material que querem usar para a decoração das caixas dos seus registos diários.</p> | <p>- A estagiária leva para a sala diversos materiais (pincel, esponja e papel colorido).</p> <p>- Primeiramente a estagiária simula que está a decorar a caixa com os materiais, posteriormente questiona as crianças sobre quais os materiais que querem utilizar para a decoração da caixa.</p> | <p>Recursos Humanos: 1 educadora; 2 estagiárias, 1 auxiliar</p> <p>Recursos Materiais: caixas, pincéis, esponjas, tintas, papel autocolante</p> | <p>- De que forma a criança expressa as suas ideias?</p> <p>- A criança apresenta tomada de iniciativa nas propostas?</p> <p>- De que forma a criança se relaciona com os seus pares durante a proposta educativa?</p> |
| <p>Domínio Cognitivo: pretende-se que a criança reconheça</p> | | | | |

| | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>algumas características do cão; imite sons do cão e reconheça a importância dos cuidados a ter com os animais.</p> <p>Domínio Psicossocial: pretende-se que a criança colabore com os pares e com os adultos e seja capaz de exprimir sentimentos.</p> | <p>16h15 – (Proposta Educativa) As crianças observam as características e acariciam um cão.</p> | <p>- Primeiramente, para sustentar a curiosidade, a estagiária refere às crianças, que vão ter uma visita de um amigo muito especial. Posteriormente, depois de se dirigir à porta a estagiária traz uma cadela chamada Amy para a sala e menciona algumas características. A estagiária explica às crianças o quanto é importante preservar o nosso animal de estimação.</p> | <p>Recursos Humanos: 1 educadora; 2 estagiárias, 1 auxiliar</p> | <p>- Como é que a criança reage à presença do animal?</p> <p>- A criança consegue reproduzir o som do animal?</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Terça-feira

| Intencionalidade Educativa | Descrição do momento | Estratégias | Recursos | Avaliação |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Domínio Cognitivo: pretende-se que a criança escute a canção e repita palavras da mesma;</p> <p>Domínio Físico: pretende-se que a criança reproduza o tipo de locomoção do coelho ex.: saltar</p> <p>Domínio Psicossocial: pretende-se que a criança interaja com os seus pares e os adultos.</p> | <p>10h00- (Proposta Educativa) As crianças escutam a canção “Eu sou um coelhinho”. Posteriormente, estas acompanham a canção com movimentos e gestos.</p> | <p>- A estagiária dirige-se à gaveta do móvel da sala e retira uma caixa.</p> <p>- A caixa surgirá aos saltos para simular a forma de deslocação do coelho.</p> <p>- A estagiária retira da caixa o rádio e coloca a canção “Eu sou um coelhinho”.</p> <p>- A estagiária irá socorrer-se de várias vozes (com intensidades diferentes) para cantar a canção e a gestos associados à mesma.</p> <p>- Posteriormente a estagiária incentiva as crianças a cantarem com ela e a saltarem como os coelhos.</p> | <p>Recursos Humanos: 1 educadora; 2 estagiárias, 1 auxiliar.</p> | <p>- Como é que a criança reage à música? Acompanha com gestos? Repete palavras?</p> <p>- De que forma a criança reproduz o tipo de locomoção?</p> |

| | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Domínio Cognitivo: pretende-se que a criança reconheça algumas características do coelho e reconheça a importância dos cuidados a ter com os animais</p> | <p>16h15 – (Proposta Educativa) As crianças observam as características e acariciam um coelho</p> | <p>- A estagiária começa por questionar as crianças se se lembram do animal que estiveram a falar na parte da manhã. - A estagiária coloca a gaiola do coelho em frente das crianças e enumera algumas características sobre o mesmo.</p> | <p>Recursos Humanos: 1 educadora; 2 estagiárias, 1 auxiliar</p> | <p>- Como é que a criança reage à presença do animal? - A criança apresenta sinais de carinho para com o animal? - A criança reconhece o animal?</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Quarta-feira

| Intencionalidade Educativa | Descrição do momento | Estratégias | Recursos | Avaliação |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Domínio Cognitivo: pretende-se que a criança reconheça diversos materiais ligados à área da expressão plástica e desenvolva a criatividade. Domínio Psicossocial: pretende-se que a criança desenvolva espírito de equipa e identifique os seus pares. Domínio Físico: pretende-se que a criança desenvolva a motricidade fina através da manipulação dos materiais. ex.: agarrar no pincel;</p> | <p>10h00- (Proposta Educativa) As crianças decoram as caixas dos seus registos diários com o material escolhido na segunda feira.</p> | <p>- A estagiária divide as crianças em dois grupos (um grupo de 5 e outro de 6) - Cada grupo vai decorar uma caixa, uma correspondente à caixa do tempo e outra à das presenças.</p> | <p>Recursos Humanos: 1 educadora; 2 estagiárias, 1 auxiliar Recursos Materiais: caixas</p> | <p>- Como é que a criança manipula os materiais? - Como é que a criança se relaciona com os seus pares?</p> |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Domínio Cognitivo: pretende-se que a criança reconheça algumas características do porquinho-da-índia e reconheça a importância dos cuidados a ter com os animais</p> <p>Domínio Psicossocial: pretende-se que a criança seja capaz de exprimir sentimentos.</p> | <p>6h15 – (Proposta Educativa) As crianças observam as características e acariciam um porquinho da índia</p> | <p>- A estagiária dirige-se até à porta com o intuito de ir buscar o porquinho – da- índia.</p> <p>-A estagiária coloca o animal no chão, na frente das crianças, e menciona algumas características deste.</p> <p>-A estagiária volta a referir que os animais de estimação requerem muitos cuidados e por isso devemos ser sempre muito sensíveis com eles.</p> | <p>Recursos Humanos: 1 educadora; 2 estagiárias, 1 auxiliar</p> | <p>- A criança reconhece o animal?</p> <p>- De que forma a criança interage com o animal?</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|

Apêndice V - 2ª Reflexão, Creche- 1º Semestre

Passadas duas semana de Prática Pedagógica, faço a seguinte reflexão.

Neste momento, o meu maior receio são as intervenções que iremos realizar na próxima semana, pois nunca tive a oportunidade de intervir em contexto de Creche. Mais que satisfazer as necessidades básicas da criança, agora, temos de proporcionar atividades e experiências enriquecedoras para estas. É na primeira infância que as crianças começam a desenvolver as suas primeiras capacidades sensoriais. Considero assim, importante, proporcionar às crianças atividades que envolvam o tocar, o cheirar, o ouvir e o saborear para que haja a estimulação dos sentidos. Como referem Papalia, Olds & Feldman (2001, p. 168), “Graças ao cérebro a desabrochar, mesmo o recém-nascido já é capaz de ter um sentido adequado daquilo que toca, vê, cheira, prova e ouve; a estimulação sensorial, pode, por sua vez, promover o rápido desenvolvimento do cérebro.”

No entanto, esta experiência vivenciada na Prática Pedagógica tem vindo a oferecer-me diariamente recursos que terei como base nas minhas intervenções. Quero dizer com isto, que tenho tomado especial atenção, esta semana, à forma como a educadora dinamiza as atividades, e noto que nestas, as crianças são bastante recetivas e demonstram entusiasmo. Para a dinamização das minhas intervenções terei em conta as metodologias usadas pela educadora e tentarei aproximar-me ao máximo para que estas corram da melhor forma. Desta forma, para introduzir e dinamizar a atividade, a estratégia que irei recorrer com o intuito de conseguir entusiasmar o grupo, é a dramatização. Considero que “encarnar uma personagem”, fazer sons com um objeto e/ou com as próprias partes do corpo, é bastante estimulante para a criança.

Durante esta semana, tive também a oportunidade de verificar que as crianças já estão mais recetíveis há minha presença e da minha colega. Noto que certas crianças que recusavam ir mudar a fralda, e que simplesmente estranhavam a nossa presença na sala, estão agora mais predispostas e mais propostas a interagir connosco. Isto revela de facto que, está a haver uma progressão na interação com o grupo, o que me faz ficar ainda mais motivada. Segundo Erickson, citado por Papalia, Olds & Feldman (2001, p.245),

Nestes primeiros meses, o bebé desenvolve um sentimento de confiança nas pessoas e objetos do seu mundo. Ele precisa de desenvolver um equilíbrio entre confiança (a qual lhe vai permitir estabelecer relações íntimas) e desconfiança (a qual lhe possibilita proteger-se a si próprio).

Reparei também que à segunda-feira as crianças chegam à escola mais agitadas que nos restantes dias, talvez, devido ao facto de virem de fim-de-semana. Por este motivo, a Educadora Vânia propôs-nos que tivéssemos isso em consideração quando elaborássemos a nossa planificação. A evolução no desenvolvimento das crianças é visível todos os dias, se na primeira semana havia crianças que ainda não diziam certas palavras e ainda não tinham iniciado a marcha, esta semana pude verificar uma dessas crianças a dar os seus primeiros passos. É bastante gratificante poder estar incluída neste processo de desenvolvimento.

Tenho vindo a reparar, ao longo destes dias que a educadora utiliza em diversos momentos do dia músicas infantis (no momento da higiene da criança, na hora de arrumar os brinquedos, na muda da fralda, na hora da sesta, etc.), captando desta forma a atenção das crianças. Como profissional reconheço que ainda tenho um leque muito reduzido no que diz respeito a este tema, no entanto é algo que pretendo adquirir e pesquisar, pois acho fundamental. Pretendo com isto, utilizar a música não só para acalmar a criança em certos momentos da sua rotina mas também como estratégia para que o grupo se foque mais nas atividades. Segundo Arànega (2003, p.33),

A música não é só um repertório de canções infantis com que animam as festas, mas também é uma área de entretenimento, onde você pode mergulhar e aprender a exteriorizar sentimentos e sensações.

Referências Bibliográficas

- Arànega, S. (2003). La música en la escuela: la audición. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). O mundo da criança. Lisboa: McGraw-Hill.

Apêndice VI - 4ª Reflexão, Creche – 1º Semestre

Referentes: papel da educadora; intervenções, estratégias a utilizar para futuras intervenções; reunião com os pais; receios

Após três semanas de observação, procedo à reflexão do primeiro momento de intervenção. Neste primeiro momento o grupo (eu e a minha colega Carolina) foi responsável pela concretização das propostas de planificação.

Na primeira intervenção, procurámos em determinadas alturas do dia, assumir o papel da própria Educadora. Portugal (2012, p.7) refere que:

“Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem: oportunidades para interação com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável.”

É nesta perspetiva que me foco, no sentido de responder a todas as necessidades das crianças, nomeadamente, necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento, de se sentir competente, de significados e de valores. (Portugal, 2012)

Segunda – feira dia 10 de outubro, ao início da manhã, por volta das 9h45, começámos por pedir às crianças que arrumassem os brinquedos dentro da caixa, recorrendo à música do “Nim Ná Nom”. E posteriormente a isto reunimo-las no tapete. Como é habitual, começámos por cantar a canção do “Bom dia”. Aqui, sentimos a necessidade do auxílio da Educadora, visto que ainda não estávamos totalmente à vontade com a melodia da música. No entanto nos restantes dias (terça e quarta), já conseguimos cantar sozinhas. Como é feito habitualmente na rotina destas crianças, após a música do bom dia, demos início às nossas propostas educativas. Optámos por escolher experiências que envolvessem essencialmente aspetos sensoriais e motores, pois segundo Post e Hohmann (2004, p. 24) “as descobertas que os bebés fazem sobre si próprios e sobre o seu ambiente próximo ocorrem através da ação- mexer os braços, olhar as mãos, dar pontapés, rolar, alcançar, agarrar e empurrar objetos, cheirar, ouvir, tocar, mastigar, saborear, gatinhar, levantar-se.”

A primeira experiência educativa incluía a exploração de balões de sabão e balões de encher, aqui, as crianças demonstram-se bastante entusiasmadas e atentas no decorrer de toda a experiência. Mantiveram-se sentadas e atentas enquanto eu e a minha colega mostrávamos os objetos, e quando demos a oportunidade destas tocarem e manipularem estes objetos, demonstraram grande euforia.

Grande parte das crianças repetiram a ação de soprar o balão. Notei que as crianças envolvem sempre nas suas ações o toque constante, e intuitivamente levam sempre os objetos à boca. Reparei que nas experiências de exploração, funciona bem a dinâmica de grupo.

Na terça-feira dia 11 de outubro, a experiência envolvia novamente o balão. Neste dia, de manhã, as crianças tiveram a oportunidade de fazer pinturas com o balão. No decorrer desta, apercebi-me que uma criança demonstrava receio no momento de pegar no balão. Consequentemente a isto, talvez numa próxima experiência, seja importante a exploração individual do objeto, com aquela criança. No entanto, faço um balanço positivo, visto que no geral, as crianças mostraram-se capazes de agarrar no balão e produzir verdadeiras grandes obras de arte. Ainda no mesmo dia, tínhamos planeado explorar uma música com instrumentos musicais. Devido a alguns contratempos não pudemos realizar a atividade como planeado, no entanto explorámos com os recursos que tínhamos. Ainda assim, conseguimos proporcionar às crianças um momento de partilha e aprendizagem. As crianças mostraram-se atentas na audição da música. Todas as crianças exploraram os instrumentos musicais à sua maneira, umas levavam os instrumentos à boca, outras batiam com a mão no instrumento. A partir desta atividade, reparámos o quão é importante elaborar uma planificação flexível. A partir dos recursos e das condições que temos no momento da proposta educativa, devemos ser capazes de improvisar e adaptar.

Já na quarta-feira dia 12 de outubro a experiência educativa que proporcionámos às crianças não correram como esperávamos. No entanto, são sempre momentos de aprendizagem que devemos ter em conta para futuras planificações. Para este dia planeámos fazer com as crianças, um circuito. Neste circuito as crianças teriam de percorrer um caminho e colocar o balão dentro de uma caixa. Verificámos que um circuito ainda é uma atividade complexa para esta faixa etária. Uma das estratégias que utilizaria numa próxima proposta seria a realização de um circuito individual, onde a criança tivesse a oportunidade de explorar os objetos sozinha com o auxílio do adulto.

De um modo geral, posso dizer que o grupo de crianças colaborou sempre, em todas as nossas propostas, o que foi sem dúvida, uma mais-valia para o nosso trabalho.

Mais do que embutir experiências e rotinas, e porque a idade das crianças em creche remete para situações simples, mas de extrema responsabilidade, procurei também, envolver-me de forma mais individual nas brincadeiras das crianças, de forma a estabelecer uma relação próxima com todas, assim como perceber alguns marcos do seu desenvolvimento. Por exemplo, se a criança já consegue identificar alguns objetos, se consegue enunciar novas palavras, se consegue manipular objetos, se interage com as outras crianças, entre outros.

Uma das situações que tivemos a oportunidade de assistir esta semana, foi uma reunião entre a educadora e os progenitores de uma criança da sala. Aqui ficámos a saber alguns procedimentos

e assuntos que são relevantes referenciar aos pais. A educadora citou alguns marcos do desenvolvimento (cognitivo, físico e psicossocial) que observou durante os primeiros meses de adaptação. Referiu o que pretende trabalhar daqui para a frente com as crianças. Aproveitou o momento para refletir com os pais acerca do seu contexto familiar e do comportamento da criança em casa, de forma a perceber e/ou a considerar alguns aspetos que podem ter influência no desenvolvimento da criança. Por exemplo, numa conversa informal com a educadora, esta relatou, que foi a partir de uma reunião com uma mãe, que tomou conhecimento que o pai de uma criança, se encontrava a viver fora do país. A educadora com esta informação, inferiu que desta forma já podia encontrar uma explicação para certos comportamentos da criança. Como Portugal refere (2012, p.8) não nos podemos esquecer da “importância do estabelecimento de relações colaborativas, “alianças” com as famílias, dimensões determinantes da qualidade dos serviços da creche”.

