

À descoberta do bem-estar, das interações entre pares e
das aprendizagens: Investigar e refletir em contextos de
Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Carolina Alexandra Inácio Fernandes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Sónia Cristina Lopes Correia

Professora Doutora Maria Isabel Pinto Simões Dias

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, setembro de 2023

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

Well-being generates energy and ensures that the child remains in touch with him/ herself and gains inner strength. That is why we should invest in well-being - for the present child and the future adult. (Laevers, 2005, p.9)

Intervenientes nas Práticas Pedagógicas Supervisionadas

Professora Doutora Sónia Cristina Lopes Correia

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação de Infância
1.º ano | 1.º e 2.º semestres

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino
Básico
2.º ano | 1.º e 2.º semestres

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, o meu muito obrigada a toda a minha família. Aos meus pais, por terem sempre acreditado em mim e por todos os sacrifícios que fizeram ao longo destes anos. Às minhas avós e às minhas duas grandes estrelinhas – os meus avôs – por terem estado sempre presentes e por todas as palavras sábias. Aos meus padrinhos, tios, tias, primas, primos e afilhada por celebrarem comigo as vitórias e conquistas a cada ano que passou.

Agradeço, também, ao Politécnico de Leiria, mais especificamente à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, por todos os ensinamentos que me passou e pela possibilidade de conhecer instituições e pessoas incríveis.

Estou especialmente grata aos docentes que me acompanharam ao longo de todo o meu percurso académico e às professoras que me apoiaram durante a escrita deste relatório. Professoras Sónia Correia, Isabel Simões Dias e Clarinda Barata, obrigada pelo apoio, dedicação, disponibilidade e generosa partilha de saberes e reflexões. Fizeram-me melhor e querer ser melhor Educadora de Infância e Professora.

Obrigada a todas as crianças que me permitiram entrar nas suas vidas e, desta forma, experienciar transformações profundas. A todos os contextos e equipas educativas que me acolheram e me desafiaram a ser melhor a cada dia.

Por fim, o meu agradecimento profundo aos meus amigos de infância, por toda a paciência, e às melhores pessoas que Leiria me deu, as minhas colegas e amigas Catarina, Rafaela, Adriana, Mariana, Liliana e Débora. Sem vocês este percurso não teria sido tão feliz, rico, completo e divertido.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionado conta o meu percurso formativo nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, no Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Politécnico de Leiria. Por esse motivo, o relatório está dividido em duas partes.

A Parte I diz respeito à Dimensão Reflexiva e está dividida em três capítulos. Nestes surgem reflexões acerca do meu percurso, aprendizagens e desafios decorrentes das experiências vivenciadas ao longo de quatro práticas pedagógicas – uma em contexto de Creche, uma em contexto de Jardim de Infância e as restantes duas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 1.º ano e, depois, com uma turma de 4.º ano de escolaridade.

A Parte II dá conta da Dimensão Investigativa, que surgiu/partiu do interesse em estudar a relação entre o bem-estar emocional, as interações entre pares e as aprendizagens, em momentos de brincadeira livre no Jardim de Infância. Recorrendo a uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, este estudo contou com a participação de 4 crianças (entre os 3 e os 6 anos). Os dados foram recolhidos através de observação naturalista, mais especificamente, através de notas de campo e de meios audiovisuais (fotografias e vídeos). Os resultados provenientes da análise de conteúdo revelaram que, em brincadeira, estas crianças apresentaram níveis de bem-estar emocional elevado, estando recetivas à interação com os pares e fazendo-o de diferentes formas, mas maioritariamente verbal. Através das interações percebeu-se que as crianças realizaram diferentes aprendizagens, em diferentes áreas de conteúdo, o que permite concluir que as interações entre pares são contextos facilitadores da aprendizagem.

Palavras chave

Aprendizagem, Bem-estar emocional, Brincadeira livre, Interação entre Pares, Jardim de Infância.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report communicates my training journey in the academic years 2021/2022 and 2022/2023, in the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the Polytechnic of Leiria. For that reason, the report is divided into two parts.

Part I concerns the Reflective Dimension and is divided into three chapters. In these, reflections arise about my journey, learning and challenges surfacing from experiences throughout four pedagogical practices – one in the context of Nursery, another in the context of Kindergarten and the remaining two in the context of the 1st Cycle of Basic Education, with a 1st year class and, later, with a 4th year class.

Part II handles on the Investigative Dimension, which arose/started from the interest in studying the relationship between emotional well-being, interactions between peers and learning, in moments of free play in Kindergarten. Using a qualitative methodology, of a descriptive and interpretative nature, this study involved the participation of 4 children (between 3 and 6 years old). Data were collected through naturalistic observation, more specifically, through field notes and audiovisual media (photographs and videos). The results from the content analysis revealed that, when playing, these children showed high levels of emotional well-being, while receptive to interacting with peers and doing it so in different ways, but mostly through verbal communication. Through the interactions it was noticed that the children carried out different learning, in different content areas, which allows us to conclude that interactions between peers are learning facilitating contexts.

Keywords

Learning, Emotional Well-being, Free play, Peer Interaction, Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Índice Geral	viii
Índice de Figuras	xii
Índice de Tabelas	xiii
Abreviaturas.....	xiv
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva	3
Capítulo I – Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche.....	3
1. O Contexto educativo	4
1.1. Expectativas e Receios	5
2. A Creche	6
3. Os processos da ação educativa.....	7
3.1. Imagem de Criança.....	8
3.2. Observar, planificar, intervir, avaliar e refletir.....	10
3.3. Análise e construção de documentos orientadores.....	12
4. O novo “eu”	13
Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de infância	14
1. O Jardim de Infância: Expectativas e receios	14
2. O Contexto educativo	15
3. Os processos da ação educativa.....	16
3.1. Observar, registar e documentar.....	16
3.2. Planear, agir e avaliar	20
3.3. O projeto “Laboratório Colorido”	22

3.4. O JI e a família	24
4. As grandes transformações sentidas	25
Capítulo III – Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico	26
1. O 1.º ano	27
1.1. Expectativas e Receios	27
1.2. O contexto educativo.....	28
1.3. A ação educativa	29
2. O 4.º ano	34
2.1. Expectativas e Receios	34
2.2. O contexto educativo.....	34
2.3. A ação educativa	35
3. Aprendizagens transversais	40
Parte II – Dimensão investigativa	44
Capítulo I – Bem-estar emocional, interações e aprendizagens	44
1. O Bem-estar emocional em Educação Pré-Escolar	44
2. As interações entre pares	47
2.1. Interação verbal e Interação não-verbal	48
3. A aprendizagem.....	51
3.1. A Aprendizagem nas OCEPE	53
4. O Bem-estar emocional, as Interações e a Aprendizagem	56
3.1. O Brincar	57
Capítulo II – Metodologia de Investigação	59
1. Opções Metodológicas	59
1.1. Contexto e Participantes.....	60
1.2. Procedimentos	62
1.3. Métodos e Técnicas de Recolha e Análise de Dados	65

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados.....	67
1. Bem-estar emocional	68
1.1. Criança F. (6 anos)	68
1.2. Criança An. (5 anos).....	69
1.3. Criança M. (4 anos).....	70
1.4. Criança Si. (3 anos)	71
2. Interações entre pares	74
2.1. Criança F. (6 anos)	75
2.2. Criança An. (5 anos).....	76
2.3. Criança M. (4 anos).....	77
2.4. Criança Si. (3 anos)	78
3. Aprendizagens	79
3.1. Criança F. (6 anos)	80
3.2. Criança An. (5 anos).....	81
3.3. Criança M. (4 anos).....	82
3.4. Criança Si. (3 anos)	83
Capítulo IV – Considerações finais e limitações do estudo	85
Conclusões.....	88
Referências Bibliográficas.....	90
Anexos	1
Anexo I – Exemplo de documentação pedagógica (de grupo e de uma criança).....	1
Anexo II – Desenho do “Miniprojeto”	1
Anexo III – Exemplo de documentação pedagógica que dava conta das aprendizagens coletivas das crianças numa proposta educativa.....	2
Anexo IV - Exemplo de um registo de avaliação no âmbito de Jardim de Infância	2
Anexo V – Exemplo de um registo de avaliação realizada acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos 1.º ano, no âmbito do português.....	3
Anexo VI – Reflexão da 2.ª semana de PP com a turma de 4.º ano, do 1.º CEB	4

Anexo VII – Reflexão da 7. ^a semana de PP com a turma de 4.º ano, do 1.º CEB.....	5
Anexo VIII – Reflexão da 8. ^a semana de PP com a turma de 1.º ano, do 1.º CEB	5
Anexo IX – Reflexão da 7. ^a semana de PP com a turma de 1.º ano, do 1.º CEB	6
Anexo X – Características gerais das crianças presentes no momento de recolha de dados.....	8
Anexo XI – Exemplar de autorização enviada aos encarregados de educação das crianças	9
Anexo XII – Dados recolhidos	9
Anexo XIII – Tabelas de Análise dos dados dos episódios das crianças	11
Anexo XIV – Tabela Síntese das aprendizagens.....	27
Anexo XV – Tabela Síntese das ocorrências de bem-estar emocional	29

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Crianças no processo de criação e construção de uma cama.....	18
Figura 2 - Crianças a costurar uma manta	18
Figura 3 - Crianças a iniciar uma nova brincadeira.....	18
Figura 4 - Exemplo de uma planificação feita por crianças e adultos.....	21
Figura 5 - Processo de construção do "Laboratório Colorido"	23
Figura 6 - “Novo espaço da sala Laboratório Colorido”	23
Figura 7 - Pega no lápis	30
Figura 8 - Exemplo de cartões disponibilizados aos alunos	31
Figura 9 - Resolução de um grupo a uma das questões.....	37
Figura 10 - Resolução de outro grupo à mesma questão.....	37
Figura 11 - Outra resolução, de outro grupo, à mesma questão	37
Figura 12 - Exemplo de uma das resoluções mais incompletas na mesma tarefa matemática.....	38
Figura 13 - Exemplo de uma das resoluções mais completas numa tarefa matemática. 38	
Figura 14 - Exemplo de feedback dado por uma criança	40
Figura 15 - Sala organizada em filas	42
Figura 16 - Sala organizada em "3"	42
Figura 17 - Sala organizada em “U”	42
Figura 18 - Sala organizada em "ilhas"	42
Figura 19 - Áreas da sala	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Calendarização dos momentos de observação	63
Tabela 2 - Esquematização e descrição dos episódios	64
Tabela 3 - Taxonomia das interações (Adaptado de Mesquita, 1997; Lopes e Silva & Dias, 2015; Silva & Almeida, 2013).....	66
Tabela 4 - Análise dos níveis de bem-estar da criança F. (6 anos) no episódio 1	68
Tabela 5 - Análise dos níveis de bem-estar da criança An. (5 anos) no episódio 2	69
Tabela 6 - Análise dos níveis de bem-estar da criança M. (4 anos) no episódio 3.....	71
Tabela 7 - Análise dos níveis de bem-estar da criança Si. (3 anos) no episódio 4.....	72
Tabela 8 - Interação das crianças, em momentos de bem-estar elevado	74
Tabela I - Esquematização das notas de campo	9
Tabela II - Esquematização dos registos videográficos.....	10
Tabela III - Avaliação dos níveis de bem-estar, das interações entre pares e das aprendizagens, e apresentação de evidências, da criança F. (6 anos).....	11
Tabela IV - Avaliação dos níveis de bem-estar, das interações entre pares e das aprendizagens, e apresentação de evidências, da criança An. (5 anos).....	18
Tabela V - Avaliação dos níveis de bem-estar, das interações entre pares e das aprendizagens, e apresentação de evidências, da criança M. (4 anos)	20
Tabela VI - Avaliação dos níveis de bem-estar, das interações entre pares e das aprendizagens, e apresentação de evidências, da criança Si. (3 anos).....	24

ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CATL – Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DQP – Desenvolvendo a qualidade em parcerias

I-A – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP – Prática Pedagógica

PES – Prática de Ensino Supervisionada

p.e. – Por exemplo

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, realizado nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023. Este tem como propósito apresentar o percurso formativo realizado no decurso das quatro Práticas de Ensino Supervisionadas, ocorridas em contexto de Creche (numa Instituição Particular de Solidariedade Social), Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II (em três instituições distintas, da rede pública).

Assim, e de modo a organizar todo o seu conteúdo, o relatório encontra-se dividido em duas partes (Parte I – Dimensão Reflexiva e Parte II – Dimensão Investigativa), cada uma destas subdividida em capítulos. A primeira parte, que diz respeito à *Dimensão Refletiva*, dá conta das experiências vivenciadas nos quatro diferentes contextos educativos experienciados. Assim, esta parte estará subdividida em três capítulos: *Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche*, *Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância* e *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

O primeiro destes, *Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche*, diz respeito ao contexto de Creche, e por isso, o mesmo começa por apresentar o contexto e as expectativas e receios existentes na época. Para além disso, apresenta as reflexões feitas acerca do que é a Creche, dos processos da ação educativa – nomeadamente, a imagem de criança, os processos de observar, planificar, intervir, avaliar e refletir, a análise e construção de documentos orientadores – e, termina, com um olhar acerca de todo o percurso vivido. Já no segundo capítulo, *Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância*, surge a reflexão realizada em torno do contexto de Jardim de Infância, na qual serão apresentadas as expectativas e receios iniciais, o contexto educativo, e, novas reflexões acerca dos processos da ação educativa – observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar, associando-as às temáticas do brincar, do trabalho por projeto e, também, à relação com a família. O capítulo termina com uma reflexão acerca das grandes transformações sentidas.

No terceiro capítulo, *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, abordam-se as experiências e reflexões feitas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, iniciando-se por se apresentar o trabalho realizado com a turma de 1.º ano de escolaridade

e, depois, as vivências com uma turma de 4.º ano de escolaridade. Para cada um destes anos de escolaridade são apontadas as expectativas e receios, é realizada uma caracterização dos contextos educativos e, ainda, algumas reflexões que se destacaram no desenvolvimento da ação educativa com estas turmas. Após as reflexões acerca destas duas experiências, é feito um balanço dedicado às aprendizagens transversais realizadas em consequência das vivências em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Já a segunda parte *Dimensão Investigativa*, foca-se no estudo investigativo realizado, que surge de um interesse particular pelas interações, nomeadamente, por aquelas que se estabelecem entre crianças. Este é resultado de uma investigação realizada ainda na licenciatura, de onde emerge a vontade de perceber se existe potencial neste tipo de interações numa perspetiva de aprendizagem das crianças. Partindo deste ponto, e em diálogo com as professoras orientadoras, aflora a ideia de ampliar a temática em estudo, correlacionando as interações entre pares e a aprendizagem, com o bem-estar emocional.

Assim, o estudo visa perceber se as quatro crianças participantes apresentam níveis elevados de bem-estar emocional quando em brincadeira livre, e, se nesses momentos, existem interações entre pares. Após esta identificação procurou-se identificar as aprendizagens que estavam a ser realizadas pelas crianças e em que áreas de conteúdo. Para isso, esta parte encontra-se, também, subdividida em capítulos. Irá iniciar-se com o enquadramento teórico acerca das temáticas em estudo – ou seja, bem-estar emocional, interações entre pares e aprendizagens –, passando, neste seguimento, à apresentação da metodologia investigativa utilizada, depois, irá surgir a apresentação, análise e discussão de resultados e, por fim, as considerações finais e limitações do estudo.

Por último, surgem as conclusões, sucintas, que dizem respeito a todo o relatório com especial atenção para as dimensões mais relevante de todo o percurso formativo, enquanto futura educadora. As referências bibliográficas e os anexos fazem, também, parte deste documento.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Ao longo desta primeira parte do trabalho, surgirá a dimensão reflexiva, que resulta das quatro práticas pedagógicas vivenciadas e experienciadas nos dois anos do mestrado. Assim sendo, esta estará dividida em três capítulos, focando-se o primeiro no contexto de Creche, o segundo no contexto de Jardim de Infância e, por fim, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

Nesta parte do trabalho, e na sequência da Prática de Ensino Supervisionada (PES), apresentarei uma reflexão sobre algumas das experiências/situações vivenciadas em contexto de Creche. Esta PES, realizada com o apoio do meu par pedagógico, decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na cidade de Leiria, tendo sido iniciada em setembro de 2021 e terminada em janeiro de 2022.

Ressalvo, desde já, que as aprendizagens, superações e reflexões que aqui apresentarei constituem apenas alguns dos aspetos mais significativos acerca do meu entendimento sobre a primeira infância, a criança (nesta etapa de vida) e o trabalho pedagógico com esta. Esta reflexão encontra-se, por isso, organizada em quatro dimensões. Na primeira, “O Contexto Educativo”, apresentarei o contexto onde desenvolvi a PES e refletirei sobre a importância de se analisar e elaborar uma caracterização do contexto educativo. Para além disso, apresentarei e refletirei sobre as expectativas e os receios que tinha antes e ao iniciar esta experiência. Na segunda, “A Creche”, procurarei refletir sobre o que é a creche e sobre o trabalho realizado nestas instituições. Na terceira, “Os processos da ação educativa”, refletirei sobre a imagem de criança e sobre diferentes dimensões da ação educativa. Ainda neste âmbito, considero importante partilhar a minha experiência de análise ao Projeto Pedagógico, elaborado pelas educadoras da instituição, e a conceção de um “Miniprojeto”, também ele enquadrado nas linhas pedagógicas definidas nesse documento. Por fim, na quarta dimensão, “O novo “eu””, refletirei sobre quem sou atualmente, enquanto futura educadora de infância.

1. O CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica (PP) em Educação de Infância – Creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada na cidade de Leiria. Esta apresentava diversas respostas sociais, entre elas a Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) que, de acordo com o respetivo Projeto Educativo (2018), dispunha de capacidade legal para acolher duzentas e sessenta e duas crianças, mas, em acordo com a Segurança Social esse número baixou para duzentas e trinta e oito. Assim, de modo a dar resposta a estas crianças, a instituição tinha de três salas de Creche, seis salas de Jardim de Infância e duas salas de atividades destinadas ao CATL. Existiam, igualmente, diversas casas de banho, copas, refeitórios, salas polivalentes, espaço de recreio interior e exterior, uma sala multimédia, biblioteca/sala de música, ginásio entre outros espaços.

A minha PP desenrolou-se, nesta instituição, com um grupo de dezoito crianças – de diferentes nacionalidades (12 portuguesas, 4 brasileiras e 2 uzbaquisanesas) e com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e dois meses – e com a respetiva equipa educativa que o acompanhava – a Educadora de Infância e duas Auxiliares de Ação Educativa. A sala, onde o grupo passava mais tempo, apresentava uma área de 40 m² e encontrava-se organizada em seis áreas, que foram sofrendo alterações ao longo do semestre. No decorrer da prática, o grupo de crianças foi sofrendo alterações, uma vez que ocorreu a saída de uma criança, acompanhada da entrada de outra. Importa destacar que das dezoito crianças, quatro crianças estavam a ser acompanhadas pelo Gabinete de Intervenção Precoce, sendo que uma destas foi diagnosticada com Surdez Neuro-Sensorial Bilateral.

Durante toda a prática foi possível constatar que o grupo era maioritariamente autónomo durante as refeições e o mesmo se verificava nos momentos de higiene. Para além disso, foi notório que as crianças interagiam e brincavam, embora ainda se tenham constatado momentos de conflito, muitas vezes desencadeados pela resistência à partilha de objetos. Nesta sequência, constatou-se ainda que, a relação entre as crianças e os adultos foi sempre de proximidade e partilha de afeto, tendo isso sido testemunhado ao longo dos vários momentos do dia.

O levantamento de todas estas informações foi imensamente importante para mim, já que implicou e permitiu um olhar mais atento e cuidadoso sobre diferentes aspetos inerentes à vida na instituição. Assim, conhecer a história, os espaços e as pessoas, ajudou a perceber a sua filosofia, valores e missão, o que possibilitou uma maior aproximação e adaptação da minha prática ao que aquelas crianças e equipa estavam habituadas – não querendo com isto dizer que me anulei/deixei de ter espírito crítico, mas que procurei trabalhar com os mesmos objetivos em mente. Tudo isto, permitiu-me, ainda, pensar sobre as diferentes potencialidades do meio exterior, dos diversos espaços e das pessoas e identificar características e interesses do grupo.

1.1. EXPECTATIVAS E RECEIOS

Quando iniciamos uma nova experiência é natural existir nervosismo, curiosidade e muita vontade de aprender e de “fazer”. Deste modo, antes de iniciar esta PP, e mesmo após as duas primeiras semanas de observação, surgiram, naturalmente, algumas expectativas e receios. Ao nível das expectativas iniciais, estas prendiam-se sobre o colocar em prática tudo o que fui aprendendo e adquirindo ao longo do meu processo de formação. O facto de no ano transato ter desenvolvido a PP em Creche e de ter lido – artigos e livros – e ouvido – em aulas, webinars, conferências e formações – bastante informação foi, sem dúvida, uma boa base. Não obstante, sabia que apresentava muitas fragilidades, pelo ainda tinha (e continuo-o a ter) muito a explorar, desenvolver e trabalhar. Para além disso, esperava aprender muito com as crianças e com os diferentes profissionais (educadora, auxiliares, professores da ESECS e outros profissionais da instituição), permitindo-me isso corresponder cada vez mais aos interesses e necessidades das crianças.

Já os receios recaíam sobre o medo de que, no meio de toda a “azáfama” do dia a dia em creche, não me apercebesse de situações/ações importantes ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Nesse sentido, aprofundar conhecimentos sobre as características da faixa etária – através da leitura de obras de referência sobre o desenvolvimento e aprendizagem – e perceber que é impossível observar tudo ao mesmo tempo, foi de extrema importância. Para além disso, ao longo desta PP comecei a considerar estes receios aliados, na medida em me permitiram reflexão, reconhecimento de fragilidades e algo em que a trabalhar/evoluir.

2. A CRECHE

Esta experiência em contexto de creche, levou-me a aprender que em Portugal, até ao presente momento, os cuidados e a educação das crianças dos 0 aos 3 anos estão a ser tutelados pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Carvalho (2017, p.19) afirma que o atendimento realizado nesta faixa etária “direciona-se para o apoio às famílias e para a solidariedade social, não sendo uma questão clara a do “direito à educação” consagrado na Convenção dos Direitos da criança”. Neste sentido, e tendo em conta as necessidades das famílias, existem, neste momento, diversas respostas sociais, nomeadamente amas, familiares, Creches familiares e Creches. Esta última resposta, de acordo com a Portaria n.º 262/2011,

é 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 do correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (p.4338).

Após ler esta definição, analisar os objetivos descritos no mesmo documento e pensar em tudo o vivenciado durante a PES, considero que nem todo o trabalho realizado em Creche se encontra aqui espelhado. Considero que esta definição transmite uma imagem redutora sobre o papel e a importância da Creche e, por conseguinte, sobre quem é a criança dos 0 aos 3 anos. Sendo a família a principal responsável pela educação da criança, a Creche surge como uma possibilidade de extensão da mesma; surge como um apoio à família na educação das crianças, e não apenas como um espaço onde estas ficam enquanto a família não pode estar presente. Assim, a Creche não deve ser entendida como um “último” recurso, mas como um local seguro, estimulante, desafiador e rico em interações e relações, onde a criança é escutada, valorizada e respeitada e onde desenvolve e aprende, de forma holística, mais sobre si própria, os outros e o mundo.

Nestas instituições, as crianças podem vivenciar a sua infância através da exploração das suas linguagens, das suas cem linguagens “naturais”, sendo que cabe ao educador observar e escutar o que advém delas, e, com essas evidências, promover contextos ricos em possibilidades de exploração. Neste sentido, o educador deve assumir essa sua responsabilidade com seriedade e ser um co-construtor de conhecimento (Carvalho, 2017;

Edwards et al., 2016). Acredito que, sendo este um profissional observador, interpretador, reflexivo, crítico e fundamentado teoricamente, deverá procurar mobilizar

as competências de construção de conhecimento da criança, oferecendo-se como um recurso, organizando o espaço, os materiais e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, [...] atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de formas diversas (Carvalho, 2017, p.24).

Seguindo todos estes pressupostos, algo que procurámos sempre fazer foi ampliar o que identificávamos como interesses, tendo em conta as necessidades. Por exemplo, observando o gosto das crianças em ouvir histórias, procurámos fazê-lo de diferentes formas e promovendo a sua participação ativa e envolvimento nestes momentos. Em vez de apenas lermos as histórias contávamo-las com recurso a materiais, fossem esses papéis celofanes de diferentes cores, ovos misteriosos, flanelógrafos, fantoches, caixa de luz, entre outros, e as crianças eram livres e convidadas a mexer, manipular e experimentar. Um outro exemplo foi que, ao identificarmos o interesse do grupo por luzes e sombras, procurámos alargar as suas aprendizagens e continuar a alimentar esse interesse, criando contextos de exploração de materiais, com recurso a mesas de luz, caixas de sombras e lanternas. Em todas estas propostas educativas algo bastante pensado e cuidado foi a estética – do espaço e dos materiais –, de modo a que o convite feito às crianças lhes despertasse ainda mais a curiosidade e a vontade de explorar possibilidades.

3. OS PROCESSOS DA AÇÃO EDUCATIVA

Por considerar que a Creche é um contexto educativo a valorizar – que é muito mais do que a primeira definição apresentada –, tal como já acima aprofundado, seguidamente, procurarei aprofundar esferas da ação educativa que me foram enriquecedoras, já que se revelaram e estiveram associados a processos de transformação – tanto de ideias, como de ações – imensamente significativos. Para isso, nesta dimensão irei refletir sobre os processos de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão e sobre a análise e construção de documentos reguladores da prática, sendo que, para tal, irei iniciar sobre algo indispensável e intrínseco à ação educativa: a imagem de criança.

3.1. *IMAGEM DE CRIANÇA*

Ao longo da minha formação fui percebendo que era fundamental reconstruir a minha imagem acerca de quem é a criança. Assim, no decorrer desta PP procurei refletir e aprofundar algumas ideias relacionadas sobre a minha imagem de criança, uma vez que acredito, verdadeiramente, que a imagem que cada profissional tem desta – neste caso da criança dos 0 aos 3 anos – está presente, é refletida na sua ação educativa. Desta forma, no meu entendimento, refletir e estabelecer as nossas crenças e convicções sobre esta imagem é indispensável, até do ponto de vista da reflexão entre o que pensamos e o que fazemos na prática.

Durante a licenciatura, nomeadamente através das aulas e das experiências práticas, e no decorrer do mestrado e desta PP, procurei, cada vez mais, aprofundar o meu entendimento sobre este assunto e sobre a forma como me posiciono. Ao longo deste caminho, de construção e desconstrução de concepções, experienciei momentos transformadores com o grupo e com os diferentes intervenientes inerentes à ação educativa, bem como encontrei vários autores que me inspiraram e me permitiram ver mais claramente esta criança, o que potenciou uma maior relação teoria-prática.

Oliveira-Formosinho (2019), inspirando-se em Malaguzzi (1998), defende que

A criança é um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefactos culturais. Esta criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e com as pessoas, com as coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacionar que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada. Esta criança, utilizando o conceito de Malaguzzi, expressa-se com cem linguagens (p.115).

Já o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Básica (2010), no Brasil, defende, ainda, que a criança é um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (p.12).

Estas duas citações trazem, por um lado, uma visão de criança capaz e agente da sua própria aprendizagem e, por outro, a ideia de que através do brincar, imaginar e fantasiar, implicando isto as interações e relações estabelecidas com os outros e com o mundo, a criança se constrói. Ora, durante esta prática pude observar e constatar tudo o referido; vi crianças a questionarem-se sobre o que as rodeavam, ouvi crianças a dizer sim e não em diferentes contextos, vi crianças a reclamarem a sua agência – p.e. dizendo não querer participar mais de proposta/exploração educativa –, vi crianças imersas em momentos de jogo simbólico significativos, vi crianças a regularem-se emocionalmente, entre muitas coisas. No fundo, observei e partilhei momentos com pessoas muito capazes, atentas, ativas e cheias de vida, de saberes e de competências.

Por esses motivos, considero fundamental trazer estas duas visões, porque é preciso ser-se cuidadoso na sua interpretação. Pessoalmente, sinto que, em alguns momentos, me perdi nelas: acreditar que a criança é capaz, não é o mesmo que dizer que o adulto não tem um papel importante a desempenhar na relação com ela e no momento em que ela está em relação com o mundo. Em alguns momentos, principalmente nas primeiras semanas de intervenção, apenas observava e registava as ações das crianças enquanto elas brincavam e/ou participavam em vivências proporcionadas diretamente por nós, com a intenção de, depois, refletir sobre elas. Através desses registos, e posteriormente em conversa com a educadora cooperante e com a professora supervisora, percebi que nem sempre deixar a criança totalmente por sua conta lhe abre o campo de possibilidades de exploração. Percebi que, em alguns momentos, o meu papel poderia ser um pouco mais interventivo, não indicando um caminho de exploração à criança, mas agindo de forma a gerar-lhe outros desafios, por vezes, simplesmente movendo um objeto de sítio. Como refere Carvalho (2017, p.23), a criança é “co-construtora de conhecimento, identidade e cultura”, pelo que nesta co-construção existe um adulto, que entre muitas outras coisas, deve instigar e desafiar a criança.

Decorrente deste processo de transformação, bem como simultaneamente a este, ocorreram outros, que incidiram ao nível das dimensões da ação educativa – observar, planificar, intervir, avaliar e refletir. Por esse motivo, de seguida surgirão aspetos importantes que emergiram e surgiram ao longo dos meses.

3.2. *OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR, AVALIAR E REFLETIR*

Partindo desta visão sobre a criança, procurei perceber, ao longo da PP, se tudo isso se encontrava refletido na minha forma de observar as crianças no contexto, na minha forma de lhes dar voz, tanto na minha interação com elas como na escrita dos diversos documentos (planificação, avaliação e reflexão). Considero que, nestes momentos, o exercício de procurar evidências da imagem de criança em que acredito, me possibilitou um aprofundamento do entendimento que tinha sobre estas.

Ao nível da observação das crianças e dos seus processos de aprendizagem, a visão apresentada por Woodworth e Marquis (1971, como citado por Fochi & Pinazza, 2018, p.21) foi a minha grande referência: a observação apresenta um carácter seletivo, visto que “ninguém observa tudo, ninguém seria capaz de fazê-lo uma vez que existe tanta coisa a ser observada, às vezes, num só momento”, pelo que o observador deve ter bastante presente qual o foco da sua atenção e interesse. Entre outros aspetos, os mesmos autores também me ajudaram a perceber a “seriedade leve” com que este processo deve ser encarado. Inicialmente, sentia que se não estivesse em constante observação e registo das ações das crianças não estava a valorizar as suas aprendizagens e descobertas, o que me trazia uma grande angústia. Com o passar do tempo percebi o seu carácter seletivo, ou seja, que “ninguém observa tudo, ninguém seria capaz de fazê-lo uma vez que existe tanta coisa a ser observada, às vezes, num só momento” (Woodworth & Marquis, 1971, como citados em Fochi & Pinazza, 2018, p.21). Assim sendo, deixei de tentar fazer o impossível e comecei a fazer escolhas, escolhas essas que recaíram sobre o que observar, quem observar, quando e onde o fazer, como e o que registar e, num momento posterior, como analisar e utilizar esses dados. Percebi, ao longo desta PP, que esta reflexão e sistematização é planificar – planificar a observação.