Relativamente às propostas educativas, a partir das próximas semanas estas serão realizadas individualmente. É uma questão que me está a deixar bastante receosa. Apesar de contar sempre com o apoio da minha colega, o desafio vai ser bem maior, pois teremos de investir e mostrar-nos muitos mais. Certamente que vão ser momentos de grandes aprendizagens e de crescimento pessoal. Pretendo estar sempre bem atenta aos comportamentos das crianças, de forma a arranjar estratégias, sempre que necessário.

Referências Bibliográficas:

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto: Universidade de Aveiro.

Apêndice VII - Reflexão Global, Creche – 1º Semestre

Estes três meses de Prática de Ensino Supervisionada foram sinónimo de algumas dificuldades e muitas aprendizagens.

Devido ao facto de nunca ter tido oportunidade de trabalhar neste contexto, ingressei neste estágio sem saber ao certo para aquilo que ia. Contudo, sempre tive uma grande curiosidade sobre como seria trabalhar com crianças tão pequenas, e por isso também entrei com grandes expectativas.

Com o decorrer do estágio, pude aprender que a observação é considerada um indicador essencial na formação do educador. A observação permite que o educador compreenda as características de cada criança e desta forma desenvolva com ela relações de confiança e segurança e responda aos seus interesses e necessidades. Segundo Parente (2012) uma observação significativa “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família.” (p. 6)

Uma das dificuldades que me deparei logo desde início foi a questão da planificação. Afinal, o que devia planificar? Como devia planificar? Foram questões que surgiram imediatamente no momento em que foi-me proposto que elaborasse uma planificação.

Porém, cada semana uma aprendizagem nova, e, acarretando as sugestões da educadora e professora, e a partir das pesquisas realizadas ao longo destas, fui aprimorando e reformulando a planificação. Hoje, considero a ação de planificar uma das práticas mais importantes no âmbito da educação. Planificar implica ter um ou vários objetivos a cumprir, ao mesmo tempo que se delineiam ações para esses objetivos serem alcançados. Planificar auxilia o educador na organização do seu trabalho. Mas, para isto, o educador deve conhecer individualmente cada criança, e conhecer o grupo com que se trabalha, ser bom observador, prático e flexível de forma a planificar de acordo com os seus interesses e necessidades. De acordo com Post e Hohmann (2007) a planificação deve assentar na flexibilidade, de forma a favorecer os ritmos e necessidades de cada criança, e pela consistência, para que as crianças antecipem o que vai acontecer, de maneira a sentirem-se seguras, confiantes, promovendo, ainda assim, a sua autonomia.

Desde início que a educadora se dispôs a ajudar naquilo que fosse necessário. Normalmente, durante todas as semanas, na quarta-feira, a educadora dispensava um tempo da sua hora de almoço para reunir-se connosco, e discutir sobre os pontos fortes e os pontos fracos ocorridos durante aquela semana. Este tempo de reflexão conjunta foi valioso, porque permitiu que refletisse

sobre os meus pontos fracos e, de algum modo arranjasse estratégias para amenizar esses pontos menos positivos.

Por exemplo, no que diz respeito à reflexão escrita individual, posso aferir que foi um dos aspetos que mais tive dificuldades durante todo o meu percurso, reconhecendo desta forma, que um dos meus pontos mais fracos é a escrita. Apesar de todas as semanas esforçar-me e investir bastante tempo nas reflexões, senti que nem sempre as ideias que tentava transmitir eram perceptíveis aos outros.

Refletir é: pensar, antes de tomar qualquer decisão, e é saber mostrar o nosso ponto de vista sobre determinado assunto. Assim um bom educador deve ter espírito crítico, deve saber pensar e avaliar sobre as suas ações, só assim consegue responder às diversas situações que vão surgindo. É por esta razão que pretendo continuar a investir e a trabalhar sobre este aspeto.

A gestão do grupo durante a higiene foi outra das minhas preocupações durante este processo. Evitar que a criança se levanta-se do bacio e da sanita, que mexesse na água e se molhasse, escorrega-se no chão e caísse, era uma tarefa que se tornava bastante exigente. Contudo, ao longo do estágio fui tentando arranjar estratégias para harmonizar o momento. Conversar com a criança durante este momento e perceber a vontade dela foi essencial (por exemplo ao questionar a criança se queria fazer xixi no bacio ou na sanita). Ao serem questionadas, as crianças mostravam-se recetíveis a colaborar com o adulto. O cantar canções, contar histórias e mostrar imagens foram outras estratégias à qual me socorri e que de alguma forma despertou a atenção das crianças.

Após algumas semanas de estágio, foi-nos (a mim e à minha colega Carolina) proposto pela professora e sugerido pela educadora que incluíssemos na nossa planificação a avaliação das crianças. A avaliação tornou-se, para mim, um desafio. Optei por selecionar uma criança diferente todas as semanas e avaliá-la durante determinado momento da rotina. Este “pequeno” exercício ajudou-me a perceber o quanto complexo é avaliar. Avaliar implica uma observação bastante atenta e pormenorizada da criança, o que às vezes se torna complicado, devido às circunstâncias do contexto. No entanto, avaliar torna-se fundamental para perceber se as intencionalidades estão a ser adequados aquele grupo de crianças, e perceber o nível de desenvolvimento de cada uma.

Durante este percurso, deram a mim e à minha colega Carolina, a oportunidade de estabelecer e criar uma relação com a família das crianças. A educadora desde o início que nos incentivou e aconselhou a conversar com os pais sobre o dia da criança e outros assuntos que considerássemos pertinentes. Embora, este contacto me deixasse ainda um pouco desconfortável, foi essencial, em determinados momentos, para conhecer (ainda) mais sobre cada criança. Como Portugal (2012) menciona os educadores devem ser “sensíveis e calorosos, (...) que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias.” (p. 7)

Considero que este foi um percurso bastante gratificante, onde tive a oportunidade de realizar aprendizagens significativas. Trabalhar em contexto de creche, foi sem dúvida das melhores experiências pelo qual passei. Percebi que para ser educadora, num contexto de primeira infância, não basta só “tomar conta”, mas incluir na ação muitos outros fatores que fazem toda a diferença para o desenvolvimento da criança. O educador deve ser alguém que possibilita o desenvolvimento de relações de confiança e segurança, que presta atenção às necessidades físicas e psicológicas das crianças, que lhes proporciona oportunidades para interagir com outras crianças, e liberdade para explorar e descobrir o mundo. (Portugal, 2012).

Referências Bibliográficas:

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto: Universidade de Aveiro.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto: Universidade de Aveiro.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Apêndice VIII – 6ª Reflexão, Creche – 1º Semestre

Referentes- Estratégias de apoio durante as propostas educativas; Relação criança-adulto; Avaliação

Nesta 6ª semana fiquei encarregue de apoiar a minha colega de estágio durante as suas intervenções. Após uma reflexão mental acerca do meu desempenho, considero ter, ainda, que melhorar determinados aspetos. Por exemplo, numa das propostas educativas planificadas para esta semana, as crianças tiveram a oportunidade de explorar folhas de outono. Sabendo eu, que as folhas são um material que causa grande sujidade, devia ter levado para a sala, material de limpeza, para prevenir que algum acidente acontecesse, nomeadamente, a criança levar as folhas à boca. Por este motivo, aprendi que é extremamente importante precaver todas as situações que podem ocorrer nas experiências que proporcionamos às crianças. Sinto que cada vez mais, as crianças nos veem como adultas a quem têm de obedecer, fazendo com que, à medida que o tempo passa, começemos a ter mais facilidade em gerir o grupo, no entanto, ainda surgem situações que se tornam bastante desafiadoras. Numa das propostas educativas, a minha colega Carolina propôs trabalhar individualmente com cada criança. Era previsto para este momento, a Carolina ficar na sala de atividades a trabalhar com uma criança, enquanto, eu ficava no parque exterior com as outras crianças. Como os imprevistos acontecem, estava a chover, e o grupo de crianças teve, todo, que ficar na sala. Naquele momento achei que, fazer bolas de sabão seria capaz de captar a atenção das crianças, e de fato, por alguns momentos consegui essa atenção. Mas, agora, o desafio era arranjar outras estratégias que prendessem a atenção das crianças, sem que estas desestabilizassem a criança que estava com a Carolina. Uma das estratégias que se utilizou foi, fazer o “comboio” e passear pelo corredor da instituição. Foi uma estratégia que resultou e que pretendo utilizar numa próxima situação idêntica a esta. Durante outra experiência educativa, reparei que quando a Carolina estava a exemplificar, numa folha, a técnica da carimbagem com batatas, as crianças levantaram – se todas e começaram a agarrar as folhas e as batatas, gerando alguma confusão. Percebi com isto, que deve-se ser firme nestas situações, e parar a experiência enquanto as crianças não se sentarem.

As crianças normalmente testam-nos, de forma a ver a nossa reação, e com o intuito de saber até que ponto podem ir. Durante esta semana, a Educadora Vânia alertou-me para este fato e aconselhou-se a ser mais firme, e a ignorar certos comportamentos da criança. Por exemplo, durante o almoço a criança X levantou-se da mesa, e eu disse repetidamente, para a criança se sentar, sem efeito, a criança começou a provocar e a colocar a língua de fora. Nesta situação penso que, devia ter sido mais firme e não ter pedido quase “por favor” para a criança se sentar.

Para mim é, ainda, complicado captar todos os pormenores que acontecem na rotina das crianças (por exemplo a que horas determinada criança chega à instituição, aquilo que comeu e não comeu, tudo o que fez durante o seu dia, etc). Contudo, considero fundamental que, o educador seja capaz de fazer este “exercício” e consiga perceber o que aconteceu com aquela criança, porque é que aconteceu e como aconteceu de forma a compreender o comportamento e as necessidades de todas as crianças. Como Portugal (2012) refere

“à medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças e a forma como responderá a diferentes tipos de estímulos, a criança conhece estabilidade

emocional, aprende um sentido de segurança e confiança relacionado com o sentimento de que as pessoas e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes.”

A partir da próxima semana temos de incluir nas nossas planificações a avaliação de uma ou duas crianças da sala. Relativamente a isto, considero que o importante não é perceber se a criança consegue ou não realizar determinada proposta educativa mas sim prestar atenção a todo o processo de aprendizagem da mesma.

Referências Bibliográficas:

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto: Universidade de Aveiro.

Apêndice IX- Autorização dos Encarregados de Educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

No âmbito da realização do Relatório Final de Prática Pedagógica e Ensino Supervisionada, necessário para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, e enquanto estagiárias da sala das surpresas, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de registos fotográficos e vídeos dos vossos educandos. Estes registos audiovisuais serão utilizados durante o ensaio investigativo de cada uma de nós (Carolina Nunes e Inês Nunes), e eventualmente serão utilizados no relatório final. Contudo, é de salientar que as fotografias a utilizar no Relatório Final de Prática Pedagógica e ensino Supervisionada não mostrarão a cara da criança.

Cabe-nos agradecer antecipadamente a sua valiosa colaboração, lembrando que este trabalho tem objetivos meramente académicos, sendo reservadas toda a informação que identifique as crianças.

Atenciosamente,

Ana Carolina Nunes

Inês Nunes

| |
|-------------------------------------------------------|
| <p>Assinatura (Encarregado de Educação)</p> <hr/> |
|-------------------------------------------------------|

Apêndice X- Transcrição dos Vídeos

O espaço onde ocorreu a recolha de dados foi a sala de atividades. Este é um espaço amplo sem, ainda, grandes áreas definidas de brincadeiras, uma vez que as crianças encontram-se numa fase de aquisição/consolidação da marcha. A sala conta com bastante luz natural fornecida pela ampla janela que se encontra numa das paredes da sala. As paredes e os tetos são pintados de cor suave. Nas paredes existem placards onde estão afixados instrumentos relacionados com o grupo, nomeadamente a data dos aniversários, e onde, ao longo do ano, são afixados trabalhos realizados pelas crianças.

Na sala existem três almofadas, um puf (que se encontra num canto da sala) e um tapete. Para além disto, a sala está equipada com uma mesa (redonda) e quatro cadeiras, (que se encontram num canto da sala junto à janela, um armário onde estão arrumados vários brinquedos adequados à faixa etária, um espelho, dois placards, fraldário e um espaço exterior.

Os brinquedos estão categorizados por caixas, e as caixas estão arrumadas num armário. Paralelamente a este, existe outro armário na sala, onde só o adulto tem acesso. Neste armário encontra-se as garrafas de água das crianças; os chapéus; os portefólios; o rádio; os catres para dispor na sala, de forma a que as crianças realizem a sesta; e vários brinquedos como: livros, bonecos, jogos de encaixe.

Transcrição do vídeo nº1 (13 de dezembro de 2016)

Vídeo 1 - gravado em 13 de dezembro de 2016, durante o momento de brincadeira livre da manhã, na Sala das Surpresas, às 10h40 min (Duração: 1'06'')

- **Intervenientes:** todas as crianças da sala das surpresas; adulto 1: estagiária I, adulto 2: estagiária C e adulto 3: Ed.

00:00/00:04- **A criança Mt. (23 meses) encontra-se sentada na almofada a chorar (expressa tristeza). Quer um brinquedo (um carro) que a sua colega Ln. (19 meses) tem na mão, junto à mesa. A criança Ln. permanece serena a observar a situação (mostra-se calma). A criança A. (22 meses) vê que o adulto 2 assiste à situação e, apontando para o brinquedo e olhando para o adulto, diz “Átim” (referindo-se à criança Mt.). Mt. continua a chorar e o adulto 2 diz “Ela já estava a brincar. Não era o Mt. que tinha.”. A criança A. olha para Mt. e permanece calmo (a criança A. mostra um ar observador).**

00:04/00:13- **Mt. pára de chorar e continua a brincar com os dois brinquedos (dois carros) que já tinha na sua mão.**

00:13/00:15- **A criança R. (16 meses) dirige-se junto à câmara de filmar que está apoiada no armário onde contém os brinquedos, observa-a e continua a andar pela sala.**

00:15/00:20- Enquanto o adulto 3 brinca com Lnr. (16 meses) sentada no chão junto ao armário, a criança A. assiste à conversa e brincadeira e sorri (mostra-se alegre e sereno), afastado da zona onde estas se encontram –A criança J. (23 meses) sorri para o adulto 3 e aproxima-se dele (a criança mostra-se interessada e feliz).

00:20/00:21- A criança P. (14 meses) encontra-se junto à situação, assistindo apenas com o olhar e não esboça nenhuma expressão facial (mostra-se observadora e atenta).

00:21/00:26- A criança Lr. (16 meses) dirige-se ao adulto 3 sorrindo e expressando-se verbalmente. (expressa alegria e entusiasmo)

00:26/00:29- O adulto 3 reproduz a brincadeira, mas desta vez com a criança J.. Lnr. assiste de perto à cena, mostrando-se interessada sobre o que vai acontecer. Quando o adulto diz que “J. não está cá”, Lnr. toca na criança J. Ambas as crianças sorriem. (expressam alegria)

00:29/00:53- A criança Mt. brinca com dois objetos (os dois carros) no *puf* e dirige-se para a criança A. oferecendo-lhe um dos brinquedos (partilha). A criança A. não se mostra interessada em receber o objeto e abraça o adulto 1.

00:53/00:55- A criança Mg. (21 meses), que se encontrava no colo do adulto 3, levanta-se e assiste novamente à brincadeira, mas noutra posição (mostra-se curiosa e atenta).

00:55/1:06- Lnr. permanece atenta e Mg. sorri olhando para J., que se encontra atrás do adulto 3.

Transcrição do vídeo nº 2 (14 de dezembro de 2016)

Vídeo 2 – gravado em 14 de dezembro de 2016, durante o momento de brincadeira livre da manhã, na Sala das surpresas às 9h45 (Duração: 1’45’’)

- **Intervenientes:** todas as crianças da sala das surpresas; adulto 1: estagiária I; adulto 2: estagiária C; adulto 3: Ed; adulto 4: Aux.

00:00/00:16- **A criança E. (19 meses) chora, dirigindo-se ao adulto 2 pedindo colo, dizendo “colho”. (expressa tristeza).** A criança Ln. (19 meses) brinca tranquilamente no chão da sala, junto à porta, com 3 objetos (três carros).