Planificar é, contudo, mais do que pensar na observação; é, também, uma forma de estruturar e organizar o dia, dando voz às crianças. Hoje, entendo-a como uma forma de refletir e organizar uma rotina que vá ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, de estruturar a forma como tudo será operacionalizado tendo em conta as

intencionalidades educativas que pretendemos promover com cada um destes momentos, os que recursos (humanos, materiais e espaciais) que serão necessários e como se procederá a avaliação. Assim, esta permite pensar em antemão sobre todas estas nuances, de forma que no dia a dia haja tempo e espaço para assegurar a alimentação e higiene de cada criança, para que esta brinque, explore, experiencie e se descubra, descubra os outros e o mundo que a rodeia. Alcançar esta compreensão, bem como perceber o que são intencionalidades educativas, como estas se interligam com o desenvolvimento e aprendizagem e como se articulam com as experiências do contexto, foi uma das minhas aprendizagens mais expressivas.

Para além do mencionado, e apesar de na planificação que elaborávamos estarem pensados e refletidos todos os momentos do dia da criança connosco na creche, a verdade é que no contexto podem existir muitas situações inesperadas. Nesse sentido, confesso que, inicialmente, sentia bastante nervosismo antes de começar o dia, já sentia receio de me esquecer de algum detalhe importante ou de necessitar de lidar ou tomar uma decisão mais imediata. Aliado a tudo isto, tinha ainda dificuldade na articulação de transições entre propostas e espaços, na gestão do tempo, em perceber como e quando era necessário incentivar a criança/grupo/minigrupo, e, ainda, como e quando aplicar uma técnica utilizada pela educadora denominada de *time-out*. Com o passar do tempo surgiu um maior à vontade, também resultante do trabalho em dupla e do apoio pronto da educadora/professora supervisora e de ambas as auxiliares. Ainda assim, sinto que posso crescer, aprender e desafiar-me, nomeadamente sendo mais pró-ativa, antecipando possíveis imprevistos, nesses casos, pensar um *backup plans*¹.

Também no campo da avaliação, e, mais uma vez, apesar de esta se apresentar pensada na planificação, foram sentidas algumas dificuldades. Embora esta ter sido abordada em aulas e ter realizado várias leituras nesta sequência, confesso que não foi fácil fazer a transição para a prática. Compreender o que refere a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 quando defende que esta deve ser entendida como um elemento regulador da prática educativa, formativo, processual, contínuo, interpretativo e valorizador da criança enquanto aprendiz ativo, é aparentemente simples. Ainda assim, realizando a educadora a avaliação das crianças através de *Histórias d' Aprendizagens* – ou seja, de

¹ Consideram-se *Backup plans*, planos elaborados como forma de alternativa a um plano inicial que pode ter falhar ou pode carecer de adaptações.

documentação pedagógica sobre o desenvolvimento e aprendizagens realizadas por cada criança ao longo das diferentes propostas educativas –, descortinar um pouco a avaliação foi uma tarefa exigente. Para isso, o apoio e feedback tanto da educadora, como da professora supervisora, foi indispensável já que permitiu compreender o que melhorar e que outras nuances incorporar para ir ao encontro do dito acima.

Sem reflexão todos os processos anteriores não se teriam concretizado, pelo que é claro a importância de se ser um educador reflexivo. Neste sentido, a PP foi importante, já que através das reflexões – conjuntas e individuais, escritas e orais – me foi possível encontrar outras estratégias, ponderar sobre as dimensões da ação educativa acima destacadas (entre outras), crescer e melhorar imenso o meu entendimento sobre a educação, sobre a criança, sobre o trabalho em equipa e sobre o papel do educador. Apesar das reflexões escritas terem sido particularmente desafiantes, porque nem sempre conseguia descrever precisamente os meus pensamentos e tocar os aspetos que considerava carecerem de outro aprofundamento, permitiu desenvolver um entendimento mais crítico e cuidado.

3.3. ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DE DOCUMENTOS ORIENTADORES

Ao longo desta PP surgiram também dois aspetos que penso serem relevantes integrarem esta reflexão: a análise do Projeto Pedagógico, elaborado pelas educadoras da instituição e o desenvolvimento de um "miniprojeto" com as crianças. Ambos os trabalhos permitiram mergulhar numa outra dimensão do trabalho de uma educadora de infância e, através da sua singularidade e riqueza, possibilitaram-me uma maior compreensão sobre estas componentes.

Relativamente à tarefa de análise do Projeto Pedagógico, considero que esta começou a decorrer desde a primeira semana, através da conversa com todas as educadoras envolvidas na construção deste documento. Com esta, conhecemos a missão do projeto, quais os seus fundamentos, em que consistia e de que forma o iriam implementar no terreno. Ainda que esta conversa tenha permitido enquadrar o nosso trabalho, foi fundamental contactar com o documento, perceber a sua organização, estruturação e aprofundar o entendimento sobre alguns dos aspetos conversados. Mais ainda, este possibilitou uma ampliação do trabalho desenvolvido com o grupo.

O Projeto "A Expressão das Linguagens" valorizava pedagogicamente uma visão ativa e capaz de criança, as suas múltiplas formas de expressão, o brincar e o educador como um

proporcionador de oportunidades e facilitador de aprendizagens, utilizando, para isso, recursos educativos cuidadosamente selecionados e organizados, de forma esteticamente apelativa em ambientes tranquilos e acolhedores. Sensíveis a estes valores, ao longo das nossas semanas de intervenção fomos tendo os mesmos por base, o que levou a um “miniprojecto”. Este era focado na criação de contextos de exploração, partindo das perguntas orientadoras do par pedagógico, dos interesses e necessidades do grupo, articulados com as nossas intencionalidades educativas. Partindo deste, procurámos partilhar com a comunidade educativa as aprendizagens realizadas pelas crianças, recorrendo à documentação (Anexo I).

A criação deste “miniprojecto”, inicialmente, não foi intencional e ponderada; numa reflexão sobre o trabalho que estávamos a desenvolver constatamos que ao longo do tempo fomos criando diferentes ambientes de exploração para as crianças, e, neste sentido fomos desafiadas a aprofundar o trabalho que se estava a desenrolar (Anexo II). O olhar os contextos de exploração criados, as aprendizagens das crianças nesses, os seus interesses e necessidades e, considerando o referido, planear e delinear propostas a longo prazo, pressupondo estas uma complexificação do ponto de vista das aprendizagens, foi um grande desafio. Apesar de existirem arestas a limar e a melhorar, este trabalho permitiu que chegássemos a outra consciência acerca das nossas propostas e do nosso propósito.

4. O NOVO “EU”

Em jeito de conclusão, considero pertinente deixar claro o quão transformadora foi esta experiência e o impacto significativo que teve, tanto profissional, como pessoalmente. Fruto deste percurso de aprendizagem e desenvolvimento, sou uma futura educadora de infância mais encantada com o trabalho com crianças, consciente, ponderada, pró-ativa, reflexiva e crítica. Atualmente, procuro valorizar, articular e explorar, com intencionalidade, as diferentes possibilitadas inerentes às componentes da ação educativa. Para além disso, procuro valorizar e celebrar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, olhando-as como pessoas capazes, competentes e com agência. Sou, também, mais confiante, consigo mais facilmente sair da minha zona de conforto e sou mais segura do e no meu trabalho, reconhecendo, no entanto, que tenho muito caminho e muito trabalho pela frente, que pretendo realizar para ser melhor e dar o meu melhor.

Tudo o referido é fruto do percurso que aqui se encontra espelhado: dos momentos em que fiquei inquieta e insatisfeita, em que observei e escutei as crianças, em que considerei ser importante desafiar-me e desafiar o grupo. Como resultado, cheguei a uma outra visão da educação de infância, uma visão mais complexa, que valoriza as potencialidades educativas que o trabalho em contexto de Creche pode ter, a criança com agência, um educador co-construtor e os documentos reguladores, não como uma obrigação/fardo, mas como algo enriquecedor e promotor de reflexões importantes para o trabalho com as crianças. Todas as aprendizagens realizadas neste contexto deixaram-me ansiosa, bastante curiosa e expectante com o que me esperava na próxima experiência: sobre como seria a criança noutra fase da sua vida, como seria e daria respostas a outros interesses e necessidades, que inquietações surgiriam e quais as transformações pelas quais passaria.

CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Nesta parte do trabalho serão apresentadas algumas reflexões realizadas na sequência das diversas experiências vivenciadas no decorrer da Prática Educativa Supervisionada (PES) em contexto de Jardim de Infância (JI). Esta PES foi realizada numa Instituição Pública, situada nos arredores da cidade de Leiria, tendo sido iniciada em fevereiro de 2022 e terminada em junho desse mesmo ano. Assim, e tal como no capítulo anterior, acautele que tudo o que apresentarei mais à frente – nomeadamente aprendizagens, dificuldades, e superações – constituem apenas alguns dos aspetos que considero terem sido mais significativos e, por isso, transformadores, ao longo do meu percurso formativo.

1. O JARDIM DE INFÂNCIA: EXPECTATIVAS E RECEIOS

Antes de iniciar esta PP, uma das minhas expectativas incidia sobre o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que partisse das características das vinte e cinco crianças. Neste sentido, senti alguma ansiedade em perspetivar como seria o trabalho com as mesmas, sabendo, *a priori*, que todas seriam e teriam gostos, necessidades e dificuldades distintas. Ainda assim, estava bastante expectante, não só com o grupo e com a equipa educativa, mas, também, com as possibilidades de aprendizagem e crescimento formativo que me aguardavam. Senti que este seria um contexto no qual poderia continuar a

aprofundar saberes, não só sobre as crianças neste momento das suas vidas, mas, também, acerca da ação educativa no âmbito de JI.

Conhecendo algumas das minhas fragilidades, esperava poder trabalhar nelas de modo a desenvolver um trabalho de qualidade. A título de exemplo, sabia que apresentava dificuldades em planear e planificar propostas a longo prazo, em ver possíveis ramificações e caminhos de complexificação de um interesse ou saber das crianças. Tendo percebido as potencialidades educativas de um projeto – após ter realizado um “miniprojeto” no contexto transato e de já termos tocado neste assunto em diferentes aulas – e sabendo que neste semestre seríamos desafiadas a trabalhar deste modo, percebi que me encontrava num ambiente propício à superação destas minhas dificuldades.

2. O CONTEXTO EDUCATIVO

Como já mencionado anteriormente, a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância decorreu numa Instituição Pública situada nos arredores da cidade de Leiria. Esta encontrava-se inserida num agrupamento de escolas que integrava o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde o ano letivo 2009/2010, e, procurava, assim, dar resposta às necessidades de crianças e alunos (desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário). Para além do referido, o facto de ser uma das escolas integrantes do agrupamento, possibilitava o acesso a diferentes agentes educativos – nomeadamente psicóloga, animadora cultural, terapeuta da fala e terapeuta ocupacional – e aos diferentes parceiros. No caso concreto deste JI, existam oito colaboradores, todas do sexo feminino (duas educadoras de infância, duas auxiliares de ação educativa, uma auxiliar de programa ocupacional, uma auxiliar responsável pelos almoços e recreio, uma tarefeira e uma voluntária).

As cinquenta crianças acolhidas pela instituição encontravam-se divididas pelas duas salas – Sala A e Sala B –, partilhando espaços como a receção, refeitório, sala de acolhimento e o espaço exterior. Para além destes espaços, existia, ainda, a sala das educadoras e wc de adultos, a cozinha, uma sala de auxílio à cozinha e duas casas de banho para as crianças – respetiva a cada um dos grupos. A minha PP desenrolou-se com o grupo e com a equipa educativa da Sala B. Esta sala encontrava-se localizada do lado direito do hall de entrada da instituição e estava dividida em quatro áreas: a área do tapete, a área das mesas, a área da casinha e cozinha e área do lavatório. Nesta sala eram acolhidas vinte e cinco crianças,

sendo treze do sexo masculino e doze do sexo feminino com idades compreendidas entre os três e os seis anos – existindo quatro crianças com três anos, sete com quatro anos, dez com cinco anos e quatro com seis anos. No que diz respeito às suas nacionalidades, vinte crianças eram portuguesas, três eram brasileiras, uma marroquina e uma angolana. Neste grupo, existiam duas crianças a usufruir de Terapia Ocupacional, uma de Terapia da Fala e uma de apoio psicológico.

Conhecer todas as informações acima mencionadas, bem como muitas outras, revelaram-se fundamental a vários níveis. Por um lado, possibilitou relacionar-me mais facilmente com as crianças, já que conhecendo as suas características, gostos, necessidades, etc., a aproximação e a comunicação decorreu de “forma natural”, já que senti que a comunicação era mais facilitada. Reconhecendo a importância que a relação tem na educação, tal como salientam Edwards et al. (2016), a recolha de informações bem como a reflexão sobre elas, constituíram fortes pilares que acredito se terem espelhado na minha prática e ação educativa. Por outro lado, conhecer os diferentes espaços e os seus recursos permitiu-me alargar horizontes, já que sabendo as suas características, foi mais simples identificar as suas potencialidades e, articulando-as com as intencionalidades educativas das propostas, selecionar o mais local mais adequado – p.e. quando as crianças manifestavam interesse em jogar ao Jogo do Meio ou o Jogo do Lenço o melhor espaço para isso, mais seguro e amplo, era o exterior.

3. OS PROCESSOS DA AÇÃO EDUCATIVA

Ao longo de todas as práticas pedagógicas realizadas tanto no decorrer da licenciatura como no mestrado algo que senti, de forma muito clara, foi o constante aprofundamento das minhas noções e do meu entendimento sobre alguns dos aspetos fundamentais ao trabalho com as crianças. Assim sendo, seguidamente, encontram-se alguns dos assuntos sobre os quais mais pensei e refleti, nomeadamente a importância de observar, registar e documentar, o meu novo entendimento sobre o processo de planear, agir e avaliar e a forma como decorreu a relação JI-família.

3.1. *OBSERVAR, REGISTAR E DOCUMENTAR*

Aquando da reflexão à cerca da PP em contexto de Creche fui refletindo, de forma de forma mais consciente, sobre qual a minha visão sobre o ato de observar e, de forma mais implícita, sobre os atos de registar e de documentar pedagogicamente a mesma. Assim,

durante neste novo desafio em contexto de JI, continuei o aprofundamento destes três processos educativos fundamentais, lendo ainda mais sobre estes temas e experimentando e refletindo sobre diferentes técnicas.

Inicialmente não esperava que estes processos se revelassem um desafio tão grande quanto foram, afinal, já os tinha explorado, experienciado e vivido anteriormente. Mas a verdade é que, durante as primeiras semanas de intervenção, semanas essas em que ainda me estava a adaptar ao trabalho, foi difícil fazer a gestão entre estar a viver as experiências com as crianças e estar a registar alguns aspetos, que me pareciam, a mim, importantes. Assim, para trazer alguma leveza a essa questão, lembrei-me das palavras de Woodworth e Marquis, (1971, como citados em Fochi & Pinazza, 2018, p.21): “ninguém observa tudo, ninguém seria capaz de fazê-lo uma vez que existe tanta coisa a ser observada, às vezes, num só momento”. Com o referido em mente, comecei a olhar para a planificação e a pensar qual a minha verdadeira intenção com a observação (que posteriormente resultaria em registo e documentação) e, em função disso, procurei encontrar o melhor momento e a melhor forma de a concretizar. Em alguns casos estes processos recaíram sobre uma só criança e em outros sobre um conjunto de crianças; por vezes esta observação visava entender como as crianças interagem e comunicavam entre si, outras vezes como as crianças interagem com materiais/objetos, como agiam perante um desafio, etc, podendo, depois, resultar em documentação pedagógica (Anexo III).

3.1.1. O BRINCAR

Em consequência das primeiras semanas de observação fui reconhecendo cada vez mais a importância do brincar. Tal como destacam Lopes da Silva et al. (2016) e Ferland (2006), esta é a atividade natural da criança, acrescentando o facto de que através desta existem aprendizagens e descobertas holísticas sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo. Perante estas potencialidades, era recorrente sentar-me no chão junto das crianças, de modo a poder observar e registar dados/pistas importantes acerca do que se estava a acontecer durante o seu brincar autónomo. Nestes momentos, todavia, acontecia que as crianças procuravam incluir-me nas suas brincadeiras ou, inclusive, chamarem-me para brincar com elas. Estando eu envolvida com estas e nos seus processos, ambicionando aprofundar a nossa relação, nem sempre me era simples registar e documentar no momento. Como resultado, sentia que os registos feitos posteriormente não se encontravam tão ricos e completos. Assim, observar e viver estes momentos

tornou-se um desafio, tendo sido necessário encontrar um balanço: procurei, mais uma vez, ser mais focada no que me importava a cada momento (fosse a interação que a criança estabelecia com os pares, comigo, com os materiais, com o espaço, entre outros aspetos), levando depois essa dimensão para os registos escritos.

Ainda que este tenha sido um aspeto cada vez mais ponderado, a verdade é que nem sempre ocorria da forma inicialmente pensada; apesar de pensar qual a minha intenção com a observação e, em função dessa, pensar o melhor momento/forma de a fazer, a verdade é que existiam momentos em que não era tudo assim tão pensado – momentos de observação “espontânea”, digamos assim – o que me levou a concluir que nem sempre é possível planificar a observação.

Por exemplo, no dia 27 de abril um grupo de crianças – A. (5 anos), K. (5 anos), V. (5 anos) e S.S. (5 anos) – iniciaram um jogo simbólico na área da casinha, no qual as crianças se encontravam a desempenhar dois papéis: o S.S e a K. eram os médicos e a A. e V. os pacientes. Como apenas existia uma cama na área, duas das crianças – a A. e a K. – precisaram improvisar outra recorrendo a alguns bancos, dialogando sobre a necessidade de se adicionarem ou retirarem bancos (Figura 1). A certa altura deste jogo, os dois médicos consideraram que os cobertores que serviam para tapar os pacientes eram pequenos, pelo que passaram a costurar – conjuntamente – um para que fosse maior (Figura 2). Passado este momento, o quarteto decidiu que era altura de se iniciar outro jogo simbólico – “Vamos brincar às escolas”, V., 5 anos. As crianças reorganizaram o espaço em função e dialogaram sobre quais os seus papéis neste novo jogo – durante este momento observaram-se algumas opiniões diferentes, que levaram ao sentimento de frustração e incredibilidade de uma das crianças (A., 5 anos) e ao desentendimento sobre um material entre crianças (A., V. e K.) (Figura 3).



Figura 1 - Crianças no processo de criação e construção de uma cama

Figura 2 - Crianças a costurar uma manta

Figura 3 - Crianças a iniciar uma nova brincadeira

Inicialmente, não tinha planejado a observação desta brincadeira, contudo, no momento, decidi que poderia ser uma forma de compreender melhor as crianças, perceber como interagiam entre si e como vivenciava o jogo simbólico. No decurso deste episódio, foi possível observar tudo o referido e mais; pude ver as crianças revelarem e desenvolveram múltiplas aprendizagens, bem como competências e capacidades. A título de exemplo, desenvolveram competências comunicacionais, emocionais e relacionais quando procuraram resolver os seus conflitos, através da busca por soluções e outras hipóteses que lhes agradasse e readaptaram materiais, atribuindo-lhes outras funcionalidades – p.e. uma salsicha passou a ser uma caneta/lápis. Outro exemplo, prende-se com o desenvolvimento da imaginação, criatividade e com a capacidade de representação de personagens e de utilização do espaço e materiais, durante o faz-de-conta.

Indo mais longe, enquanto observava lembrei-me de uma frase que considero traduzir o observado, na medida em que foi um momento muito elucidador do significado desta: “O jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52) Tal como dizem os autores, e já referi acima, nesta brincadeira, as crianças dialogaram, escolheram e representaram papéis sociais para experienciar e explorar conjuntamente, estruturaram um enredo e uma narrativa que, através das suas diversas nuances, permitiram de forma clara “desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções” e na resolução de conflitos (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Com o referido, e como consequência das inúmeras brincadeiras observadas, ampliei a minha visão sobre o brincar e sobre o papel do/a educador/a neste sentido. No capítulo escrito por Silva e Sarmiento (2017) surgem diversas definições a cerca o brincar, definições essas escritas por autores como Rosa (1998), Onofre (2017), Smith (2006), Ferland (2006), Solé (1980) e Piaget. Apesar de diferentes, algo que se encontra inerente e implícito em todas elas é a importância que o brincar assume para a criança – seja na perspetiva de como este, por exemplo, permite que a criança atribua sentido e significado ao mundo, seja pelas suas potencialidades no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento (Silva & Sarmiento, 2017).

Deste modo, percebi mais claramente o que os autores apontam e o quão ricas são as brincadeiras para a aprendizagem, desenvolvimento e para o bem-estar físico, emocional e social das crianças. Aprendi, através da observação destes momentos, que não só a observação deve ser valorizada em momentos de brincadeira, como também outros processos educativos: deve existir espaço na planificação para esta atividade; a documentação e avaliação deve recair sobre as aprendizagens das crianças, os espaços e materiais; a reflexão deve incidir sobre as crianças, sobre o tempo disponível para brincar, sobre as aprendizagens que desenvolvem, numa perspetiva de complexificação, sobre, mais uma vez, as características dos espaços e as possibilidades dos materiais e sobre os conflitos. Este último aspeto, os conflitos, foi algo que me permitiu uma grande mudança na forma como os encarava; se antes os procurava evitar, com o tempo, através da observação e da leitura de Cardona (2021) percebi que para além de naturais, estes têm aspetos positivos já que resolver os seus próprios conflitos as crianças têm agência e desenvolvem um conjunto alargado de competências que lhes serão indispensáveis durante toda a vida.

3.2. *PLANEAR, AGIR E AVALIAR*

Atendendo ao acima referido, é perceptível que o mencionado, bem como muitos outros aspetos, me fizeram repensar nos processos de planejar, agir e avaliar. Em relação ao planejar – ao processo de planificação – este sofreu visíveis alterações ao longo do tempo, graças às transformações já evidenciadas, ao facto de procurar que as crianças fossem cada vez mais autónomas e ativas neste processo e ao projeto que se desenvolveu, sobre o qual falarei no ponto seguinte desta reflexão.

Assim, e enquanto na PP em contexto de Creche a planificação era realizada tendo em conta os interesses observados e escutados das crianças, nesta PP procurou-se que cada vez mais os dias de intervenção fossem planificados pelas crianças. De acordo com Cardona (2021, p. 110)

O acesso ao nível mais elevado de participação, em que as crianças são envolvidas no planeamento e avaliação do desenvolvimento do currículo, implica que o/a educador/a partilhe o seu poder com as crianças. Esta partilha assenta no reconhecimento de que as crianças são competentes e exige a criação de um clima

relacional de abertura que lhes permita compreenderem que têm a liberdade para apresentarem as suas opiniões e sugestões e que estas são escutadas e tidas em conta.

Inicialmente foi complexo atingir esse nível elevado de participação, uma vez que as crianças não estavam habituadas a planear o seu próprio dia. Assim, quando questionadas sobre o que poderíamos fazer na semana seguinte as respostas que surgiam eram: “Brincar” ou “Trabalhar”. Deste modo, foi necessário fazer ajustar as nossas intervenções, procurando de desconstruir com as crianças estes dois conceitos, com o objetivo de perceber o que estas associavam a ambos, e, posteriormente, ajudar as que se chegasse a um equilíbrio sobre os mesmos na planificação. Vendo esta dificuldade inicial, começou-se por registar num quadro as diferentes propostas das crianças e dos adultos (Figura 4). Essas propostas eram pensadas, também, temporalmente pelas crianças e estavam sujeitas a ajustes conforme o sentir de todo o grupo (crianças e adultos).

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<ul style="list-style-type: none">- Pintar as caixas- Recortar e pintar as tiras- BRINCAR- jogo do Feanoso	<ul style="list-style-type: none">- Pintar as caixas- Colar as tiras- LÍVRO [EIS]- Posão- jogo das letras (simão s.)- jogo do mão (Duarre)	<ul style="list-style-type: none">- Memorar o laboro TÚRIO- Pintar as caixas- jogo do Feanoso (jogo do bircho)- Corarida		

Figura 4 - Exemplo de uma planificação feita por crianças e adultos

Tendo todas estas dimensões –planificar e agir – sido bastante desafiantes e difíceis, outra que surgiu aliada foi a avaliação. Tal como referido acima, a minha forma de entender e realização avaliação – das propostas, dos espaços, dos materiais, no teu trabalho e das crianças – foi-se alterando devido ao trabalho em dupla, às leituras realizadas, aos feedbacks recebidos e às necessidades sentidas nos diferentes momentos. Assim, embora sempre tenha procurado avaliar de forma formativa, autêntica e contextualizada – tal como sugerem as OCEPE – passei também a perceber que é fundamental envolver as crianças. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016),

Enquanto protagonista da sua aprendizagem, é também fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia

continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades. (p.16)

À semelhança do que ocorreu com a planificação, este foi um processo que exigiu muito trabalho e persistência. Com o tempo, a avaliação passou a não só ser feita pelo par pedagógico acerca das aprendizagens das crianças, das propostas, dos espaços/materiais e etc., para passar, também, a ser feita pelas crianças acerca das propostas e do que sentiram durante essas. Como as crianças não estavam habituadas a avaliar no seu dia a dia, inicialmente, começámos por questionar algumas crianças sobre o que mais e menos tinham gostado de fazer naquele dia. Era comum ouvirem-se respostas como “Tudo!” ou “Nada!”, pelo que o questionamento continuava “Não houve nenhum momento que gostasses mais do que os outros?” ou “O que gostarias de ter feito hoje e não fizeste?”. Com o passar do tempo as crianças começaram a envolver-se cada vez mais, partilhando o seu dia a dia, explicando o momento de que mais ou menos gostaram, descrevendo e identificando as razões para tal.

3.3. *O PROJETO “LABORATÓRIO COLORIDO”*

Um dos fatores mais preponderantes para a evolução do grupo e para a nossa, enquanto futuras educadoras, foi, sem dúvida, o projeto desenvolvido. No âmbito da PP existia a necessidade de que fosse desenvolvido um projeto – de acordo Katz e Chard (1997), um estudo profundo de um tema ou assunto que é desenvolvido pela(s) criança(s) –, devendo este estar assente nos pressupostos da metodologia de trabalho por projeto. Esta metodologia, segundo Vasconcelos (2012) e Katz et al. (1998), envolve quatro fases, sendo elas: (1) definição do problema; (2) planificação e desenvolvimento do trabalho; (3) execução; (4) divulgação/avaliação. Por outro lado, e para Lopes da Silva et al. (2016), os projetos são meios privilegiados ao nível da participação das crianças na planificação, avaliação e articulação de diferentes saberes.

Ainda que antes de iniciar esta PP, tivesse todos estes saberes teóricos muito presentes, foi inevitável sentir algum nervosismo perante o grande desafio que se apresentava, já que a minha experiência com o mesmo era bastante limitada. Assim, apesar de acreditar perceber o que esta forma de trabalho implicava, senti algum receio sobre como o mesmo se concretizaria no contexto. Ora, ainda com todas estas inquietações presentes, surgiu a necessidade de identificar o/um interesse do grupo, o que, seria aparentemente simples,

contudo, não o foi. Apesar de o termos procurado identificar para podermos apoiar as crianças neste processo este foi um trabalho exigente: inicialmente pensávamos que o interesse era o fenómeno do arco-íris, mas mais tarde entendeu-se que esse interesse não era exatamente pelo fenómeno, mas sim pelas cores.

Para além disso, e contrariamente ao que pensava, o que as crianças foram revelando foi que queriam um projeto que visasse a intervenção sobre o espaço da sala e não, pelo menos numa fase inicial, aprofundar saberes sobre as cores (Figura 5 e 6). Ainda que no início tenha sido exigente para todos, à medida que o tempo foi passando e com o surgir do projeto *Laboratório Colorido*, fui-me sentindo cada vez mais confortável e confiante e observei cada vez mais o entusiasmo das crianças durante o momento de planificação, o que levou à sua uma maior participação e envolvimento. Considero que o projeto foi tão “mágico”, rico e interessante para as crianças como foi para mim, para a minha colega de PP e restante comunidade educativa (a equipa educativa, as famílias e a professora supervisora). Para as crianças, porque com este caminho aprenderam a aproveitar os espaços oferecidos para a sua voz e agência, foram cada vez mais criativos e capazes de ultrapassar os desafios que surgiram, passando da ideia de “Mas eu não sei.” à ideia de “Podíamos fazer ...”. Desde o primeiro dia, e tal como eu e a minha colega, aprenderam e desenvolveram-se holisticamente e com isso superaram-se.



Figura 5 - Processo de construção do “Laboratório Colorido”



Figura 6 - Novo espaço da sala “Laboratório Colorido”

O mesmo aconteceu com a identificação de aprendizagens, dificuldades e processos de como ultrapassar estas últimas. Por exemplo, certo dia no *Laboratório Colorido*, duas

crianças – S.S. (5 anos) e S.T. (4 anos) – estavam a fazer tinta e para isso precisavam de raspar giz. Na conversa em grande grupo que decorreu no final do dia S.T. (4 anos) disse “Eu não estava a conseguir raspar muito bem, mas depois o S.S. ensinou-me e eu comecei a fazer assim [exemplifica o movimento].”, ou seja, por intermédio deste projeto, as crianças avaliaram o que tinha acontecido, tomaram consciência do seu processo de aprendizagem, aprenderam em cooperação com o outro e superaram dificuldades.

Observar, escutar e vivenciar tudo isto com as crianças – poder ver as ideias de todas as crianças sobre o laboratório, escutar as suas experiências e perceber a forma como as vivenciaram segundo os seus olhos, perceber as suas expectativas e, partindo de tudo isso, ajudar a ampliar e complexificar o seu pensamento – exigiu de mim muito trabalho e dedicação. Não obstante, foi imensamente elucidador, na medida em que percebi que mesmo quando observamos estes momentos, podemos interpretá-los de forma diferente da vivência da criança. Com estas partilhas acredito ter-me tornado mais sensível, crítica e questionadora e constato que aprofundei o meu conhecimento sobre as diferentes crianças e que, com isso, melhorei a forma como avalio e, conseqüentemente, como observo, registo reflito, planeio e ajo.

Por fim, trabalhar desta forma exigiu que adaptasse a minha ação educativa, a minha forma de encarar a planificação – não apenas de propostas educativas, mas também de espaços e materiais com as crianças – e a avaliação, de pensar o trabalho em Jardim de Infância, a relação com a família (que aprofundarei de seguida) e a minha forma de estar e vivenciar experiências com o grupo. Tudo isso, acredito ter-se refletido na qualidade do trabalho com as crianças e na relação de proximidade e respeito mútuo que se estabeleceu.

3.4. O JI E A FAMÍLIA

Para além de todos os aspetos mencionados até este momento, também a relação JI-família foi vivida de forma intensa nesta PP. Ao contrário do sucedido no contexto transato, devido à situação pandémica e a questões protocolares, neste contexto educativo acredito que se tenha estabelecido uma relação de parceria entre o JI e a família. Tal como destaca Lopes da Silva et al. (2016)

cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio

familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem. (p.9)

Graças ao trabalho prévio da educadora e ao forte incentivo desta no envolvimento das famílias no trabalho educativo no JI, sinto que também eu e a minha colega estabelecemos uma relação de confiança e respeito mútuo com elas. Algo que inicialmente receei foi que esta relação não surgisse naturalmente, mas o mesmo não se revelou verdade. A inclusão da família nesta dimensão da vida da criança surgiu de necessidades contextuais e ocorreu através de diferentes estratégias – p.e. trazer uma adivinha de casa para acrescentar à *Caixa das Adivinhas* presente na sala e bastante solicitada pelo grupo – e das crianças – como o convite das famílias a visitar e conhecer o espaço do *Laboratório Colorido* e algumas das “poções”, tal como lhes chamavam as crianças, ali criadas e desenvolvidas.