00:16/00:21- A criança Lr. (16 meses) encontra um brinquedo (um barco) no chão e pega nele, olhando para o adulto 2 e sorrindo (expressa alegria).

00:21/00:23- A criança Lnr. (16 meses) dirige-se ao adulto 1, palreando e chamando a sua atenção.

00:23/00:29 - R. (16 meses) brinca sozinho, com 1 objeto, na almofada, afastada das restantes crianças. Repara na câmara, observa e continua a sua brincadeira. (mostra tranquilidade e desinteresse)

00:29/00:35- **A criança Mt. (23 meses), encontra-se na mesa, a brincar, junto da criança Mg. (21 meses) e da criança Lr.. Começa a chorar, dirigindo-se para o adulto 2, com a sua mão na cara (expressa tristeza). A criança Mg. olha para Mt. e continua a brincar. Quando o adulto 2 coloca a questão “Aleijaste-te?” a Mt., a criança acena com a cabeça que sim. Ao receber um beijinho do adulto, Mt. pára de chorar.**

00:35/1:55- A criança E. brinca sozinha na mesa, e quando repara no adulto 1 mostra-lhe o objeto com que brinca (mostra interesse em partilhar o que descobre).

Transcrição do vídeo nº 3 (19 de dezembro de 2016)

Vídeo 3 – gravado em 19 de dezembro de 2016, durante o momento de brincadeira livre da manhã, na Sala das surpresas às 9h20 (Duração: 3’44’’)

- **Intervenientes:** todas as crianças da sala das surpresas; adulto 1: estagiária I; adulto 2: estagiária C; adulto 3: Ed.

00:00/00:12- A criança A. (22 meses) e a criança J. (23 meses) estão a brincar tranquilamente junto uma da outra, mas com brinquedos diferentes.

A criança Ln. (19 meses) está junto à mesa e repara num brinquedo que está no chão. Pega no brinquedo e lança-o ao ar. Ao cair no chão, ouve-se um som, e a criança sorri. (expressa uma emoção de felicidade ao fazer uma descoberta. Pega noutro brinquedo que está junto ao que deixou cair.

00:12/00:22- A criança P. (14 meses) repara exatamente no mesmo brinquedo, mas Ln. alcança-o primeiro e sai de junto de P. A criança P. mostra-se chateada e grita (expressa a emoção de raiva), esticando o braço para a criança Ln., “pedindo” o brinquedo. A criança P. começa a gatinhar para junto de Ln., mas esta anda para o lado oposto, “fugindo”.

00:22/00:34- Ao reparar que se encontra longe de P. e que tem os dois brinquedos na mão, olha para o adulto, sorri (mostra que está satisfeita) e mostra os brinquedos levantando-os.

00:34/00:35- A criança P. continua a gritar (mostra frustração) e a esticar o braço em direção a Ln. Olha para o adulto 1 que está perto dela e aponta para a sua colega Ln..

00:35/00:55- A criança Mt. (23 meses) está a brincar na mesa, sentado numa cadeira, sozinho. Tem dois objetos na mão e olha para cada um deles manuseando-os calmamente, fazendo diversas expressões faciais, mas sem se expressar verbalmente. A criança Ln. dirige-se também para junto da mesa, onde permanece em pé, manuseando os brinquedos pousados em cima da mesa. Ao ouvir o adulto 2 a cantar Ln. olha para ele, e continua a sua brincadeira, reproduzindo diferentes expressões faciais. Quando repara que um dos adultos 1 a observa, Mt. sorri e levanta-se da cadeira onde estava sentado (mostra-se envergonhado).

00:55/1:06- A criança R. (16 meses) encontra-se a brincar com as almofadas, passando por cima delas, sozinho e conversando. Ao olhar para o adulto 3, não interrompe a sua brincadeira nem os sons que produz, continuando calmamente na sua exploração e brincadeira (mostra-se desinteressado e concentrado).

1:06/1:17- A criança Lr. (16 meses) anda pela sala e quando encara o adulto de frente, “encolhe os ombros” e esboça um ligeiro sorriso (expressa timidez).

1:17/1:18- A criança Ln. sai de junto da mesa e dirige-se novamente ao adulto com os brinquedos, conversando e sorrindo.

1:18/1:28- A criança A. anda ajoelhado pela sala a conversar sozinho, e quando repara que o adulto o observa, agarra num brinquedo e termina a sua conversa (a criança mostra-se tímida).

1:28/2:04- Ln. dirige-se ao adulto 1 que está sentado no chão, entrega-lhes os brinquedos, e “vai embora”. Mt. encontra novos brinquedos e dirige-se para o *puf*, onde não está ninguém. Deita-se e permanece lá a brincar, sozinho.

Ln. e A. estão tranquilamente a brincar e conversando sozinhos, em espaços distantes. A criança R. anda pela sala com uma expressão facial séria e a olhar para tudo o que está em seu redor (mostra-se atento ao que o rodeia).

2:04/2:50- Mt. está a cantar e o adulto 2 questiona-o “Estás a cantar?”. Mt acena com a cabeça que sim, continua a cantar e bate o pé, olhando para o adulto (a criança mostra-se concentrada). Ao olhar-se ao espelho, mostra-se envergonhado. A criança Lr. encontra-se junto à porta de vidro que dá acesso ao parque exterior, a brincar sozinha. Lnr. (16 meses) brinca sozinha na mesa, tranquilamente.

A criança P. está sentada numa cadeira, na mesa, de costas para o espelho, e lentamente vira-se observando e tentando tocar o espelho (a criança mostra-se curiosa e atenta).

2:50/3:03- Ln. continua a sua brincadeira, e R. anda por toda a sala a conversar sozinho. A criança A. agarra um objeto e dirige-se junto de um adulto 1 dizendo “Olháqui”.

3:03/3:25- Enquanto o adulto canta, Mt. dança rodopiando e olha para ambos os adultos. Mt. bate com dois brinquedos que tem na mão, um no outro, e repara que é emitido um som. Continua a fazer o mesmo movimento e olha para o adulto 2 “mostrando a sua descoberta”. Sorri quando o adulto 2 diz “Faz barulho Mt.”. (a criança mostra-se feliz quando se sente compreendida)

3:03/3:44- A criança P. olha para o adulto 3 e conversa, tentando sair da cadeira.

Transcrição do vídeo nº 4 (20 de dezembro de 2016)

Vídeo 4 – gravado em 20 de dezembro de 2016, durante o momento de brincadeira livre da manhã, na Sala das surpresas às 10h35 (Duração: 10’)

- **Intervenientes:** todas as crianças da sala das surpresas; adulto 1: estagiária I; adulto 2: estagiária C; adulto 3: Ed.

00:05- **A criança Mg (21 meses) aproxima-se do adulto 2, coloca os braços no ar e começa a chorar.**

00:14- A criança J (23 meses) está sentada no chão da sala, e quando o adulto 2 passa chama a sua atenção os brinquedos (três caixas de plástico que estão sobrepostas umas nas outras), e ri-se.

00:15 – **A criança R (16 meses) aproxima-se da criança P (14 meses) e começa a puxar o brinquedo (uma casa de encaixe) que a criança P tem na mão. A criança P grita e começa a chorar. O adulto 1 intervém. A criança R para de puxar o brinquedo, e a criança P para de chorar.**

00:25- A criança MT está na mesa a brincar sozinho. O adulto 2 aproxima-se, a criança ri-se para o adulto, e começa a mostrar o seu brinquedo (uma casa de plástico e várias peças de legos).

00:45 – A criança J (23 meses), a criança R, a criança L (16 meses) e a criança P estão sentadas no chão da sala. Cada uma está sozinha a explorar o seu brinquedo. A criança R coloca a caixa na cara, depois tira e começa a olhar para a caixa com uma cara apreensiva. Segundos depois coloca novamente a caixa na cara. A criança L coloca uma caixa na sua frente e começa a colocar brinquedos dentro da caixa. Depois de colocar os brinquedos, olha para o interior da caixa e retira-os.

1:22- A criança MT vê que o chão está sujo com bolas de esferovite e chama a atenção do adulto 1. O adulto 1 começa a apanhar as bolas do chão. A criança repete o adulto 1 e começa a apanhar as bolas do chão. Posteriormente, aproxima-se do adulto 1 e diz “nês”. Estende a mão com as bolas. O adulto 1 agradece, e a criança volta novamente a brincar com o seu brinquedo.

1:43- A criança R está a puxar o cabelo à criança P. O adulto 1 olha, aproxima-se das crianças e diz “R, é para das festinhas!” A criança R olha para o adulto 1 com uma cara assustada. O adulto 1 começa a fazer festinhas na cabeça da criança P, e diz “vês, R as mãos são para dar festinhas”. A criança R sorri, abre a mão, e dá festinhas na cabeça da criança P. Posteriormente à reação do R, a criança P também estica os seus braços, sorri, e começa a dar festinhas.

1:58 – A criança R levanta-se e vai para outro espaço na sala.

2:56- A criança P está sentada com o seu brinquedo. **A criança G aproxima-se da P e começa a puxar o brinquedo que ela tem na mão. A criança P começa a chorar. O adulto 1 aproxima-me e intervém, dizendo “ai, Gonçalo vamos dar o brinquedo à P, que estava com o brinquedo primeiro”. A criança G olha para o adulto 1 e larga o brinquedo. A criança P para de chorar e continua a brincar com o seu brinquedo.**

3:20- A LN está a andar pelo espaço com legos na mão, quando passa pelo adulto 2, a LN sorri, estende as mãos e mostra os legos.

3:29- A criança G está deitada no chão com a barriga para baixo enquanto observa de forma atenta os colegas.

3:37- As crianças MG, LR, L, J, R, A e MT estão sentadas no chão enquanto exploram individualmente o seu brinquedo.

3: 47 – O adulto 1 aproxima-se da criança MT. A criança sorri para o adulto 1 e começa a abrir e a fechar o telhado da casa (o brinquedo). A criança LN aproxima-se do brinquedo do MT e começa a repetir o que o MT está a fazer (abrir e fechar o telhado da casa). A criança MT grita e começa a empurrar criança LN.

3:55- O adulto 1 diz “L, o MT já estava a brincar”, dá a mão à criança LN e vai com ela para outro espaço da sala. Agarra noutro brinquedo e dá à criança. A criança agarra no brinquedo e vai explorá-lo para o sofá..

4:29- Ambas as crianças P e R brincam com o mesmo brinquedo. A L. aproxima-se do adulto 1 para pedir-lhe colo. O adulto 1 recusa e a L sem mostrar qualquer reação

continua sua brincadeira. A LR está em pé a brincar com o seu brinquedo. A criança A está sentada no chão a explorar um brinquedo.

5:15- A criança J aproxima-se da criança A e começa a puxar o brinquedo da criança A. A criança A diz “não” e volta-se para outro lado.

5:24- A criança J, dirige-se para a mesa.

5:24- Na mesa, a criança J começa a chorar enquanto tenta tirar um brinquedo à criança E. O adulto 2 diz “não não, era a E que estava a brincar” e a criança continua a chorar. O adulto 2 dá-lhe outro brinquedo e a criança para de chorar.

5:48- A criança A (22 meses) levante-se do chão e manda o seu brinquedo para o chão.

5:55- A criança A aproxima-se da criança R, que está a brincar com um objeto, e começa a puxar esse objeto. A criança R faz pressão para o A não lhe retirar o objeto, e a criança A grita.

6:02 – A criança A tira o brinquedo ao R e desloca-se para outro espaço na sala.

6:37- A criança R agarra num cubo e estende a mão ao adulto 1. O adulto aproxima-se, agarra no cubo e diz “obrigado”

6:45- A criança R agarra novamente num cubo e estende as mãos ao adulto 1. O adulto 1 mais uma vez, aproxima-se da criança, agarra no cubo e diz “obrigado”.

7:03- O adulto 2 senta-se no chão

7:15- A criança E senta-se no colo do adulto 2.

7:30- O adulto 2 agarra numa caixa que está na sala, coloca lá dentro peças de lego e simula que está a fazer uma sopa.

7:48- A criança MG aproxima-se do adulto 2 que está sentado e fica parada à sua frente. A MG ri-se a ver o adulto 2 “fazer a sopa”.

8:02- A criança MT aproxima-se do adulto 2 que está sentado.

8:06- O adulto 2 coloca a caixa na boca do MT, simulando que lhe está a dar a sopa e diz “cuidado, que a sopa está quente”, a criança MT recua para trás e sorri.

8:19- A criança MT inclina-se novamente para frente e o adulto 2 coloca a caixa na boca do MT. O MT ri-se e o adulto 2 pergunta-lhe “está bom?” e o MT acena com a cabeça que sim.

8:32- A criança MT aproxima-se de outro adulto (adulto 1) que está sentado no chão e coloca-lhe na boca a caixa com os legos. O adulto 1 responde “ai realmente está quente, tens de soprar”

8:36- O MT simula que está a soprar a sopa.

8:47- O adulto 2 faz “MÉÉÉÉ” enquanto agita a caixa com os legos, simulando novamente que está a fazer sopa.

8:48- A criança MT, J e MG aproximam-se do adulto 2 e ficam parados a olhar para o adulto 2.

9:18- O adulto 2 aproxima a caixa na boca da criança A. A criança A ri-se

9:19- O adulto 2 aproxima a caixa na boca da criança MT. A criança ri-se incontrolavelmente.

9:24- O adulto 2 aproxima a caixa na boca da criança MG e deixa cair no chão os legos e diz “Ups, a sopa caiu”. A criança MG olha para a criança MT e começa a rir-se.

9:40- A criança MG e a criança MT agarram nas caixas e simulam que deixam cair a sopa no chão. Ambos riem-se incontrolavelmente.

Transcrição do vídeo nº 5 (10 de janeiro de 2017)

Vídeo 5 – gravado em 10 de janeiro de 2017, durante o momento de brincadeira livre da manhã, na Sala das surpresas às 9h45 (Duração: 3’14’’)

- **Intervenientes:** todas as crianças da sala das surpresas; adulto 1: estagiária I; adulto 2: estagiária C; adulto 3: Ed.

00:04- A criança R está de pé, encostada ao armário, a olhar para o seu redor e a criança P está sentada no chão a tocar nos seus pés.

00:12- A criança J, LN, LR estão de pé a rir com brinquedos na mão. A criança A está sentada no colo do adulto 1 a olhar para criança LR.

00:15 – A criança MT está no sofá a brincar com um biberon de plástico, um prato de plástico e uma panela de plástico.

00:27- A criança R começa a deitar-se no chão, e o adulto 2 diz: R! R!

00:40- A criança MT aproxima-se do adulto 1 e simula que está a dar-lhe comida, com uma colher de plástico.

00:45 – O adulto 1 simula que está a mastigar a comida, e diz “Estou cheia MT!”

1:07- O MT recua e ri-se.

1:09- O MT volta a aproximar-se do adulto 1 e diz: “mais” ao qual o adulto 1 responde-lhe “mais”.

1:11- O MT volta a simular que está a dar comida ao adulto 1.

1:17- O MT recua mais uma vez e ri-se.

1:28- O MT afasta-se do adulto 1 e coloca o biberon na boca simulando que está a beber o leite.

1:58- A criança MT está sentada na mesa com um biberon e um prato de plástico e a criança LN está em pé junto da criança MT.

1:60- A criança MT manda o biberon para o chão, levante-se, apanha e volta a sentar-se.