Esta inclusão surgiu também em momentos de chegada e partida de crianças – momentos de partilha das vivências do dia – e através das documentações pedagógicas e do *Diário do Projeto* onde constavam todos os momentos inerentes ao projeto contextualizados e com registos fotográficos das crianças, bem como uma breve enumeração de algumas aprendizagens desenvolvidas. Ainda assim, reconheço que se poderia ter sido alcançado mais algum grau de aprofundamento desta relação, chegando à dimensão da parceria, na qual a comunicação seria bidirecional e não somente unidirecional, já que também a família poderia ter tido um maior envolvimento na ação educativa (Edwards et al., 2016; Guzman, 2012). Não obstante, sinto que o lugar a que se chegou foi fundamental para todos, sendo que no meu caso me permitiu conhecer melhor cada criança e, através disso, imprimir mais qualidade ao meu trabalho.

4. AS GRANDES TRANSFORMAÇÕES SENTIDAS

Se precisasse de descrever esta PP numa só palavra essa seria: transformadora. Isto, não só tendo em conta o crescimento exponencial experienciado, mas também todas as aprendizagens adquiridas, aprendizagens essas que sei que estarão em contante aprofundamento e complexificação. Apesar do sentimento inicial de insegurança, sei que

com o passar do tempo e através de todas as leituras efetuadas e do apoio recebido das crianças, de toda a equipa educativa presente no contexto, da minha colega e da professora supervisora, consegui construir uma base forte na minha ação educativa e que cada vez será mais segura.

Acredito que transformei e aprofundei o meu entendimento sobre o que é e o que implica uma ação educativa de qualidade em Jardim de Infância, o que implica trabalhar com crianças todas elas diferentes, únicas e especiais e o que implica dar-lhes espaço para terem agência e voz. Acredito que ampliei o meu entendimento sobre o brincar – sobre a riqueza inerente a esse e sobre o meu papel enquanto educadora nesses momentos –, sobre a importância dos materiais e do espaço e sobre a importância do tempo – do dar tempo para a criança descobrir, pensar e tomar decisões, por exemplo. Acredito ter aprendido que as crianças precisam de resolver os seus próprios conflitos e, nessa sequência, acredito ter compreendido a importância que os conflitos podem assumir na aprendizagem e no desenvolvimento. Aprendi a trabalhar com a metodologia de trabalho por projeto e tudo o que isso pode implicar para as crianças e para a equipa e para a comunidade educativa. Por fim, algo que também aprendi, fruto de todas as transformações experimentadas, é que quando damos de nós as crianças retribuem dando de si e não há nada mais gratificante que isso – por exemplo, quando escutamos atentamente o que nos querem dizer, também elas o fazem connosco.

CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste capítulo, procurarei que emergjam as reflexões realizadas, tendo em conta algumas das situações e experiências vivenciadas no decorrer das PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nos dois contextos pelos quais passei. Ainda que fossem dois contextos educativos diferentes, ambos ocorreram em Instituições Públicas, situadas nos arredores da cidade de Leiria. A primeira PP sobre a qual irei refletir, foi realizada numa turma de 1.º ano, principiou em setembro de 2022 e foi concluída em janeiro de 2023, ao passo que a segunda, foi com uma turma de 4.º ano, começou em fevereiro e terminou em junho de 2023. Posto isto, tudo o que irei expor seguidamente advém de uma cuidadosa seleção de momentos e aprendizagens com vista ao aprofundamento dos aspetos que considero

terem sido mais preponderantes para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

1. O 1.º ANO

1.1. *EXPECTATIVAS E RECEIOS*

Ao iniciar esta PES, senti bastantes expectativas, estando muitas delas também associadas aos meus receios. Tendo passado um ano a aprofundar saberes sobre a Educação de Infância e tendo procurado explorar e refletir sobre o que acredito e valorizo neste âmbito – no fundo, tendo começado a construir a minha identidade enquanto educadora de infância –, com a transição para o 1.º CEB, receei que me fosse difícil a adaptação, uma vez que pensava que apesar de continuar a ser trabalho com crianças, as características desse trabalho iriam diferir – nomeadamente, devido à existência de documentos que estipulam de forma bastante clara as aprendizagens que as crianças devem ter adquirido e desenvolvido ao longo de um ano letivo –, pelo que temi que esta mudança me fosse difícil e dolorosa.

Para além do referido, ansiava conhecer o grupo e a professora titular, de modo a começar a perceber a dinâmica de um 1.º ano de escolaridade, como se desenvolveria o trabalho em equipa educativa, qual o nível de abertura que teria para desenvolver as propostas educativas e se existiriam crianças com necessidade de uma flexibilização do currículo – ou seja, crianças Necessidades Educativas Específicas e/ou com Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão. Esta última questão, preocupava-me particularmente, porque como não tinha experiência sentia que precisaria de tempo para “estudar”, perspetivando com isto estar mais apta e capaz de proporcionar um trabalho potenciador das capacidades e dos saberes das crianças com quem iria trabalhar.

Por fim, também temia e ansiava compreender como poderia ajudar e, de alguma forma, trazer alguma leveza, no processo de transição entre ciclos, processo esse a ser vivido pelos alunos, pois tal como refere Abrantes (2005, p. 28),

A mudança de contexto social gera, nos actores, um sentimento de “começar de novo”, implicando um processo de ruptura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de

possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações. Tendo-se intensificado nas sociedades modernas até um estado quase contínuo, a passagem do indivíduo entre contextos tem um significativo potencial emancipatório no indivíduo e na sociedade, mas é também um terreno fértil à criação de “hiatos sociais”, geradores de conflitos, crises, exclusões.

Assim, desejava saber como poderia ajudar os alunos a sentirem-se emancipados e a que todo este processo não levasse a uma quebra da sua autoconfiança e autoestima.

1.2. O CONTEXTO EDUCATIVO

A PP em Educação do 1.º CEB I decorreu numa instituição pública, situada nos arredores da cidade de Leiria. Esta inseria-se num agrupamento de escolas que era constituído por 14 instituições – desde Jardins de Infância, até ao Ensino Secundário –, dando, assim, resposta educativa a crianças em diversos níveis de escolaridade. Aquando da presente PES, a escola era formada por cerca de 15 docentes – dez professores de 1.º CEB, duas docentes de apoio, duas docentes de Educação Especial e um professor bibliotecário –, por cinco auxiliares e por um terapeuta da fala. Acolhendo a instituição 197 crianças, todas elas do 1.º CEB, que se encontravam distribuídas em diversas turmas de diferentes anos de escolaridade ou de um mesmo ano – por exemplo, existiam 3 turmas de 1.º ano.

Assim, PP desenrolou-se com a turma C e com a sua professora. Esta turma tinha aulas na Sala 5, encontrando-se esta situada no rés do chão, ao fundo do corredor, do lado direito da entrada no edifício da escola. Nesta sala, existiam 22 alunos, onze do sexo masculino e os restantes onze do sexo feminino, apresentando idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos – existindo uma criança com cinco anos, 16 com seis anos, quatro com sete anos e uma com oito anos. É de ressaltar que durante as nossas últimas semanas no contexto se verificou a saída de dois alunos e a chegada de um. No que diz respeito às suas nacionalidades, inicialmente, 15 alunos eram portugueses, cinco brasileiros, um cabo-verdiano e um estado-unidense, contudo, ao concluir, já não contava com presença do aluno cabo-verdiano.

1.3. A AÇÃO EDUCATIVA

Chegando a um novo contexto, com pessoas com outras características e diferentes necessidades, o primeiro trabalho a fazer foi no sentido de as conhecer e de me apropriar das dinâmicas que estavam a começar a estabelecer-se. Para que isto fosse possível, o período de observação foi extremamente importante, uma vez que me possibilitou identificar as possibilidades existentes ao nível dos espaços e materiais da escola e permitiu-me começar a descobrir e conhecer a professora e os alunos. Considerando o facto de que estes últimos estavam a começar o ano letivo – o seu primeiro ano letivo no âmbito do 1.º CEB e nesta instituição escolar –,

conhecer o aluno nas primeiras semanas do ano letivo é fundamental não só para a adaptação da criança no contexto escolar, como também para que o professor saiba com quem e como vai trabalhar, delineando práticas e intervenções consistentes que venham ao encontro das necessidades individuais de cada um.

[...] conhecer o aluno aproxima e transforma relações práticas e cotidianas em relações afetivas. (Escaraboto, 2007, p. 135)

Esta dimensão de conhecer as especificidades de cada aluno, de cada uma daquelas pessoas, – percebendo os saberes que traziam consigo, algumas das suas experiências de vida, as suas dificuldades e necessidades – permitiu-me, desde logo, ajustar e regular a minha prática educativa. Para que isto fosse possível, a observação e escuta ativa, seguida de registo, foi imprescindível. Por exemplo, percebi que a maioria dos elementos da turma apresentava dificuldades ao nível da motricidade fina, mais concretamente ao nível do movimento de preensão da mão na da pega do lápis e, por consequência, no desenho das letras (Figura 7). Por este motivo, procurámos promover contextos em que as crianças pudessem explorar a grafia das mesmas sem a “rigidez” de ter de ser em determinada posição ou tamanho. Neste sentido, logo aquando da aprendizagem das primeiras letras, uma das propostas foi a de criação de *digitinta*, sendo que depois poderiam desenhar a letra em questão com recurso a esta e ao seu dedo – apesar de este exercício trabalhar essencialmente a motricidade grossa, considerámos que permitiria a melhor compreensão da grafia de cada letra. Este tipo de proposta e outras que já implicavam, efetivamente, o desenvolvimento da motricidade fina, que surge de uma necessidade observada logo nos

primeiros instantes no terreno, possibilitou às crianças desenvolverem a sua motricidade, aprenderem a grafia de diferentes letras, divertirem-se a fazê-lo e que, de forma leve, nós lhes pudéssemos ir dando algumas sugestões e ajuda – no fundo, algum *feedback*.



Figura 7 - Pega no lápis

Ainda nestes momentos iniciais, percebemos que uma das formas de cativar, interessar e motivar os alunos seria enveredar pela promoção de propostas que, de alguma forma, contivessem brincadeiras ou algum tipo de desafio. Esta dimensão para o desenvolvimento da consciência fonológica, por exemplo, foi crucial. Perspetivando e ambicionando a facilitação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, recorrer a pequenos jogos ou dinâmicas desafiantes, motivava e cativava os alunos, o que levava a um maior interesse e atenção por parte destes. Compreendendo que, tal como refere Freitas et al. (2007), a aprendizagem da leitura e da escrita não é tão fácil como aprender a falar, já que, ao contrário desta última, as aprendizagens referidas não são um processo natural, esta estratégia de apelo à brincadeira e ao desafio, a meu ver, permitiram trazer ligeireza e que este percurso fosse mais aveludado. Neste sentido, para desenvolver o processo de consciência fonológica dos alunos, utilizámos as estratégias supracitadas e procurámos seguir os passos mais importantes para o processo de iniciação à leitura e à escrita, consistindo esses “na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem)” (Freitas et al., 2007, p. 7).

A título de exemplo, uma das propostas, aquando da aprendizagem do fonema /t/ e nomeadamente das sílabas *ta, te, ti, to e tu*, recorremos a adivinhas. Os alunos, enquanto turma, escolhiam um cartão, sendo que a mestranda interveniente lia o que este dizia e os mesmos teriam de dar resposta. Quando o referido acontecia, a palavra era escrita no quadro. Neste momento, algo que constatei foi que alunos que normalmente não mostravam vontade em participar, o fizeram e que ao darem as respostas corretas os seus

rostos iluminavam-se. Para além disso, o seu foco não se dispersou, já que também queriam perceber qual a nova letra a aprender e estes fatores levaram a que fácil e rapidamente se apercebessem da mesma. Esta proposta, bem como outras relacionadas, mostrou-se – através do que observei e dos registos das crianças – imensamente rica. Esta levou a uma aprendizagem significativa e frutiva, sendo que, indo mais longe, ajudou as crianças a ter vontade de mostrar os seus saberes, desenvolvendo-se assim, a sua autoconfiança, autoimagem e autoestima.

Apesar do mencionado, e querendo tornar este tipo de experiências o mais frutiva possível para os alunos, a verdade é que nos deparamos com o que veio a ser uma das nossas maiores dificuldades no âmbito da planificação: o equilíbrio entre estas propostas e momentos em que existissem mais concretização. Ao longo das semanas, fruto de momentos reflexivos individuais entre par pedagógico e também em conversa com a professora titular, percebemos que muitas das vezes as propostas não implicavam a concretização – a escrita – e que se ficavam, essencialmente, pela dimensão oral. Por exemplo, aquando da aprendizagem do fonema /p/ e nomeadamente das sílabas *pa*, *pe*, *pi*, *po* e *pu*, propusemos que, em grupos, os alunos manipulassem as sílabas e que com estas descobrissem e formassem palavras (Figura 8) – considerando o facto de que existiam sílabas repetidas, podiam ser escritas palavras como “papa”. Ora, e apesar de considerar que a oralidade é uma dimensão que merece mais espaço nas salas de aula, teria sido fundamental que houvesse o registo das palavras encontradas pelo grupo para que, posteriormente e em turma, pudesse existir um momento de partilha.

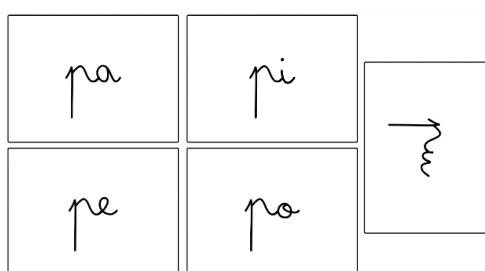


Figura 8 - Exemplo de cartões disponibilizados aos alunos

Também ainda no âmbito da planificação, surgiram mais duas dificuldades: a gestão de tempo e a interdisciplinaridade. Tal como refere (Cortês & Torres, 1994, p.133) a planificação

consiste numa racionalização do processo educativo fixando os objetivos a atingir num certo espaço de tempo, estabelecendo os meios para os conseguir, evitando a repetição de aprendizagens já conseguidas, estudando melhor o emprego de recursos e selecionando situações que vão permitir dar conta da sua eficácia, tudo isto numa perspetiva de otimização e maximização do processo educativo.

Neste sentido, no decurso desta PP, tendíamos a ser bastante ambiciosas, no que diz respeito ao número e extensão de propostas para o tempo disponível. Assim, e principalmente numa fase inicial, era comum a planificação ser composta por muitas propostas e pela existência de muitos recursos, sendo que a sua finalização, por vezes, não acontecia – o trabalho ficava a meio – e algumas das situações educativas planeadas não se concretizavam. Inicialmente, os sentimentos despoletados pelo referido foram difíceis de lidar e desencadearam muitas questões: “Será que a planificação está muito extensa?”, “Será que a planificação se encontra desadequada?”, “Será que as propostas são muito complexas para a turma?” e “Será que não estamos a conseguir implementar algum ritmo de trabalho às crianças e, por isso, é tão difícil a implementação completa da planificação?”. Mais uma vez, em diálogo entre equipa educativa, chegámos à conclusão de que a planificação deveria ser mais ponderada e baseada nos dados que tínhamos até ao momento – tal como referia um dos docentes da Unidade Curricular Didática: quantidade nem sempre é qualidade –, para além de que importa ter sempre presente o seu carácter flexível e reajustável.

Apesar de termos progredido e melhorado esta capacidade ao longo das semanas, considero que esta ainda será algo a trabalhar de forma sistemática. Indo ao encontro de Emmer e Stough (2001, como citados por Cadima et al., 2011, p.16), um dos processos que mais contribui para a aprendizagem prende-se com a organização e gestão da sala de aula, sendo que esta gestão engloba, precisamente, “organização e a gestão do comportamento, do tempo e da atenção dos alunos”. Assim, esta não deverá ser uma dimensão negligenciada, mas sim refletida de forma intensa, com base no que se observa, regista e avalia.

Por outro lado, e com vista à promoção de contextos de aprendizagem significativos e repletos de potencialidades educativas, será de procurar, cada vez mais, os pontos de

ligação entre áreas curriculares. Para que o referido seja possível, considero que é imperioso fazer-se um trabalho prévio de estudo intensivo do currículo, para o ano de escolaridade a lecionar, e o aprofundamento dos saberes inerentes a cada uma das áreas (Leite & Relvas, 2022). Penso que este trabalho antecipado e global sobre os saberes inerentes ao 1.º ano de escolaridade foi o que me faltou. Ainda que possuísse uma noção geral do que se encontra nos documentos oficiais, nomeadamente nas Aprendizagens Essenciais (AE), faltou-me este aprofundamento. Sendo este um assunto que poderia ser exigente à partida, poderia e deveria ter antecipado esta possível dificuldade e ter procurado mais caminhos. Acredito bastante na ideia de que só conhecendo/sabendo da existência de algo é que se pode ampliar e complexificar saberes, pelo que esta lacuna de proatividade revela que não conhecia a profundidade inerente à interdisciplinaridade. Por este motivo, considero que no futuro este será mais um passo no caminho de me tornar a profissional que ambiciono ser.

Por fim, e no âmbito da avaliação e reflexão, também sinto que existe muita margem para melhorias a realizar futuramente. Apesar de ambos os processos educativos já terem sido alvo de atenção nas práticas em Educação de Infância, senti uma diferença bastante acentuada. No início exigiu analisar o “modelo” que estava a usar, analisar textos que focassem a avaliação e refletir intensamente entre par pedagógico (Anexo IV). Após algum feedback da professora supervisora, foi possível ajustar o documento o que resultou no “modelo” que passou a ser o utilizado (Anexo V). Mesmo após este estar definido, o percurso continuou a ser complexo e muito abstrato. Ainda assim, e a par de uma definição mais consciente de critérios de avaliação, futuramente importará sermos mais concretas na avaliação, ou seja, focar mais a nossa atenção no que pode ser feito na prática para que os alunos melhorem e não tanto no seu desempenho em determinada proposta. Para isso, considero que será importante incidir, cada vez mais, no *feedback* individual e atempado aos alunos, possibilitando-lhes repensar e autorregular as suas aprendizagens. Neste sentido, e tal como em todas as situações inerentes à prática, a reflexão fundamentada será de extrema importância.

Apesar de todos os constrangimentos enunciados, a longo prazo, consegui ver verdadeiramente os frutos de todo o nosso trabalho – trabalho esse de pensar nas nossas intencionalidades educativas nos diferentes âmbitos, em propostas estimulantes e ricas em desenvolvimento e aprendizagem, de produzir os recursos, de avaliar os materiais e a sua pertinência para o grupo, de avaliar o grupo e a nossa ação educativa, de refletir e

ajustar os próximos passos. Aquando da conclusão da nossa prática, senti-me feliz, mas com a consciência de que o futuro me reserva muitas e diversas oportunidades de aprendizagem, de evolução, de construir, desconstruir e reconstruir convicções e de crescimento profissional e pessoal.

2. O 4.º ANO

2.1. *EXPECTATIVAS E RECEIOS*

Estando prestes a iniciar um novo desafio, inevitavelmente, fui criando expectativas e simultaneamente receios. Para além de todos os já acima enunciados, aquando do começo da PP em 1.º ano, queria bastante colocar-me à prova e desafiar-me a ir “mais além” em termos de planificação – e consequentemente de intervenção – e queria promover experiências educativas de formas que ainda não tinha explorado como gostaria. Entre outros aspetos, esperava poder desenvolver uma prática de qualidade, na qual não só as propostas fossem ricas e promotoras de desenvolvimento e aprendizagens holísticas, como também a avaliação feita fosse uma prática, efetivamente, formativa, reguladora e autorreguladora. Em suma, desejava que no novo contexto educativo pudesse aprender, aprofundar e limar muitas das minhas fragilidades e dificuldades.

No meio de todas estas expectativas e anseios, os meus maiores receios prendiam-se com a possibilidade de poder cometer gafes científicas na planificação ou mesmo durante as minhas semanas de intervenção. Nesta lógica, também temia não conseguir antecipar algumas das possíveis questões que pudessem surgir, não sabendo, depois, apresentar respostas adequadas. Ainda que reconhecesse que estes medos pudessem ser colmatados com uma pesquisa prévia, em profundidade dos assuntos a tratar e que, por vezes, as perguntas que surgem podem ser inesperadas, pelo que nem sempre temos de ter todas as respostas – sendo até proveitoso que por vezes sejam os alunos a assumir essa postura investigativa, objetivando dar resposta a esses seus interesses –, a verdade é que sentia que deveria estar sempre na posse de todas as respostas.

2.2. *O CONTEXTO EDUCATIVO*

A PP em Educação do 1.º CEB II decorreu numa instituição pública, situada nos arredores da cidade de Leiria. Esta inseria-se num agrupamento de escolas que era constituído por dez instituições – desde Jardins de Infância, até ao 3.º CEB –, dando, assim, resposta educativa a crianças em diversos níveis de escolaridade e almejando. Assim, a escola

onde decorreu esta última PP era composta por duas salas de Jardim de Infância e por quatro de 1.º ciclo – uma sala para cada ano de escolaridade. Deste modo, era constituída por 142 crianças (44 em Jardim de Infância e 98 em 1.º Ciclo do Ensino Básico), por nove docentes – duas Educadoras de Infância, quatro Professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma Professora Bibliotecária, uma Professora de Apoio Educativo e uma Professora de Inglês –, duas Auxiliares de Ação Educativa destinadas às salas de Jardim de Infância, duas Auxiliares de Ação Educativa que exercem funções ao nível da instituição, cinco Auxiliares de Ação Educativa destinadas ao ATL e, ainda, uma cozinheira.

Por sua vez, a prática pedagógica foi desenvolvida na Sala Espacial, sala da turma 4BAA, que se encontrava localizada no 1.º andar. Nesta eram acolhidos pela professora 24 alunos, todos apresentavam nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos – existindo 17 alunos com nove anos e sete com dez anos. Destes alunos, 16 eram do sexo masculino e os restantes oito são do sexo feminino. Durante os diálogos com a professora percebeu-se que cinco alunos usufruíam de Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão – conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018. Estas medidas, no caso de quatro alunos, incidiam ao nível do português e da matemática e, no caso de um aluno, apenas ao nível do português, sendo que implicavam a leitura em voz alta de provas, por parte da professora, e que, no dia-a-dia, houvesse um maior acompanhamento. Ainda assim, não se verificaram dificuldades significativas na turma, não obstante, os diferentes ritmos de trabalho.

2.3. A AÇÃO EDUCATIVA

Considerando o percurso realizado até então, bem como as reflexões efetuadas acerca do trabalho a que tinha dado início na anterior PP, pretendia retomar a minha formação profissional com a superação das fragilidades sentidas. Tendo sido identificados quais os domínios da ação educativa que mais urgiam cuidar, o trabalho iniciou-se com a vontade de melhorar a minha capacidade de gestão de tempo, promover contextos de aprendizagem interdisciplinares e procurar que a avaliação das aprendizagens fosse cada vez mais formativa e reguladora. Neste sentido e com vista compreender mais profundamente estes aspetos para os quais me sentia mais fragilizada, tanto na prática, como de forma teórica, realizei o trabalho antecipatório, que não tinha realizado antes. Este consistiu em ler autores que investigam o referido e tentar atribuir-lhes sentido para

poder transpô-los para a minha ação educativa. O facto de já ter vivenciado um pouco do 1.º CEB, aliado às diferenças de desenvolvimento e aprendizagem inerentes às crianças de 1.º e 4.º anos, levou a que a concretização das ideias fosse mais fácil, já que me foi possível relacionar o plano teórico com o prático.

Por exemplo, uma das dimensões em que considero termos melhorado substancialmente, enquanto par pedagógico e a nível pessoal, foi na gestão de tempo das propostas educativas. Logo na sequência da minha primeira semana de intervenção neste novo contexto refletia sobre as palavras de Zabalza (1998), nomeadamente quando este refere que esta capacidade é uma das questões centrais para a estruturação do ambiente educativo, já que a velocidade estabelecida pode ser stressante ou relaxante (Anexo VI). Para além disso, falava sobre o facto de que ainda era um aspeto desafiador, contudo, já que me sentia quase que numa “corda bamba”. Ora, este foi um sentimento que me acompanhou ao longo das semanas; o facto de a planificação se encontrar mais estruturada e o facto de também estar mais capaz de impor um ritmo “confortável” – procurava sempre um meio termo, nem muito acelerado, nem muito vagaroso, tendo sempre em consideração as características da proposta, bem como o ia observando dos alunos –, levou a que os dias fossem experienciados por todos de forma mais tranquila. Ainda que tenham existido alguns momentos em que uma proposta se estendeu mais/menos do que o expectado, todas se encontravam estruturadas e foram terminadas.

Para além de um maior amadurecimento e experiência da nossa parte, penso que um dos fatores preponderantes foi a turma ser tão autónoma. Indo ao encontro de Portugal e Laevers (2018, p.16), uma criança com níveis elevados de iniciativa/autonomia “sabe o que quer, estabelece objetivos, passa rapidamente à ação e alcança bons resultados. Não desiste ao primeiro obstáculo e persiste com vista a alcançar os seus objetivos”, tendo sido o referido observado no terreno. Ora, desde logo, considerei a influência que a autonomia tem na gestão do tempo, tendo percebido que era possível e necessário que cada um dos tempos destinados à lecionação fosse composto por um conjunto alargado e desafiante de propostas. Ainda que existissem ritmos de trabalho e de aprendizagem distintos, gerir o tempo neste contexto foi mais simples. Logo nas semanas iniciais, em par pedagógico, conseguiu-se perceber estas nuances e agir perante elas, implementado propostas com dinâmicas diferentes – nomeadamente trabalho autónomo individual, trabalho autónomo a pares ou em pequenos grupos e trabalho coletivo.

A título de exemplo, uma das nossas propostas habituais prendia-se com a resolução de problemas, o que maioritariamente ocorria em grupos de quatro elementos e nestes momentos seguiam-se os princípios subjacentes à Abordagem/Ensino Exploratório, segundo Canavarro et al. (2011). Ainda que soubesse as suas potencialidades educativas – nomeadamente, o facto de que as crianças desenvolvem competências e capacidades matemáticas e aprendem de forma mais significativa –, na PP anterior esta era uma prática difícil de implementar, sendo que apenas ocorreu duas vezes². Não obstante, e em contrapartida, esta foi uma prática cada vez mais recorrente neste novo contexto, sendo com o passar das semanas foi possível constatar-se significativas evoluções, tanto dos alunos, como da nossa parte. Através das diferentes avaliações realizadas, conseguimos perceber que os grupos eram cada vez mais capazes de mobilizar estratégias de resolução adequadas, de comunicar matematicamente entre si e em turma e que compreendiam princípios matemáticos subjacentes aos problemas (ainda que por vezes revelassem aprendizagens) (Figura 9, 10 e 11). Já eu, aprendi a ser cada vez mais objetiva na gestão dos quatro momentos – apresentação da tarefa, monitorização, discussão e síntese matemática –, na antecipação de possíveis dificuldades, na capacidade de encontrar mais e diferentes caminhos de resolução de um mesmo problema e no momento de síntese, quando procurava não só sistematizar ideias matemáticas, como reforçar conceitos.



Figura 9 - Resolução de um grupo a uma das questões
 Figura 10 - Resolução de outro grupo à mesma questão
 Figura 11- Outra resolução, de outro grupo, à mesma questão

Não só esta última forma de trabalho, mas também as outras enunciadas, permitiram-me, contactar com o erro e, conseqüentemente, pensar sobre o mesmo. Em momentos de trabalho coletivo ou em grupo, mais recorrentemente no âmbito da resolução de problemas, e de pesquisa, este tendia a surgir. Aquando de momentos de exploratórios, nomeadamente na fase da discussão matemática, procurávamos sempre seleccionar e sequenciar as resoluções/estratégias de acordo com o critério *do mais simples, para o*

² Na sequência deste trabalho foi realizado um relato apresentado na XII Conferência Internacional: Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE), 2023, ainda não tendo sido publicado a respetiva Ata.

mais complexo (Figuras 12 e 13). Com vista ao esclarecimento de dúvidas que poderiam ser individuais ou comuns, bem como com o intuito de construir conhecimento, por vezes as resoluções discutidas apresentavam erros ou estavam incompletas. Apesar de nestes casos já estarmos a dar outro sentido ao erro, na altura, não tinha refletido sobre isto; era natural.

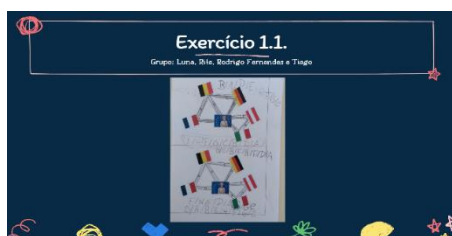


Figura 12 - Exemplo de uma das resoluções mais incompletas numa tarefa matemática

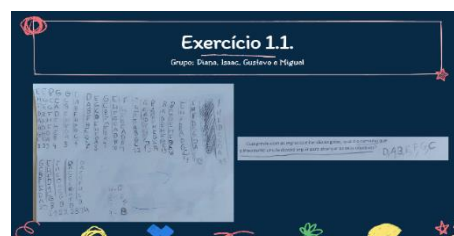


Figura 13 - Exemplo de uma das resoluções mais completas na mesma tarefa matemática

Esta maior consciência veio no âmbito da apresentação de um trabalho desenvolvido em grupo. Procurando nós aplicar propostas cada vez mais integradoras – tendo existido uma evolução neste sentido ao longo desta PP – e, especificamente nessa semana, promover a aquisição de conhecimento sobre a União Europeia e alguns países desta, surgiu um momento de pesquisa, análise e seleção de informações, que culminaria na construção de um *powerpoint* a ser apresentado à turma. Apesar de termos levado livros, de disponibilizarmos alguns sites com informações fidedignas e de reforçarmos que deveriam confirmar se os sites a que recorriam eram de confiança, verificou-se que um grupo não teve todas as recomendações em conta e apresentou informação incorreta. Tal como referia mais tarde na reflexão semanal, creio que este foi um caminho imensamente mais significativo, já que na sua sequência toda a turma pensou e refletiu sobre a importância de aferir a qualidade da informação e de a questionar (Anexo VII). Posto isto, e neste caso específico, possibilitou a todos perceber a importância de selecionar fontes e, por isso, desenvolveu o seu sentido crítico a esse nível.

Já pessoalmente, possibilitou-me aprofundar reflexões e perceber que as minhas convicções a minha prática estão em concordância. Indo ao encontro do que refere Nogaró e Granella (2004, p. 9),

o erro, na aprendizagem, é a manifestação de uma conduta não aprendida, que emerge a partir de um padrão de conduta cognitivo, e que serve de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos

positivamente, em direção à aprendizagem do aluno, possibilitando a sua correção de forma hábil e inteligente.

Esta foi, precisamente, a minha filosofia ao longo desta PP – e das anteriores. Procurei sempre encará-lo como algo positivo e possibilitador de encontrar outros caminhos até chegar à aprendizagem. Quando uma criança errava, esse erro nunca era considerado algo mau, mas sim uma oportunidade de compreender a sua origem e de esclarecer, relembrar e reforçar saberes. De forma não tão evidente à partida, a exploração do erro nesta leveza e com este intuito, também permite desenvolver a dimensão pessoal e social dos alunos: errar não é motivo de chacota, mas sim uma oportunidade de aprender e de nos ajudarmos uns aos outros. Muitas vezes as dúvidas e os erros de alguns alunos também são de outros, pelo que, no fundo, esta é mais uma oportunidade de escutar diferentes vozes, dar-lhes *feedback* e ajudá-los no seu processo de autorregulação.

Seguindo esta última ideia, esta foi mais uma oportunidade de promover, implementar desenvolver uma avaliação formativa e reguladora. Sendo também uma esfera da ação educativa que carecia de muito aprofundamento – e que continuará a carecer, já que estarei em constante processo de aprendizagem e descobrirei, sem dúvida, diversas outras camadas –, com a ajuda da professora supervisora e da professora cooperante, enquanto par pedagógico, procurámos fazê-lo. Como esclarece Fernandes (2021, p.4) “os alunos devem estar bem conscientes do que têm de aprender, bem como dos esforços que têm de fazer para o conseguir”. Tendo em conta o mencionado pelo autor, pensei: “Será que os nossos alunos têm esta consciência?” e “Será que estamos a deixar bem claro o que pretendemos que eles aprendem?”. Apesar de o mencionado não ter sido tido em conta na prática anterior, fizemos um esforço em que fosse bastante claro neste contexto. Para isso, uma das estratégias que mais utilizámos foi o dar *feedback*.

Segundo Machado (2021, p.4),

O *feedback* é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos: por um lado, no *plano cognitivo*, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam

de fazer a seguir; por outro lado, no *plano motivacional*, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação.

Tendo presente o defendido, penso que ao longo das semanas fomos evoluindo gradual e positivamente, procurando dar *feedback*, tanto de forma oral como de forma escrita, a todos os alunos nas diferentes propostas diárias. Algo que percebi neste caminho foi que não importa que o mesmo seja muito extensivo, já que constatei que os alunos retiravam mais partido quando o mesmo ia surgindo aos poucos e de forma muito concreta. Ao nível do *feedback* escrito, algo que percebi foi que importa dar tempo, em aula, para a turma o ler, se apropriar e, caso necessário, questionar sobre ele e esclarecer dúvidas relacionadas o apontado. Percebi que de outro modo eram poucos os alunos que mais tarde liam e tentavam perceber o seu conteúdo.

Não obstante todo este trabalho, em equipa educativa, percebemos que faltou ir mais além. Ainda que tenhamos procurado perceber o sentir das crianças face às tarefas – mais uma vez, de forma oral e escrita –, deveríamos ter desenvolvido um trabalho mais persistente de levar as crianças a pensar e refletir sobre o seu processo de aprendizagem, sobre as suas aprendizagens e sobre quais os caminhos a traçar para superar eventuais dificuldades (Figura 14). No fundo, deveríamos ter ido para lá da regulação das aprendizagens, chegando à autorregulação das aprendizagens. Reconhecendo a importância da avaliação e, na sua sequência, do *feedback*, futuramente, e já enquanto professora, este será um caminho pelo qual pretendo enveredar.

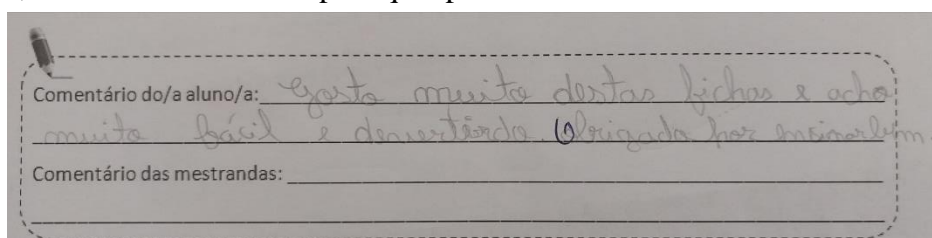


Figura 14 - Exemplo de feedback dado por uma criança

3. APRENDIZAGENS TRANSVERSAIS

Quando cheguei ao 1.º CEB, com a turma de 1.º ano, a minha adaptação não foi fácil. Ainda tinha as intensas vivências da Educação de Infância bastante presentes,

nomeadamente a ideia de que as situações pedagógicas vão muito ao encontro dos interesses e ritmos individuais de cada criança. A verdade é que, por muito que em 1.º CEB também se procure atentar ao referido, há uma menor flexibilidade, já que existe um conjunto de aprendizagens que os alunos devem realizar e num curto espaço de tempo – num ano os alunos devem ter adquirido e desenvolvido as aprendizagens presentes nas AE de cada uma das componentes do currículo.

Ainda assim, e fruto dos contextos pelos quais passei, percebi que a ação educativa em Jardim de Infância e 1.º CEB não implica uma mudança de “*chip*”³. Apesar de se tratar de contextos educativos com algumas características diferentes (p.e. em 1.º CEB o brincar não é tão valorizado), também existem dimensões que são iguais, como o facto de a observação, planificação, preparação de materiais, avaliação e reflexão serem os alicerces de uma prática de e com qualidade. Perceber estas últimas foi bastante importante para melhor me adaptar e melhor compreender a dinâmica inerente a este novo contexto de ensino. Assim, participei em vivências que me fizeram refletir sobre a importância do espaço, sobre a pertinência e necessidade de uma aprendizagem em cooperação e colaboração com o outro de promover uma educação para os valores e para a cidadania – os conhecimentos não se prendem com as áreas de conteúdo “tradicional”.

Na oitava semana da PP com a turma de 1.º ano, refletia, precisamente sobre a dimensão do espaço. Nesta altura, falava sobre como a sala tinha sofrido transformações, nomeadamente, passando de estar organizada em filas de mesas, para estas se encontrarem em formato de “3” (Figuras 15 e 16, Anexo VIII). Também na última PES, esta dimensão foi sendo considerada; estando as mesas normalmente organizadas em formato de “U”, quando as crianças se encontravam a trabalhar em grupo, estas eram reorganizadas, formando “ilhas” (Figuras 17 e 18). Com estas distintas organizações consegui perceber que também em 1.º CEB este deve ser considerado, dado o impacto que tem no trabalho desenvolvido diariamente. Em contexto educativo, este é caracterizado por se constituir “como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas”, tendo sido precisamente isto o por mim sentido (Zabalza, 2001, p.120). De forma muito clara, percebi que não fazia sentido a sala

³ Considerando, neste contexto “mudança de *chip*” a alteração de ideias, convicções e comportamentos.

não se adaptar ao tipo de trabalho que se está a desenvolver; este, na minha perspetiva, deve ser mutável e ajustável, tanto ao conforto dos alunos, como as suas necessidades educativas. A título de exemplo, quando penso em trabalho de grupo, relaciono-o de imediato com uma disposição das mesas em “ilhas”. Isto, já que constatei que esta organização permite que todos os elementos se vejam e tenham oportunidade de se escutar mutuamente, sem, contudo, existir a necessidade de elevar o tom de voz.



Figura 15 - Sala organizada em filas



Figura 16 - Sala organizada em "3"



Figura 17 - Sala organizada em "U"



Figura 18 - Sala organizada em "ilhas"

Aliançado a esta última ideia, surge também a da aprendizagem cooperativa e colaborativa. Cunha e Uva (2016), inspirados em diferentes autores, apresentam a ideia de que a aprendizagem colaborativa advém de princípios sociais cada vez mais socialmente valorizados, pelo que possibilita o surgimento da aprendizagem cooperativa. Perspetivando uma cultura cada vez mais cooperativa, esta última aprendizagem promove, efetivamente, o desenvolvimento de valores sociais. No meu ponto de vista, esta dimensão do desenvolvimento pessoal dos alunos assume um papel de extrema relevância, pelo que não a podemos descorar. Considero que tal como ocorre em outras áreas de conteúdo, deve existir um trabalho sistemático; não é de um dia para o outro que os alunos aprendem o que significa trabalhar cooperativamente ou colaborativamente e, nesta sequência, também não é instantânea a aquisição de valores sociais, como a empatia, respeito, tolerância, entre outros.

Em ambos os contextos, mas principalmente no último, procurei, efetivamente, que os alunos pudessem desenvolver-se e aprender de forma holística, pelo que as aprendizagens acima destacadas foram estando cada vez mais presentes. Identificando a dificuldade de trabalhar em grupo e, nestes momentos, de ouvir e respeitar as ideias uns dos outros, senti que importava criar mais contextos em que fosse necessário. No início foi um processo difícil: muitas vezes observávamos que as crianças trabalhavam individualmente, a pares ou em triplas – os grupos normalmente eram constituídos por quatro elementos; chegavam queixas de que existia quem não contribuísse para o trabalho e de quem não

ouvira as ideias de outras pessoas. No entanto, ao longo das semanas, procurou-se desconstruir ideias centradas no trabalho individual, no trabalho apenas entre melhores amigos e no professor como responsável em resolver essas divergências, tendo sido observáveis os resultados positivos.

Por fim, uma das minhas grandes aprendizagens, tendo esta sido o produto de um trabalho reflexivo muito intenso ao longo de todos os contextos pelos quais passei neste mestrado, prende-se com a relação escola-família. Segundo Sousa e Sarmiento (2010, p. 146) “apresenta-se como fundamental a interação positiva da escola com a família, por forma a desenvolver-se uma relação colaborativa entre estas duas instituições mutuamente responsáveis pelo prosseguimento adequado do processo de escolarização e educação”. Assim, e reconhecendo essa importância, apesar de não ter sido possível promover diretamente propostas que fortalecessem esta relação, pelo menos de forma intencional, a verdade é que pude observar e aprofundar ideias. Tal como referia na reflexão semanal da sétima semana da PP com a turma de 1.º ano, atividades que impliquem o envolvimento da família promove uma comunicação “menos” formal, permite aos pais perceber a interação da professora com os alunos e, deste modo, acalmar algumas apreensões e permite aos alunos perceber o envolvimento entre todos (Anexo IX). Já na PP com a turma de 4.º ano, percebi que nem sempre é necessário sermos nós a pensar e a planificar, já que também os alunos mostram caminhos. Por exemplo, na sequência de uma proposta que envolvia semear flores, alguns alunos confessaram ter guardado algumas sementes e levado para casa (Anexo VI). Com estes simples gestos, as famílias ficaram a par do trabalho que foi desenvolvido e possivelmente compreenderam que as suas crianças aprenderam de forma significativa.

Posto isto, considero que o caminho percorrido se encontrou repleto de desafios, de incertezas, de descoberta, de aprendizagem, de vontade, de dedicação e de reflexão. Ambos os contextos, com o apoio dos alunos, da minha colega, das professoras cooperantes e da professora supervisora, permitiram-me evoluir bastante enquanto profissional de educação. Das maiores ilações que retiro é que, sendo a educação um mundo, importa ser sensível aos alunos e à nossa ação educativa. Só a partir desta observação, escuta, avaliação e reflexão é possível continuar a inquietar-me e procurar ser melhor a cada dia que passa. Apesar de muitas vezes este trabalho ser exigente e doloroso, acredito que é fundamental mergulhar nele e estarmos sempre num “contentamento descontente” (Camões, 1994).

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta segunda parte do relatório apresenta-se o estudo realizado no contexto de Jardim de Infância. Assim, esta parte está organizada em quatro capítulos (capítulo I – “*Bem-estar emocional em educação pré-escolar, interações entre pares e aprendizagens*”; capítulo II - “*Metodologia de investigação*”; capítulo III - “*Apresentação, análise e discussão de resultados e capítulo*” e, capítulo IV - “*Considerações finais e limitações do estudo*”), que, seguindo a lógica investigativa, começam por aprofundar teoricamente os conceitos-chave deste estudo e terminam com as reflexões finais a respeito deste trabalho.

CAPÍTULO I – BEM-ESTAR EMOCIONAL, INTERAÇÕES E APRENDIZAGENS

Partindo da questão investigativa “O que aprendem as crianças F. (6 anos), An. (5 anos), M. (4 anos) e Si. (3 anos) quando interagem entre pares e revelam elevado nível de bem-estar, em momentos de brincadeira livre?”, surgem os âmbitos que carecem de aprofundamento teórico. Por esse motivo, este capítulo apresenta e analisa a relação entre o bem-estar emocional em Educação Pré-Escolar, as interações entre pares e as aprendizagens.

1. O BEM-ESTAR EMOCIONAL EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-escolar, de acordo com a Lei n.º 5/97, constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica, integrando o processo de educação que decorre ao longo da vida. Devendo estabelecer-se um trabalho de próxima cooperação com a família – a Educação Pré-escolar deve complementar a ação educativa das famílias –, perspectiva-se que seja favorecida a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, p.670). De entre os nove objetivos da Educação Pré-escolar, destaca-se o seguinte “Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva” (Lei n.º 5/97, p.671). Para que isso ocorra, é necessário que o educador de infância, no âmbito da sua dimensão profissional, social e ética, viabilize a qualidade dos contextos onde decorre o processo educativo, com o intuito de que o bem-

estar das crianças seja assegurado, a par do desenvolvimento de todos os constituintes da identidade individual e cultural de cada uma (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Declercq et al. (2011) apontam para o facto de que existe uma grande variedade de perspetivas que visam explicar o que é o bem-estar da criança, sendo que, para isso, recorrem a conceitos como inteligência emocional, saúde, competência social, conquistas académicas ou desenvolvimento emocional, entre outros. Gill (2009, como citado por Declercq et al., 2011) corrobora esta ideia, acrescentando que apesar de este ser um campo de estudo que tem vindo a ser progressivamente mais explorado, o bem-estar é multifacetado e complexo, já que pode fazer referência a um conjunto alargado de termos, dependendo, por exemplo, da cultura e/ou sociedade na qual a criança se insere. Assim, diferentes autores percecionam-no de diferentes formas, pelo que enquanto uns referem que este implica felicidade e emoções positivas, outros propõem uma visão mais holística, na qual afirmam que deve ser considerado o impacto de diferentes fatores, como físicos, sociais, emocionais, cognitivos e económicos (Carlisle & Hanlon, 2007; Declercq et al., 2011, Pollard & Rosenberg, 2003).

Em educação, no entendimento de Fraillon (2004), o bem-estar das crianças não se pode dissociar do contexto, já que este último pode afetar negativamente esse bem-estar. Considerando a importância que a saúde e felicidade constituem para a aprendizagem, Mayr e Ulich (2009) salientam o facto de que o bem-estar das crianças é um indicador central, tanto da qualidade das instituições, como dos processos educacionais. Ora, Laevers (2003, como citado por Portugal & Laevers, 2018, p.18) vai ao encontro desta ideia, afirmando que

quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos de explorar o grau em que as crianças se sentem à-vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de significado e de valores na vida estão satisfeitas.

Nesta continuidade, e indo um pouco mais longe, Laevers (1997, 2005b, como citado por Portugal & Laevers, 2018, p.18) caracteriza o bem-estar como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia”. Laevers (*ibidem*), Laevers (2005, p.7 e 8) e Laevers et al. (2013, como citado por Laevers & Declercq, 2018), destacam que nesta situação a criança tem um autoconceito positivo, sentindo-se bem consigo própria, de forma geral, “*Like a fish in water*” e aproveita a presença e a interação com os outros.

Para este autor (*ibidem*) o nível de bem-estar emocional das crianças é também determinado pela satisfação das suas necessidades básicas. Estas necessidades visam assegurar a satisfação apropriada de necessidade(s): (1) *físicas*, ou seja, de comer, beber, mover-se, dormir, entre outras; (2) de *afeto*, aconchego e ternura, mais concretamente, de ser abraçado, de contacto físico e de proximidade, de receber e dar amor e de aconchego; (3) de *segurança*, clareza e continuidade, nomeadamente de um ambiente mais ou menos previsível, de saber onde o outro se situa, o que lhe é e não é permitido e de poder contar com os outros; (4) de *reconhecimento* e de *afirmação*, sentindo-se aceite, apreciado e escutado pelos outros, de ser tido em consideração, de fazer parte de um grupo e sentimento de pertença; (5) de se *sentir competente*, ou seja, de se sentir capaz e bem-sucedido, perceber os limites das suas capacidades e experienciar sucesso; (6) de *significados e valores* (morais), em suma, sentir-se uma “boa” pessoa e em conexão com os outros e com o mundo (Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2018).

Neste sentido, Portugal e Laevers (*ibidem*) consideram a existência de oito indicadores de bem-estar emocional, sendo esses: **abertura e recetividade** – para interagir e explorar –, **flexibilidade** – rápida adaptação a novas ou diferentes situações, desfrutando das mesmas –, **autoconfiança e autoestima** – expressa-se confortavelmente e, perante novos desafios, não teme o fracasso mesmo quando este ocorre –, **assertividade** – demonstra uma atitude assertiva, procura ser tida em conta e respeitada pelo restante grupo e pede ajuda, em caso de necessidade –, **vitalidade** – exala vida e energia, o que pode ser observado na sua expressão facial e postura –, **tranquilidade** – não se observa tensão ou rigidez, descrevendo movimento suaves, que demonstram calma e tranquilidade –, **alegria** – esta é muitas vezes visível e audível, sendo que ocorre quando a criança frui do que está a fazer ou experienciar – e **ligação consigo própria** – quando conhece as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos, pelo que mesmo quando experiencia

sentimentos negativos ou desagradáveis, não os reprime, lidando com eles construtivamente.

Ainda que os indicadores enunciados sejam fundamentais para a avaliação dos níveis de bem-estar emocional das crianças, os mesmos não precisam de estar todos presentes em simultâneo e “na sua forma mais plena” (*ibidem*, p.20). Os mesmos autores, afirmam, também, que a descrição apresentada dos sinais de bem-estar deve ser compreendida de modo flexível, tendo em mente que o bem-estar pode ser exteriorizado diferentemente, dadas as características de cada criança. Deste modo, consideram a existência de cinco níveis de bem-estar emocional, nomeadamente: (1) **muito baixo** – quando as crianças estão maioritariamente tristes, demonstram sinais evidentes de desconforto, não revelam vitalidade nem autoconfiança, possuindo, ainda pouca flexibilidade, dificuldades de assertividade e não estando bem consigo próprias e com o mundo; (2) **baixo** - quando as crianças demonstram frequentemente sinais de desconforto emocional, ainda que de forma não tão permanente, de tensão, falta de vitalidade, confiança e autoestima, contudo, por vezes, também demonstram relativo bem-estar emocional; (3) **médio/neutro ou flutuante** – quando as crianças evidenciam mais frequentemente sinais positivos de bem-estar emocional, concretizando-se estes em relativa vitalidade, autoconfiança e relaxamento ou quando assumem uma postura neutra, as suas relações com o mundo também são neutras, tendencialmente “desligam” do contexto, adotam atitudes assertivas, revelam capacidade de expressar adequadamente os seus desejos e necessidades, apesar de terem momentos de sofrimento emocional; (4) **alto** – quando as crianças revelam sinais de satisfação/felicidade, pelo que os momentos de bem-estar emocional prevalecem e nestes evidenciam relações positivas com o mundo, ainda que pontualmente se observem sinais de desconforto; (5) **muito alto** – quando as crianças irradiam vitalidade, tranquilidade, autoconfiança, autoestima, alegria e simpatia, prazer, autenticidade, espontaneidade, segurança, abertura, sentimentos positivos consigo próprias e com os outros, pelo que situações de frustração apenas a afetam momentaneamente.

2. AS INTERAÇÕES ENTRE PARES

Laevers et al. (2008, p.7) “se houver bem-estar sabemos que a nível emocional, as crianças estão a seguir no caminho certo”, interagindo ativamente com o que a rodeia. Singer (2016), vai ao encontro desta ideia, destacando, contudo, que as crianças pequenas revelam um elevado interesse pelos seus pares. Na mesma sequência, considera-se que,

para sobreviver, todos os seres humanos precisam de comunicar (Lisboa e Silva & Dias, 2015). Assim, e tal como Richter e Barbosa (2010, como citado por Lisboa e Silva & Dias, 2015) referem, é inato as crianças pequenas comunicarem e estabelecerem interações umas com as outras, nos mais variados contextos. Ainda que o conceito de interação possa mudar, consoante as perspetivas de diferentes autores, para Rubin et al. (2006), a forma mais simples de complexidade da experiência entre pares envolve interações sociais, sendo estas caracterizadas como uma troca social, de alguma duração, entre dois indivíduos. Em complementaridade, Siqueira e Malheiro (2020, p.164), apontam para o facto de que “as interações fazem parte do processo de construção do ser como sujeito social e são fundamentais, tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para formação moral dos indivíduos”. Indo mais longe Borsa (2007) encara as interações como processos que permitem a socialização, e partindo desta, a criança satisfaz as suas necessidades.

A interação entre pares, especificamente, é percecionada como a interação estabelecida entre companheiros com idades semelhantes (Pepler & Craig, 1998). Aprofundando essa ideia, Hay et al. (2009, como citado por Singer, 2016, p. 112) defendem que “*true peer interactions take place when peers show mutual engagement of attention, explicit communicative acts, sensitivity to the behaviour of the partner, and coordination of actions with those of the partner*”. Este tipo de interações interpessoais entre pares, de acordo com Gomes (2016, p.72), influencia o desenvolvimento social das crianças, pelo que quando estas são positivas possibilitam à criança desenvolver competências sociais mais ajustadas, já que visam a “sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais”. Por outro lado, Rubin (1982) aponta para o facto de que crianças que brincam frequentemente sozinhas, não demonstrando interesse em fazê-lo com os seus pares, podem desenvolver problemas tanto a nível social, como cognitivo. Gomes (2016) corrobora o referido, acrescentando que interações negativas ou pobres entre pares também contribuem para dificuldades na esfera emocional e académica, concretizando-se em problemas de adaptação quando em idade adulta.

2.1. INTERAÇÃO VERBAL E INTERAÇÃO NÃO-VERBAL

Bruce e Hansson (2011) consideram que para o estabelecimento de interações entre pares, as crianças necessitam de comunicar entre si, de procurar compreender-se mutuamente e

de ser entendidas. Silva et al. (2000, p.52) caracterizam a comunicação como sendo “um processo de interação no qual compartilhamos mensagens, ideias, sentimentos e emoções, podendo influenciar o comportamento das pessoas que, por sua vez, reagirão a partir de suas crenças, valores, história de vida e cultura”. Nesta sequência, Mesquita (1997) defende que as interações sociais podem ser de cariz verbal e/ou não verbal, sendo que estas duas se podem ampliar, complementar ou contrapor no discurso. Para Silva et al. (2000), enquanto as interações verbais se prendem com o ser social, as não-verbais visam o ser psicológico, perspetivando a demonstração do que sentimos.

Assim, Silva e Almeida (2013) caracterizam as interações verbais como aquelas que decorrem da comunicação entre dois ou mais indivíduos, sendo que para essa é utilizado o discurso oral. Os mesmos autores (*ibidem*, p.119) apontam para o facto de essa interação ocorrer através de

perguntas e respostas, mesmo sem a presença do outro, pois a pergunta ou a resposta podem ser constituídas por um só, ou seja, o diálogo de um sujeito consigo mesmo, já que o eu não existe sem o outro nem o outro sem o eu, tanto que o silêncio também vincula uma enunciação.

Por outro lado, as interações não-verbais caracterizam-se como uma forma de comunicação não discursiva que, no entendimento de Mesquita (1997), não podem ser dissociadas do contexto individual e social ao qual pertence a informação. Este tipo de interação decorre por meio de vários canais de comunicação, entre eles olhar, gestos, ações, toques, imitação, expressões faciais, proximidade física, disputa de objetos, observação das ações e movimentos (Alexandre & Vieira, 2004; Mesquita, 1997; Lisboa e Silva & Dias, 2015; Miranda & Senra, 2012).

Alexandre e Vieira (2004) e Belini e Fernandes (2008) consideram que o contacto estabelecido através do olhar é dos primeiros sinais de comunicação interpessoal. Nesta lógica, Belini e Fernandes (2008, p.53) consideram que a interação através do olhar tem uma “função psíquica no diálogo olho a olho, suportando a comunicação e a relação com o Outro. O olhar não é simplesmente visão. O uso da visão como ferramenta comunicativa vai além da habilidade orgânica e concerne à dimensão relacional”. Segundo esta

perspetiva, este “diálogo olho a olho” advém do direcionamento do olhar, sendo que esta dimensão serve de suporte à comunicação e promove a relação com os outros (*ibidem*).

Atendendo ao facto de que as crianças tendem a mostrar cada vez mais interesse nas ações realizadas pelos seus pares, o mesmo resulta na observação destes (Papalia et al., 2001). Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003, p.376) dizem que “A criança que observa atentamente, mostra-se interessada no(s) outro(s) e, ao mesmo tempo, pode estar elaborando uma estratégia para abordar outra(s) criança(s), para se integrar numa determinada atividade, podendo resultar numa interação com a(s) mesma(s)”. Ora, a estratégia que a criança utilizar pode, eventualmente, ser a de troca de olhares ou a imitação (Alexandre & Vieira, 2004; Moura & Ribas, 2002). De acordo com Moura e Ribas (*ibidem*), esta assume um papel de destaque no âmbito do desenvolvimento da socialização, linguagem e cognição da criança.

Também associado ao desenvolvimento social, através do seu carácter comunicativo, surge outro tipo de interação não-verbal: os gestos. Com efeito, Ghirotti e Morimoto (2010, p.1) dizem que estes estão estreitamente associados à comunicação, sendo que “família de movimentos que chamamos de gestos é bastante ampla, incluindo desde expressões faciais, passando por movimentos realizados com as mãos, até atividades realizadas com o corpo inteiro”. Os mesmos autores, baseados em Mitra e Acharya (2007), acrescentam que estes movimentos corporais são expressivos e significativos ao nível, por exemplo, dos dedos, braços e face. Indo mais longe, importa destacar que estes gestos podem diferir tendo em conta o contexto e a cultura, podendo assumir significados isolados – como é o caso de acenar ou apontar numa direção –, ou envolver objetos externos – por exemplo, pegar e/ou mover um objeto (Ghirotti & Morimoto, 2010; Silva et al., 2000). Basei (2008), aponta para o facto que os gestos são das formas de interação mais utilizadas pelas crianças, permitindo-lhes expressarem-se – nomeadamente, emocionalmente – e comunicar com os seus pares.

Para Piccinini et al. (2001), não só os gestos são considerados interações corporais, já que também é possível observar interações através do toque. Estes mesmos autores, Garcia et al. (2013) e Carozza e Leong (2021), afirmam que o toque se materializa em contacto cutâneo – através de, por exemplo, carícias suaves, pressão, dar as mãos, abraços, beijos ou mesmo agressões. Este último tipo de contacto visa, para Garcia et al. (2013, p.31), “qualquer comportamento dirigido a outra criança com potencial de causar dano ou dor

física (beliscar, segurar, puxar, morder, derrubar, pisar, bater, chutar, arranhar)”. Desta forma, Montagu (1988, como citado por Oliveira, 2009) considera que a interação através do toque é uma necessidade vital à vida do ser humano, pelo que se afirma como uma linguagem não-verbal, promotora de relações entre indivíduos. Ademais, esta é uma necessidade tão vital que a falta do toque pode, efetivamente, levar a uma desregulação imunitária (Carozza & Leong, 2021).

Outros tipos de interações não-verbais são aquelas que ocorrem através da disputa ou partilha de objetos (Garcia et al., 2013). A disputa de objetos resulta do desconforto que uma criança sente quando outra se apropria do objeto/brinquedo que tinha, o que pode levar a choro, reclamação vocal, fuga, procura por recuperar ou reter e reapropriar-se do que lhe foi tirado, podendo culminar em agressão. Por outro lado, a partilha de objetos ocorre quando a criança oferece/dá um objeto – podendo este ser um brinquedo – a um par ou, ainda, quando acrescenta um objeto ao conjunto com o qual o seu par já está a brincar (Brownell et al., 2013). Neste tipo de interação o foco está no outro, o que é demonstrado pelo “abrir mão” de algo que a criança controla, gosta e deseja, e implica algum grau de “sacrifício”.

Por fim, existem as interações através de proximidade física, que permitem a formação de vínculos entre crianças, já que resulta do deslocamento de uma criança em direção a outra, encurtando a distância entre si (Alexandre & Vieira, 2004; Lopes & Magalhães, 2003). Segundo Rubin et al. (2006), as crianças tendem a mover-se em direção ou de encontro dos seus pares. Rossetti-Ferreira et al. (2008) acrescentam que neste tipo de interações são evidentes as relações preferenciais que as crianças estabelecem entre si, o que promove o estabelecimento de laços emocionais, que se traduzem em amizades.

3. A APRENDIZAGEM

A partir do momento em que se nasce, inicia-se um processo de aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2003). Vasconcelos (2009, como citado por Arezes & Colaço, 2014) corrobora esta ideia, afirmando que lhes é possível o referido se as crianças tiverem oportunidades de interagir com os seus pares. Ora, Laevers et al. (2008) e Arezes e Colaço (2014), acrescentam que o bem-estar – também articulado com o envolvimento, sendo o primeiro uma condição indispensável para o segundo – favorece a criação de situações de aprendizagem, que potenciam o desenvolvimento da criança.

Nesta linha de pensamento, Dias e Correia (2012) afirmam que para se falar sobre a aprendizagem, também importa referir a sua relação com o desenvolvimento humano. Lopes da Silva et al. (2016, p.35) destacam o carácter indissociável dos dois conceitos, no que concerne aos processos educativos, já que considera que estes integram “uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante”. Slavin (2003, como citado em Tavares et al., 2020) aponta para o facto de que a aprendizagem e o desenvolvimento devem ser entendidos como “inseparavelmente ligados”, atendendo ao facto de que, desde o seu primeiro dia de vida, os seres humanos estão em constante evolução. Indo mais longe, Lopes da Silva et al. (2016) argumentam que a criança, à medida que se desenvolve a nível físico e psicológico, também realiza aprendizagens.

Desta forma, o desenvolvimento pressupõe a existência de mudanças no indivíduo – podendo essas ser de cariz cognitivo, linguístico, afetivo, motor e social –, que ocorrem ao longo da sua vida de forma progressiva, contínua e cumulativa, o que resulta numa reorganização interna (Dias & Correia, 2012; Tavares et al. 2020). Na perspetiva de Mazur (1990, como citado por Tavares et al., 2020), a aprendizagem pode ser definida como uma transformação promovida pela experiência. Dias e Correia (2012, p.1) entendem-na como a “capacidade original, progressiva e contínua que o ser humano tem de se adaptar ao meio ambiente”, sendo que esta “acompanha o sujeito ao longo da sua vida e reclama motivação e atividade por parte do aprendente”. Já Tavares e Alarcão (2002, como citado por Tavares et al., 2020, p. 108) caracterizam-na

como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. É um processo, uma vez que ocorre ao longo de um período de tempo que pode ser mais ou menos longo; é uma construção pessoal, entendendo-se que nada se aprende verdadeiramente se o que se pretende aprender não passa através da experiência pessoal de quem aprende, numa procura de equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir e através de mecanismos de assimilação e acomodação; é experiencial, interior à pessoa, na medida em que apenas podemos avaliar a

aprendizagem através dos seus efeitos, isto é, através das modificações que ela opera no comportamento exterior, observável, do sujeito. É através das manifestações exteriores que se vê se o sujeito aprendeu, mas estas só se revelam se no interior do sujeito tiver havido um processo de transformação e mudança.

Lopes da Silva et al. (2016, p.105), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), vão ao encontro desta última definição, afirmando que a aprendizagem é o “processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz de fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia”. A mesma obra, de Lopes da Silva et al. (2016), aponta para o facto de este processo ser o produto das experiências promovidas por contextos e interações – com pessoas, objetos ou representações –, pelo que sustenta o desenvolvimento das potencialidades da criança, do ponto de vista intelectual, físico, emocional e criativo. Neste sentido, as OCEPE defendem o conceito de aprendizagem holística, isto é, o modo complexo e inter-relacional da aprendizagem, já que visa o entendimento de que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais da criança se interligam e atuam conjuntamente. De modo a realizar-se uma autoavaliação e para melhorar os contextos educativos em Educação Pré-Escolar, em Portugal, surge o projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP), que, entre outros aspetos, tem em conta a avaliação feita às aprendizagens das crianças, propondo para estas métodos de registos e documentação, bem como formas de os partilhar (Bertram & Pascal, 2009).

3.1. A APRENDIZAGEM NAS OCEPE

O documento que regula o trabalho educativo a ser desenvolvido ao nível da Educação Pré-Escolar em Portugal – as OCEPE – está organizado em três capítulos, sendo que no segundo são apresentadas as diferentes *Áreas de Conteúdo* (Lopes da Silva et al., 2016, p.31), que se constituem como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer”. No documento, argumenta-se que, por intermédio das áreas de conteúdo, as crianças efetuam aprendizagens significativas, capitalizando os saberes em diferentes situações, o que leva

a concepções positivas face à aprendizagem e favorece a vontade de querer continuar a aprender.