- 2:06- A criança LN afastasse da mesa.
- 2:25- A criança LN apanha um brinquedo que está no chão, ri-se para o adulto 1 e continua a andar pela sala com o brinquedo na mão.
- 2:34- A criança J aproxima-se da mesa, agarra nos brinquedos que estão lá em cima e coloca-os no chão.
- 2:40- A criança P está em pé apoiada no móvel da sala.
- 2:41- **A criança R está sentada no chão e começa a chorar.**
- 2:49- O adulto 1 aproxima-se do R a pergunta-lhe “O que se passa R?”.
- 2:52- O adulto 1 pega ao colo o R, e a criança para de chorar.
- 2:56- A LR está em pé com um brinquedo na mão a olhar para o adulto 2 que tem o R ao colo.
- 2:57- A criança A está ao colo de outro adulto (adulto 1) na sala.
- 3:02- A criança P está a rir com uma bolacha de plástico na mão e posteriormente coloca-a no chão.
- 3:09- A criança P inclina-se para a frente e apanha novamente a bolacha de plástico.
- 3:10- **A criança LN, tropeça, bate com a cabeça no chão, e chora.**

Apêndice XI- Grelhas de Análise de Conteúdo

Quadro 1- Grelha da análise do vídeo 1 (13 de dezembro de 2016) (Duração: 1’06’’)

| Categoria | Subcategoria | Evidência/Situação | Participantes |
|------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Tipos de choro | Frustração | “A criança Mt. (23 meses) encontra-se sentada na almofada a chorar (expressa tristeza). Queria um brinquedo (um carro) que a sua colega Ln. (19 meses) tem na mão, junto à mesa. A criança Ln. permanece serena a observar a situação (mostra-se calma). A criança A. (22 meses) vê que o adulto 2 assiste à situação e, apontando para o brinquedo e olhando para o adulto, diz “Átim” (referindo-se à criança Mt.). Mt. continua a chorar e o adulto 2 diz “Ela já estava a brincar. Não era o Mt. que tinha.”. A criança A. olha para Mt. e permanece calmo (a criança A. mostra um ar observador). (...) Mt. pára de chorar e continua a brincar com os dois brinquedos (dois carros) que já tinha na sua mão.” | Criança MT (23 meses) |
| | Dor | Neste dia não há evidências de choro associado à dor | --- |
| | Raiva | Neste dia não há evidências de choro associado à dor | --- |
| | Fome | Neste dia não há evidências de choro associado à fome. | --- |

Quadro 2 – Grelha de análise do vídeo de 14 de dezembro de 2016. (Duração: 1’45’’)

| Categoria | Subcategoria | Evidência/Situação | Participantes |
|------------------|---------------------|---------------------------|----------------------|
|------------------|---------------------|---------------------------|----------------------|

| | | | |
|----------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Tipos de choro | Frustração | “A criança E. (19 meses) chora, dirigindo-se ao adulto 2 pedindo colo, dizendo “colho”. “ (00:00 min) | Criança E (19 meses) |
| | Dor | “A criança Mt. (23 meses), encontra-se na mesa, a brincar, junto da criança Mg. (21 meses) e da criança Lr.. Começa a chorar, dirigindo-se para o adulto 2, com a sua mão na cara (expressa tristeza). A criança Mg. olha para Mt. e continua a brincar. Quando o adulto 2 coloca a questão “Alejaste-te?” a Mt., a criança acena com a cabeça que sim. Ao receber um beijinho do adulto, Mt. pára de chorar.” (00:35 min) | Criança MT (23 meses) |
| | Raiva | Neste dia não há evidências de choro associado à raiva. | --- |
| | Fome | Neste dia não há evidências de choro associado à raiva. | --- |

Quadro 3 – Grelha de análise do vídeo de 20 de dezembro de 2016. (Duração: 10’)

| Categoria | Subcategoria | Evidência/Situação | Participantes |
|----------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | " Frustração | <p>Evidência 1- “A criança Mg (21 meses) aproxima-se do adulto 2, coloca os braços no ar e começa a chorar.” (00:05 min)</p> <p>Evidência 2- “A criança J começa a chorar enquanto tenta tirar um brinquedo à criança E. O adulto diz “não não, era a E que estava a brincar” e a criança continua a chorar. O adulto dá-lhe outro brinquedo e a criança para de chorar.” (5:24 min)</p> | <p>Evidência 1- Criança MG (19 meses)</p> <p>Evidência 2- Criança J (23 meses)</p> |
| | Dor | Neste dia não há evidências de choro associado à dor. | --- |
| Tipos de choro | Raiva | <p>Evidência 1- “A criança R (16 meses) aproxima-se da criança P (14 meses) e começa a puxar o brinquedo (uma casa de encaixe) que a criança P tem na mão. A criança P grita e começa a chorar. O adulto 1 intervém. A criança R para de puxar o brinquedo, e a criança P para de chorar.” (00:15 min)”</p> <p>Evidência 2- “A criança P está sentada com o seu brinquedo. A criança G aproxima-se da P e começa a puxar o brinquedo que ela tem na mão. A criança P começa a chorar. O adulto 1 aproxima-me e intervém, dizendo “ai, Gonçalo vamos dar o brinquedo à P, que estava com o brinquedo primeiro”. A criança G olha para o adulto 1 e larga o brinquedo. A criança P para de chorar e continua a brincar com o seu brinquedo.” (2:56 min)</p> | <p>Evidência 1- Criança P (14 meses)</p> <p>Evidência 2- Criança P (14 meses)</p> |

| | | | |
|--|------|--------------------------------------------------------|-----|
| | Fome | Neste dia não há evidências de choro associado à fome. | --- |
|--|------|--------------------------------------------------------|-----|

Quadro 4 – Grelha de análise do vídeo de 10 de dezembro de 2017. (Duração: 3’14’’)

| Categoria | Subcategoria | Evidência | Participantes |
|------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Tipos de choro | Frustração | “A criança R está sentada no chão e começa a chorar. (2:49 min) O adulto 1 aproxima-se do R a pergunta-lhe “O que se passa R?”. (2:52min) - O adulto 1 pega ao colo o R, e a criança para de chorar.” | Criança R (16 meses) |
| | Dor | “A criança LN, tropeça, bate com a cabeça no chão, e chora.” (3:10 min) | Criança LN (19 meses) |
| | Raiva | | --- |
| | Fome | | --- |

Apêndice XII- 4ª Reflexão, Jardim de Infância I - 2º Semestre

20, 21 e 22 de março

Referentes- intervenções; importância da utilização da tesoura

Durante esta semana continuámos a intervir no auxílio à educadora durante os momentos de rotina.

Este processo tem revelado ser um desafio, e esta semana não foi diferente. Durante a próxima semana o grupo já começa a intervir e por essa razão a educadora cooperante deu-nos a oportunidade desta semana desempenharmos o papel de educadora em determinados momentos da rotina das crianças para que o impacto não seja tão grande aquando da intervenção. Assim sendo, na quarta-feira coube-me a mim assumir o papel. Pude verificar durante a atuação que o momento onde senti mais dificuldade foi no acolhimento quando o grupo se demonstrava mais agitado. Durante este momento o que será pertinente dizer? O que fazer até à chegada das crianças e à canção do “Bom Dia”? Estas foram questões que me surgiram no decorrer da atuação e que me fizeram refletir após esta. Falar sobre o dia, ou situações decorrentes do comportamento das crianças, são algumas estratégias que pretendo recorrer a fim de conseguir a atenção das crianças, de integrá-las e estabelecer laços mais fortes com todas elas.

Também no decorrer desta semana, durante uma experiência educativa onde as crianças estiveram a recortar imagens decorrentes do projeto atual -Os Vulcões, reparei que várias crianças apresentaram dificuldade na manipulação da tesoura. As crianças nesta fase estão a aprender a manusear este instrumento.

Esta manipulação da tesoura exige a lateralidade definida (destro ou canhoto), o tipo e tamanho de tesoura adequado para cada criança, força e destreza manual. Portanto o educador deve auxiliar a criança nesta conquista, e para isso deve prosseguir para algumas estratégias de apoio à criança. Deve observar como a criança agarra na tesoura, incluindo perceber que a criança canhota necessita de uma tesoura adaptada às suas necessidades e compreender como a criança manipula o papel. A partir dessas observações o educador deve refletir e fazer as intervenções necessárias. A utilização da tesoura é também um bem precioso no que diz respeito à promoção do desenvolvimento psicomotor da criança. Segundo Barreto (2000) citado por Rossi (2012), o desenvolvimento psicomotor é de máxima importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tónus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo. Para estabelecer-se uma educação psicomotora é necessário que o educador promova ações motoras, perceptivas, afetivas e sócio motoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a rodeia.

Assim, é importante que o educador proporcione às crianças experiências que envolvam movimentos de mãos e dedos a fim de futuramente a criança ter a habilidade necessária à utilização do lápis, das canetas, do desenho, da tesoura, entre outros.

As intervenções estão aí “à porta” e o nervosismo começa a emergir sobre mim. No entanto, a vontade de trabalhar com estas crianças (de uma forma mais próxima) prevalece. Após observar este contexto e este grupo, pretendo em todas as minhas intervenções dar voz às crianças, isto é, ouvir as suas opiniões sobre todo e quaisquer experiências por que passem e que eventualmente venham a passar. Na minha opinião o papel do educador deve ser como mediador e não como ditador de regras e saberes, só desta forma é que a criança consegue envolver-se em plenitude nas experiências decorrentes do seu dia e realizar aprendizagens significativas. A criança deve ser “estimulada a verbalizar, a exprimir os seus sentimentos, emoções e ideias, de maneira a que entendam e por isso, conquista um espaço que também é seu e constrói a sua identidade no grupo” (De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social, 2015, p.29)

Referências Bibliográficas:

De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social. (2015). *Pedagogia da Consideração pela Criança – Inovar em educação de infância – 2ª Edição*. Positivagenda –Edições Periódicas e Multimédia, Lda.

Rossi, F. S. (2012). Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. Brasil: Revista Vozes dos Vales: Publicações Académicas. Acedido a 25 de março, retirado em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>

Apêndice XIII- 1ª Reflexão, Jardim de Infância I – 2º Semestre

21 e 22 de abril e 1 de março

Referentes- Expetativas e receios sobre o contexto em Pré-Escolar; Observação.

A presente reflexão é elaborada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, em Contexto Jardim de Infância, pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar, e destina-se aos três primeiros dias de observação neste contexto.

Embora já estivesse familiarizada com a instituição e com os funcionários, o receio de ir para um contexto novo é evidente. Apesar de já ter tido contacto, embora curto, com esta realidade, as dúvidas são bastantes. Afinal, como é definido o Jardim de Infância? Quais as diferenças entre um contexto de Creche e Jardim de Infância? Que grupo vou acompanhar durante este processo?

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, com base na Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, referem que a educação pré-escolar destina-se às crianças entre os 3 anos até à idade de ingresso no ensino básico, sendo considerada como a «primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida». (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p. 5)

O Jardim de Infância é portanto, um espaço que recebe crianças entre os 3 e os 6/7 anos de idade, com o intuito de responder às suas necessidades, da mesma forma que deve estimular o seu progressivo desenvolvimento.

Ao invés da Creche, um educador num contexto de Jardim de Infância deve planejar propostas educativas de acordo com as orientações curriculares para o pré-escolar e as metas de aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação. O Jardim de Infância, em conjunto com a família deve promover o desenvolvimento da criança, tendo em conta a sua integração na sociedade.

Por outro lado, este tempo de observação torna-se essencial, uma vez que

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. Esta observação possibilita-lhe ainda planejar propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma

aprendizagem ao longo da vida. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p. 11)

Assim, a observação é um instrumento fulcral na vida de um educador, uma vez que lhe permite recolher dados sobre cada criança, e conseqüentemente intervir de acordo com as necessidades de cada uma. Cada criança é única e cada uma representa uma história, daí a importância de observar e responder de forma abrangente e integradora.

Durante estes três primeiros dias procurei recolher o máximo de informação possível sobre o grupo de crianças e a sua rotina, sobre o espaço, sobre as estratégias utilizadas pela educadora cooperante, a fim de mais tarde conseguir equacionar as minhas intervenções ao contexto.

Destas observações reparei na acentuada heterogeneidade do grupo de crianças. Existem vários casos especiais que precisam de um cuidado maior por parte dos adultos da sala. Uma das crianças da sala tem diabetes, outra foi-lhe diagnosticado o transtorno do espectro do autismo, outra possui uma doença rara nos rins que requer bastantes cuidados. São os aspetos que até então me deixaram mais receosa, e que espero ao longo do percurso aprender mais sobre cada caso e conseguir agir/reagir quando necessário.

Porém, é um grupo de crianças bastante comunicativo e dinâmico, que revela vontade de aprender. Para além disso, é um grupo com plena autonomia no que diz respeito à sua higiene e alimentação.

No que diz respeito à organização do espaço, esta sala é constituída por várias áreas, nomeadamente: área do faz-de-conta; área da ciência; área da biblioteca; área da plástica; área dos jogos; área da matemática; áreas das construções e a área da escrita. Para as crianças usufruírem destas áreas, é-lhes pedido antecipadamente que assinalem num mapa de atividades (presente em todas as áreas) qual a área que pretende usar naquele momento, a fim de o educador perceber as preferências de cada criança. Quando o educador verifica que a criança está muitas vezes na mesma área, incentiva-a a ir para outra.

Isto revela uma dinâmica bastante diferente daquilo que estou habituada a observar, contudo, considero uma estratégia enriquecedora uma vez que ajuda a educadora a conhecer os interesses de cada criança, e simultaneamente a incentivar e promover na criança o gosto por outras áreas diferentes.

Este período de observação permiti-me inferir que o contínuo deste processo vai ser bastante desafiante. Ainda que esteja bastante receosa quanto à minha prestação e forma de agir com este grupo, as expectativas e a vontade de aprender prevalecem.

Referências Bibliográficas:

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

Apêndice XIV- Planificação, Jardim de Infância I – 2º Semestre

Contextualização: Aliado ao projeto “Os Vulcões” e, por as crianças terem ficado extremamente entusiasmadas com a introdução de um rádio no parque exterior, explorar-se-ão os fenómenos da natureza e suas sonoridades. Continuando a abordagem do tópico da escultura, relacionado com o projeto “Com a Arte vou criar, para com ela poder voar” e, por o grupo ter ficado muito entusiasmado com a construção de uma escultura durante a semana passada, esta semana existirá um cruzamento entre o seu interesse e outros materiais de moldagem.