Conforme Lopes da Silva et al. (*ibidem*, p.31) “a distinção entre áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar”, defendendo-se, contudo, uma visão holística de aprendizagem, na qual as diferentes áreas são “abordadas de forma integrada e globalizante”. Neste sentido, as áreas devem ser vistas de forma integrada, contemplando a existência de inter-relações entre os diversos conteúdos, bem como os seus aspetos formativos. Não obstante as aprendizagens inerentes a cada uma das áreas de conteúdo no documento visarem as normas estabelecidas para a faixa etária em questão, é considerado que as mesmas não devem ser percebidas de forma estanque e fixa, mas como referências existentes com o propósito de “situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem” (*ibidem*, p.8).

Tendo em conta estas premissas, destacam-se as aprendizagens possíveis de promover, de forma integrada e globalizante, em cada uma das áreas de conteúdo/domínios. Ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, criar-se-ão oportunidades para que a criança construa a sua identidade e autoestima, independência e autonomia, a consciência de si como aprendiz e a convivência democrática e cidadania. Mais concretamente, ambiciona-se que reconheça e aceite “as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros” e que reconheça e valorize “laços de pertença social e cultural” (*ibidem*, p.34); que saiba “cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar” e que vá “adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (*ibidem*, p.36); que seja “capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam”, “de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem” e que coopere “com outros no processo de aprendizagem” (*ibidem*, p.38); que desenvolva “o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social”, “uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia”, o respeito pela “diversidade e solidarizar-se com os outros” e que conheça e valorize “manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação” (*ibidem*, p.40).

Já no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, destacam-se o Subdomínio das Artes Visuais, o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro e o Domínio da Matemática. No primeiro subdomínio é salientado que as crianças devem aprender a “desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas”, “reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa” (Lopes da Silva, et al. 2016, p.50). Para Sarmiento (2011, p.7), uma das produções que deve ser atentada é o desenho, importando estes ser considerado como objeto simbólico decorrente “de processos culturais de aprendizagem de regras de comunicação, com os seus conteúdos e as suas formas, e dependem fortemente das oportunidades e das condições de comunicação que são propiciadas às crianças”. Sarmiento (2011) e Malchiodi (1998, como citado por Sarmiento, 2011) defendem que estes variam no espaço e no tempo, bem como tendo em conta a faixa etária das crianças, já que o desenho infantil se pode delimitar por diferentes estágios.

Relativamente ao segundo subdomínio, ao imitar/recriar situações quotidianas, através do jogo dramático/faz-de-conta, as crianças manifestam sentimentos, emoções e opiniões, projetam a sua realidade sociocultural, constroem conhecimentos, signos, conceitos (acerca do seu corpo, do espaço, tempo e objetos) e relações com quem as rodeia (França, 2012). Courtney (1990, como citado por Melo, 2020) corrobora esta ideia, afirmando que ao jogar dramaticamente, a criança age e reage com base nas regras de comportamento social, apropriando-se da palavra e gesto dos outros, treinando a sua consciência crítica, para além de que age de acordo com as características da personagem que interpreta, o que a leva à interação com o outro. Melo (2020), vai mais além, referindo a importância para a descoberta do “subtexto”, presente nas palavras dos seus pares, o que a leva a adivinhar o que está por implícito no que dizem. Tudo isto, de acordo com Câmara (2014), promove um desenvolvimento nas dimensões psicomotora, cognitiva, socio-afetiva, artística e comunicativa. Assim, no documento orientador, ambiciona-se que as crianças se descubram, descubram o outro e que se afirmem nas relações que estabelecem com esse outro, numa atitude de apropriação de diferentes situações sociais, e aprendam a “utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros”, “inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as

formas de concretização” e “apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica” (Lopes da Silva et al., p.54).

Por fim, e no que concerne o domínio mencionado, especificamente na componente dos números e operações, ambiciona-se que as crianças desenvolvam o seu sentido de número ao realizarem aprendizagens que visem a compreensão progressiva dos “diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados” (Castro & Rodrigues, 2008, p.11). Mais concretamente, almeja-se que as crianças aprendam a “Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.)” e “resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração” (Lopes da Silva et al., p.77). Aprofundando esta ideia Castro e Rodrigues (2008) destacam a importância dos diferentes tipos de contagem, nomeadamente a oral – que envolve o conhecimento da sequência numérica de um só dígito, das irregularidades entre dez e vinte, da compreensão de que o nove está associado a uma transição, dos termos que levam à transição para uma nova série e das regras que permitam gerar uma nova série – e a de objetos – que acarreta o conhecimento de que a um objeto só corresponde um termo da contagem, de que não se podem perder ou repetir objetos, do conceito de cardinalidade e de que a contagem não é dependente da ordem pela qual se contam os objetos. Na mesma linha de pensamento, Castro e Rodrigues (2008) e Lopes da Silva et al. (2016) falam da emergência das operações, ressaltando que os primeiros cálculos que as crianças efetuam são cálculos de contagem, que podem ser de cariz aditivo, subtrativo, multiplicativo ou de divisão. No caso da divisão, os problemas que surgem prendem-se com situações vividas no dia-a-dia da criança, sendo resolvidos por agrupamento – com recurso a desenhos ou materiais concretos – ou por distribuição – os diferentes objetos são distribuídos pelas crianças presentes, existindo uma comparação dos resultados até todos terem um número igual (Castro & Rodrigues, 2008, p.11).

4. O BEM-ESTAR EMOCIONAL, AS INTERAÇÕES E A APRENDIZAGEM

Afirmada a importância da qualidade das relações entre crianças no seu desenvolvimento social, reforça-se a ideia de que as interações permitem o desenvolvimento de competências sociais como “sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais” (Lopes et al., 2011,

citado por Gomes, 2016, p.72). Elicker et al. (2014) destaca que as interações estimulam o pensamento, a capacidade de resolução de problemas, a exploração e a comunicação e Williams (2007, como citado por Bruce & Hansson, 2011, p.315) refere que “peer interaction can be viewed as a platform for sharing of experiences and co-learning in adopting others’ perspectives”. Lopes da Silva et al. (2016, p.8) defende que “as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento”.

Para além desta estreita ligação entre interações e aprendizagem, Cohen (2004, como citado por Kroencke et al., 2022) afirma que existe uma relação de proximidade que pode ser estabelecida entre as interações sociais e o bem-estar. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), ao desenvolver relações afetivas, nas quais se sente acolhida e respeitada, a criança experiencia bem-estar, o que estimula a sua vontade de interagir com os outros e com o mundo que a rodeia. Aprofundando esta ideia, as interações são consideradas como importantes preditores do bem-estar, atentando ao facto de que quando predominam sentimentos de confiança e segurança os níveis de stress diminuem e, por isso, as crianças mostram mais pré-disposição para a exploração do que as circunda, com os seus pares (Kroencke et al., 2022; Ladd & Coleman, 2010). Bertagno (2016) estabelece, ainda, uma relação entre o bem-estar emocional e a aprendizagem das crianças, assinalando que “it is widely recognised that a child’s emotional well-being effects learning”. Souza et al. (2019) corrobora esta ideia, defendendo que quando a criança atua na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) realiza sucessivas aprendizagens que se relacionam com os níveis elevados de bem-estar emocional e com o envolvimento na proposta educativa.

3.1. O BRINCAR

Existem vários autores, como Ferland (2006) e Silva e Sarmiento (2017), que falam do brincar, remetendo para diferentes aspetos ao nível do desenvolvimento da criança, bem como do seu potencial no âmbito da aprendizagem. Lopes da Silva et al. (2016), referem que o brincar é atividade natural da criança, que implica um grau elevado de envolvimento e que nesses momentos são evidenciados sinais de prazer, concentração, persistência, empenho e agência – a criança escolhe como, com quê e com quem brinca. Ferland (2006)

defende que brincar é descobrir o mundo, é experimentar um sentimento de controlo, é imaginar e criar, é expressar-se, é experimentar prazer e, em contrapartida, não é sinónimo de facilidade. Para Sarmiento e Fão (2005, como citado por Silva & Sarmiento, 2017), ao brincar, a criança envolve-se completamente na ação, pelo que esta atividade, que consideram lúdica, é vista como potenciadora do seu desenvolvimento integral.

Implícito à visão de todos os autores supracitados encontra-se presente a relação existente entre o brincar e o bem-estar emocional da criança, já que ao brincar a criança revela os indicadores salientados por Portugal e Laevers (2018). Ferland (2006) diz que ao brincar a criança é autossuficiente, toma iniciativas, reforça a sua autoestima, a sua capacidade de encontrar soluções, dedica energia e esforço, lida com o fracasso, revela tranquilidade, felicidade e diverte-se. Ora, no fundo, e sob o nosso ponto de vista, tudo isto se converte nos indicadores abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio (Portugal & Laevers, 2018). De acordo com Coelho (2017, p.98), as/os educadoras/es de infância “tendem a assumir o brincar como uma condição para o bem-estar emocional da criança e também como uma forma natural de ela aprender”.

Por outro lado, é também revelada a relação entre o brincar e as interações, nomeadamente aquelas que se estabelecem entre pares. Tal como refere Ferland (2006, p.50 e 51), a criança pode tomar a decisão de brincar sozinha com determinado material/objeto, contudo, quando opta por o fazer com um par “tem a oportunidade de partilhar, comunicar, ter os outros em consideração. Juntas, as crianças imaginam um cenário de brincadeira, inventam uma história e desempenham papéis. Portanto, esta actividade lúdica pode também ensinar a criança a socializar”. Indo ao encontro desta ideia, Lopes da Silva et al. (2006) apontam para as potencialidades do brincar como meio de melhoria das capacidades relacionais da criança, facilitando, por isso, o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais.

Por fim, destaca-se também a relação entre o brincar e a aprendizagem. Silva e Sarmiento (2017) defendem que “o brincar está profundamente ligado à aprendizagem [...] e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança”. Ainda que a criança não brinque para aprender, mas sim pelo simples prazer em brincar, a verdade é que desenvolve um “saber-fazer” e “saber-ser” – no fundo aptidões

e atitudes –, que será fundamental em diversos momentos de toda a sua vida (Ferland, 2006). Sarmiento e Fão (2005, como citado por Silva & Sarmiento, 2017) corroboram o enunciado, acrescentando que as aprendizagens também podem recair ao nível de criar laços sociais e ultrapassar obstáculos, de gerir o seu tempo e de efetuar escolhas. Ao brincar, segundo Lopes da Silva et al. (2016), a criança desenvolve a sua criatividade, imaginação e o gosto por aprender, sendo que simultaneamente estabelece elos de ligação entre as aprendizagens que realiza e que dizem respeito a todas as áreas e desenvolvimento e aprendizagem da educação de infância.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta a metodologia de investigação utilizada no presente estudo. Deshaies (1997, p.25) defende que “a metodologia está para a investigação como o sujeito está para o conhecimento”, pelo que esta “não substitui o investigador ou investigadora; proporciona-lhe, no entanto, meios para empreender uma investigação”. Dá a conhecer as opções metodológicas, o contexto e participantes, os procedimentos, os métodos e técnicas de recolha de dados e, por fim, os métodos e técnicas de análise de dados.

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em vista dar resposta à pergunta “O que aprendem as crianças F. (6 anos), An. (5 anos), M. (4 anos) e Si. (3 anos) quando interagem entre pares e revelam elevado nível de bem-estar, em momentos de brincadeira livre?”, definiram-se quatro objetivos:

1. Avaliar o nível de bem-estar das quatro crianças em estudo quando interagem entre pares em momentos de brincadeira livre;
2. Identificar a tipologia das interações entre pares das crianças F. (6 anos), An. (5 anos), M. (4 anos) e Si. (3 anos), em momentos de brincadeira livre, cujo bem-estar é elevado;
3. Identificar aprendizagens das crianças nos momentos de interação entre pares na brincadeira livre que revelem um nível elevado de bem-estar;
4. Refletir sobre o papel da relação entre bem-estar/interações entre pares e aprendizagem, em contexto de educação pré-escolar.

Considerando a questão de investigação/objetivos definidos, optou-se por seguir o paradigma interpretativista, assumindo-se um estudo de natureza descritiva e qualitativa,

ainda que também se integrem dados quantitativos para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo. Indo ao encontro de Fortin (2009), a abordagem qualitativa assume um carácter naturalista, etnográfico, interpretativo, descritivo, construtivo e de observação participante, organizando-se em sete momentos: (1) formulação do problema investigativo; (2) definição de questões e objetivos; (3) seleção dos métodos de recolha de dados; (4) seleção do contexto e dos participantes; (5) recolha e análise dos dados; (6) elaboração de hipóteses de interpretação, com base nas informações recolhidas; (7) reformulação/modificação do problema e/ou questões, perante os novos dados. Nesta abordagem o investigador recorre a um pensamento indutivo e procura uma compreensão ampla e absoluta do fenómeno que está a estudar, sendo que, para isso, observa, descreve, interpreta e aprecia “o fenómeno e o meio tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, 2009, p.22).

1.1. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O presente estudo surgiu no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância (JI) que foi, como referido no capítulo II deste relatório, desenvolvida numa instituição de Educação Pré-Escolar da rede pública, nos arredores de Leiria, na *Sala B*. Esta instituição apresentava diversos espaços interiores, entre eles a *Sala B*, que se encontrava localizada do lado direito do hall de entrada e estava organizada e dividida em três áreas: a Área das Mesas, a Área do Tapete, a Área da Casinha (Figura 19). Para além desta, dispunha, ainda, de um espaço exterior, dividido em diferentes zonas, nomeadamente três caixas de areia – uma delas com baloiços –, um espaço cujo pavimento era cimentado e, outro, cujo pavimento era revestido de terra.



Figura 19 - Áreas da sala

Os dados foram recolhidos em momentos de brincadeira livre, dentro da sala, nas três áreas – Área da Casinha, Área do Tapete e Área das Mesas – e no exterior. É de ressaltar

que dois destes espaços interiores não sofreram alterações ao longo do tempo (Área do Tapete e Área das Mesas). A organização e materiais da Área da Casinha foram alterados gradualmente.

Na *sala B* trabalhava uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa – que, a cada duas semanas, trocava com a auxiliar da *Sala A*. Esta equipa educativa dava resposta a vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

De forma global, este grupo revelava como interesses jogos de chão – nomeadamente, jogos que envolvessem o encaixe de peças e os blocos de madeira, jogos de mesa – mais concretamente os puzzles de madeira/cartão e o jogo da memória, e, ainda, propostas que envolvessem desenhar/pintar. Os desafios educativos (apresentados no Projeto Curricular de Grupo⁴ e dialogadas com a educadora), prendiam-se, essencialmente, com questões relacionais, com a capacidade de concentração – essencialmente em momentos de conversas de grande grupo – e com a expressão oral.

As quatro crianças participantes deste estudo, pertencentes a este grupo de vinte e cinco crianças eram: duas crianças do sexo masculino – Criança F. (6 anos) e Criança Si. (3 anos) – e as duas do sexo feminino – Criança An. (5 anos) e Criança M. (4 anos). As crianças foram selecionadas por conveniência e de forma aleatória, enquadradas em dois dos critérios considerados promotores de diversidade: (1) deveriam ser duas crianças de cada sexo, e, (2) deveriam ter idades diferentes entre si. Assumindo estes critérios a seleção foi feita aleatoriamente. A criança F. (6 anos) relacionava-se e comunicava facilmente com os colegas, não se envolvendo em situações de conflitos e, muitas vezes, assumia uma postura de liderança, especialmente em situações de jogos em grupo, momentos de grande grupo, resolução de problemas, etc. As crianças An. (5 anos) e M. (4 anos) apresentavam dificuldades ao nível relacional e de autorregulação emocional, verificando-se recorrentemente situações de conflitos que, por vezes, escalavam a agressões físicas a outras crianças. A criança Si. (3 anos) apresentava um ligeiro atraso ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem, encontrando-se a ser acompanhada pelo Gabinete de Intervenção Precoce do Hospital de Leiria e pela psicóloga do agrupamento, sendo que apresentava dificuldades na comunicação e a nível relacional – tal como as

⁴ Por questões de privacidade a referência do mesmo não irá constar, já que contém o nome da educadora e é revelado o agrupamento.

outras duas crianças, envolvia-se frequentemente em conflitos que resultavam em agressões. A destacar as crianças F. (6 anos), An. (5 anos) e Si. (3 anos) tinham irmãos e a criança M. (4 anos) era filha única. Para além disso, as crianças An. (5 anos), M. (4 anos) e Si. (3 anos) viviam com ambos os pais, ainda que a última criança tenha vivido com os avós nos primeiros anos de vida, e a criança F. (6 anos), cujos pais estavam divorciados, numa semana vivia com a mãe e na outra com o pai. Si. (3 anos) era a criança que frequentava o JI há menos tempo, já que iniciou no ano letivo em que esta PP decorreu.⁵

1.2. PROCEDIMENTOS

Transversalmente a todas as práticas pedagógicas realizadas em contextos educativos – quer durante a licenciatura, quer durante o mestrado – sempre considerei particularmente interessante e fascinante observar as interações que as crianças estabeleciam diariamente, sejam estas interações estabelecidas com objetos, com pares ou com adultos. Também fruto dos dados obtidos num estudo realizado anteriormente (Fernandes et al., 2022), percebi que as interações entre pares podem estabelecer-se e manifestar-se de diferentes modos, pelo que me interessou aprofundar o potencial das interações sob o ponto de vista das aprendizagens das crianças. Com este foco em mente, procurei atentar aos momentos em que as crianças se envolviam em brincadeiras umas com as outras. Ao longo tempo, comecei a perceber que as crianças, em brincadeiras espontâneas e em interação entre pares, partilhavam experiências, modos de pensar e saberes. Foi a partir deste momento que ficou parcialmente definida a problemática a estudar, ou seja, perceber a relação entre interações entre pares e aprendizagem. Em diálogo com as professoras orientadoras, percebi que poderia ser interessante ir mais além, correlacionando as interações entre pares, a aprendizagem e o bem-estar emocional. Assim, ficou definido que o presente estudo visaria perceber se nos momentos de interação entre pares com níveis elevados de bem-estar havia evidências de aprendizagens por parte das crianças e, caso estas se verificassem, identificar essas mesmas aprendizagens. Optou-se por observar essa interação entre pares durante o brincar livre e autónomo, pois muitas vezes ainda se desvaloriza este direito e necessidade da criança, considerando as atividades orientadas mais frutíferas ao desenvolvimento e aprendizagem social (Lira & Rubio, 2014). Neste

⁵ As características gerais das crianças com quem os participantes do estudo brincam durante o momento de recolha de dados encontram-se no *Anexo X*.

sentido, pensou-se ser relevante perceber se existiam interações entre pares nestes momentos e, caso existissem, identificá-las.

Já tendo, anteriormente, enviado uma autorização aos encarregados de educação de todas as crianças que visava recolher registos de carácter videográfico e fotográfico, exclusivamente para fins académicos (Anexo XI) – e tendo todos aceite, foram seleccionados os participantes do estudo e definidos os momentos de observação para recolha de dados com a anuência da educadora cooperante (Tabela 1).

Tabela 1 - Calendarização dos momentos de observação

Calendarização dos momentos de observação		
Mês	Semana	Criança
Abril	De 25 a 27	Criança F. (6 anos)
Maio	De 9 a 11	Criança M. (4 anos)
	De 16 a 18	Criança Si. (3 anos)
	De 23 a 25	Criança M. (4 anos)
	De 30 a 1 de junho	Criança An. (5 anos) Criança Si. (3 anos)
Junho	De 6 a 8	Criança An. (5 anos)
	De 13 a 15	Criança F. (6 anos)

Os momentos de observação ocorreram em momentos de brincadeira livre no espaço interior e exterior, entre as 10h30 e as 12h00 e entre as 14h30 e as 14h55. Estes momentos foram gravados, fotografados e, ainda, registados em notas de campo (nas quais anotava o que observava e ouvia). Todos estes registos foram feitos ao longo de oito semanas. Findo o processo de recolha de dados, todos os registos foram visionados. Os registos videográficos foram, posteriormente, transcritos definindo-se que cada transcrição não excedesse os três minutos para procurar ser o mais fiel possível aos dados. Tendo entre dois e seis momentos transcritos por crianças, e variando estes entre notas de campo e registos videográficos, percebeu-se que a quantidade de dados a analisar seria muito elevada para este tipo de trabalho, pelo que careceu de uma cuidadosa análise, com o intuito de se seleccionar apenas um episódio por criança, no espaço da sala de atividades, mais concretamente na *Área das Mesas*, *Área da Casinha* e *Área do Tapete* – podendo este ser composto pelos diferentes tipos de registo ou não. Transcritos os registos e seleccionados os episódios, tendo em conta o seu conteúdo e olhando aos objetivos de investigação, seleccionaram-se aqueles que se apresentam no *Anexo XII*.

A esquematização e descrição dos episódios apresentada na Tabela 2 revela sumariamente os acontecimentos de cada um dos episódios selecionados e dá o mote para a apresentação e discussão dos resultados. Assim, iniciar-se-á por analisar o episódio 1, intitulado de “As possibilidades do *1-10 Maths*”, referente à criança F. (6 anos), constituído por quatro momentos distintos presentes em duas notas de campo (NC1a e NC1b) intercaladas com duas transcrições de registos videográficos (TV1a e TV1b). Depois, analisar-se-á o episódio 2, “A vida familiar”, cuja participante é a criança An. (5 anos) e é composto por uma transcrição de registo videográfico (TV2). Seguidamente irá analisar-se o episódio 3, “Cuidar do espaço e dos outros”, com a criança M. (4 anos) como protagonista e com dois momentos: uma nota de campo (NC3) e uma transcrição de registo videográfico (TV3). Por fim, realizar-se-á a análise do episódio 4, denominado de “O que fazer com o giz?”, onde integra a criança Si. (3 anos) e sendo formado por dois momentos – uma nota de campo (NC4) e uma transcrição de registo videográfico (TV4).

Tabela 2 - Esquematização e descrição dos episódios

Participante e Data	Episódio	Breve descrição dos episódios
Criança F. (6 anos) - 26/04/2022	Episódio 1 – As possibilidades do <i>1-10 Maths</i>	A F. (6 anos) e R. (5 anos) estão junto ao móvel que contém os jogos de mesa, sendo que F. seleciona um: <i>1-10 Maths</i> . As duas crianças deslocam-se até uma das mesas da <i>Área das Mesas</i> , sentam-se lado a lado, abrem o jogo e retiram os seus materiais (peças/barras de madeira de diversas cores e, associado a cada uma delas, tamanhos e o tabuleiro de jogo). F. começa por sugerir que criem uma “estrada”, passando depois por partilhar equitativamente as barras do jogo por si e pela R. e, por fim, iniciam a sobreposição das mesmas sob o tabuleiro.
Criança An. (5 anos) - 30/05/2022	Episódio 2 – A vida familiar	A An. (5 anos) encontrava-se a brincar na <i>Área da Casinha</i> com K. (6 anos), L. (4 anos) e A. (4 anos). A An. começa por assumir o papel de irmã, juntamente com a L. e a K. desempenha o papel de pai. O foco destas três crianças recai, contudo, sobre uma manta que se encontra presa ao armário e com as tentativas de a prender a uma panela que está sob a mesa, formando, deste modo, algo semelhante a uma cortina. Quando conseguem, os papéis alteram-se ligeiramente: a L. passa a chamar a An. de mãe e retomam a vida familiar.
Criança M. (4 anos) - 24/05/2022	Episódio 3 – Cuidar do espaço e dos outros	M. (4 anos), L. (4 anos) e A. (4 anos) brincam entre si na <i>Área da Casinha</i> . Cada criança representa um elemento da família – sobrinha, mãe e filha, respetivamente – e desempenha uma tarefa; a sobrinha faz a limpeza à casa, enquanto a mãe alimenta a filha, havendo, posteriormente, trocas de papéis sociais e de funções entre as crianças.
Criança Si. (3 anos) - 16/05/2022	Episódio 4 – O que fazer com o giz?	Si. (3 anos) desenha três figuras humanas no quadro de ardósia, que se localiza na <i>Área do Tapete</i> , e, quando conclui, C. (5 anos) aproxima-se e observa-os. Com a chegada da C. ao espaço, a

		primeira criança apaga o que esteve a desenhar e ambas partilham gizos e desenham no quadro. Durante o referido, Si. passa o seu dedo indicador pelo quadro e percebe que ficou com giz o no seu dedo, repetindo o gesto e mostrando à C. e à estagiária.
--	--	---

1.3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Tal como refere Traqueia et al. (2021), consoante a pergunta de partida da qual resulta o estudo, o tempo disponível para a recolha de dados e a participação do investigador e/ou outros fatores a atentar, deve-se escolher entre as diferentes técnicas de recolha de dados existentes aquela(s) que melhor se adequa(m) aos objetivos delimitados. Neste caso, para este estudo, perspetivando uma recolha de dados o mais completa e detalhada possível, utilizou-se a técnica de observação naturalista, implicando esta a observação direta dos participantes do estudo, os seus comportamentos e as suas interações no contexto em que estavam inseridos (Santos, 1994; Traqueia et al., 2021). De forma mais concreta, recorreu-se às notas de campo e aos meios audiovisuais (fotografias e vídeos) para a obtenção dos dados. De acordo com Traqueia et al. (2021), as notas de campo são uma técnica que implica o registo detalhado e concreto das situações observadas (Máximo-Esteves, 2008). Já os meios audiovisuais dizem respeito ao “conjunto de técnicas muito utilizadas pela investigação-ação (I-A), nomeadamente a fotografia, o vídeo e áudio, que se podem converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação” (Traqueia et al., 2021, p.45)

De modo a analisar os dados recolhidos, e atentando às suas características, realizou-se a técnica de análise de conteúdo. Esta, no olhar de Dias (2009, p.189), permite ao investigador “identificar e descrever de forma objetiva, sistemática e quantitativa, os conteúdos que se manifestam nas comunicações e, portanto, das propriedades linguísticas das pessoas ou grupos sociais”.

Assim, procurou-se analisar o bem-estar emocional das crianças tendo assumido as categorias e subcategorias de análise propostas por Portugal e Laevers (2018). De acordo com os autores, os níveis de bem-estar podem variar entre **muito baixo** – quando a criança está triste e evidencia sinais de desconforto –, **baixo** – quando a criança evidencia frequentemente sinais de desconforto –, **médio/neutro ou flutuante** – quando a criança evidencia frequentemente sinais de bem-estar, ainda que de forma não predominante também revele sinais de desconforto –, **alto** – quando a criança revela sinais claros de satisfação e felicidade – e, por fim, **muito alto** – quando as crianças se revelam

confortáveis na situação. Para o estabelecimento destes níveis, importa considerar os seguintes indicadores: abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria (Portugal & Laevers, 2018).

Para a análise de conteúdo foram tidos em conta todos os cinco níveis, ainda que valorizando para a análise das interações e aprendizagens aqueles em que o bem-estar emocional das crianças foi avaliado como sendo elevado – ou seja, nível alto e muito alto –, definidos por Portugal e Laevers (2018) (Anexo XV).

De forma a compreender as interações entre pares, nos momentos de bem-estar emocional elevado, também foram estabelecidas categorias e subcategorias de análise, adaptadas do trabalho de Lisboa e Silva e Dias (2015), Mesquita (1997) e Silva e Almeida (2013) e que distinguem a interação (verbal e não verbal) entre pares, como dimensões principais (Tabela 3). É de ressaltar que a interação não-verbal “disputa de objetos”, apresentada pelos autores supracitados, não corresponde aos indicadores de bem-estar elevado apresentados por Portugal e Laevers (2018), pelo que não será contemplada no momento de análise dos dados.

Tabela 3 - Taxonomia das interações (Adaptado de Mesquita, 1997; Lopes e Silva & Dias, 2015; Silva & Almeida, 2013)

	Categoria	Sub-categoria	Caracterização da subcategoria
Interações	Verbais	Colocar questões	Questionar outra(s) criança(s) de modo contextualizado com a situação que está a decorrer.
		Responder a questões	Perante o surgimento de uma questão por parte de outra criança, dar uma resposta enquadrada.
		Fazer observações	Comentar, dar o seu parecer ou constatar algo sobre a situação que está a decorrer.
		Dar instruções	Expressar como quer que outra(s) crianças procedam no momento.
	Não-verbais	Olhar para o par	Direcionar o olhar para uma ou mais crianças.
		Observação das ações	Mostrar interesse nas ações de outras crianças, observando-as e, eventualmente, procurar abordá-las.
		Proximidade física	Deslocamento de uma criança em direção a outra(s), encurtando a distância física entre si.
		Toque	Contacto cutâneo estabelecido com outra(s) criança(s), por exemplo,

			carícias suaves, pressão, dar as mãos, abraços, beijos ou mesmo agressões.
		Expressão facial	Movimento facial exercido pela criança, como o sorrir.
		Partilha de objetos	A criança oferece/dá um objeto que está na sua posse a outra(s) criança(s).
		Disputa de objetos	A criança tenta tirar forçadamente um objeto a outra(s) crianças, ou vice-versa.
		Imitação	Repetição da ação ou movimento de outra(s) criança(s).
		Gestos	Movimentos corporais realizados pela criança, como, por exemplo, expressão facial.

Por fim, e perante os resultados, procurou-se identificar aprendizagens (e respetivas áreas, domínios ou subdomínios) advindas de níveis de bem-estar emocional elevado aquando da interação entre pares. Para esta análise assumiu-se o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de Lopes da Silva et al. (2016) e os trabalhos de Sarmiento (2011), França (2012), Câmara (2014), Castro e Rodrigues (2008) e Bertram e Pascal (2009) (Anexo XIV).

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos. Assim, atendendo à problemática em estudo/objetivos delimitados, dão-se a conhecer os resultados referentes i) ao bem-estar emocional das crianças em cada episódio, ii) às interações entre pares estabelecidas nos momentos identificados anteriormente de bem-estar emocional de nível alto e/ou muito alto e iii) às aprendizagens reveladas pelas crianças que advieram dos momentos de bem-estar emocional elevado vivenciados nas interações entre pares.

A apresentação e discussão destes resultados surgem na seguinte ordem: 1.º resultados relativos ao episódio 1, intitulado de “As possibilidades do *1-10 Maths*”, referente à criança F. (6 anos); 2.º resultados do episódio 2, “A vida familiar”, cuja participante é a criança An. (5 anos); 3.º resultados do episódio 3, “Cuidar do espaço e dos outros”, com a criança M. (4 anos); resultados do episódio 4, denominado de “O que fazer com o giz?”, que tem como participante a criança Si. (3 anos).

1. BEM-ESTAR EMOCIONAL

Neste subtópico, apresentam-se os resultados relativos ao bem-estar emocional dos participantes do estudo em cada um dos episódios anteriormente identificados. A intenção foi identificar em cada um destes episódios os diferentes níveis de bem-estar manifestados por cada uma das crianças, para, depois, analisar os resultados que revelassem níveis elevados de bem-estar (ou seja, bem-estar alto e/ou muito alto) à luz das interações e aprendizagens. Fez-se a análise das transcrições de cada um dos quatro episódios, momento a momento, considerando-se o contexto em que se inseriram, e em cada um deles foram identificados os níveis de bem-estar emocional, bem como os respetivos indicadores. Esta análise detalhada consta nas *Tabela III*, *Tabela IV*, *Tabela V* e *Tabela VI*, em anexo (Anexo XIV), sendo que de seguida, apresentaremos quadro(s)-síntese(s) que nos permitirão uma leitura global por episódio/criança. Começaremos esta apresentação pela criança F (6 anos).

1.1. CRIANÇA F. (6 ANOS)

Os dados sintetizados na *Tabela 4*, que resultam da *Tabela III* (Anexo XIV), apresentam a análise dos níveis de bem-estar emocional/respetivos indicadores, da criança F. (6 anos), no episódio 1, também intitulado de “As possibilidades do *1-10 Maths*”, que decorreu na *Área das Mesas*.

Tabela 4 - Análise dos níveis de bem-estar da criança F. (6 anos) no episódio 1

Níveis de bem-estar (Portugal & Laevers, 2018)	Número de ocorrências	Indicadores
1. <i>Muito baixo</i>	0	–
2. <i>Baixo</i>	0	–
3. <i>Médio/Neutro</i> ou <i>Flutuante</i>	8	Postura Neutra
4. <i>Alto</i>	52	Autoconfiança, autoestima, felicidade, assertividade, tranquilidade, abertura e recetividade
5. <i>Muito alto</i>	0	–
Total	60	

Como se pode verificar pela *Tabela 4*, o bem-estar emocional da criança F. (6 anos) foi oscilando entre *médio/neutro ou flutuante* e *alto*, ainda que o mesmo tenha sido predominantemente *alto*. No total, foram identificadas 60 ocorrências, enquadrando-se 13% (8 ocorrências) dessas num nível *médio/neutro ou flutuante* de bem-estar emocional

e as restantes 87% (52 ocorrências) num nível alto. Estes resultados levam-nos a concluir que F., neste episódio, não revelou níveis *muito baixo, baixo* ou *muito alto* de bem-estar emocional.

Tal como apresentam Portugal e Laevers (2018), quando se encontram no terceiro nível de bem-estar emocional – ou seja, médio/neutro ou flutuante – as crianças podem assumir uma postura neutra, na qual não revelam claramente sinais de desconforto ou de prazer, sendo que isso se verificou, por exemplo, aos sete segundos da TV1a: “**00:07: A criança F. (6 anos) deixa cair uma das peças castanhas que segurava em cima das seis peças empilhadas à sua frente**” (Quadro 5). Ora, os mesmos autores (2018), defendem que níveis altos de bem-estar emocional se caracterizam por uma generalidade de satisfação das suas necessidades, bem como sinais de felicidade. Ao longo do episódio o mesmo ocorreu em diversos momentos, dos quais são exemplo os excertos: “**00:04: A criança F. (6 anos), aponta para o interior da caixa e diz “Esta é laranja!”**” ou “**00:08: A criança F. (6 anos) sorri, enquanto olha na direção da criança R. (5 anos)**” (Tabela III). No primeiro excerto, vemos sinais de bem-estar mais subtis que implicaram uma flexibilização na sua interpretação, tal como sugerem Portugal e Laevers (2018). Por sua vez, no segundo exemplo, existem claramente sinais de felicidade quando F. (6 anos) sorri para o seu par. Os indicadores presentes nestes dois exemplos revelam a autoconfiança, autoestima, assertividade e tranquilidade de movimentos e ações, e, a alegria de F., mas, na análise a todo o episódio podemos ver ainda a manifestação de abertura, recetividade e a sua flexibilidade.

1.2. CRIANÇA AN. (5 ANOS)

Os dados sintetizados na *Tabela 5*, provêm do *Tabela IV* que, tal como o *Quadro I* (Anexo XIV), remetem para os momentos de bem-estar emocional/respetivos indicadores, referentes ao episódio registado da criança An. (5 anos), no episódio 2, denominado de “A vida familiar”. Esses dados foram recolhidos na *Área da Casinha*.

Tabela 5 - Análise dos níveis de bem-estar da criança An. (5 anos) no episódio 2

Níveis de bem-estar (Portugal & Laevers, 2018)	Número de ocorrências	Indicadores
1. <i>Muito baixo</i>	0	–
2. <i>Baixo</i>	3	Desconforto emocional

3. <i>Médio/Neutro ou Flutuante</i>	6	Postura Neutra
4. <i>Alto</i>	12	Autoconfiança, autoestima, abertura, recetividade assertividade e tranquilidade
5. <i>Muito alto</i>	0	–
Total	21	

Assim como constatável na *Tabela 5*, o bem-estar emocional da criança An. (5 anos) variou entre *baixo*, *médio/neutro ou flutuante* e *alto*, ainda que o mesmo tenha sido maioritariamente *alto*. Verificou-se, então, a existência de 21 ocorrências, das quais 14% (3 ocorrências) no âmbito de um nível *baixo* de bem-estar emocional, 29% (6 ocorrências) de um nível *médio/neutro ou Flutuante* e 57% (12 ocorrências) de um nível *alto*. Não se verificaram, em contrapartida, ocorrências de nível de bem-estar *muito baixo* e *muito alto*.

Segundo Portugal e Laevers (2018) o nível *baixo* de bem-estar emocional caracteriza-se por desconforto emocional e pela alternância de sinais de bem-estar positivos e negativos, o que se constatou no episódio: “**01:00:** A criança An. (5 anos) diz “K.!””, dá um passo atrás e vira-se de costas para a criança K. (6 anos) e a criança L. (4 anos)” (Tabela IV). Apesar de se terem verificado três momentos desta natureza e seis de bem-estar emocional *médio/neutro ou flutuante* – por exemplo “**01:57:** A criança An. (5 anos) continua a segurar a panela em cima da mesa” –, atestou-se a existência de doze de carácter *alto*. Neste âmbito, constata-se este bem-estar *alto* da criança, por exemplo, com a sua persistência, interesse e motivação em prender a manta a uma panela, criando quase que uma cortina entre o espaço do quarto e a cozinha do espaço. A criança observa os colegas, experimenta, testa e mostra-se confiante e disposta ver novas ideias – “**00: 50:** A criança An. (5 anos) diz “K. olhe aqui a ideia dela. A ideia dela foi assim, oh.””, sendo que repete o movimento anteriormente feito pela criança L. (4 anos)” (Quadro 6). Posto isto, e não só nesta situação específica, a criança evidencia indicadores de bem-estar emocional como autoconfiança, assertividade, abertura, recetividade e tranquilidade. Mais uma vez, analisar o contexto e as características da criança em cada momento foi importante para a interpretação destes indicadores.

1.3. CRIANÇA M. (4 ANOS)

Os dados presentes no *Tabela 6* resultam da sistematização feita anteriormente, desta vez, no *Tabela V* (Anexo XIV). Estes dizem respeito à criança M. (5 anos) e ao episódio 3, “Cuidar do espaço e dos outros”, registado na *Área da Casinha*.

Tabela 6 - Análise dos níveis de bem-estar da criança M. (4 anos) no episódio 3

Níveis de bem-estar (Portugal & Laevers, 2018)	Número de ocorrências	Indicadores
1. <i>Muito baixo</i>	0	–
2. <i>Baixo</i>	0	–
3. <i>Médio/Neutro</i> ou <i>Flutuante</i>	4	Postura Neutra
4. <i>Alto</i>	21	Autoconfiança, autoestima, assertividade e tranquilidade
5. <i>Muito alto</i>	0	–
Total	25	

Tal como revela o *Tabela 6*, os níveis de bem-estar emocional da criança M. (5 anos) divergiram entre *médio/neutro ou flutuante* e *alto*, destacando-se os de bem-estar *alto*. Constatou-se a existência de 25 ocorrências, 16% (4 ocorrências) das quais de carácter *médio/neutro ou flutuante* e as outras 84% (21 ocorrências) de carácter *alto*. De acordo com o mencionado, não foram evidenciadas ocorrências em que o bem-estar emocional da criança fosse *muito baixo, baixo* ou *muito alto*.

Um exemplo de quando a criança revelou encontrar-se num nível *médio/neutro ou flutuante* de bem-estar emocional foi quando esta olhou na direção de outra criança – “00:11: A criança M. (4 anos) olha na direção da criança San. (3 anos)” (*Tabela V*) – assumindo uma postura neutra e sendo algo que foi fazendo pontualmente ao longo do episódio. Por outro lado, mostra encontrar-se num nível *alto* de bem-estar emocional quando repete ações/movimentos e o faz com segurança, confiança e persistência. É possível ver a criança a fazer o referido no quadragésimo oitavo segundo da transcrição de vídeo, no qual “00:48: A criança M. (4 anos) abre a boca, olha para o seu reflexo no espelho, coloca a mãos na cintura e diz “Mas eu dou, porque eu já estou quase a acabar a limpeza.””, após várias tentativas anteriores de trocar a tarefa que realizava – limpar a casa (*Tabela V*). Quando em nível *alto* de bem-estar emocional, esta criança evidenciou predominantemente indicadores como autoconfiança, autoestima, tranquilidade e assertividade.

1.4. CRIANÇA Si. (3 ANOS)

Os dados presentes no *Tabela 7* advêm do *Tabela VI* (Anexo XIV), dizendo respeito à criança Si. (3 anos), no episódio 4 – “O que fazer com o giz?” –, na *Área do Tapete*.

Tabela 7 - Análise dos níveis de bem-estar da criança Si. (3 anos) no episódio 4

Níveis de bem-estar (Portugal & Laevers, 2018)	Número de ocorrências	Indicadores
1. <i>Muito baixo</i>	0	–
2. <i>Baixo</i>	2	Tensão
3. <i>Médio/Neutro</i> ou <i>Flutuante</i>	5	Postura Neutra
4. <i>Alto</i>	17	Autoconfiança, autoestima, assertividade e tranquilidade
5. <i>Muito alto</i>	4	Autoconfiança, autoestima, tranquilidade, vitalidade e alegria
Total	28	

Através do *Tabela 7* é possível perceber que os níveis de bem-estar emocional da criança passaram por *baixo*, *médio/neutro ou flutuante*, *alto* e *muito alto*. Existindo 28 ocorrências, 7% (2 ocorrências) dessas revelam um nível *baixo* de bem-estar emocional, 17% (5 ocorrências) um nível *médio/neutro ou flutuante*, 60% (17 ocorrências) um nível *alto* e 14% (4 ocorrências) um nível *muito alto*. É ainda importante destacar que a criança não evidenciou nível *muito baixo* de bem-estar emocional em nenhum momento.

Neste sentido, a criança revelou níveis baixos quando evidenciou sinais claros de tensão – “00:05: A *criança Si. (3 anos)* tira o giz amarelo das mãos da *criança C. (5 anos)*” (*Quadro 8*) – e níveis médios quando assume uma postura neutra – como “L12-L13: A *criança Si. (3 anos)* segura a caixa com os gizes” (*Tabela VI*). Ainda assim, neste episódio, prevaleceram níveis elevados de bem-estar emocional, de carácter *alto*, essencialmente, – dezoito momentos – verificando-se, contudo, também situações em que este se encontrou muito alto. A criança Si. (3 anos) evidencia um nível *alto* de bem-estar quando releva segurança e repete ações e movimentos – “L10: A *criança Si. (3 anos)* repete duas vezes o primeiro [desenho que realizou]” (*Tabela VI*) – e quando comunica com a criança C. (5 anos) – “00:16: A *criança Si. (3 anos)* diz “Tira um daqui. Pega.”, apontando para a caixa que segura na mão direita com a mão esquerda” (*Tabela VI*). O nível do bem-estar *muito alto*, surge pelo facto de a criança se mostrar como um “peixe na água” (Laevers, 2005), tal como identificado através de indicadores como vitalidade, tranquilidade, autoconfiança, autoestima, alegria e simpatia – “00:38: A *criança Si. (3 anos)* passa com o dedo indicador direito em cima do giz que se encontra no quadro de ardósia, observa-o, ri, roda, vira o dedo na direção da *criança C. (5 anos)* e diz “Ehhhh!”” (*Tabela VI*).

Em suma, ao longo dos quatro episódios, e não obstante o facto de que cada um deles se referir a diferentes situações/crianças (com idades cronológicas distintas), constatou-se a existência de dissemelhantes níveis de bem-estar emocional. Existindo cinco níveis, não se verificaram evidências de níveis *muito baixos* de bem-estar. Os resultados revelam os níveis *médio/neutro ou flutuante* como comuns o nível *alto* como o prevalente (Anexo XV). Dos indicadores estudados, destaca-se a autoconfiança, a autoestima, a assertividade e a tranquilidade (Anexo XV) o que nos leva a inferir que estas crianças (participantes) nos episódios analisados vivenciaram satisfação e felicidade (Portugal & Laevers, 2018).

Estes resultados remetem-nos para Ferland (2006) quando afirma que o brincar está associado a uma sensação de bem-estar sempre que a criança é capaz de seleccionar autonomamente o que quer brincar, como o fazer e o que fazer com o que encontra ao seu redor. Este brincar livre e autónomo que cada uma destas quatro crianças concretizou terá suscitado sensações positivas que, por sua vez, se terão traduzido na quantidade de níveis elevados de bem-estar emocional (alto e/ou muito alto). Os níveis neutros e baixos identificados levam-nos a inferir que este brincar terá proporcionado momentos de desconforto emocional, tensão ou postura neutra. Estas evidências fazem-nos perceber que, mesmo em brincadeiras por si escolhidas e desenvolvidas, os níveis de bem-estar das crianças vão oscilando de acordo com o tipo de interação que a criança vai estabelecendo. Tal como destaca Gomes (2016), a interação com os outros promove o desenvolvimento de competências sociais como a empatia e a resolução de problemas. O desenvolvimento destas competências pressupõe a existência de desafios inerentes à interação entre pares, podendo levar a algum nível de desconforto.

Estes resultados permitiram-nos confirmar a ideia de que o brincar livre e autónomo da criança (em que ela decide o quê, como, quando, onde e com quem brinca) e o seu bem-estar emocional assumem uma relação direta, de extrema proximidade. Procurando promover uma educação de infância de e com qualidade, que assuma o bem-estar emocional da criança como um pressuposto, defendemos a criação de espaços e tempos para o brincar livre e espontâneo, dimensão que deverá ser refletida e valorizada diariamente.

2. INTERAÇÕES ENTRE PARES

Avaliado o bem-estar das quatro crianças participantes em quatro situações distintas, e indo ao encontro de um dos nossos objetivos, procuramos identificar o tipo de interações entre pares nos momentos específicos de bem-estar emocional elevado (alto e/ou muito alto). Assim, com base na tipologia de interações entre pares previamente definidas (ver capítulo II - *Tabela III*), identificaram-se e discutiram-se as ocorrências (por criança) encontradas em cada categoria/subcategoria, conforme *Tabela 8*.

Tabela 8 - Interação das crianças, em momentos de bem-estar elevado

	Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências (por criança)				Total	Total
			F. (6 anos)	An. (5 anos)	M. (4 anos)	Si. (3 anos)		
Interações	Verbais	Colocar questões	3	-	-	2	5	45
		Responder a questões	-	-	-	-	0	
		Fazer observações	9	1	5	3	18	
		Dar instruções	13	3	3	3	22	
	Não-verbais	Olhar para o par	-	1	1	-	2	16
		Observação das ações	1	-	1	-	2	
		Proximidade física	-	1	1	-	2	
		Toque	-	-	-	-	0	
		Expressão facial	1	-	-	2	3	
		Partilha de objetos	3	-	1	-	4	
		Imitação	1	-	-	-	1	
	Gestos	1	-	1	-	2		
		Total	32	6	13	10	61	

As evidências apresentadas na *Tabela 8* revelam um total de 61 interações entre pares ao longo dos 4 episódios analisados. Dessas 61 interações, 74% (45 interações) ocorreram de forma verbal, caracterizando-se as mesmas pela comunicação (discurso oral) entre indivíduos (Silva & Almeida, 2013). Neste caso, salienta-se que em 36% (22 interações) destas a intenção foi “dar instruções”. As restantes 16 interações estabeleceram-se de forma não-verbal, uma forma de comunicação não discursiva, que não se deve desprender do contexto em que ocorre (Mesquita, 1997). Destas, a “partilha de objetos” foi a subcategoria com mais evidências. Fazendo uma leitura dos resultados por criança, o máximo de interações foi registado com F. – 52% (32 interações) – e o mínimo com An. – 10% (6 interações) –, com os episódios mais longo e mais curto, respetivamente. Uma

das possíveis explicações para este resultado pode ser o tempo de registo; F., 6 anos, cerca de sete minutos enquanto An., 5 anos, perto dois minutos.

Os resultados evidenciam, ainda, que todos os participantes interagiram mais vezes verbalmente do que não verbalmente, sendo a subcategoria “dar instruções” a que surgiu em maior quantidade (36% - 22 interações), nomeadamente, através da voz de F. (6 anos). As subcategorias “responder a questões” (interação verbal) e “toque” (interação não-verbal), não surgiram em nenhum dos episódios analisados.

De seguida, discutem-se os resultados de cada criança participante.

2.1. CRIANÇA F. (6 ANOS)

Olhando para os resultados de F. (6 anos), encontramos 53% (32 ocorrências) momentos de interação entre pares, em momentos de bem-estar emocional elevado. Destas ocorrências, 78% (25 interações) dizem respeito a interações verbais, pelo que as restantes 22% (7 interações) foram de carácter não-verbal. Tal como referem Silva e Almeida (2013), a tipologia das interações verbais registadas prendeu-se com a colocação de perguntas, com o fazer observações e com o dar instruções. Alguns exemplos destas interações são, respetivamente: “00:11: *“Vamos fazer uma estrada?” – criança F. (6 anos)*”, “00:04: *A criança F. (6 anos), aponta para o interior da caixa e diz “Esta é laranja!”*” e “00:36: *A criança F. (6 anos) diz “Dá-me o verde.”*” (Tabela III). De acordo com o evidenciado neste episódio e com o que identificamos com uma característica de F., é possível inferir-se que F. apresentou uma postura de liderança e o seu par, R., uma postura de maior recetividade face à brincadeira. Neste sentido, existem evidências de que F. guiou o processo, convidou o seu par a brincar e interagir consigo – através de perguntas, instruções e observações –, o que é também um sinal de conforto e vontade de estar em interação (Portugal & Laevers, 2018).

Ao nível não-verbal (observação das ações, expressão facial, imitação, partilha de objetos e gestos) há algumas evidências de F. a destacar: “00:38: *A criança R. (5 anos) pega numa peça azul e coloca-a no início do percurso que se encontra desenhado no tabuleiro, e a criança F. (6 anos) observa o movimento*” – observação das ações – e “01:08: *A criança R. (5 anos) observa as peças que estão pousadas à sua frente e abre a boca, exclamando “Ahh” e a criança F. (6 anos) também o faz*” – imitação (Alexandre & Vieira, 2004; Moura & Ribas, 2002) (Tabela III). F. estabelece interações através dos

gestos – “00:44: A criança F. (6 anos) observa as peças da criança R. (5 anos) e aponta para uma bege” –, sendo estes vistos como movimentos corporais expressivos e significativos, nos quais também se enquadra a interação através da expressão facial – “00:08: A criança F. (6 anos) sorri, enquanto olha na direção da criança R. (5 anos)” –, e da partilha de objetos – “L3-L5: A criança F. (6 anos) começa a deslizar, repetidamente, duas dessas peças para o seu lado e duas na direção da criança R. (5 anos)” –, que ocorre quando uma criança oferece ou dá um objeto a outra (Brownell et al., 2013; Ghirotti & Morimoto, 2010; Mitra & Acharya, 2007) (Tabela III). Nestes momentos de interação não-verbal percebe-se o interesse de F. na interação com o R. (F. observou R., respondeu-lhe corporalmente e imitou-o, validando as emoções e pensamentos manifestados).

2.2. CRIANÇA AN. (5 ANOS)

De acordo com a Tabela 8, constata-se a existência de 29% (6 momentos) ocorrências de interação entre pares, em momentos de bem-estar da criança An. (5 anos) elevado. Do total destas ocorrências, 67% (4 interações) ocorreram verbalmente e as restantes 33% (2 interações) não-verbalmente. No âmbito das interações verbais entre pares, e como salientam Silva e Almeida (2013), estas prenderam-se com o fazer observações e com o dar instruções, sendo respetivamente o exemplo disso os momentos: “00:24: A criança L. (4 anos) sorri, a criança An. (5 anos) vira-se na sua direção e diz “Obrigada!”” e “00:50: A criança An. (5 anos) diz “K. olhe aqui a ideia dela. A ideia dela foi assim, oh.”” (Tabela IV). Neste sentido, é possível perceber que a An. se encontrou interessada, empenhada e envolvida no processo de resolução do problema, que estava a ser vivido pelo trio. A criança testou estratégias, contudo, também se encontrou recetiva para que os seus pares o fizessem, validando as suas ideias e mostrando-se satisfeita com elas.

No que se refere às interações não-verbais entre pares, verificou-se o olhar para o par e a proximidade física. Alexandre e Vieira (2004) e Belini e Fernandes (2008) consideram que o olhar é dos primeiros sinais de comunicação interpessoal, contendo uma dimensão relacional, o que pode ser observado quando a criança An. (5 anos) observou atentamente a criança L. (4 anos) e depois comunicou o que observou à criança K. (6 anos) – “00:45: A criança An. (5 anos) observa atentamente a criança L. (4 anos)” e “00:50: A criança An. (5 anos) diz “K. olhe aqui a ideia dela. A ideia dela foi assim, oh.”, sendo que repete o movimento anteriormente feito pela criança L. (4 anos)” (Tabela IV). Do mesmo modo,

Alexandre e Vieira (2004) e Lopes e Magalhães (2003) apontam para o facto de que a proximidade física visar o encurtamento da distância entre crianças, promovendo o estabelecimento de laços emocionais, tal como se aconteceu no momento “**01:04: A criança An. (5 anos) vira-se para estas últimas duas crianças e aproxima-se**” (Tabela IV). Tendo em consideração estas evidências, pode-se afirmar que An. revelou interesse na interação verbal e na interação não verbal com os pares, expressando-o na forma como o seu corpo se movimenta – observando, imitando e aproximando-se. Pensamos importante ressaltar que neste episódio, a An. não esteve envolvida em situações de conflito – nem em momentos de bem-estar baixo.

2.3. CRIANÇA M. (4 ANOS)

A Tabela 8 revela a existência de 52% (13 ocorrências) momentos de interações entre pares, em momentos em que o nível de bem-estar emocional da criança M. (4 anos) era elevado. Do total de ocorrências 62% (8 interações) deram-se de forma verbal, enquanto as restantes 38% (5 interações) se deram de forma não-verbal. Do leque de interações verbais apresentados por Silva e Almeida (2013), M. fez observações e deu instruções. Alguns exemplos do referido são: “**L12-L13: A criança M. (4 anos) pega num dos bebés que se encontravam na cama, vira-se para trás e diz “A escova é dos bebés.”**” e “**L6: “Filha ‘pera, está desarrumada. Temos de tirar os bebés!’**”, criança M. (4 anos)”, respetivamente (Tabela V). Neste sentido, infere-se que em momentos de bem-estar elevado, a criança se mostrou interessada na interação verbal entre pares, iniciando-a em algumas ocasiões, e nestas, mostrou uma postura assertiva – fazendo, para isso, observações e dando instruções às outras crianças.

Do leque de interações não-verbais estabelecido por Alexandre e Vieira (2004), Lisboa e Silva e Dias (2015), Mesquita (1997) e Miranda e Senra (2012), identificaram-se evidência da presença de olhares para o par, a observação das ações, a proximidade física, a partilha de objetos e o recurso a gestos. Estas interações concretizaram-se em alguns dos seguintes exemplos: “**00:17: A criança M. (4 anos) pousa o alguidar no local onde estava antes, agacha-se, apanha um pano branco, olha para a criança L. (4 anos) e aproxima-se da mesa de cabeceira**”, “**01:01: A criança M. (4 anos) [...] [olha] na direção dos pontos para onde a criança L. (4 anos) aponta**” e “**01:40: A criança M. (4 anos) coloca a colher dentro da chávena, retira-a, desloca-a até junto da boca da criança A. (4 anos), que a abre, e pergunta “Filha, estás a comer a sopinha?”**” (Tabela V).

Para além do já enunciado, nas interações não-verbais, M. mostrou-se disponível para o estabelecimento de interações, sendo que o fez através do olhar direcionado a outras crianças e às suas ações e do aproximar-se, o que revelará interesse pelo que estas estão a fazer. Tal como aconteceu com An., destacamos o facto de a criança M. não ter estabelecido interações como a disputa de objetos – nem em momentos de bem-estar neutro.

2.4. CRIANÇA Si. (3 ANOS)

Quando a criança Si. (3 anos) se encontrava em níveis elevados de bem-estar emocional, foi possível identificar a existência de 55% (10 ocorrências) de interação entre pares (Tabela 8). Estas ocorrências, mostram que 80% (8 interações) das interações entre pares identificadas ocorreram de modo verbal e as restantes 20% (2 interações) de modo não-verbal. Tal como ocorreu com os outros participantes do estudo, nem todos os tipos de interação entre pares identificados pelos autores de referência se verificaram, pelo que ao nível de interações verbais destacou-se o colocar questões, fazer observações e dar instruções, que se materializaram em situações como: “**01:15:** *A criança Si. (3 anos) pergunta “Estás a fazer a relva?”*”, “**00:50:** *A criança Si. (3 anos) diz “Não, é amarelo.”, sendo que encosta e esfrega o dedo pintado no quadro*” e “**00:16:** *A criança Si. (3 anos) diz “Tira um daqui. Pega.”, apontando para a caixa que segura na mão direita com a mão esquerda*” (Tabela VI). Considerando estas evidências, ainda que não tenha sido Si. a realizar a aproximação a C., este mostrou-se muito recetivo e aberto a esta interação e aos movimentos do outro, sendo que o mesmo pode ser comprovado com o colocar questões, com as observações que fazia e com as instruções que dava. Analisando estes momentos, percebeu-se o à-vontade que a criança sentia nestes momentos de interação.

Ao nível das interações não-verbais destacou-se a expressão facial, neste caso, através do sorriso, sendo disso exemplo a seguinte situação “**00:38:** *A criança Si. (3 anos) passa com o dedo indicador direito em cima do giz que se encontra no quadro de ardósia, observa-o, ri, roda, vira o dedo na direção da criança C. (5 anos) [...]*” (Tabela VI) (Mitra & Acharya, 2007). Sendo esta uma interação que ocorreu mais que uma vez, reforça o anteriormente apontado: o interesse e à-vontade na interação com o outro, surgindo, ainda, a felicidade e o prazer deste momento (Portugal & Laevers, 2018). É ainda de frisar que no episódio Si. comunicou, expressou e relacionou-se com facilidade com C..

Os resultados das interações de M. permitem-nos corroborar a ideia de Lopes da Silva et al. (2016), quando enfatizam a noção de que a criança, quando desenvolve relações afetivas, sustentadas pelo acolhimento e respeito, experimenta bem-estar, o que se traduz na vontade em interagir com os outros e com o que a rodeia. Em oposição, através dos dados é possível perceber que quando o bem-estar é baixo, as crianças fecham-se à interação – “**01:00:** A criança An. (5 anos) diz “K.!””, dá um passo atrás e vira-se de costas para a criança K. (6 anos) e a criança L. (4 anos)” (Tabela IV). Assim, como defendem Kroencke et al. (2022) e Ladd e Coleman (2010), as interações são preditores de bem-estar, quando predominam sentimentos de confiança e segurança (por exemplo, quando M. passa de bem-estar neutro, para alto, entre os 43 e 48 segundos, na sequência da interação com L.).

As interações entre pares em momentos de bem-estar elevado, terão tido influência sobre o desenvolvimento social de todas as crianças em estudo, tendo as mesmas possibilitado aos participantes progredir na espera das competências sociais (Gomes, 2016). Potenciado (com evidências) o papel das interações entre pares, importa destacar o papel do/ educador/a de infância na promoção da interação. Este/a deve ter presente que a interação entre as crianças não ocorre só de uma forma verbal. Ainda que nos episódios registados a maioria das interações tenha ocorrido verbalmente, em todos estão presentes evidências de interação não-verbal. Valorizando as diferentes formas de interação, os profissionais de educação devem estar sensíveis a ambas (verbal e não verbal) e procurar valorizá-las (dando espaço e tempo às crianças para que estas interações surjam naturalmente, sem a sua intervenção) e analisá-las com a mesma profundidade e interesse. Interagindo com os outros, as crianças desenvolvem capacidades e competências sociais/comunicacionais que podem ser observadas, registadas e refletidas com e pelo educador de infância, permitindo-lhe avaliar comportamentos, ações e expressões.

3. APRENDIZAGENS

Analisados os resultados à luz do bem-estar e das interações, cumpre agora estudar as aprendizagens que emanam dos momentos de bem-estar elevado/interação entre pares. Tal como observável no *Anexo XIV*, esta análise teve por base as áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE e assumiu a proposta de Bertram e Pascal (2009). Assim, para cada episódio, de forma transversal, foram consideradas as aprendizagens mais expressivas (com base na frequência de evidências), o que resultou na distinção de duas

áreas de conteúdo para cada criança – Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação. Em todos os episódios encontramos evidências de saberes que se podem integrar nestas áreas de conteúdo, em diferentes domínios/subdomínios. Não se encontraram evidências de aprendizagem da área do Conhecimento do Mundo, podendo-se justificar este resultado pelo tipo de brincadeiras livres que surgiram e/ou pelos interesses, necessidades das crianças nos momentos em estudo ou, ainda, pelas características da sala e dos materiais existentes e disponíveis nas áreas das brincadeiras.

De seguida, revelam-se as evidências de aprendizagem por criança.

3.1. CRIANÇA F. (6 ANOS)

Ao longo do episódio 1, “As possibilidades do *1-10 Maths*”, é possível perceber que a criança F. (6 anos) revelou aprendizagens, aquando da interação com os pares. De forma mais expressiva, destacam-se as realizadas no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática (Lopes da Silva et al., 2016). Ao nível da Formação Pessoal e Social, a criança, ao interagir com o par, continuou o processo de construção da sua autoestima, independência e autonomia, podendo o referido ser observado quando “**L3-L5:** *A criança F. (6 anos) começa a deslizar, repetidamente, duas dessas peças para o seu lado e duas na direção da criança R. (5 anos)*”, por exemplo (Tabela III). Nesta sequência, também adotou uma convivência democrática e uma postura em prol da cidadania – “**00:11:** *“Vamos fazer uma estrada?” – criança F. (6 anos)*” –, bem como desenvolveu a sua capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades – “**00:35:** *A criança F. (6 anos) olha para o tabuleiro e diz para a criança R. (5 anos) “Então vá, primeiro tu pões uma.”*” (Tabela III).

Por outro lado, e já na área de Expressão e Comunicação/domínio da Matemática, a criança, durante a brincadeira com R., revelou ter desenvolvido capacidades no que concerne os números e operações, mais concretamente a distribuição equitativa, a contagem e a capacidade de resolver problemas quotidianos que envolvem pequenas quantidades. Assim, como menciona Castro e Rodrigues (2008), os problemas que surgem no quotidiano das crianças implicam o sentido de divisão por agrupamento ou por distribuição, o que se ocorre neste episódio. Neste episódio é constatável a divisão, através de uma estratégia de distribuição equitativa, quando a criança F. (6 anos) distribuiu sucessivamente duas peças por si e pelo seu par, sendo disso exemplo o momento em que

“00:05: *A criança F. (6 anos) volta a deslizar duas das peças que tem à sua frente para junto das peças que estão a seu lado e outras duas para junto da criança R. (5 anos)”* (Tabela III). A contagem de objetos evidencia os domínios das capacidades a ela associadas, ou seja, correspondência de um objeto a um só número, não perder ou repetir números, conceito de cardinalidade e o facto de a mesma não depender da ordem pela qual os objetos são contados (Castro & Rodrigues, 2008). Tudo isto identifica-se quando a criança conta as peças uma a uma, apontando para as mesmas, enquanto R. observa e ouve – **“00:13:** *A criança F. (6 anos) puxa outra peça e conta “Duas.”, puxa mais duas peças e diz “Três, quatro.”, mais três e conta “Cinco, seis, sete.”*” (Tabela III).