2.ª Feira

| Intencionalidade Educativa | Experiência Educativa | | Competências | Avaliação |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Ação da Criança – Desenvolvimento de Aprendizagens | Ação do Adulto – Aprendizagens a Promover | | |
| 10:15 – Música: SAMP (reposição) | | | | |
| | | | | |
| 16:10 | | | | |
| <p>Pintura sensorial com os pés ao ritmo de sons da natureza, no espaço exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar diferentes sensações - Escutar sons semelhantes e representantes da natureza e seus fenómenos - Experimentar diferentes técnicas e formas de pintura - Praticar a noção de ritmo | <p>A criança:</p> <p>Expressa-se com o corpo; Explora sensações com os pés; Experimenta pintar com os pés; Escute sonoridades relacionadas com a natureza; Identifica e relaciona os sons que ouve com situações que vive e com fenómenos da natureza que conhece; Frui do momento e sente prazer ao viver novas experiências; Colabora para que a experiência aconteça de uma forma calma; Espera pela sua vez; Movimenta-se ao ritmo dos sons que ouve;</p> | <p>O adulto:</p> <p>Questiona as crianças acerca das partes do corpo com que se pode pintar; Organiza as crianças por pequenos grupos, explicando-lhes que assim poderão usufruir melhor da experiência; Pergunta ao grupo se estão interessados em se observar uns aos outros a pintar e se todos querem experimentar; Pede às crianças que estejam atentas aos sons que ouvem e que se vão manifestando oralmente sobre o que os faz lembrar; Sugere às crianças que sintam o prazer de pintar com os pés;</p> | <ul style="list-style-type: none"> - As crianças ditam as regras necessárias para que o momento decorra de uma forma calma e prazerosa. - As crianças esperam pela sua vez para viver a experiência. - As crianças reconhecem os sons que escutam. - As crianças movimentam-se ao ritmo do que ouvem. | <ul style="list-style-type: none"> - Qual a reação das crianças ao terem a possibilidade de experimentar uma nova sensação? - Como é que as crianças se movimentam ao escutar diferentes sons com diferentes ritmos? |

| | | | | |
|--|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| | Expressa-se oralmente sobre a experiência que viveu. | Sugere às crianças que escolham, de entre as possíveis, uma cor para cobrir o seu pé com tinta; Sugere às crianças que escutam os sons e se movimentem ao ritmo do que ouvem. | - As crianças experimentam novas sensações e expressam a sua opinião sobre o que sentem. | |
|--|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--|

3.ª Feira

| Intencionalidade Educativa | Experiência Educativa | | Competências | Avaliação |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Ação da Criança – Desenvolvimento de Aprendizagens | Ação do Adulto – Aprendizagens a Promover | | |
| 10:00 | | | | |
| Confeção de massa de moldar - Perceber o processo de confeção de massa de moldar - Colaborar durante a confeção - Compreender e memorizar os diferentes ingredientes utilizados e as várias fases do processo | A criança: Experimenta confeccionar massa de moldar; Espera pela sua vez para participar no processo; Colabora e compreende quais as regras para este momento decorrer calmamente; Observa as diferentes fases da confeção; Coloca questões pertinentes durante a experiência; Respeita a vontade e participação dos seus pares; Compreende o processo de confeção, memorizando-o e conseguindo explicar as diferentes fases e ingredientes utilizados; Percebe que o material resultante não é barro. | O adulto: Sugere a confeção de massa de moldar; Explica que este material tem características semelhantes ao barro e que as crianças terão oportunidade de explorar barro futuramente; Organiza e relembra oralmente em conjunto com as crianças quais são as regras para esta experiência; Motiva todas as crianças a participarem e a colocarem questões durante o processo, gerindo a participação de cada uma; Explica cada fase do processo e refere o nome e algumas características de cada ingrediente; Relembra todo o processo e ingredientes utilizados; Questiona as crianças sobre o seu interesse em registar este processo. | - As crianças participam de uma forma ativa e devida durante a confeção. - As crianças identificam ou conhecem os ingredientes e recursos a utilizar. - As crianças recordam os ingredientes e fases do processo de confeção. | - Qual o contributo das crianças durante a confeção da massa de moldar? Como o fazem? - Como gerem a sua participação e respeito pelos outros? |

| 15:00 | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Observação, admiração e interpretação do resultado da pintura sensorial, no espaço exterior, e escuta dos sons produzidos pela natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar e interpretar o resultado da pintura sensorial - Atentar e escutar os sons produzidos pela natureza - Relacionar o que escuta com o que vê | <p>A criança:</p> <p>Observa o resultado da pintura sensorial que decorreu no dia anterior; Interpreta o que vê e relaciona com a natureza, dando significado à pintura; Escuta os sons produzidos pela natureza, emitindo uma opinião ou observação sobre eles; Relaciona os sons que ouve com as imagens que observa; Imagina e cria sentido para a pintura resultante, dando-lhe algum significado.</p> | <p>O adulto:</p> <p>Sugere que a observação da pintura seja feita no espaço exterior – bosque; Sugere que as crianças escutem os sons produzidos pela natureza e se expressem oralmente sobre eles; Sugere que seja dado algum significado à pintura feita pelas crianças; Participa e colabora no momento, suscitando interesse e motivação para que as crianças façam o mesmo; Regista as observações e interpretações das crianças de uma forma escrita e através da fotografia; Lembra os sons que foram ouvidos durante a pintura sensorial, relacionando-os com os que ouvem neste momento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - As crianças participam de uma forma ativa e crítica neste momento. - As crianças imaginam e ao observar a pintura dão-lhe algum significado. - As crianças reconhecem sons da natureza e expressam a sua opinião sobre eles ou algo relacionado com. <ul style="list-style-type: none"> - Como é que a criança A. contribui para a interpretação da pintura, no espaço exterior? - Qual a reação da criança A. ao escutar atentamente os sons produzidos pela natureza? - Como é que a criança A. relaciona o que ouve com o que vê? |
| 16:15 - Inglês | | | |

4.ª Feira

| Intencionalidade Educativa | Experiência Educativa | | Competências | Avaliação |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Ação da Criança – Desenvolvimento de Aprendizagens | Ação do Adulto – Aprendizagens a Promover | | |
| 10:00 | | | | |
| <p>Exploração livre de massa de moldar e construção de uma peça individual relacionada com a natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar livremente massa de moldar - Construir uma peça individual relacionada com os fenómenos e elementos presentes na natureza, relembrando o sentido e arte da escultura | <p>A criança:</p> <p>Explora livremente a massa de moldar; Tem a iniciativa e sentido criativo para explorar o material de diferentes formas; Manuseia o material de modos distintos, experimentando; Experimenta construir padrões ou conjuntos com a massa moldar; Experimenta construir os desenhos de algarismos ou letras que tenham significado para si; Constrói uma peça individual relacionada de alguma forma com a natureza.</p> | <p>O adulto:</p> <p>Organiza pequenos grupos para viver a proposta, para que cada criança tenha tempo e disponibilidade por parte do adulto; Incentiva a criança a explorar e experimentar diferentes formas de manusear a massa de moldar; Orienta a exploração da massa de moldar, incentivando a criança a construir padrões, conjuntos, desenhos de algarismos e letras; Auxilia a criança a visualizar o desenho de um algarismo ou letra que tenha significado para si; Sugere às crianças que construam uma peça individual relacionada com a natureza, como se fosse uma escultura; Sugere às crianças e pergunta-lhes se têm interesse em fotografar ou expor as esculturas construídas, e de que forma o poderão fazer.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - As crianças exploram a massa de moldar das mais diversas formas. - As crianças praticam e envolvem conceitos matemáticos e da escrita na exploração do material. - As crianças constroem pequenas esculturas relacionadas com o tema da natureza. | <ul style="list-style-type: none"> - Como é que a criança A. envolve a matemática e escrita na exploração da massa de moldar? - Como é que a criança A. decide construir uma peça relacionada com a natureza? Qual o significado que lhe dá? - O que responde quando lhe é questionado o porquê da escolha e construção daquela escultura? |
| 16:10 | | | | |
| <p>Exploração livre de massa de moldar e construção de uma peça individual (continuação)</p> | <p>(O momento que decorre durante a tarde é exatamente o mesmo que durante a manhã, mas, com as crianças que ainda não desenvolveram a experiência educativa.)</p> | <p>(O momento que decorre durante a tarde é exatamente o mesmo que durante a manhã, mas, com as crianças que ainda não desenvolveram a experiência educativa.)</p> | <p>(O momento que decorre durante a tarde é exatamente o mesmo que durante a manhã, mas, com as crianças que ainda não desenvolveram a experiência educativa.)</p> | |

Apêndice XV- Avaliação, Jardim de Infância I - 2º Semestre

- **Quem?** Criança F (4 anos)
- **Como?** Observação direta e registo fotográfico
- **Onde?** Polivalente
- **Quando?** No dia 17 de maio de 2017, no período da tarde
- **O quê?** A criança F. (4 anos) a desabotoar os botões do bibe da criança I (3 anos)

Contexto: Momento após o lanche - onde as crianças retiram os bibes. Como é habitual, as crianças que após o lanche têm o bibe vestido, são questionados pelo adulto se querem retirar.

Episódio: Neste dia, o adulto I reparou que a criança I (3 anos) tinha o seu bibe vestido e questionou-lhe se pretendia tirá-lo. A criança respondeu que “sim” e o adulto sugeriu à criança F (4 anos) que ajudasse a criança I, desapertando-lhe os botões do bibe.

A criança F (4 anos) levantou-se do sofá (onde estava sentada e ver um filme) mostrando-se desde logo disponível para auxiliar a sua amiga. Quando questionada pelo adulto se precisava de ajuda para desabotoar os botões, a F. respondeu que “não”, “ eu consigo sozinha”. Após a criança desabotoar todos os botões, o adulto I felicitou-lhe dizendo “Boa F.”, a criança sorriu e foi sentar-se novamente no sofá.

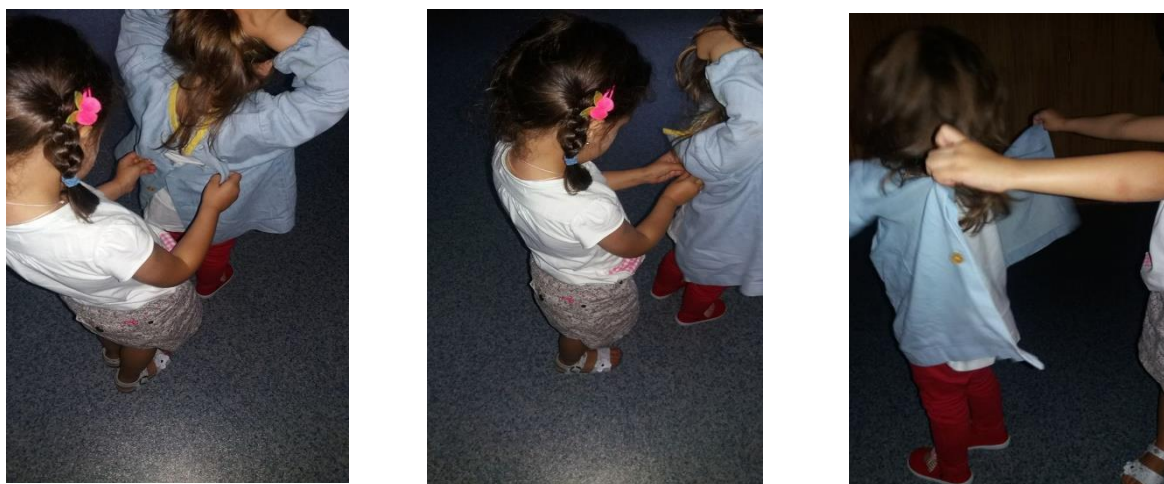


Fig. 1, 2, 3- Criança F (4 anos) a desabotoar os botões do bibe à criança I (3 anos)

Interpretação do episódio: Este episódio revela que a criança F (4 anos) a nível da Área de formação pessoal e social demonstra comportamentos de apoio e entajuda, quando solicitada e, demonstra autonomia e responsabilidade. Relativamente às habilidades de manipulação fina, esta criança demonstra ser capaz de abotoar e desabotoar os botões da roupa.

Áreas de Conteúdo/ Domínio do desenvolvimento: Área de Formação Pessoal e Social – Independência e autonomia; Área de Expressão e comunicação- Domínio da Educação Física

Referências Bibliográficas:

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

Apêndice XVI- 11ª Reflexão, Jardim de Infância I - 2º Semestre

23 e 24 de maio de 2017

Referentes- papel do educador; relação família-escola

A presente reflexão incide sobre os dois dias que estive sobre a minha atuação.

Esta semana na “Sala da Criatividade” respirou-se um ar mais harmonioso. Isto deveu-se ao facto de sentir-me mais motivada, disposta e disponível durante a minha ação educativa. Assim, para esta semana achei pertinente refletir sobre o papel do educador na educação pré-escolar e a sua influência no desenvolvimento integral da criança.

A ação do educador na educação pré-escolar deve ter como base o grupo de crianças e a sua heterogeneidade. Cabe ao educador perceber e respeitar as especificidades de cada criança, só assim consegue criar um ambiente rico em aprendizagens e estabelecer relações de proximidade com cada uma. Tem sido nesta perspetiva que tenho incidido a minha intervenção, procurando saber sempre quais os interesses e necessidades deste grupo de crianças. Com base nas minhas observações reparo que é um grupo com interesses bastante diversificados. Este profissional deve partir do princípio de que a criança é um ser humano completo e único e que, embora dependente do adulto para sobreviver e crescer, é um ser capaz. Por isso o educador a partir de uma observação atenta das crianças, deve deixar que estas ajam em situações naturais e espontâneas, inicialmente, e propondo, na *posteriori*, experiências específicas. Este adulto é visto, pelas crianças como um modelo, e isto exerce uma influência determinante no seu desenvolvimento pessoal e social, contudo ele deve ser o mais neutro possível para não influenciar as decisões individuais e não revelar atitudes violentas e conflituosas que possam influenciar a criança negativamente. De acordo com Teresa Vasconcelos (2004)

“A forma como as crianças pequenas se vêem a si mesmas é significativamente alterada pelo modo como as pessoas que, para elas, são importantes as abordam e reagem. Para todas as crianças, seja de uma forma consciente ou inconsciente, a questão mais importante é: «Será que sou aceitável, será que sou amada?». As abordagens e as reações das pessoas que as rodeiam influenciam profundamente a noção do eu que se está a desenvolver – positiva ou negativamente.” (p.45).

Para além disto, o educador deve ser capaz de refletir sobre a sua ação, sobre a sua intencionalidade educativa e sobre os seus valores e intenções. É a partir desta reflexão que o educador retifica e ajusta o processo educativo ao desenvolvimento das crianças. São a partir das reflexões que faço semanalmente que me vou apercebendo daquilo que tem sido significativo para as crianças e para mim, e aquilo que tem sido menos adequado.

E porque o papel do adulto também passa pela relação que estabelece com a família da criança, é necessário que este conheça a esfera social e familiar da criança para que também possa *levar a escola da vida para a vida da escola*.

Dada a importância da família para o desenvolvimento da criança, e visto que a criança passa a maioria do seu tempo na escola, é fundamental que exista uma relação de comunicação e de proximidade entre a família e a escola. Como Formosinho & Costa (2011) refere, a relação estabelecida entre escola e a família “permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos actos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo” (p.36). Ainda com algum receio e hesitação tenho tentado, durante a minha prática pedagógica manter contacto com a família das crianças. Procuo sempre no diálogo que estabeleço com cada uma, perceber e conhecer eventuais curiosidades e interesses das crianças, procuro, também informar os pais sobre aquilo que aconteceu durante o dia dos seus educandos. Pretendo com isto ganhar a confiança dos familiares e criar verdadeiras parcerias com os mesmos, a fim de proporcionar às crianças momentos significativos e inesquecíveis.

Referências Bibliográficas:

- Vasconcelos, T. (2004). Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância. Lisboa: Texto Editora
- Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda?*. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (org.) O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia. Porto: Porto Editora.

Apêndice XVII- 4ª Reflexão, Jardim de Infância II

16, 17 e 18 DE OUTUBRO DE 2017

Referentes- heterogeneidade num grupo

Durante esta semana tive o prazer de observar várias situações onde a interajuda e a cooperação entre crianças mais velhas e crianças mais novas foram evidenciadas. Numa das situações, a criança J (4 anos), que se encontrava no espaço exterior, ao reparar que outra criança, a Mt. (2 anos) estava a ter dificuldades a andar no triciclo, correu para junto dela e empurrou-a até a Mt. conseguir pedalar de novo. Também durante a higiene, observei a criança SV (5 anos) a abrir a torneira à criança Bi (2 anos) que revelava não ter força suficiente para abri-la.

No meu ponto de vista, trabalhar com um grupo heterógeno revela-se, se por um lado uma mas valia, por outro um maior desafio para o educador, pois este tem de planificar tendo em conta diversas faixas etárias e desenvolvimentos, para que todas as crianças possam aprender significativamente e de acordo com as suas capacidades. Pois estas não podem ser demasiado exigentes, nem muito fáceis para que nenhuma das crianças desmotive ao realizá-la. O educador deve adaptar a sua proposta às diferentes faixas etárias. De acordo com Kron, Serrano e Afonso (2014) os grupos “heterogéneos pedagogicamente bem acompanhados e apoiados são o melhor meio para uma educação antipreconceito.” (p.136).

No entanto, no que concerne à entreajuda entre as crianças é vantajoso, pois as crianças mais velhas sentem um enorme sentido de responsabilidade perante as crianças mais novas, auxiliando-as nas tarefas que sentem mais necessidade. Ao mesmo tempo, o facto desta ajuda ser possível faz com que as crianças mais velhas desenvolvam a sua autoestima e autoconfiança.

Além disso, as crianças mais novas são também incentivadas, impulsionadas, encorajadas, motivadas e até mesmo desafiadas pelas mais velhas, tornando-se mais autónomas, espontâneas e determinadas. Conforme afirma Kravtsova (2009) “as crianças mais velhas aprendem a ser modelos de comportamentos mais competentes, assim como a apoiar as crianças mais novas.” (p.10).