Nesta interação com o R., F resolveu, ainda, problemas do quotidiano que envolviam a matemática. Dividiu as peças do jogo utilizando como estratégia o deslizar um determinado número de peças por si e pelo seu par, atestando, posteriormente, se a sua estratégia tinha resolvido o problema como por si previsto. Assim, quando acabou de partilhar equitativamente todas as peças, observamos F. a contar as suas e as da criança R. (5 anos), de modo a perceber se tinham, efetivamente, o mesmo número (Castro & Rodrigues, 2008; Lopes da Silva et al., 2016).

3.2. CRIANÇA AN. (5 ANOS)

A criança An. (5 anos), ao longo do episódio, mostrou, durante a brincadeiras com outras duas crianças, sinais de ter desenvolvido e adquirido aprendizagens que se inserem nas áreas de Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação, mais especificamente ao nível do subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, de acordo com as OPECE. Na primeira área mencionada, destacam-se aprendizagens como a convivência democrática – **“01:47:** *A criança An. (5 anos) diz “Tu vai comer comida saudável.”*” –, cidadania – **“00:24:** *A criança L. (4 anos) sorri, a criança An. (5 anos) vira-se na sua direção e diz “Obrigada!”*” –, a capacidade de ensaiar diferentes estratégias para resolver problemas que surgem – **“00:16:** *A criança An. (5 anos) levanta a panela, puxa a manta ao local da mesa em que ela estava e pousa-a na mesa*” –, a cooperação com os outros e o respeito pelo outro e pelas suas opiniões – **“00:50:** *A criança An. (5 anos) diz “K. olhe aqui a ideia dela. A ideia dela foi assim, oh.”, sendo que repete o movimento anteriormente feito pela criança L. (4 anos)”* (Tabela IV). Estas evidências revelam que estas aprendizagens só foram possíveis devido à interação estabelecida de An. com os seus pares (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne o subdomínio da Expressão Dramática/Teatro, no episódio representativo de situações da vida real, a criança agiu com base nas regras sociais, pelo que transpareceu as suas vivências, a sua cultura, imaginação e criatividade – “**01:47: A criança An. (5 anos) diz “Tu vai [vais] comer comida saudável.”**” (França, 2012) (Tabela IV). A criança terá desenvolvido a capacidade de inventar e representar personagens e situações (Courtney, 1990, como citado por Melo, 2020; Lopes da Silva et al., 2016), continuando o seu processo de aprendizagem de signos, de conceitos sobre o corpo, espaço, tempo, objetos, de relações com os que a rodeiam e de interpretação do “subtexto” presente nas palavras dos pares (França, 2012; Melo, 2020).

3.3. CRIANÇA M. (4 ANOS)

À semelhança da criança An. (5 anos), a criança M. (4 anos) demonstrou ter desenvolvido aprendizagens que se inserem nas Áreas de Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação, mais especificamente ao nível do subdomínio do Jogo Dramático/Teatro. No episódio em análise, há evidências de que M. (4 anos) terá desenvolvido a construção da sua identidade e autoestima – “**L6: “Filha ‘pera, está desarrumada. Temos de tirar os bebés!’”, criança M. (4 anos)**”, terá desenvolvido uma consciência de si - **00:20: A criança M. (4 anos) passa o pano pela mesa e diz “Estou a limpar a casa.”** – e uma convivência democrática – “**00:43: A criança M. (4 anos) se aproxima de ambas as crianças, olha para a criança L. (4 anos) e pergunta “Tia, depois sou a dar, não é?”**”. Mais, a criança terá desenvolvido a capacidade de fazer escolhas, de tomar decisões e de respeitar o outro e as suas opiniões– “**00:48: A criança M. (4 anos) abre a boca, olha para o seu reflexo no espelho, coloca a mãos na cintura e diz “Mas eu dou, porque eu já estou quase a acabar a limpeza.”**” (Lopes da Silva et al., 2016) (Tabela V).

Em relação ao subdomínio da Expressão Dramática/Teatro, identifica-se a capacidade de utilizar o espaço em situações de recriação do quotidiano (revelada através da interação entre pares) – “**00:20: A criança M. (4 anos) passa o pano pela mesa e diz “Estou a limpar a casa.”**” – e de inventar e representar personagens e situações, agindo em conformidade e manifestando opiniões – “**01:50: A criança M. (4 anos) senta-se em cima da mesa, ficando de frente com a criança L. (4 anos), diz “Agora, agora, sou eu a filha.”, sai de cima da mesa, posicionando-se ao lado dessa**” (Courtney, 1990, como citado por Melo, 2020; França, 2012; Lopes da Silva et al., 2016) (Tabela V). Também esta criança, por intermédio deste brincar ao faz-de-conta com os seus pares, terá tido oportunidade de

construir conhecimentos, signos, conceitos e estabelecer relações os outros (França, 2012; Melo, 2020).

3.4. CRIANÇA Si. (3 ANOS)

A criança Si. (3 anos), nos momentos captados em que estabeleceu interações com o seu par, desenvolveu aprendizagens referentes às áreas de Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação, mais concretamente, no domínio das Artes Visuais. Em conformidade com o verificado para as outras três crianças, Si. (3 anos) progrediu na construção da sua identidade, autoestima e autonomia – “00:50: A criança Si. (3 anos) diz “Não, é amarelo.” [...]” – e da sua capacidade de convivência democrática com o outro, neste caso, com C. – “00:16: A criança Si. (3 anos) diz “Tira um daqui. Pega.”, apontando para a caixa que segura na mão direita com a mão esquerda” (Lopes da Silva, 2016) (Tabela VI). Ao longo das interações que estabeleceu, Si. também revelou ter desenvolvido aprendizagens no que concerne a capacidade de cooperar com os outros no seu processo de aprendizagem – “00:50: A criança Si. (3 anos) diz “Não, é amarelo.”, sendo que encosta e esfrega o dedo pintado no quadro” –, enquanto desenvolveu o respeito pelo outro – “01:27: A criança Si. (3 anos) pergunta “Queres qual?”, enquanto olha para a caixa dos gizos e a criança C. (5 anos) tira o giz amarelo” (Lopes da Silva et al., 2016) (Tabela VI).

No domínio das Artes Visuais observamos que a criança evidenciou aprendizagens no âmbito das suas capacidades expressivas e criativas. O referido manifesta-se quando, em interação com C., mobilizou elementos da comunicação visual na sua produção, nomeadamente, a linha, a direção, cor, escala e movimento – “00:55: A criança Si. (3 anos) e a criança C. (5 anos) pintam o interior do triângulo com os respetivos gizos, sendo que enquanto o faz, a criança Si. (3 anos) diz “Ohhhhh.”” – e apropriou-se das características dos materiais a que recorreu, principalmente do giz, revelando-o de forma não-verbal – “00:38: A criança Si. (3 anos) passa com o dedo indicador direito em cima do giz que se encontra no quadro de ardósia, observa-o, ri, roda, vira o dedo na direção da criança C. (5 anos) e diz “Ehhhh!”” (Lopes da Silva et al., 2016) (Tabela VI).

Olhando os resultados das quatro crianças constata-se que todas desenvolveram aprendizagens no âmbito da Formação Pessoal e Social – com especial enfoque na construção da sua identidade pessoal, autoestima, independência, autonomia, consciência democrática e cidadania, na capacidade de resolução de problemas, de tomar decisões e

fazer escolhas e na cooperação e respeito com o outro e com as suas ideias – e, também, no âmbito da Expressão e Comunicação. Relativamente a esta última área, as aprendizagens recaíram sobre diferentes domínios/subdomínios (domínio da matemática – distribuição equitativa, contagem de objetos e resolução de problemas quotidianos – criança F.; subdomínio da expressão dramática/teatro – utilização do espaço e materiais, recriação de experiências do dia-a-dia e interpretação e representação de personagens e situações – crianças An. e M.; domínio das artes visuais – capacidades expressivas e criativas, elementos da comunicação visual, desenho infantil, características dos materiais – criança Si.).

Estes resultados permitem-nos inferir que as interações entre pares em momentos de bem-estar elevado, terão influência não só ao nível do desenvolvimento de competências sociais, mas também de outras aprendizagens. Esta evidência é corroborada por Lopes da Silva et al. (2016) quando afirmam que uma das dimensões que tem impacto sobre a aprendizagem são as interações. A brincadeira livre e autónoma, sem a interferência do adulto, terá facilitado o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas de forma holística, como apontam Sarmiento e Fão (2005, como citado por Silva & Sarmiento, 2017), e terá sido um contexto privilegiado para as crianças revelarem os seus saberes (aprendizagens anteriores) de forma verbal e não verbal (Lopes da Silva et al., 2016). Tendo como referência estes resultados, defendemos que o/a educador/a deve procurar observar, registar, refletir e valorizar as interações que se estabelecem entre pares também com o foco nas suas potencialidades no campo da aprendizagem.

Em jeito de síntese, este estudo realizado com quatro crianças em contexto de sala de atividades encontrou os seguintes resultados: i) criança F. (6 anos) - 52 momentos de bem-estar emocional elevado e, desses, ocorreram 32 interações entre pares que expressam aprendizagens de duas áreas de conteúdo (área de Formação Pessoal e Social e área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática); ii) criança An. (5 anos) - 12 momentos de bem-estar emocional elevado – alto –, 6 interações entre pares e aprendizagens que se podem enquadrar em duas áreas de conteúdo (área de Formação Pessoal e Social e área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística e subdomínio do Jogo Dramático/Teatro); iii) criança M. (4 anos) - 21 momentos de bem-estar emocional elevado – alto –, 16 interações entre pares e aprendizagens que se enquadram em duas áreas de conteúdo (área de Formação Pessoal e Social e área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística e subdomínio do Jogo

Dramático/Teatro); iv) criança Si. (3 anos) - 22 momentos de bem-estar emocional elevado – alto e muito alto –, 10 interações entre pares e aprendizagens em duas áreas de conteúdo (área de Formação Pessoal e Social e área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística e subdomínio das Artes Visuais).

Esta quantidade e diversidade de resultados permite-nos inferir que nos momentos de brincadeira livre e autónoma analisados, as diferentes necessidades das crianças – físicas, de ternura e afeto, de segurança e clareza, de reconhecimento social, de se sentir competente e de significado e valores – terão sido respeitadas e satisfeitas (Laevers, 2003, como citado por Portugal & Laevers, 2018). Para além disso, permitem-nos concluir que terá havido disponibilidade das crianças para a interação entre pares, o que terá facilitado a existência de oportunidades de aprendizagem diversas (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, assumimos a existência de uma relação entre bem-estar emocional/interações entre pares e aprendizagem em contexto de educação pré-escolar – estas 3 dimensões têm repercussões umas nas outras, com implicações no desenvolvimento integral da criança. Pelos dados recolhidos e analisados, os níveis elevados de bem-estar facilitam a disponibilidade das crianças para as interações, com benefícios importantes nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento humano (Kroencke et al., 2022; Ladd & Coleman, 2010; Lopes da Silva et al., 2016).

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Procurando responder à questão “O que aprendem as crianças F. (6 anos), An. (5 anos), M. (4 anos) e Si. (3 anos) quando interagem entre pares e revelam elevado nível de bem-estar, em momentos de brincadeira livre?”, este estudo visou avaliar, numa primeira instância, se, quando em brincadeira livre e autónoma, as crianças participantes evidenciavam níveis elevados (altos e/ou muito altos) de bem-estar emocional. Caso existissem essas evidências, aí identificar interações entre pares (discriminando a sua tipologia). Numa fase seguinte, procurou-se identificar evidências de aprendizagem nas interações entre pares com níveis elevados de bem-estar e refletir acerca da relação entre bem-estar/interações entre pares e aprendizagem, em contexto de educação pré-escolar.

Hoje, face aos resultados obtidos, sentimos uma maior segurança ao afirmar a existência de uma relação entre bem-estar emocional/interações entre pares e aprendizagens aquando do brincar autónomo. Estas evidências permitem corroborar as seguintes premissas educativas em contexto de educação pré-escolar: (1) de modo a promover uma educação de infância de e com qualidade, os conceitos brincar livre e bem-estar emocional devem assumir uma relação de extrema proximidade, já que se influenciam reciprocamente; (2) uma das formas de favorecer um nível elevado de bem-estar emocional é criar espaços e tempos para o brincar livre e espontâneo das crianças; (3) ao encontrar-se num nível de bem-estar emocional elevado, a criança encontra-se (mais) disponível para interagir com os outros e com o mundo; (3) o estabelecimento de interações entre pares, nomeadamente quando em níveis elevados de bem-estar, contribui para o bem-estar da criança; (4) quando em interação com os pares, as crianças desenvolvem e revelam aprendizagens múltiplas. Neste sentido, o/a educador/a deve valorizar e cuidar destas dimensões, dado o seu contributo para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Pensando nas limitações do estudo, referimos a inexperiência no campo da investigação como o maior obstáculo. Esta inexperiência foi visível no processo de recolha de dados, nomeadamente no que se refere a questões técnicas (por exemplo, no reconhecimento da forma mais eficaz de posicionar a câmara de filmar/telemóvel para que fosse possível perceber todo o contexto, as ações, expressões faciais e comunicações verbais das crianças). Também fruto desta inexperiência, foi um desafio estabelecer um equilíbrio entre diferentes papéis ao mesmo tempo (ser estudante em contexto de PP e ser estudante-investigadora). Os momentos de transcrição e análise dos dados foram particularmente desafiantes, tendo sido acompanhados de alguma insegurança. Não obstante, estas limitações permitiram desenvolver competências e capacidades importantes não só no âmbito da investigação, mas também enquanto profissional de educação (por exemplo, resiliência e autoquestionamento). Hoje, face aos resultados obtidos, senti-me (mais) capazes para problematizar (por exemplo, o estudo não revelou evidências de aprendizagem na área do Conhecimento do Mundo. Este resultado, leva-nos a questionar (Porque não haverá evidências de aprendizagens nesta área? Estará relacionado com os interesses das crianças? Será que as brincadeiras foram influenciadas pelo espaço e pelos seus materiais?) e a equacionar outras possibilidades ao nível da investigação (por

exemplo, pensando nos resultados obtidos neste estudo, qual o papel do espaço e dos materiais na construção dos saberes na área do Conhecimento do Mundo?).

CONCLUSÕES

O presente relatório representa o trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada. Este permitiu a organização e reflexão acerca das experiências vivenciadas numa IPSS em contexto de Creche e na rede pública em contexto de JI e de 1.º CEB. Por conseguinte, o mesmo constituiu-se como uma importante ferramenta de consolidação, complexificação e reflexão, que denota e reflete o meu percurso enquanto futura educadora de infância e professora – percurso esse repleto de desafios, inseguranças, dúvidas, inquietações e, ao mesmo tempo, cheio de progressos, aprendizagens e transformações.

Com a primeira parte deste trabalho, a Dimensão Reflexiva, desenvolvi o meu entendimento acerca da importância da Creche na vida das crianças, refleti e aprofundei a minha imagem de criança, chegando à ideia de que esta é fundamental e tem influência ao nível da ação educativa – nomeadamente nas dimensões observar, planificar, intervir, avaliar e refletir. Neste seguimento, refleti sobre o brincar – a atividade natural da criança, que tantas potencialidades tem – e sobre o trabalho desenvolvido utilizando a metodologia de trabalho por projeto – o mesmo foi tão rico que, em par pedagógico, consideramos que seria um contributo importante para toda a comunidade educativa, pelo que o partilhámos através da apresentação e escrita de um relato, no âmbito da Conferência Internacional IPCE⁶. Para além disso, esta parte, permitiu-me pensar sobre todo o meu percurso e sobre as aprendizagens que fui adquirindo, tendo estas ocorrido na sequência de inquietações ou do trabalho diário com as crianças.

Através da segunda parte do relatório, a Dimensão Investigativa, foi-me possível desenvolver competências múltiplas, que me serão fundamentais no meu percurso profissional – como por exemplo, competências de pesquisa de informação e de relacionar e sintetizar informação. Para além destas competências, permitiu-me, mais especificamente, apurar as minhas capacidades investigativas – formulação de uma pergunta de partida, definição de objetivos, definição da metodologia, como analisar os dados, entre outras. Todas estas competências, que já tinham descortinadas anteriormente, foram, sem dúvida, aprofundadas e, atualmente, reconheço cada vez mais a sua importância enquanto educadora de infância e professora: na nossa prática devemos sempre assumir uma postura também de investigadora em relação às

⁶ Ainda não foi sido publicado a respetiva Ata.

situações pedagógicas que surgem, para que progressivamente a ação educativa seja mais contextualizada, ponderada e de qualidade.

Para além do já referido, por intermédio deste estudo foi-me possível descobrir e conhecer mais acerca das quatro crianças, nomeadamente em interação com o outro, e, também, chegar a um entendimento mais profundo sobre a ação educativa dos educadores de infância. Considero que sem a investigação o mesmo não teria acontecido, pelo que não teria desenvolvido ainda mais apreço pelo brincar da criança, pelas interações entre pares como contexto para a aprendizagem e pelo cuidado e atenção com que os educadores devem encarar o bem-estar das crianças com quem trabalham.

Concluindo, por intermédio deste relatório, desenvolvi inúmeras competências e capacidades e realizei aprendizagens, de cariz reflexivo e investigativo, que tiveram um impacto profundo na profissional que sou hoje e que serei durante a minha carreira. Olhando a todo o trabalho desenvolvido, é-me impossível não sentir orgulho em todo o caminho até chegar aqui e gratidão para com todas as crianças, que se permitiram ser um bocadinho minhas e eu um bocadinho delas, instituições, famílias e para com todos os docentes que, também, contribuíram para esta conquista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Revista Interações*, 1(1), 25-53. <https://doi.org/10.25755/int.281>
- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 207-217. <https://www.scielo.br/j/pe/a/WwsnC559Z3yXyyCbxqPTgfR/?format=pdf&lang=pt>
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw- Hill de Portugal.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Revista Interações*, 10(30), 110-137. <https://doi.org/10.25755/int.4027>
- Basei, A. P. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: A importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Ibero Americana de Educación*, 47(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4732352>
- Belini, A. E. G., & Fernandes, F. D. M. (2009). Olhar e contato ocular: desenvolvimento típico e comparação na Síndrome de Down. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13(1), 52-59. <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/gJjXSMQOrXYyyvM3MzVdWyQ/?format=pdf&lang=pt>
- Bertagno, P. (2016). *Promoting children's emotional well-being in pre-school settings: A grounded theory study exploring the views of early years practitioners* [Doctoral Dissertation, University of Essex]. Essex Open Access Research Repository. <https://repository.essex.ac.uk/18664/1/Thesis%20Paula.pdf>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Borsa, J. C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. *Psicologia*, 1-5. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>

- Brownell, C. A., Iesue, S. S., Nichols, S. R., & Svetlova, M. (2013). Mine or yours?: Development of sharing in toddlers in relation to ownership understanding. *Child Development*, 84(3), 906-920. <https://doi.org/10.1111%2Fcdev.12009>
- Bruce, B., & Hansson, K. (2011). Promoting peer interaction. In T. Williams (Ed.), *Autism spectrum disorders*, (pp. 315- 328). <https://doi.org/10.5772/20034>
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa De Educação*, 24(1), 07–34. <https://doi.org/10.21814/rpe.3039>
- Câmara, M. M. G. (2014). *A expressão dramática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 1.º ciclo do ensino básico na Região Autónoma da Madeira* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/38754>
- Camões, L. V. de. (1994). *Rimas*. Edições Almedina.
- Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da matemática: práticas e desafios. *Educação e Matemática: Revista da Associação de Professores de Matemática*, (115), 11-17. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1982/3323>
- Cardona, M. J. (Coord.) (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Carlisle, S., & Hanlon, P. (2007). Well-being and consumer culture: A different kind of public health problem?. *Health Promotion Internacional*, 22(3), 261-268. <https://doi.org/10.1093/heapro/dam022>
- Carozza, S., & Leong, V. (2021). The role of affectionate caregiver touch in early neurodevelopment and parent: Infant interactional synchrony. *Frontiers in Neuroscience*, 14, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.613378>
- Carvalho, C. M. (2017). *CRECHEndo com qualidade: Contributos de uma avaliação autêntica para a melhoria das práticas educativas em creche* [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de

Aveiro.

https://ria.ua.pt/bitstream/10773/21277/1/TESE_Cindy%20Mutschen%20Carvalho.pdf

Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora

Castro, J. P. de., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/sentido_numero_organizacao_dados.pdf

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril de 2011. *Avaliação na educação pré-escolar*. Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Coelho, A. S. (2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (112), 98-103. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-112>

Cortês, L., & Torres, M. A. (1994). *A avaliação pedagógica II: Mudança na escola, mudança na avaliação*. Porto Editora.

Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: Perspetivas de docentes e crianças. *Revista Interações*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). Diário da República: I Série-A, n.º 201/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Declercq, B., Ebrahim, H., Koen, M., Martin, C., Zyl, E. V., Daries, G., Olivier, M., Venter, R., Ramabeyane, M., & Sibeko, L. (2011). Levels of well-being and involvement of young children in centre-based provision in the Free State Province of South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1(2), 64-80. <https://doi.org/10.4102/sajce.v1i2.85>

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas* (Vol. 65). Instituto Piaget.

Dias, I. S., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, (60), 1-10. <https://www.researchgate.net/publication/279933000> Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos contributos do socio-construtivismo

Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação*. Psicossoma.

Edwards, C., Forman, G., & Gandini, L. (2016). *As cem linguagens: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. 1). Penso.

Elicker, J., Ruprecht K., & Anderson, T. (2014). Observing infants' and toddlers' relationships and interactions in group care. In L. J. Harrison & J. Sumsion (Eds.), *Lived spaces of infant-toddler education and care* (pp. 131-145). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-8838-0_10

Escaraboto, K. M. (2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar. *Psicologia USP*, 18(4), 133-146. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000400009>

Fernandes, C., Henriques, C. Lopes, A. S., & Ferreira, J. (2022). Interações resultantes de provocações, em contexto de creche: Uma experiência de prática pedagógica no Centro Social Paroquial dos Pousos. In L. Ribeiro (Ed.), *Cadernos de educação de infância*, (127, pp.29-34). APEI.

Fernandes, D. (2021). *Critérios de avaliação: Folha de apoio à formação Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-12/Folha%204%20Crite%CC%81rios%20Avaliac%CC%A7a%CC%83o%201.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-12/Folha%204%20Crit%C3%A9rios%20Avaliac%C3%A7%C3%A3o%201.pdf)

Fochi, P. S., & Pinazza, M. A. (2018). Documentação pedagógica: Observar, registar e (re)criar significados. *Revista Linhas* 19(40), 184-199. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018184>

Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (5.^a ed.). Décarie Éditeur e Lusociência.

Fraillon, J. (2004). *Measuring student well-Being in the context of australian schooling: discussion paper*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.

https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=well_being

França, A. (2012, junho 21-23). A expressão dramática no jardim de infância: Vem aí o lobo mau! Fugam!. In M. de. L. E. N. Mata, F. Peixoto, J. A. M. Morgado, J. M. C. Silva, & V. Monteiro (Orgs.). *Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* [Colóquio]. 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.12/5294>

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf

Garcia, L. T., Almeida, N. V. F. de., & Gil, M. S. C. de. A. (2013). Conflitos e agressões entre bebês e diferentes atributos de brinquedos: Um estudo de caso. *Interação em Psicologia*, 17(1), 27-36. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v17i1.19417>

Ghirotti, S. E. & Morimoto, C. H. (2010, outubro 5-8). Um sistema de interação baseado em gestos manuais tridimensionais para ambientes virtuais. In M. Silveira (Coord.). *Anais do 1.º Simpósio de Fatores Humanos em Sistemas Computacionais – IHC 2010* [Simpósio]. Belo Horizonte. <https://www.ime.usp.br/~hitoshi/publications/ihc2010.pdf>

Gomes, R. M. (2017). As aptidões sociais na infância: Identificar para intervir. *Revista Interações*, 12(42). <https://doi.org/10.25755/int.11814>

Guzman, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. In L. Santos (Ed.), *Cadernos de Educação de Infância*, (97, pp. 16-18). APEI. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-97>

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Kroencke, L., Harari, G. M., Back, M. D., & Wagner, J. (2022). Well-being in social interactions: Examining personality-situation dynamics in face-to-face and computer-mediated communication. *PsyArXiv Preprints*, 1-73. <http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/g6s8f>

Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (2.ª ed., pp. 119-157). Fundação Calouste Gulbenkian.

Laevers, F. (Ed.) (2005). Well-being and involvement in care settings: A process-oriented self-evaluation instrument. Kind & Gezin, Research Centre for Experimental Education Leuven University. <https://emotionallyhealthyschools.org/wp-content/uploads/2020/09/sics-ziko-manual.pdf>

Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53(3), 325-335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>

Laevers, F., Santos, L., & Jau, J. (2008). À conversa como Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, (84), 4-9. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-84>

Lei n.º 5/97 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: I Série A, n.º 34/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Leite, T., Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. In A. G. Dias, & C. Loureiro (Coords.), *Práticas de integração curricular nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* (pp. 10-26). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.157>

Lira, N. A. B., & Rubio, J. de. A. S. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-22. <https://docplayer.com.br/4641651-A-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil.html>

- Lisboa e Silva, M. & Dias, I. S. (2015, maio). *A interação entre pares no momento da brincadeira livre*. [Conferência]. Conferência: IV Conferência Internacional “Investigação, Práticas e Contextos em Educação”, Leiria. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1394/1/IPCE2015_Artigo%20Intera%C3%A7%C3%A3o%20entre%20pares.pdf
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Machado, E. A. (2021). *Feedback: Folha de apoio à formação Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%203_%20Feedback.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45–57. <https://doi.org/10.1080/09575140802636290>
- Melo, M. do. C. de. (2020). Nos quartos acontecem... encontros entre a literatura, a expressão dramática e a expressão visual/tecnológica. In M. de. S. P. Lopes, M. do. C. de. Melo, & I. Kowalski. *Expressão dramática: das práticas à reflexão*, (pp. 114-124). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria. https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/07/Expressao_Dramatica_praticas_Reflexao.pdf
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 367-378. <https://www.scielo.br/j/prc/a/bv9J9fLJH3ZN3b7cmwLvYfm/?format=pdf&lang=pt>
- Mesquita, R. M. (1997). Comunicação não-verbal: Relevância na atuação profissional. *Revista Paulista Educação Física*, 11(2), 155-163. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1997.138567>

Ministério da Educação & Secretaria da Educação Básica. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. MEC. http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf

Miranda, J. B., & Senra, L. X. (2012). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. *Psicologia*, 1-5. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0306.pdf>

Moura, M. L. S. de., & Ribas, A. F. P. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 207-215. <https://www.scielo.br/j/epsic/a/R5qsTxMj75VT6FqTrrvdhrB/?format=pdf>

Nogaro, A., & Granella, E. (2004). O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Ciências Humanas*, 5(5), 1-26. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/244/445>

Oliveira-Formosinho (2019). A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In J., Oliveira-Formosinho, & C., Pascal (Org.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil* (pp.111-134). Penso.

Oliveira, R. P. de. (2009). Tocar e trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um centro de educação infantil. *Construção psicopedagógica*, 17(15), 91-110. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v17n15/v17n15a07.pdf>

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8.^a ed.). Editora McGraw-Hill de Portugal, L.^{da}.

Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1998). Assessing children's peer relationships, *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(4), 176-182. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00238>

Piccinini, C. A., Moura, M. L. S. de., Ribas, A. F. P., Bosa, C. A., Oliveira, E. A. de., Pinto, E. B., Shermann, L., & Chahon, V. L. (2001). Diferentes perspectivas na análise da interação pais-bebê/criança. *Revista: Reflexão e Crítica*, 14(3), 469-485. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300004>

Pollard, E. L., & Rosenberg, M. L. (2003). The strength-based approach to child well-being: Let's begin with the end in mind. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore, & The center for child well-being (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course*, (pp. 13-22). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República: I Série, n.º 167/2011. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)* (2.ª ed.). Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. de S., & Oliveira, Z. de M. R. de. (2009). Olhando a criança e seus outros: Uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 437-464. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v20n3/v20n3Sa08.pdf>

Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil?. *Child Development*, 53(3), 651-657. <https://doi.org/10.2307/1129376>

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn, R. S. Siegler, & N. Eisenberg (Eds.) (2006), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6.ª ed., vol.3, pp. 571-645). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>

Santos, M. (1994). *A observação científica*. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54055/2/44387.pdf>

Sarmiento, M. J. (2011). Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas. In A. J. M. Filho, & P. D. Prado (Orgs.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 27-60). Autores Associados. <https://hdl.handle.net/1822/79684>

Silva, L. M. G. da., Brasil, V. V., Guimarães, H. C. Q. C. P., Savonitti, B. H. R. de. A., & Silva, M. J. P. da. (2000). Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8(4), 52-58.
<https://www.scielo.br/j/rlae/a/tDnHtdjX3DGwKb8TMCLPJCq/?format=pdf&lang=pt>

Silva M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In. T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância*. (pp.39-56). Porto Editora.

Silva, R. O., & Almeida, M. de. F. (2013). Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, 2(1), 117-127.
<https://doi.org/10.47295/mren.v2i1.497>

Siqueira, H. C. C., & Malheiro, J. M. da. S. (2020). Interações sociais e autonomia moral em atividades investigativas desenvolvidas em um clube de ciências, *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(2), 163-197. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n2p163>

Singer, E. (2016). Theories about young children's peer relationships. In T. David, K. Gouch, & S. Powell (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care*, (pp.110-118).
https://www.researchgate.net/profile/Elly-Singer/publication/50874319_Peer_relationships_in_early_childhood_education_and_care/links/5be832b492851c6b27b73e3b/Peer-relationships-in-early-childhood-education-and-care.pdf

Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, (17-18), 141-156.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>

Souza, T. O. de., Bento, G., & Portugal, G. (2019). Contribuições da educação experimental para uma educação infantil para todos. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(15), 352-361.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1518>

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2020). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Porto Editora.

Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). *Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação*. In A. Moreira, P. Sá., & A. P. Costa (Coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos* (Vol. 1), 33-50. Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>

Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por projecto na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

ANEXOS

ANEXO I – EXEMPLO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA (DE GRUPO E DE UMA CRIANÇA)

VAMOS VIVER UMA HISTÓRIA?



Ao longo das últimas semanas as crianças têm participado ativamente na hora do conto. Neste momento, têm podido contactar com várias texturas e materiais, bem como adquirido valores e competências sociais.




Os seus interesses por este momento lúdico é bastante significativo e têm contribuído para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, comportamental e social.



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
Estagiárias: Carolina Fernandes e Mariana Silva
Orientadora Cooperante: | Professora Supervisora: Sónia Correia
Outubro e novembro de 2021

VAMOS VIVER UMA HISTÓRIA?



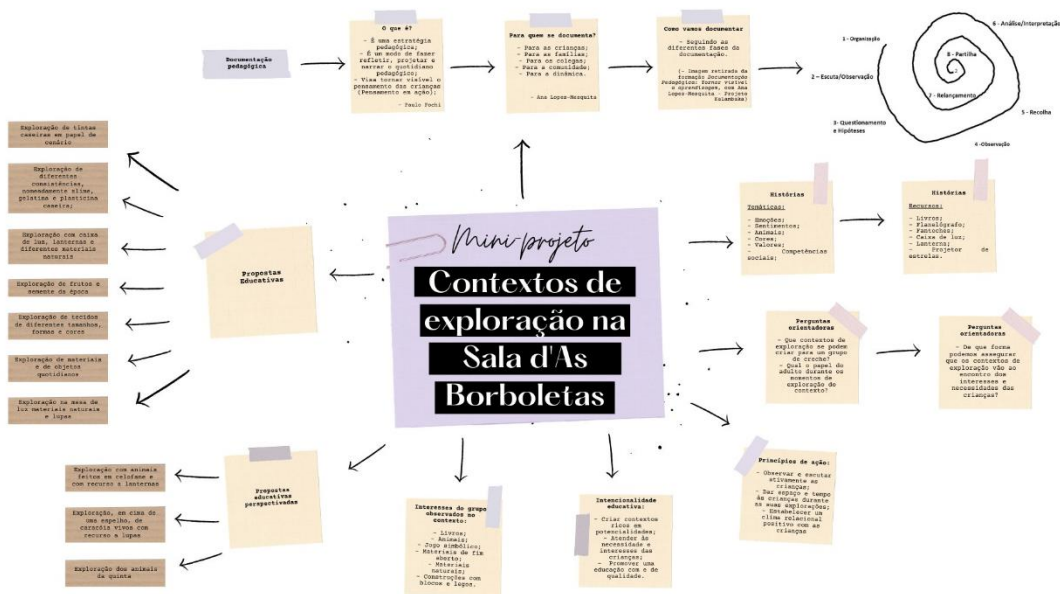
Ao longo das últimas semanas a [nome] tem participado ativamente na hora do conto. Neste momento, tem podido contactar com várias texturas e materiais, bem como adquirido valores e competências sociais.