É ainda extremamente importante esta heterogeneidade no momento de partilha de experiências, vivências, acontecimentos, pois permite que cada criança tenha contacto com diversas realidades vividas em cada uma das faixas etárias, bem como auxilia as crianças mais novas na aquisição da língua, no discurso oral, na organização das suas ideias e na forma como comunica.

Assim sendo, ter um grupo heterogéneo, ainda que se revele extremamente desafiador para o educador, a meu ver é uma mais-valia para todas as crianças, pois ao mesmo tempo que aprendem umas com as outras, desenvolvem valores e competências para a vida nesta relação de interajuda, de confiança e de entrega.

Referências Bibliográficas:

Kron, M., Serrano, M. A. & Afonso, L. J. (2014). *Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Kravtsova, E. (2009). Redescobrir Vygotsky: A perspetiva de educação de Vigotsky. Destacável Noesis, nº. 77 in Revista da APEI: Lisboa

Apêndice XVIII – 2ª Reflexão, Jardim de Infância II

2, 3 e 4 DE OUTUBRO DE 2017

Referentes – Contar histórias; Tempo em grupo; Período de adaptação

Prossigo para a segunda reflexão correspondente à terceira semana de Prática Pedagógica.

Hoje, achei pertinente refletir sobre a importância das histórias, uma vez que a ação de contar histórias é presença quotidiana neste Jardim de Infância, por lhe ser atribuído pela educadora o incentivo à imaginação e à leitura. Este interesse pelas histórias é, também, evidenciado pelo grupo que, se mostra diariamente disponível e curioso em ouvir histórias. Assim, na rotina deste grupo há um momento designado de hora do conto, todos os dias da semana, antes do lanche da manhã. De acordo com Abramovich (2004, citado por Dias e Neves, s.d) “contar histórias é muito importante, pois, para além de ajudar na formação das crianças, estimula-as a tornarem-se leitores, abrindo caminho para um mundo infinito de descobertas e de compreensão do mesmo” (p.37)

De forma a dar continuidade a esta rotina e responder aos interesses das crianças, assumirei este momento durante os três dias da semana aquando a minha intervenção. Como considero que este momento deve ser pensado e refletido terei em conta alguns aspetos, nomeadamente, a escolha antecipada do livro a ser utilizado e a preparação da narração, bem como os materiais a utilizar durante o momento. Isto vai de encontro ao às palavras de Cavalcanti (2006) quando refere que, a hora do conto é um momento que deve ser preparado com rigor e cuidado, atenção e envolvimento de forma a apoiar a criança na sua totalidade. Posteriormente à narrativa, pretendo envolver a criança, questionando-lhe sobre aquilo que ouviu e, pedindo sugestões de experiências a partir da história. A partir destes momentos pretendo que as crianças desenvolvam a curiosidade, o gosto pela leitura, que se sintam escutadas e valorizadas.

Por outro lado, o período de adaptação da criança é, outro aspeto que tenho dado especial interesse nesta prática. Ao longo destas semanas, tenho evidenciado várias situações, onde o processo de adaptação revela ser difícil. Isto é observado nas crianças que entraram pela primeira vez no jardim-de-infância, como é o caso da criança E (3 anos) e C (3 anos).

Chegar pela primeira vez a um lugar que nos é totalmente desconhecido, onde surgem caras novas, não é fácil para ninguém muito menos para as crianças. Conhecer essa realidade e desfrutá-la é um processo complexo e cada criança tem o seu tempo. Este processo pode ser tão doloroso para as crianças como para os seus pais. Para alguns progenitores, implica a separação diária do seu filho e por isso demonstram também a sua preocupação. Nas observações que tenho vindo a fazer percebo que há quem defenda que esta separação deva ser gradual, isto é, a criança numa primeira fase vai só na parte da manhã, no dia seguinte já almoça e assim posteriormente. A meu ver, penso

que deve ser a criança a decidir esses tempos. Se realmente a criança está bem e motivada, porquê cortar esses momentos? Os adultos (pais e educadores) devem sim, deixar que a criança a manifeste as suas necessidades, apoiando-a sempre.

Os pais têm neste processo um papel fundamental. Todas as manhãs, quando levarem a criança à escola, é importante que seja criado um ambiente alegre e descontraído, de maneira a motivar e transmitir segurança à criança. Se os pais conversarem atempadamente com a criança sobre aquilo que vai acontecer e fazer com que perceba que vai aprender coisas novas e fazer novos amigos, elas vão aumentar o grau de expectativas e ficar mais tranquilas.

Este processo é, também, um desafio para o educador. Ele tem que responder às expectativas dos pais, ganhar a confiança das crianças e dos respetivos familiares e, ainda trabalhar os seus próprios sentimentos. Isto porque o profissional também passa por um processo de adaptação, em cada ano surgem novas crianças, novos pais. No entanto, é importante que o educador transmita segurança à segurança, que lhe faça sentir especial e valorizada. Oliveira (2002) acrescenta, ainda que se a educadora adotar o comportamento de “observar as crianças, no cotidiano da pré-escola, ouvir a sua família, pode ajudar a descobrir caminhos mais promissores para a formação de vínculos afetivos produtivos para seu desenvolvimento”. (p. 209). Assim, o educador deve estabelecer verdadeiras relações de proximidade e parceria com os pais, mantendo-os sempre informados sobre todos os comportamentos da criança, para que desta forma os pais ganhem mais confiança no seu trabalho e minimizem a ansiedade e angústia de separação.

Outro aspeto que tenho vindo a observar e dar especial atenção são os momentos em grande grupo. A educadora proporciona ao longo da rotina das crianças vários momentos em grande grupo, onde dá voz à criança, incentivando-as a partilhar novidades, conversando sobre temas importantes para as crianças, a cantar canções, a contar histórias, etc. A meu ver, este é um tempo que preservo e considero fundamental. O tempo em grande grupo proporciona às crianças oportunidades sociais. São a partir destes momentos que a criança tem a possibilidade de comunicar as suas ideias ao restante grupo, bem como imitar e aprender com base naquilo que observam os seus colegas dizer e fazer. Para além disto esta experiência “ajuda a contruir o sentido de “nós” e “nosso””, (Hohmann e Weikart, 2009, p. 406).

Referências Bibliográficas:

Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus Editora.

Dias, C & Neves, I. (s.d). A importância de contar histórias. In, C, Silva., M, Martins & J Cavalcanti (coord). Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Hohmann, M., & Weikart, D.(2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.

Apêndice XIX- 1ª Reflexão, Jardim de Infância II

19, 20, 25, 26 E 27 DE SETEMBRO DE 2017

Referentes- Observação; Relação família/escola; relação família/comunidade; Grupo de crianças; Relação Educadora/Crianças

Mais uma etapa, mais um desafio. É assim que caracterizo mais um início de Prática Pedagógica.

À semelhança das práticas anteriores, esta iniciou-se com um período de observação com duração de duas semanas. Na minha opinião este período é crucial e, deverá “ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (1994, p. 29), uma vez que possibilita conhecer as especificidades de cada criança, de tudo o que a rodeia, facilitando desta maneira a ação futura do educador.

Assim, a observação realizada destinou-se à observação do contexto de prática com o objetivo de conhecer e caracterizar, possibilitando a escolha de estratégias e formas de atuar mais adequadas ao grupo com o qual irei desenvolver múltiplas experiências.

Desta observação, posso inferir que conheci um contexto, um espaço e um grupo com características bastante diferentes daquilo que observei e vivi em experiências anteriores. Uma das principais razões é pelo fato da instituição pertencer à rede pública, o que implica acentuadas diferenças em termos organizacionais.

Relativamente à instituição, esta é constituída por uma sala de pré-escolar, que por sua vez é orientada por uma assistente operacional e uma educadora. O facto desta instituição contemplar apenas uma sala, e localizar-se numa povoação pequena onde “quase toda as pessoas se conhecem” faz com que se note uma grande relação de proximidade e afetividade entre toda a equipa, crianças, familiares e restante comunidade. Isto fez com que me sentisse plenamente integrada desde o meu primeiro dia.

Esta proximidade com a família revelou-se evidente quando a educadora partilhou connosco que parte dos familiares das crianças fizeram parte de vários projetos da sala, nomeadamente na construção da casinha que se encontra no exterior, na horta, e na pintura das paredes da instituição. A educadora mencionou, também, que é habitual os pais participarem noutros projetos que são desenvolvidos ao longo do ano letivo. Como forma de complementar esta relação entre família/escola, a educadora criou um grupo no *Facebook* para colocar todos os familiares a par de todo o processo e produtos realizados pelas crianças.

Na minha opinião esta participação e relação entre família/escola é fundamental uma vez que fomenta o bem-estar da criança e permite aos familiares testemunharem a evolução e desenvolvimento das mesmas. Como corroborado por Formosinho e Costa (2011) a relação entre

escola-família “permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos actos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo “, (p.36).

Para além desta proximidade com a família, observei que a comunidade é, também, um elemento integrante e fundamental desta instituição. Ao longo destes dias, observei que é prática da educadora deslocar-se ao exterior da instituição para aproveitar o que de melhor a natureza oferece e, inclusive o que o meio envolvente proporciona. Pude evidenciar dois exemplos destas práticas quando a educadora, no segundo dia de PES, levou as crianças a um jardim (ao Jardim do Visconde, que se situa junto da Igreja da Barreira) com o intuito de lhes proporcionar momentos de exploração e brincadeira livre. Também na segunda-feira, dia 25 de setembro, a educadora encaminhou as crianças para um campo de terra, que está localizado ao lado da instituição, para que estas pudessem observar a colheita de milho, executada por um processo mecanizado.

Esta relação permite, não só, que a comunidade compreenda as finalidades, as funções e os benefícios pedagógicos da educação pré-escolar, como também permite alargar e enriquecer as situações de aprendizagem de cada criança, (Silva et al, 2016).

Quanto ao grupo, este é constituído por dez raparigas e seis rapazes com idades compreendidas entre os dois e os seis anos. Sendo este um grupo de crianças com idades tão distintas, os seus interesses e níveis de desenvolvimento são, também, evidentemente diferentes. No que toca à linguagem e outras capacidades como de raciocínio, manipulação de objetos e outros, as crianças com dois/três anos demonstram dificuldades. Face a estas dificuldades, a educadora ao longo da rotina das crianças, sugere que as mais velhas (com 4/5 anos) auxiliem as mais novas (2/3 anos) quando tem dificuldade numa determinada situação (por exemplo a retirar o chapéu do cabide). No que toca ao trabalho orientado, a educadora tem a preocupação de separar as crianças por idades e diversificar o grau de dificuldade, de modo a corresponder aos vários níveis de desenvolvimento e dar apoio individualizado. No que toca aos seus principais interesses, posso destacar momentos que lhes captam a atenção como a audição e reprodução de música, ouvir histórias e elaborar trabalhos que envolvam a plástica. Assim sendo, considero que a área da expressão e da comunicação, do domínio da música e da expressão plástica ocupa um papel privilegiado neste grupo de crianças.

A capacidade com que a educadora envolve as crianças nas experiências orientadas e, consequentemente como as estimula e encoraja na procura de novas descobertas, foi algo que me despertou ao longo destes dias. Estas observações permitiram-me perceber que o mais importante é ouvir a criança. Só desta forma é que percebemos onde e como podemos chegar até ela e, permitir-lhe que se sinta escutada, valorizada e motivada.

Após estas duas semanas de observação onde tive a oportunidade de recolher o máximo de informação possível sobre o grupo, prossigo agora para as intervenções. As minhas expetativas são altas e a minha vontade de aprender e proporcionar aprendizagens é ainda maior.

Referências Bibliográficas

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2011). *Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda?*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & GAMBÔA, R. (org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia*. Porto: Porto Editora.

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

Apêndice XX- 7ª Reflexão, Jardim de Infância II

13, 14 e 15 E NOVEMBRO DE 2017

Referentes- pertinência do trabalho por projeto; reunião com os encarregados de educação.

Esta semana fui eu quem teve a responsabilidade de assumir o papel de educadora.

Tendo em conta a conversa realizada com as crianças sobre vários tipos de transportes durante as semanas passadas, esta semana como forma de verificar o interesse das crianças sobre este assunto, procedemos a um levantamento de questões, pesquisas e experiências orientadas. Desta forma, conseguimos perceber se realmente este interesse era suficientemente motivador para avançar enquanto trabalho por projeto.

(...) o trabalho de projeto no currículo é baseada em pesquisas recentes sobre os efeitos positivos na aprendizagem das crianças e no desenvolvimento de competências de autonomia, iniciativa e cooperação em grupo. Este processo metodológico também suporta o impulso natural das crianças para investigar o ambiente físico e social em seu redor desafiando uma abordagem interdisciplinar, (Oliveira e Godinho, 2013, p.73)

De facto, as crianças revelaram interesse quanto a esta temática, denominando bastantes e diferentes tipos de transporte, entre os quais: “barcos”, “submarinos” “cruzeiros” (X, 5 anos), “descapotável” (Br, 5 anos); “avião” (Lv, 5 anos), “carro da polícia” (L., 4 anos), entre outros. Para além disto levantaram, também, diversas questões, nomeadamente: “Como se chama o comboio que anda debaixo da terra?” (X, 5 anos), “Para que servem as rodas dos aviões?” (L, 4 anos), “A pista é uma estrada?” (S.R., 4 anos), etc. Todas as ideias das crianças foram registadas numa cartolina pelo adulto.

Também ao longo das reuniões em grande grupo, as crianças foram relatando episódios referentes às suas experiências vividas em contexto familiar. A criança X (5 anos), por exemplo, partilhou a sua experiência sobre a sua viagem num navio de cruzeiro.

A partir deste leque de ideias e partilhas, o adulto sugeriu às crianças que em casa fizessem uma pesquisa com os pais sobre algumas das suas dúvidas e curiosidades e que levassem para a sala objetos, livros ou outro material que estivesse relacionado com os transportes. Surgiu a partir daqui a ideia de criar uma caixa onde as crianças e adultos pudessem reunir livros e outros materiais para que conseguissem consultar quando achassem pertinente.

De forma a ir ao encontro dos interesses de todos, em parceria com todas as crianças, decidiu-se organizar e dividir o grupo em 3 grupos de trabalho. Inicialmente cada grupo encarregar-se-á de pesquisar e trabalhar um transporte e, posteriormente apresentar aos restantes grupos.

Ainda que nos encontremos numa fase muito inicial, enquanto futura educadora considero que o trabalho de projeto é fundamental, uma vez que parte inteiramente do interesse das próprias crianças. O trabalho por projeto permite às crianças encontrar respostas para as suas dúvidas e soluções para resolver problemas, proporcionando-lhe desta maneira experiências significativas e, por isso um maior envolvimento no seu processo de aprendizagem, como corroborado por Vasconcelos (2011), “(...) a metodologia de trabalho de projeto (...) contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (...) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas.”, (p.9).

Paralelamente a isto, surge o educador que também tem um papel essencial neste tipo de metodologia. Num trabalho de projeto considero que o educador deve ser um “provocador”, criando possibilidades às crianças para dar sugestões, serem criativas e livres. Também este profissional neste tipo de método promove aprendizagens transversais, incluindo todas as áreas do saber e promove as relações entre criança/adulto e criança/criança.

A Educadora Ana deu-nos a oportunidade de assistir a uma reunião dos encarregados de educação do grupo de crianças, na terça-feira, por volta das 19h da tarde. Nesta reunião foram abordados vários assuntos, entre os quais: as atividades de articulação com as outras escolas do agrupamento, os projetos agendados para cada período e outros assuntos pertinentes. Segundo Matos (2012) “os educadores desenvolvem diferentes modalidades de trabalho e relação com as famílias, sendo as reuniões de pais uma delas”, (p.47).

A educadora sugeriu que aproveitássemos a reunião para apresentar o nosso projeto aos pais e, assim foi, fizemos uma breve síntese sobre aquilo que iríamos trabalhar com as crianças. Para envolver os pais neste projeto, pedimos-lhes que dessem sugestões e sugerimos criar um diário-“o diário das nossas viagens”, por isso, alertamos os pais que sempre que fossem passear e se deslocassem num transporte diferente (avião, comboio, etc.) que tirassem fotografias para colocar no diário. A mãe do Lv (5 anos), por exemplo, referiu que iria contactar o aeródromo para agendar uma visita com as crianças.

Cada vez estamos mais perto de enveredar para o mundo do trabalho e é importante que enquanto futuras educadoras experienciemos tudo o que nos for possível, a fim de perceber todas as funções inerentes a esta profissão. Por essa razão considero que foi uma mais-valia a nossa participação nesta reunião.

Referências Bibliográficas:

Oliveira, M. e Godinho, A.S. (2013). Práticas Pedagógicas em Contextos de participação e criatividade. Folheto Edições e Design.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira". Da Investigação às Práticas, 1 (3), pp. 8-20. Acedido a 18 de novembro de 2017. Retirado em: http://www.pereirinha.com.pt/SESSAO_01/SES_01_DOC_A001C1d.pdf

Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. Apei: Cadernos de Educação de Infância n.º 97 Set/Dez 12. Acedido a 18 de novembro de 2017. Retirado em: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/47-50%20CEI97.pdf>

Apêndice XXI- Planificação de 9 a 11 de outubro, Jardim de Infância II

Participantes: 16 crianças com idades entre os 2 e 5 anos e 4 adultos
Contextualização: Durante a semana passada foram observadas fotografias das crianças com o recorte de folhas de outono. Uma das crianças reparou que estava com uma expressão de “zangada” e frisou-o várias vezes, mostrando aos colegas e todos os adultos.

| 2.ª feira – 9 de outubro | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Competências a desenvolver | Intencionalidade Educativa | Organização da avaliação |
| 9h00 | <u>A criança:</u> - respeita os outros numa conversa de grupo; - desenvolve uma atitude crítica perante o mundo que a rodeia; - desenvolve a capacidade de relato de vivências; - reconhece unidades básicas do tempo diário e semanal, tais como “ontem”, “hoje” e “amanhã”. | <u>O adulto:</u> - procura promover o envolvimento e hábitos de escuta numa conversa em grande grupo; - questiona as crianças perante os seus relatos, tentando que estas explicitem a sua opinião; - proporciona e auxilia a criança a relatar acontecimentos com clareza e respeitando a sequência de acontecimentos; - auxilia e orienta o discurso da criança, procurando que esta adeque as unidades básicas de tempo a utilizar ao recontar os acontecimentos do fim-de-semana. | Com base nas competências, os adultos escutam e observam as crianças. As questões em foco para avaliação poderão ser: De que forma a criança contribui para a conversa em grande grupo? Como é que a criança explicita a sua opinião crítica sobre os acontecimentos do fim-de-semana? |
| Previsão do momento: Canta-se a canção do bom dia em conjunto, e todas as crianças têm a sua vez de dizer “bom dia” em voz alta. As crianças contam as suas novidades do fim-de-semana, uma de cada vez, construindo uma conversa de grupo. “Interagindo verbalmente, as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (...) é fundamental a criação de oportunidades onde elas possam descrever, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 34) | | | Recursos: --- Espaço: Área da conversa |
| 9h45 | <u>A criança:</u> - desenvolve o gosto e prazer em ouvir histórias; - reconhece as personagens, situações e características da história contada; - participa no reconto e discussão da história; - participa na conversa sobre “emoções”. | <u>O adulto:</u> - procura promover o gosto pelas histórias, recorrendo a várias estratégias: corpo e voz; - questiona as crianças sobre quais as personagens da história; - “provoca” e questiona a criança sobre os aspetos centrais da história; - questiona uma criança de cada vez sobre o que entende sobre emoções e, dá exemplos reais sobre este conceito; - questionar as crianças sobre quais as emoções que conhecem; - Enumerar as emoções mencionadas na história e aplica o sentido de número e ordem ao enuncia-las. | Com base nas competências, os adultos escutam e observam as crianças. As questões em foco para avaliação poderão ser: Qual é a associação feita entre emoções e cores? Quais são as expressões feitas pelo monstro? |
| Previsão do momento: As crianças estão sentadas nas almofadas. A estagiária conta a | | | |

| | | | |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>história “O Monstro das cores”. As crianças observam, utilizando os poderes de escuta e observação.</p> <p>Posteriormente, a estagiária questiona as crianças sobre a história, explorando-a em conjunto: “Que personagens existem nesta história?”; “Quantas e quais emoção são expressas nesta história?” (...) e recontando-a. - “(...) o próprio reconto se torna numa actividade metacognitiva para as crianças, permitindo-lhes avaliar a sua compreensão, já que têm de analisar e resumir o que aprenderam” (Pereira, 2002, p.5).</p> | | <p>Recursos: livro “O monstro das cores”</p> <p>Espaço: Área da conversa</p> |
| 10h20 | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolve a sua autonomia ao fazer a sua higiene pessoal; - desenvolve sentido de responsabilidade ao ir aos seus pertencentes buscar o lanche; - desenvolve hábitos de alimentação saudável; - amplia e melhora a sua destreza manual ao desembalar a palhinha e descascar a sua peça de fruta. | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - dá espaço à criança para que esta realize a sua higiene pessoal autonomamente; - promove hábitos de alimentação saudável; - incentiva a autonomia das crianças ao descascarem a sua peça de fruta; - dá liberdade à criança para que esta estabeleça um diálogo com os pares, de forma adequada ao momento. | <p>Com base nas competências, os adultos escutam e observam as crianças. As questões em foco para avaliação poderão ser:</p> <p>De que forma a criança interage com os seus pares durante a refeição?</p> |
| Previsão do momento | – Higiene e lanche da manhã: | As crianças, de forma ordenada, dirigem-se à casa de banho para fazer a sua higiene pessoal. Em seguida e a ordeira mente deslocam-se à sua mochila e retiram a peça de fruta indicada para comer de e manhã. Esperam pela entrega do leite quando tudo pronto iniciam a sua refeição. Ao terminar em, esperam pela sua vez para p | <p>Recursos: fruta e leite</p> <p>Espaço: Instalações sanitárias infantis e sala de apoio</p> |
| 11h00 | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - explora o mundo em seu redor; - utiliza os recursos que lhes são acessíveis de variadas formas; - desenvolve as suas competências sociais criando e estabelecendo relações com os pares. | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - observa as crianças, suas brincadeiras e discurso oral; - procura intervir no momento certo e auxilia no desenvolvimento e melhoria da expressão oral; - dá liberdade e espaço à criança para explorar o exterior e brincar livremente. | <p>Com base nas competências, os adultos escutam e observam as crianças. As questões em foco para avaliação poderão ser:</p> <p>De que forma a criança explora o espaço exterior e estabelece relações com o meio?</p> |
| Previsão do momento | – Brincadeira livre no exterior: | Livremente, as crianças exploram o espaço exterior. O adulto observa e apenas intervém quando acha oportuno. | <p>Recursos: ---</p> <p>Espaço: Espaço exterior</p> |
| 11h30 | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Faz associação da expressão facial a uma expressão emocional. - Agrupa emoções. | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Procura que a criança faça associações entre expressões faciais e emoções; - Auxilia a criança a identificar características específicas da expressão facial; - Pretende que a criança treine as competências de convivência democrática, respeitando os outros numa conversa em grande grupo. | <p>Com base nas competências, os adultos escutam e observam as crianças. As questões em foco para avaliação poderão ser:</p> <p>De que forma a criança estabelece uma relação entre o livro explorado anteriormente e a sua expressão na fotografia?</p> |

| | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | |
| <p>Previsão do momento: Através das folhas de outono já feitas com fotografias das crianças e expostas na sala, em grande grupo é explorado este recurso de várias formas. Surge a oportunidade de fazer conjuntos, definir emoções, observar características nas expressões faciais, entre outros.</p> | | | <p>Recursos: Folhas de outono</p> <p>Espaço: Sala de atividades</p> |
| Almoço | | | |
| 13h30 | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - respeita a sua vez e os outros; - desenvolve a sua autonomia; - escolhe adequadamente as cores a utilizar na pintura do monstro, segundo o livro; - explora materiais diferentes e técnicas diferentes; - reconhece as cores; - aperfeiçoa o seu sentido estético. | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pretende que a criança pinte dentro dos contornos; - proporciona momentos de trabalho em grupo; - pretende que a criança respeite as ideias dos seus colegas e colabore com sugestões para a construção do monstro; -tem a intenção de que a criança faça a associação da cor do monstro da história à respetiva emoção. | <p>Com base nas competências, os adultos escutam e observam as crianças. As questões em foco para avaliação poderão ser:</p> <p>Como é que a criança dá sugestões para a construção dos monstros?</p> |
| <p>Previsão do momento: Após explorada a história, cria-se a oportunidade de construir os monstros em papel A3. A forma como esta construção acontecerá resultará das sugestões dadas pelas crianças.</p> | | | <p>Recursos: Monstro em papel A3 e materiais de plástica</p> <p>Espaço: Sala de atividades</p> |

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| 3.ª feira – 10 de outubro | | | |
| | Competências a desenvolver | Intencionalidade Educativa | Organização da avaliação |
| Canção do Bom dia, conversa de início de dia e conto de uma história. | | | |

| | | | |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9h30 | <u>A criança:</u> - desenvolve a compreensão de enunciados orais; - respeita as regras de um jogo; - explora o seu corpo no espaço e o próprio espaço; - associa o ritmo do som ao sentimento que gera; - movimenta-se ao som da faixa musical. | <u>O adulto:</u> - pretende que a criança explore o espaço e o seu corpo ao reagir à faixa musical que escuta; - questiona as crianças sobre o que a música os faz lembrar e sentir; - proporciona situações de jogo em grande grupo que envolvam regras. | Com base nas competências, os adultos escutam e observam as crianças. As questões em foco para avaliação poderão ser: Qual a exploração que a criança faz do espaço? E do seu corpo? |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Previsão do momento: Ao som de faixas musicais as crianças movimentam o corpo pelo espaço, associando o que ouvem às emoções faladas no livro do “Monstro das cores”.

Recursos: CD e leitor

Espaço: Sala de atividades

Higiene, Lanche da manhã e Brincadeira livre no espaço exterior

11h15 Conclusão da construção dos monstros iniciados no dia anterior.

Almoço

| | | | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13h30 | <u>A criança:</u> - desenvolve a sua perceção das características e expressão facial do outro; - aperfeiçoa a motricidade fina; - reconhece as características faciais do ser humano, desenhando-as. | <u>O adulto:</u> - pretende que a criança observe atentamente as características e pormenores das expressões faciais; - proporciona momentos de conversa sobre a expressão facial e a emoção associada. | Com base nas competências, os adultos escutam e observam as crianças. As questões em foco para avaliação poderão ser: Qual a reação que as crianças têm ao tentar desenhar a expressão do seu par? |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Previsão do momento: As crianças são desafiadas a tentar desenhar a expressão facial de um dos seus colegas e a observarem as características específicas de cada expressão/cada emoção. Ao decorrer este momento existe a oportunidade de se estabelecer uma relação com as ilustrações da história.

Recursos: Folhas de papel A4, materiais riscadores

Espaço: Sala de atividades

| 4.ª feira – 11 de outubro | | | |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|
| | Competências a desenvolver | Intencionalidade educativa | Organização de avaliação |
| Canção do bom dia, conversa de início de dia e conto de uma história | | | |

| | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9h30 | <u>A criança:</u> - reconhece a emoção expressa nas fotografias que vê, através do projetor; - elabora um discurso coerente ao descrever o que vê na fotografia. | <u>O adulto:</u> - pretende que a criança observe as fotografias e elabore uma opinião, associando o seu discurso à história ouvida; - tem a intenção de que as crianças consolidem as noções e conceito de emoções; - pretende que a criança contate com fotografia real e se autorreconheça. | Com base nas competências, os adultos escutam e observam as crianças. As questões em foco para avaliação poderão ser: Qual a reação das crianças ao se observarem fazendo expressões? |
| Previsão do momento: Como fator surpresa, as estagiárias projetam fotografias das crianças com diferentes expressões faciais, espelhando emoções. Assim, proporcionar-se-á uma conversa e discussão sobre as experiências da semana. | | | Recursos: Projetor e computador Espaço: Sala de atividades |
| Higiene, lanche da manhã e brincadeira livre no exterior | | | |
| 11h30 | <u>A criança:</u> - desenvolve o sentido crítico sobre a sua expressão facial e dos pares; - organiza as fotografias em conjuntos; - associa as fotografias impressas ao monstro/emoção. | <u>O adulto:</u> - proporciona, provoca e impulsiona uma conversa sobre as fotografias; - incentiva as crianças a organizarem as fotografias em diferentes conjuntos; - questiona as crianças sobre a possível associação que existe entre as fotografias e os monstros construídos. | Com base nas competências, os adultos escutam e observam as crianças. As questões em foco para avaliação poderão ser: Quais os conjuntos que as crianças fazem com as fotografias? |
| Previsão do momento: As crianças exploram as fotografias impressas de diferentes formas, incentivando e auxiliando-as a associar as fotografias aos monstros construídos. | | | Recursos: Fotografias impressas Espaço: Sala de atividades |
| Almoço | | | |
| 13h30 | <u>A criança:</u> - desenvolve os conceitos de emoções; - enriquece o seu vocabulário; - desenvolve a sua expressão e comunicação oral; - desenvolve a capacidade de atenção e escuta; - respeita a sua vez e vez dos outros num jogo em grupo. | <u>O adulto:</u> - pretende que as crianças consolidem assuntos abordados sobre as emoções ao longo da semana; - proporciona oportunidades iguais a todas as crianças para se expressarem e participarem no jogo; - auxilia o pensamento das crianças e a sua expressão oral. | Com base nas competências, os adultos escutam e observam as crianças. As questões em foco para avaliação poderão ser: Como é que as crianças reagem às regras de jogo em grande grupo? |
| Previsão do momento: A partir da Caixa das emoções – recurso didático, é lançado | | | |

um desafio às crianças: “A que caixa e emoção pertence esta situação?”. As estagiárias leem em voz alta as situações descritas em vários cartões e, uma a uma, as crianças respondem e colocam o cartão na caixa.

Recursos: Caixa das emoções

Espaço: Sala de atividades

Referências Bibliográficas:

Pereira, I. S. P. (2002). Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Lisboa: ME.

Apêndice XXII- Planificação de 27 a 29 de novembro de 2017,
Jardim de Infância II

| 2.ª feira – 27 de novembro | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| | Competências a desenvolver | Intencionalidade Educativa | |
| 9h00 | <p><u>A criança desenvolve:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - o respeito de regras de convivência, ao participar numa conversa em grande grupo; (Área de Formação Pessoal e Social: Convivência democrática e cidadania); -capacidades de comunicação oral, ao contar acontecimentos relevantes para si; (Área de Expressão e Comunicação- domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Comunicação Oral); - o reconhecimento das unidades básicas de tempo, contextualizando os acontecimentos que conta durante a conversa. (Área de Conhecimento do Mundo: Abordagem às Ciências – Conhecimento do mundo Social) | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - procura dar a mesma oportunidade e tempo a todas as crianças para participarem na conversa de grande grupo; - incentiva e auxilia a criança a tornar o seu discurso coerente, e coloca questões auxiliares; - escuta e apoia orientando o discurso da criança, utilizando as expressões “ontem” “amanhã” “no fim-de-semana”. | <p>Espaço: Sala de atividades- Área da conversa</p> |
| <p>Previsão do momento: Canta-se a canção do bom dia e contam-se as novidades do fim-de-semana ou acontecimentos mais relevantes para a criança. São eleitos o chefe e o ajudante do dia e é feito o respetivo registo, bem como o registo do tempo, da data e são distribuídos os blocos de registo.</p> | | | |
| 9h30 | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - identifica as fotografias associando-as ao projeto dos transportes, em grande grupo; (Área do Conhecimento do Mundo) | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - procura desenvolver a noção de pesquisa junto às crianças, demonstrando a importância da mesma na construção do conhecimento; - procura promover a utilização dos mídias (câmara fotográfica digital) como aliadas ao processo educacional; | <p>Espaço: Sala de atividade- área da conversa</p> |

| | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>- desenvolve atitudes de respeito, esperando pela sua vez para falar para dar a sua opinião, em grande grupo; (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- desenvolve a tomada de decisões, e o espírito de grupo quando partilha e aceita a opinião das outras crianças: (Área de Formação Pessoal e Social);</p> <p>-identifica e expressa oralmente, a ação presente na fotografia, em grande grupo; (Área da Expressão e Comunicação- domínio da linguagem e abordagem à escrita).</p> | <p>- procura envolver as crianças na própria documentação das suas aprendizagens;</p> <p>- procura desenvolver na criança a sua confiança em propor ideias e manifestar opiniões pessoais;</p> | <p>Recursos: caixa; fotografias, caneta; cartolina.</p> <p>Avaliação: Quem? Criança S.M (5 anos) Como? Registo escrito e fotográfico O quê? De que forma a criança participa na documentação do projeto "fora de casa"?</p> |
| <p>Previsão do momento 1: O adulto leva para a sala diversas fotografias numa caixa. Posteriormente, retira da caixa e expõe às crianças as fotografias, levando-as a mencionar o que lá está representado. De seguida, o adulto solicita a ajuda das crianças para legendarem cada fotografia e escolher onde colar as fotografias. Quando as fotografias tiverem coladas e legendadas, o adulto solicita, novamente a ajuda das crianças para escolherem um sítio para afixar as fotografias, que lhes seja favorável e que seja bem visível para os seus pais poderem ver.</p> | | | |
| 10h30 | <p><u>A criança:</u></p> <p>- assume cada ação como um processo ou conquista a realizar, expressando-se com clareza ou persistindo na realização de algo autonomamente (Área de Formação Pessoal e Social);</p> <p>- auto desafia-se no que toca a conquistar a sua autonomia ou dominar o seu corpo e movimentos, criando oportunidades para novas experiências. (Área de Formação Pessoal e Social e Área de Expressão e Comunicação – domínio da Educação Física).</p> <p>- conhece regras básicas de higiene ao lavar as mãos depois de se servir da instalação sanitária e antes das refeições;. (Área do Conhecimento do Mundo).</p> | <p><u>O adulto:</u></p> <p>- está atento a cada criança e ao que esta pretende realizar ou transmitir, verbal ou não verbalmente, auxiliando o processo de desenvolvimento;</p> <p>- observa a criança atentamente, percebendo as suas conquistas e desafios a que se propõe sem interferir ou auxiliar intencionalmente.</p> | <p>Espaço: Espaço exterior ou interior, conforme as condições meteorológicas</p> |

| | | |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Previsão do momento – Brincadeira livre: Autonomamente, a criança faz a sua higiene e ordeiramente vai à sua mochila buscar a sua peça de fruta. De forma gradual, as crianças assumem cada vez mais autonomamente a lavagem e preparação da sua fruta para a sua ingestão, e o adulto incentiva a que a criança coma o alimento inteiro, com casca. Após nova higiene, as crianças exploram e brincam livremente no espaço exterior ou sala de atividades. O adulto observa e apenas intervém quando achar oportuno ou for solicitado pelas crianças. | |
| 11h40 | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolve a sua expressão e comunicação oral, partilhando as suas ideias para a decoração da caixa, ao grupo e adultos (Área da Expressão e Comunicação – domínio da linguagem e abordagem à escrita); - desenvolve o espírito crítico, analisando a caixa e sugerindo ideias para a decoração da caixa, ao grupo e adultos (Área de Formação Pessoal e Social); | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - procura desenvolver na criança a sua confiança em propor ideias e manifestar opiniões pessoais; - procura desenvolver na criança a compreensão de mensagens orais durante o diálogo; - procura enriquecer o vocabulário da criança. |
| | <p>Previsão do momento 2: As crianças estão sentadas nos almofadões quando o adulto surge com uma caixa de sapatos e lhes coloca à frente. Posteriormente, o adulto constrói um pequeno diálogo onde questiona as crianças se querem construir a partir daquela caixa, a “caixa das viagens”, como querem construir e o que que pretendem colocar dentro da mesma.</p> | |
| Almoço | | |
| 13h30 | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolve a motricidade fina ao manipular o material (tesoura, lápis, canetas...) na decoração da caixa; (Área de Expressão e Comunicação- domínio da Educação Física); - desenvolve a imaginação, o sentido estético e a criatividade ao decorarem a caixa (Área da Expressão e Comunicação- domínio da Educação Artística); - verbaliza conceitos matemáticas ao reconhecer e identificar a forma geométrica da caixa (Área da Expressão e Comunicação- domínio da matemática). | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pretende que a criança desenvolva a motricidade; - pretende promover capacidades como imaginação, criatividade e sentido estético; |
| | <p>Recursos: Pedacos</p> <p>Espaço: Sala de atividades- área da pintura</p> | |
| | <p>Previsão do momento 3: Depois das crianças decidirem na proposta educativa anterior como querem decorar a “ caixa das viagens” procede-se para a decoração da mesma. A participação e distribuição das crianças nesta proposta educativa será decidida em parceria com as crianças na proposta anterior.</p> | |

| | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15h00 | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolve a sua autoestima, sentido valorizada e com sentido a sua produção (Área de Formação Pessoal e Social); - toma consciência gradual sobre diferentes segmentos e signos de registo escrito (Área de Expressão e Comunicação- domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita); - utiliza a escrita com intencionalidade e interpreta-a, dando-lhe significado. (Área de Expressão e Comunicação- domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita); | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - valoriza e respeita a criança e as suas produções escritas; - dá oportunidade à criança de explicar e mostrar ao grupo o que registou e aceita e valoriza os seus códigos; | <p>Recursos: computador, cadernos de registo</p> <p>Espaço: Sala de atividades- área da conversa</p> |
| <p>Previsão do momento – Exploração dos registos e Relaxamento: O adulto chama o chefe e o ajudante para apresentarem e explicarem os seus registos diários. O adulto aceita as explicações e quando acha pertinente coloca questões que ajudem a criança a atribuir sentido aos códigos que utilizou ou desenvolve um discurso para que seja perceptível a intenção do registo. Posteriormente, as crianças procedem para um conjunto de exercícios de relaxamento orientados pelo adulto. Os exercícios são acompanhados por uma música ambiente.</p> | | | |

3.ª feira – 28 de novembro

| | Competências a desenvolver | Intencionalidade Educativa | Recursos/Espaço |
|--|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------|
|--|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------|

Canção do Bom dia e conversa de início de dia.

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- desenvolve boa coordenação global de movimentos ao realizar o circuito e o jogo;- coopera no jogo, seguindo orientações ou regras no jogo do arco;- controla e aperfeiçoa o próprio movimento nas várias fases do circuito. <p>(Área de Expressão e Comunicação- domínio da Educação Física)</p> | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- pretende desenvolver uma prática pedagógica fundamentada, na área de movimento corporal;- pretende ampliar as possibilidades de expressão de movimento do próprio movimento para utilizações em diversas situações;- pretende desenvolver as potencialidades e limites do próprio corpo. | <p>Recursos: Material a definir pelas crianças</p> <p>Espaço: Sala de atividades- Área de trabalho</p> |
| <p>Previsão do momento 4: As crianças dirigem-se à rua. De seguida, as crianças reproduzem vários exercícios de aquecimento. Posteriormente, realizam um circuito que foi construído antecipadamente pelo adulto. Após o circuito as crianças realizam um jogo dinâmico com um arco. As crianças terminam a proposta com uma dança livre acompanhada por uma música à sua escolha e, posteriormente um relaxamento.</p> | | | |

Higiene, Lanche da manhã e Brincadeira livre no interior ou exterior

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 11h30 | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- desenvolve o sentido crítico, analisando e formulando, oralmente, questões acerca dos bombeiros. (Área de Formação Pessoal e Social);- reconhece o meio que a envolve, nomeando algumas características associadas aos bombeiros. (Área do Conhecimento do Mundo). | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- dá espaço para a criança se expressar oralmente; | <p>Espaço: Sala de atividades- Área da conversa</p> |
| <p>Previsão do momento 5: O adulto constrói um pequeno diálogo sobre a visita que se realizará na quarta-feira ao quartel dos bombeiros. Neste diálogo as crianças formulam as questões que querem fazer aos bombeiros. O adulto regista num caderno as propostas das crianças.</p> | | | |

Almoço

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13h30 | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - percebe o intuito de utilizar os crachás; (Área de Formação Pessoal e Social) - desenvolve o sentido estético ao decorar os crachás (Área de Expressão e Comunicação-domínio da Educação Artística) - reconhecem traços da sua identidade ao pronunciar o seu nome para escrever no crachá; (Área de Formação Pessoal e Social) - reconhecem os grafemas que representam o seu nome ao escreverem no crachá. (Área da Expressão e Comunicação-domínio da linguagem e abordagem à escrita.) | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - envolve as crianças nesta experiência, pedindo sugestões para a decoração dos crachás; - organiza o espaço e grupo de forma a que todas as crianças tenham as condições ideais para colorir o seu crachá; - auxilia a criança para que esta escreva o seu nome autonomamente no crachá. | <p>Recursos: Material a definir pelas crianças</p> <p>Espaço: Sala de atividades- Área de trabalho</p> |
| | <p>Previsão do momento 6: As crianças sentam-se nas mesas que se encontram na área do trabalho e, constroem e decoram crachás de identificação alusivos à profissão dos bombeiros para utilizarem na visita ao quartel dos bombeiros.</p> | | |
| <p>Exploração dos registos realizados pelo chefe e ajudante</p> | | | |

| 4.ª feira – 29 de novembro | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Competências a desenvolver | Intencionalidade educativa | |
| Canção do bom dia e conversa de início de dia | | | |
| 9h30-12h00 | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolve a relação com a comunidade ao interagir com os intervenientes do quartel; (Área do Conhecimento do Mundo); - desenvolve o espírito de equipa ao colaborar com o grupo e adultos. (Área de Formação Pessoal e Social); - demonstra solidariedade ao entender as causas que defendem os bombeiros (Área de Formação Pessoal e Social); - demonstra interesse ao formular questões aos bombeiros (Área da Expressão e Comunicação - domínio da linguagem e abordagem à escrita). | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - auxilia a crianças na compreensão e colocação de propostas que formularam na sala; - incentiva ao diálogo e formulação de questões; | <p>Espaço: Quartel dos Bombeiros de Leiria</p> <p>Recursos: Crachás</p> |
| <p>Previsão do momento 7: As crianças visitam o quartel dos bombeiros de Leiria.</p> | | | |
| Almoço | | | |
| 13h30 | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - expressa oralmente sobre os acontecimentos vividos (Área de Formação Pessoal e Social); | <p><u>O adulto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - dá liberdade à criança para se expressar oralmente sobre os acontecimentos vividos; - auxilia a criança a relembrar a visita; | <p>Espaço: Sala de atividades- área da conversa e área de trabalho</p> <p>Recursos: papel cenário, canetas, lápis</p> |
| <p>Previsão do momento 9: O adulto constrói um diálogo com as crianças, de modo a fazer um balanço sobre a visita aos bombeiros. As crianças relatam aquilo que viram e que mais gostaram. Posteriormente, o adulto documenta as evidências ditas pelas crianças com a ajuda das próprias.</p> | | | |
| Exploração dos registos realizados pelo chefe e ajudante | | | |

Explicação Educativa do momento 1

Como forma de documentar pedagogicamente as experiências provindas do projeto que temos vindo a desenvolver - o projeto “fora de casa”, e envolver o máximo possível as crianças no mesmo, esta semana delineámos um momento de trabalho orientado onde as crianças terão a oportunidade de participar na documentação. Conforme Gandini e Goldhaber (2002) a documentação pedagógica é

[...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas. A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender, (p.150).

Para tal, esta proposta educativa será constituída pelas seguintes etapas:

- 1ª As crianças sentam-se nos almofadões na área da conversa;
- 2ª O adulto pede a ajuda de uma criança para ir buscar uma caixa que se encontra numa mesa da sala;
- 3ª A criança coloca a caixa à frente das crianças;
- 4ª O adulto segura na caixa, abre-a e faz suspense;
- 5ª À vez, cada criança segura na caixa e abana-a para tentar descobrir o que está lá dentro;
- 6ª O adulto agarra na caixa e solicita uma criança para se dirigir a ele;
- 7ª A criança abre a caixa e retira de lá as fotografias;
- 8ª O adulto distribui as fotografias pelas crianças;
- 9ª As crianças observam as fotografias;
- 10ª O adulto formula várias questões: O que está representado nas fotografias? Onde é poderíamos afixar as fotografias para todos os pais conseguirem ver?
- 11ª O adulto regista as evidências das crianças;
- 12ª As crianças sugerem um sítio para afixar;
- 13ª O adulto e as crianças afixam as fotografias e as constroem as respetivas legendas.

Nesta proposta educativa está presente o desenvolvimento de várias áreas de conteúdo e domínios, nomeadamente a Área de Expressão e Comunicação, no que toca à linguagem oral. Contudo, aqui valorizamos acima de tudo a Área de Formação Pessoal e Social. Pretendemos com esta experiência que a criança participe na tomada de decisões e desenvolva o espírito de equipa, ao partilhar oralmente as suas sugestões e simultaneamente respeitar a opinião dos colegas.

Assim, o educador ao promover a participação da criança na documentação pedagógica, para além de a relembrar sobre o ocorrido nas experiências anteriores e consolidar as aprendizagens, tem


também a oportunidade de partilhar ideias, aprender a apreciar, respeitar os outros, fortalecer vínculos e contruir um ambiente cooperativo.

Para além disto, é a partir da documentação pedagógica, que os pais têm, também, a oportunidade de conhecer mais perto as situações vividas das crianças no jardim-de-infância.

Referências Bibliográficas:

Gandini, L. Duas Reflexões sobre a Documentação. In: Gandini, Lella e Edwards. (2002). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, pp. 150-169. Acedido a 25 de novembro. Retrieved from <file:///C:/Users/Ines%20Nunes/Downloads/DUAS%20REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20A%20DOCUMENTA%C3%87%C3%83O.pdf>

Apêndice XXIII- Avaliação, Jardim de Infância II

| | | | |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>14h45</p> | <p><u>A criança S.N (3 anos)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - manipule os objetos da área das construções; -desenvolve a criatividade, a partir da construção de diversas montagens; -desenvolve a motricidade fina a partir da manipulação das peças do jogo de encaixe; - identifique quantidades, contanto as peças utilizadas; -identifique as cores utilizadas na construção da montagem; <p>(Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática)</p> | <p>No momento da brincadeira livre a criança S.N (3 anos) encontrava-se na área das construções a explorar jogos de encaixe. Observei que o S.N estava construir um triângulo com as peças. Aproximei-me, baixei-me ao nível da criança e disse: “O que é isso S.?”. O S.N respondeu “ é um telhado”. Prossegui com o diálogo e voltei a questionar: “Boa! Então e o que podes fazer com esse telhado?” Ao qual a criança respondeu: “Uma casa”. Posteriormente, questionei o S.N. sobre as cores que utilizara na sua construção, no entanto, não obtive resposta por parte da criança.</p> <div data-bbox="598 1019 1050 1444" style="text-align: center;">  </div> <p>Fig. 1. A criança S.N. a construir um triângulo com as peças do jogo de encaixe.</p> | <p>Depois deste episódio posso constatar que o S.N (3 anos) demonstra ser uma criança criativa quando refere ao adulto que está a construir “uma casa”. Como refere Hohmann e Weikart (2009) as crianças ao se expressarem através das representações criativas “desenvolvem um sentido de investimento pessoal no seu trabalho e brincadeira (...)” (p. 476). Embora a criança não tenha revelado conhecimentos acerca dos nomes das formas geométricas, faz uma assimilação entre o contexto real com a forma geométrica. Isto é evidente quando o S.N. refere que está a construir “um telhado”, que por sinal se assemelha com um triângulo. Esta evidência revela, também, que o S.N. tem, ainda, dificuldades no reconhecimento e identificação das cores.</p> |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Referências Bibliográficas:

Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.