O seu interesse por este momento lúdico é bastante significativo e tem contribuído para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, comportamental e social.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
Estagiárias: Carolina Fernandes e Mariana Silva
Orientadora Cooperante: | Professora Supervisora: Sónia Correia
Outubro e novembro de 2021

ANEXO II – DESENHO DO “MINIPROJETO”



ANEXO III – EXEMPLO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA QUE DAVA CONTA DAS APRENDIZAGENS COLETIVAS DAS CRIANÇAS NUMA PROPOSTA EDUCATIVA



OS MISTÉRIOS DO ARCO-ÍRIS

"A aprendizagem é originada no lado de dentro e o mecanismo através do qual desejamos conhecer é a curiosidade."

- L'Ecuyer, 2017

No dia 29 de março, as crianças da sala B foram desafiadas a construir uma história, tendo por base a lenda do arco-íris. Como na história havia um duende que guardava o tesouro, as crianças imaginaram formas de o apanhar ("Podemos colocar-lhe uma tampa em cima!") e as várias possibilidades sobre o que poderia ser este tesouro (p.e. "Amor"; "Um carro"; "Moedas de chocolate"; "O poder do duende"). Construída a história, em pequenos grupos, as crianças ilustraram as várias partes da história e, com tudo isto, desenvolveram aprendizagens ao nível da Área da Formação Pessoal e Social (esperar pela sua vez e colaborar e respeitar o outro), Área da Expressão e Comunicação (dialogar com o outro e adequar a linguagem à situação), do Domínio da Matemática (conceito de par).



Leiria, 29 de março de 2021

ANEXO IV - EXEMPLO DE UM REGISTO DE AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Avaliação

1.º Momento

Quem avaliou: Mestrandas

Quem recolheu dados: Mestrandas

Como se recolheram dados: Notas de campo e registo fotográfico

O que se avaliou e/ou quem se avaliou: L, Si e L.

Momento em que se recolheu os dados: Registo sobre a história "De que cor é um beijinho?"

Nota: No dia em que se procedeu ao registo da história – na terça-feira – a L (6 anos) não esteve presente. Deste modo, não se poderá realizar a observação da criança, neste momento.

De forma a dar início à proposta, a mestranda leu o livro "De que cor é um beijinho", de Rocío Boquilla. Esta história apresenta-nos a Mónica – *Mimomonj* –, que, entre muitas coisas, gosta e sabe desenhar, por exemplo, diversos objetos e animais, contudo questiona-se sobre qual cor deve usar para desenhar e pintar um beijinho. Para isso, fala-nos sobre as mais diversas cores, dando a sua opinião (p.e. diz que um beijinho não poderia ser vermelho, porque vermelho é a cor que usamos quando estamos zangados e não damos beijinhos quando nos sentimos assim).

Deste modo, após a audição da história, algumas crianças dirigiram-se às mesas e realizaram o registo da história tendo em conta o desafio que surge no final do livro, enquanto outras decidem explorar o livro e recontar a história, à sua maneira.

Questões orientadoras que focam o que se pretendeu observar/avaliar:

- Durante o momento do registo, de que forma as crianças expressam o que ouviram?

Letícia (4 anos) – A L, após sentar-se na mesa, olha para o S e para a folha (Figura 1). Durante estes primeiros instantes, a criança não pega em nenhum lápis, pelo que a Mariana se dirige até ela e a questiona sobre qual, para si, é a cor de é um beijinho. A L responde "Rosa.", pelo que a mestranda lhe responde: "Ok, boa L. Agora podes desenhar o teu beijinho cor-de-rosa.". Após esta interação, a criança inicia o desenho, pegando no lápis de cor rosa.



Figura 1 - 1

Si (4 anos) – O S, ao sentar-se na mesa, pega no lápis de cor vermelha e começou por desenhar, segundo o próprio, "Cinco sapatos e a cabeça.". Posteriormente a este momento, a criança seleciona outro lápis e repete o desenho feito anteriormente – ou seja, "Cinco sapatos e a cabeça.". Este processo é repetido pela criança: selecionar o lápis de cor pretendido → desenhar → repete (Figura 2).



Figura 2 - o momento do registo

• Aprendizagens realizadas:

Com a presente proposta, ambas as crianças puderam desenvolver competências sociais, pessoais e artísticas. Assim, estas continuaram no seu processo de aprendizagem sobre o que implica estar com o outro – ou seja, as crianças tiveram de partilhar e negociar os lápis –, sobre as suas potencialidades – o sentimento de "Eu sou capaz" – e sobre as diferentes formas e cores – as crianças desenvolveram-se ao nível do grafismo e da motricidade fina. Para além disso, a L demonstrou também ter realizado desenvolvimentos ao nível da compreensão oral de mensagens, uma vez que desenhou consoante o desafio. (Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio das Artes Visuais e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

• Aspectos a trabalhar futuramente:

Tendo em conta o observado durante este momento, e em outros, percebemos que estas crianças apresentam dificuldades no momento de registo da história, quer devido a alguma insegurança, quer devido a alguma agitação durante a leitura da mesma que se

traduz em incompreensão do escutado. Neste sentido, acreditamos que uma das estratégias que poderá funcionar é a realização de um trabalho mais individualizado com estas crianças: a leitura da história num local mais calmo e tranquilo – sem tantas distrações –, reconto da mesma de forma sistematizada e clara e maior encorajamento, através do feedback positivo, no momento do registo.

- Que informações nos traz o que observámos e escutámos para o futuro?

Ao longo das semanas, temos vindo a observar algumas dificuldades por parte das duas crianças em momentos em que se propõe a realização de um desenho que se regista o que compreendeu o que mais gostou da história. Com o passar do tempo e também com esta semana, foi possível observar alguns progressos da L neste âmbito (anteriormente recusou-se a fazer o registo – o que não acontece atualmente), enquanto o Si desenvolveu o seu grafismo. Deste modo, consideramos que momentos deste género deverão continuar a surgir para que as crianças possam continuar o seu processo evolutivo.

ANEXO V – EXEMPLO DE UM REGISTO DE AVALIAÇÃO REALIZADA ACERCA DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS 1.º ANO, NO ÂMBITO DO PORTUGUÊS

Avaliação – Semana 15

9 de janeiro

Níveis de Classificação	
1	A criança não cumpre o proposto.
2	A criança cumpre o proposto, ainda que não identifique mais que 6 letras/sons.
3	A criança cumpre o proposto, ainda que não identifique até 6 letras/sons.
4	A criança cumpre o proposto.

Quem avalia: Mestranda
 Quem recollece dados: Mestranda
 Como se vão recoller dados: Notas de campo resultantes da observação naturalista, registos das crianças e registo fotográfico/videográfico
 Momento de recolla de dados: 9h00-11h00 (Leitura individual)

Aluno	Questões a avaliar	Nível	Observações
A	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	4	
	A criança identifica as letras presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	
B	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	3	A B leu a sílaba com do com o som /do/, em vez de /du/.
	A criança identifica as letras presentes no texto?	4	

1

João	A criança identifica as letras presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	
	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	
Lara	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	
Lucas	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	4	
	A criança identifica as letras presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	
Luísa	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	3	Durante a proposta, a Luísa necessitou de ajuda da mestranda na leitura de algumas palavras, para além de que leu o grafema <oo> com o som /o/, em vez de /u/.
	A criança identifica as letras presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	3	

3

Miguel	A criança identifica as letras presentes no texto?	3	dos sons das sílabas – por exemplo, leu a sílaba e, como /e/ em vez de /e/ – e para a junção de todos os sons constituintes das palavras – nomeadamente nas palavras <i>patio</i> e <i>dele</i> .
	A criança lê o texto sem auxílio?	3	
	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	3	O Miguel, durante a leitura, necessitou da ajuda da mestranda para juntar os sons das sílabas constituintes de algumas palavras. Para além disso, necessitou ainda de apoio na leitura da sílaba e, que leu como /e/ em vez de /e/.
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	
Nicolas	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	2	Durante a leitura do texto, o Nicolas necessitou do apoio da mestranda em diversas situações, tanto para a identificação dos sons das sílabas – por exemplo, leu a sílaba oo, como /do/ em vez de /au/ – como para a junção de todos os sons constituintes das palavras.
	A criança identifica as letras presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	2	
Rosa	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	
Rodrigo	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	3	O Rodrigo, durante a leitura não identificou o grafema <oo>, pelo que, em vez de ler a sílaba <aa>, com som /aa/, leu <oo>. Para além disso, numa das palavras em vez de ler <i>levar</i> leu <i>levo</i> .
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	

5

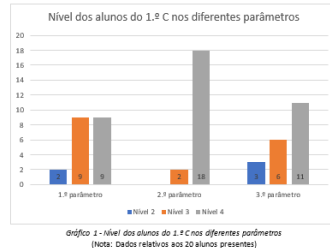
D	A criança lê o texto sem auxílio?	4	
	A criança identifica todos os sons presentes no texto?		Faltou no momento da proposta
	A criança identifica as letras presentes no texto?		
	A criança lê o texto sem auxílio?		
E	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	3	A E não identifica o grafema <do>, para além de que necessitou da ajuda da mestranda na leitura das palavras <i>dele</i> , <i>de</i> e <i>ao</i> .
	A criança identifica as letras presentes no texto?	3	
	A criança lê o texto sem auxílio?	2	
E	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	4	A E necessitou da ajuda da mestranda na leitura da palavra <i>anf</i> .
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	
G	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	3	O G parou a leitura ao chegar à palavra <i>ove</i> e voou, pelo que a mestranda necessitou de o ajudar, pedindo-lhe que identificasse oralmente, primeiramente, as letras e, posteriormente, as sílabas.
	A criança identifica as letras presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	3	
H	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	4	

2

Maílda	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	4	
	A criança identifica as letras presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	
Maíté	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	3	A Maíté em vez de ler a sílaba /ke/, leu /ka/.
	A criança identifica as letras presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	
Maria Inês	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	2	Durante a leitura do texto, a Maria Inês necessitou do apoio da mestranda em diversas situações, tanto para a identificação dos sons das sílabas – por exemplo, leu a sílaba vi, como /ve/ em vez de /vi/ – como para a junção de todos os sons constituintes das palavras.
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	
Maria Luísa	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	3	Durante a leitura do texto, a Maria Luísa necessitou do apoio da mestranda, nomeadamente na para a leitura de algumas sílabas – como /do/, que leu com o som /do/, em vez de /du/ – e de algumas palavras.
	A criança identifica as letras presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	3	
Mateus	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	3	Durante a leitura do texto, o Mateus necessitou do apoio da mestranda em algumas situações, tanto para a identificação das letras – não identifica o grafema –, como para a identificação

4

Tiago	A criança identifica todos os sons presentes no texto?	3	Durante a leitura, o Tiago leu a sílaba no, com o som /to/ em vez de /tu/.
	A criança identifica as letras presentes no texto?	4	
	A criança lê o texto sem auxílio?	4	



Análise dos dados obtidos: Após análise dos dados registados nas grelhas e no gráfico 1, é possível perceber que no 1.º parâmetro houve 9 alunos que obtiveram nível máximo (4), 9 alunos obtiveram nível 3 e 2 alunos obtiveram nível 1, sendo que este parâmetro obteve uma média de 3,55. No que diz respeito ao 2.º parâmetro, 18 alunos obtiveram nível 4 e 2 alunos obtiveram nível 3, sendo a média do parâmetro 4 de 3,7. Já no 3.º parâmetro, 11 alunos obtiveram nível 4, 6 obtiveram nível 3 e 3 obtiveram nível 2, pelo que a média do parâmetro é 3,4. Neste sentido, é possível afirmar que em nenhum dos parâmetros houve alunos com nível 1.

Para além do mais, é possível perceber que, dos 20 alunos, 7 (35%) obtiveram a média máxima (4), 8 alunos (40%) obtiveram média de 3,6, 6 alunos (30%) obtiveram média de 3,3, 1 aluno (5%) obteve média de 3 e 3 alunos (15%) obtiveram média de 2,6. Desta forma, a média da turma, nesta proposta, encontra-se em 3,49.

Neste sentido, uma das dificuldades mais sentidas foi a identificação de alguns sons presentes nas palavras do texto – nomeadamente das vogais –, sendo que, quase todas as crianças que apresentaram essa dificuldade, também necessitaram da ajuda da mestranda.

Aprendizagens desenvolvidas:

- Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.
- Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada;
- Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.

Aspetos a trabalhar futuramente:

Tendo em conta o observado e as evidências recolhidas, consideramos que será fundamental continuar a procurar desenvolver a consciência fonológica das crianças, sendo que, para isso, neste momento será fundamental continuar a investir no treino da leitura e, consequentemente da escrita – uma vez que estas são aprendizagens indissociáveis, tal como destacam os autores de referência. Ainda neste sentido, também será importante que as crianças realizem explorações dos sons das sílabas de forma deliberada e em contexto real.

ANEXO VI – REFLEXÃO DA 2.ª SEMANA DE PP COM A TURMA DE 4.º ANO, DO 1.º CEB

Reflexão individual: Semana de Intervenção

No âmbito da Unidade Curricular (U.C.) Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II, a professora supervisora, Clarinda Barata, solicitou que refletisse sobre a minha primeira semana de intervenção, que decorreu entre os dias 20 e 22 de março. Deste modo, o presente documento comportará a reflexão sobre as experiências vivenciadas e, nesta sequência, sobre as inquietações que surgiram, sobre o que correu bem e o que sinto que há a melhorar, sobre as aprendizagens/dificuldades sentidas e, de forma transversal, sobre as metodologias/estratégias utilizadas.

Esta foi, sem dúvida, uma semana diferente. Contrariamente ao que aconteceu até então, durante a tarde de segunda-feira e o dia de terça-feira a minha colega não pode estar presente. Assim, sendo esta também a minha primeira a intervir sozinha neste novo contexto, o meu nervosismo aumentou. Isto, uma vez que tive medo de não conseguir “dar conta do recado” sozinha; tive medo de me esquecer de alguma coisa, tive medo de não conseguir ajudar/chegar a todas as crianças, tive medo que me escapasse alguma coisa importante e tive medo de não conseguir recolher dados importantes sobre o grupo. Para além de tudo isto, tive medo de não conseguir trabalhar alguns dos aspetos que sei que tenho de melhorar – nomeadamente a gestão de tempo –, devido à preocupação com tudo o resto.

A verdade é que, felizmente, os meus medos não se materializaram. Durante esses dias – e o outro –, não me esqueci de nada, dei o meu melhor para chegar a todas as crianças, recorrendo, por isso, a estratégias diversificadas, não me “escapou” nada, tendo sido capaz de gerir o que estava a acontecer e consegui recolher todos os dados que, neste momento, sinto que são importantes à minha prática. Penso que para o referido foi fundamental a confiança que senti depositada em mim pela professora cooperante, bem como o encorajamento e constante preocupação. Ainda que sem o meu grande apoio, não me senti nem sozinha, nem desamparada. Para além disso, o facto de o grupo ser tão autónomo e capaz, permitiu-me ter tempo de observar e de pensar sobre quais as necessidades do grupo e, nesse sentido, sobre os meus próximos passos – sobre as estratégias e metodologias que poderia implementar.

Atendendo ao referido, e depois de recapitular e refletir sobre tudo o vivenciado ao longo destes três dias, manteria o plano delimitado. Sinto que o mesmo se encontra

Leiria, março de 2023



Figura 1 - Crianças a ler e pensar sobre o Parte II dos Desafios



Figura 2 - Grupos a colocar a semente nos vasos



Figura 3 - Crianças a colocar as sementes na terra

Relativamente ao momento em que senti maiores dificuldades, na verdade, foram dois: a pesquisa e construção dos *POV* e o momento de *Oficina de Escrita*. O primeiro, porque os diferentes grupos iam precisando da minha ajuda, em simultâneo, para poderem avançar. Assim, e ainda que tenha procurado auxiliar todos, considero que os grupos que mais necessitavam do meu auxílio – de mais orientação – foram os que menos o pediram. Tendo em conta que me chamavam recorrentemente, não foi fácil organizar-me. Já o segundo, uma vez que as crianças escolheram sítios distantes para estar a escrever, pelo que foi difícil perceber se todos estavam “encaminhados”. Para este último ponto, e tal como dialogado na reflexão oral e com a professora cooperante, penso que, futuramente, em propostas deste género será importante delimitar um espaço em que todas as crianças estejam a realizar a proposta. Com isto, espero conseguir certificar-me de que todos estão a realizar o pretendido sem dificuldades e, caso as haja, poder detetá-las e ajudar a superá-las.

Em contrapartida, o momento em que mais facilidade senti foi o aquele em que também eles sentiram menos dificuldade: semear as sementes das flores. Penso que o mesmo se deve ao facto de ser uma proposta na qual as crianças foram muito autónomas, cabendo-me a mim apenas um papel de mediadora/organizadora dos grupos. Curiosamente, esta foi a proposta para a qual mais me tive de preparar teoricamente. Isto, porque por mais que tenha os conhecimentos adquiridos, quero estar preparada para responder às questões das crianças, caso surjam, e, porque não quero cometer nenhuma gafe, passando, dessa

Leiria, março de 2023

4

organizado de forma coerente e lógica, ia ao encontro das necessidades e interesses dos alunos – p.e. anteriormente tínhamos percebido a dificuldade das crianças no cálculo de perímetros e áreas e identificado a sua vontade de utilizar os computadores –, que mostrava como os saberes não são estanques e que a aprendizagem não se faz só dentro da sala. Indo mais longe, penso que esta planificação mostrou uma evolução da nossa parte ao nível da gestão do tempo das propostas – fomos mais ponderadas, reflexivas, realistas e, consequentemente, assertivas.

Tal como defende Zabala (1998) a organização do tempo é uma das questões centrais do ambiente educativo, já que estabelece um ritmo “vertiginoso ou moderado” e a dinâmica diária como “allegro vivace” ou “andante”. Ora, e segundo o mesmo autor, “O tempo, ou a velocidade com que são executadas as diferentes atividades, pode dar origem a um ambiente estressante ou, ao contrário, relaxante e sossegado.” (Zabala, 1998, p.235). Assim como referido anteriormente, sinto que melhorarei a minha capacidade de gestão do tempo. Algo com que me tenho debatido ao longo das práticas é com esta questão, porque sinto que se tentar “acelerar” não estou a dar oportunidade às crianças de pensar e de chegarem às aprendizagens ao seu ritmo. Apesar de saber que por vezes graças ao mencionado sou demasiado benevolente, é-me mesmo muito difícil agir de outra forma. Por conseguinte, para mim esta semana foi uma vitória, uma vez que consegui estabelecer este outro ritmo, sem “culpas”. Mesmo não tendo concluído/implementado algumas propostas (as apresentações dos *POV* e a proposta dos pavimentos), o mesmo deveu-se a necessidades contextuais.

Considero que algo que contribuiu para conseguir “acelerar” sem culpas e sem o sentimento de inibição foi o facto de ter sentido que o grupo assim o permitia – este não estava a apresentar grandes dificuldades. Neste seguimento, penso que a maior dificuldade se prendeu com a proposta que se seguiu ao semear as sementes das flores: o preenchimento da tabela de previsões. Segundo Martins et al. (2007, p.38) em tarefas de carácter prático

É necessário questionar, *explorar*, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planejar maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma *actividade* prática possa criar na criança

Leiria, março de 2023

2

o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões.

Baseada no referido, procurei explicar aos diferentes grupos que prever é pensar no que pode acontecer, tendo em conta os conhecimentos que já possuem. Nesta lógica, tentei ainda passar-lhes a ideia de que as previsões não têm de ser necessariamente as respostas corretas, sendo que por vezes o que prevemos não é o que acontece e está tudo bem.

Algo que também me apercebi foram dificuldades pontuais, mas estas mais específicas de algumas crianças – como, por exemplo, algumas dúvidas na identificação dos pronomes e ou determinantes numa frase e na compreensão do solicitado pelo enunciado – que fui tentando esclarecer e clarificar. É ainda importante referir que muitas destas dificuldades advêm de falta de atenção. Um exemplo disso foi na escrita dos textos narrativos, onde alguns elementos da turma ou não se respeitaram o tema ou não fizeram diálogos alegando terem-se esquecido – de ressaltar que, ainda em sala, li o enunciado e pedi que colassem nos cadernos e lessem e, depois na rua, fui reforçando a ideias às diferentes crianças.

Já a proposta que não suscitou qualquer dificuldade a nenhum elemento da turma foi a de semear as sementes de flores. Durante este momento as crianças trabalharam, verdadeiramente, de forma cooperativa e mostraram-se muito entusiasmadas e envolvidas (Figura 1, 2 e 3). Todo o processo foi muito intuitivo e natural para a turma, o que foi interessante observar. Também deste momento surgiu a vontade de algumas crianças em guardar algumas sementes para oferecer a familiares que gostam de flores. Achei verdadeiramente bonito e genuíno da parte delas, sendo que também me fez pensar que muitas vezes a relação escola-família ocorre de forma natural e descomplicada. Sendo esta uma das dimensões da educação pelas quais mais me interessei, foi mesmo “Um.” poder ver outra camada de como se pode estabelecer e nutrir esta relação através de ações tão simples e que nem sempre partem de nós.

Leiria, março de 2023

3

forma, informações erradas. Posto isto, esta preparação aconteceu, fundamentalmente, aquando da preparação do recurso, nomeadamente através da leitura dos guiões didáticos disponíveis no site do Direcção-Geral da Educação, complementados com textos sugeridos e anteriormente discutidos na U.C. de Didática do 1.º CEB.

Apesar de considerar que ao longo deste reflexão é possível perceber algumas das aprendizagens que fui realizando, quero ainda destacar uma: a gestão da sala de aula/gestão do grupo. Nestes três dias de intervenção as crianças realizaram duas fichas de preparação para a Ficha de Avaliação de Português. Para a implementação das mesmas, utilizei a estratégia de que as crianças teriam tempo de a fazer individualmente e, quando concluída, seria corrigida. Ora, o que acontece é que existem ritmos de aprendizagem bastante diferentes, pelo que o mesmo nem sempre se verifica. Para além disso, algumas crianças distraem-se com facilidade ou conversando com os colegas do lado, ou desenhando. Olhando ao referido, durante o momento da correção, procurei que todas as crianças tivessem oportunidade de ir ao quadro, perguntando/alertando as mais desatentas de que iriam a seguir ou as que demonstravam vontade em ir.

Em jeito de conclusão, penso que o presente documento reflete os momentos mais marcantes e inquietantes desta semana intensa e atípica. Existindo muito mais momentos para refletir, penso que são trazidos à luz pensamentos, inquietações, aprendizagens e dificuldades experienciadas no decurso e na sequência desta primeira semana de intervenção no novo contexto. Através desta reflexão escrita e de muitas outras orais realizadas com a minha colega e com a professora cooperante, sinto que tenho evoluído significativamente e positivamente ainda que continue a existir muitos aspetos a trabalhar e a melhorar.

Referências Bibliográficas

Zabala, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores* (2.ª ed.). Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basicos_Documentos/explorando_formacao_ofensores.pdf

Leiria, março de 2023

5

ANEXO VII – REFLEXÃO DA 7.ª SEMANA DE PP COM A TURMA DE 4.º ANO, DO 1.º CEB

Reflexão Individual: Semana de Observação

O mote de trabalho da presente semana foi o *Dia da Europa*, celebrado no dia 9 do presente mês. Posto isto, considero que um dos momentos mais ricos da mesma foi o trabalho de pesquisa, realizado em grupo. Tendo as crianças apresentado anteriormente o que gostariam de saber mais sobre a União Europeia (UE) e sobre alguns dos países a ela pertencentes, este foi um momento que se desenvolveu com bastante autonomia por parte de todos os grupos. Considero que um dos fatores que teve mais impacto para o referido teve que ver com a estruturação e definição prévia dos tópicos que todos deviam abordar. Assim, e tendo estes tópicos sido definidos em colaboração entre os interesses das crianças e as intencionalidades educativas das mestrandas, para além de permitir ir ao encontro das suas necessidades no momento, foi ainda possível ampliar saberes e dialogar sobre aspetos importantes.

Confesso que na segunda-feira comecei a sentir-me um pouco ansiosa e nervosa com todos os tópicos de interesse do grupo e com os assuntos que também nós pretendíamos que pesquisassem e explorassem, já que eram bastantes e, para além do fator tempo, também me questioneei se não seria demasiado ambicioso, ao ponto de se tornar despropósito. Temei que fosse muita informação a tratar no momento, teme que fosse um trabalho muito exigente e teme que as crianças se sentissem desmotivadas com o mesmo. Felizmente, as minhas preocupações não se concretizaram e o produto final, foi, efetivamente, fascinante e revelador dos conhecimentos, capacidades e competências destas 24 crianças. A grande maioria destas mostrou-se empenhada no trabalho cooperativo, bem como motivada e interessada nas novas descobertas o que considero fundamental, olhando do ponto de vista do bem-estar emocional e à luz das informações que nos chegam acerca da ligação estreita entre estes fatores e a aprendizagem.

Para além do referido, considero que esta proposta se enquadra no domínio da *Educação para a Cidadania*. Tal como referem os autores de referência, com a evolução do conhecimento científico e da tecnologia, bem como com a crescente *globalização* e interculturalidade importa, cada vez mais, "que os indivíduos pertencentes à sociedade sejam, desde tenra idade, educados para valores como a tolerância, a compreensão e respeito pelos outros, pois é necessário que se viva na sociedade de uma forma democrática" (Valente, 2012, p.23). Apesar de esta ser uma turma muito sensível e

Leiria, maio de 2023

"humana", penso que promover e incentivar esses valores nunca é demais. Neste âmbito, e de acordo com o observado, escutado e com as evidências recolhidas ao longo dos dias, penso que esta dimensão ficou bastante vinculada, tanto através da discussão acerca dos valores e princípios defendidos pela União Europeia (UE), mas também através deste tipo de trabalho – o trabalho de grupo.

Em contrapartida um aspeto que penso que deveríamos ter procurado frisar melhor – tanto a Mariana, enquanto mestrandas interveniente, quanto eu, mestrandas observadora – tem que ver com as fontes utilizadas para a recolha de informação. Segundo o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, os professores devem ensinar os alunos

de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; (...) apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social. (Martins et al., 2017, p.15)

Ora, a verdade é que apesar de termos insistido nessa ideia, de termos levado livros – em formato físico e digital – e de termos disponibilizado links fidedignos para apoiar as pesquisas, muitas crianças recorreram a outras fontes como a *Wikipedia*. Ainda que triste pelo facto de o referido ter acontecido apesar da nossa insistência e empenho, este foi um momento fulcral para a turma e para mim. O facto de as crianças terem sido confrontadas com diferentes informações, em diferentes *sites*, permitiu desenvolver o seu pensamento crítico (também) a este nível e, assim, aumentar a sua literacia. Já tendo desconstruído e construído as minhas ideias em relação ao erro, atualmente creio que, por vezes, este é o melhor caminho para uma aprendizagem. Não obstante, e inconscientemente, procuro sempre a outra via, a do sucesso. Neste caso específico, penso que o erro permitiu às crianças tirar lições muito importantes e, a mim, permitiu-me verificar, mais uma vez, que o erro não é necessariamente algo negativo e a procurar evitar. Do ponto de vista educativo, este pode levar a uma maior consciencialização e a uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Leiria, maio de 2023

Referências Bibliográficas

- Valente, A. S. B. (2012). *O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1.º CEB*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação]. [ria. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10341/1/7239.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10341/1/7239.pdf)
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedrosa, J. V., Carrijo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. de, Horta, M. I. de, V. C., Calçada, M. T. C. S., Njezy, R. F. V., & Rodrigues, A. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Diretor-Geral da Educação & José Vítor Pedrosa. https://dee.mec.pt/sites/default/files/curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade_perfil_dos_alunos.pdf

Leiria, maio de 2023

ANEXO VIII – REFLEXÃO DA 8.ª SEMANA DE PP COM A TURMA DE 1.º ANO, DO 1.º CEB

Reflexão Individual: Semana 8

No âmbito da Unidade Curricular (U.C.) Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I (PP), de acordo com o guião disponibilizado pelos docentes, a presente reflexão deverá incidir sobre a oitava semana de intervenção que decorreu entre os dias 7 e 9 de novembro. Deste modo, o presente documento apresentará alguns dos pensamentos e inquietações que foram surgindo ao longo da semana, sobre o que fui sentindo com as experiências vivenciadas – o que achei que correu bem e o que considero que poderia ter ocorrido de outra forma – e sobre as aprendizagens realizadas.

Neste sentido, ao chegarmos à sala na segunda-feira observámos que esta se encontrava diferente. Assim, verificámos que, contrariamente à semana transada, as mesas nas quais as crianças se encontram já não estavam organizadas em filas – estando as crianças sentadas duas a duas –, mas que estas estavam dispostas quase em formato de "U" – contando com algumas mesas no meio desse "U" (Figura 1 e 2). Tal como refere Zabalza (2001, como citado em Neves, 2014, p.3) "O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. E uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das *atividades* intrínsecas". Neste sentido, e segundo o mesmo autor, na educação o espaço é um local que promove a construção de relações que permitem a criação e desenvolvimento de situações pedagógicas que levam à aprendizagem das crianças.



Figura 1 - Anterior organização da sala

Figura 2 - Atual organização da sala

1

De acordo com o referido, e à semelhança do que ocorre na Educação Pré-Escolar, também no Ensino Básico o espaço – a organização e a estética deste – é uma dimensão que considero ser extremamente importante, pelo que pensar a sua organização deve ser uma das componentes inerentes à ação educativa. Sabendo que existem diferentes espaços nas instituições de ensino e que também esses devem ser pensados e modificados conforme as necessidades e os interesses das crianças, considero que o espaço da sala de aula deve ser revisto frequentemente e alterado caso se sinta essa necessidade. Ao longo das semanas tenho tido a oportunidade de experimentar bastantes formas de organização da sala e, através disso, tenho vindo a observar dinâmicas diferentes, o que me permite compreender melhor o grupo. Por exemplo, quando a sala se encontrava organizada em pequenos grupos – ou seja, quando se encontravam duas mesas juntas e as crianças se sentavam ao redor destas – a agitação existente era maior e as crianças demoravam mais tempo a realizar as propostas. Ainda que tenha consciência de que foi numa fase muito inicial e que as crianças ainda se encontravam a iniciar a sua adaptação a este novo contexto, a verdade é que a organização da sala possibilitava que as crianças se distraíssem mais facilmente umas com as outras. Em contrapartida, ao longo da semana, senti que a atual disposição da sala permite que as conversas paralelas não ocorram tão frequentemente, ainda que as crianças possam trocar ideias acerca das propostas umas com as outras.

Para além deste aspeto, também a nossa iniciação do dia foi algo que mudou. Sempre considerámos ser importante iniciar o dia com uma dinâmica que ajudasse as crianças, por um lado a despertar e, por outro, acalmar e trazer para o momento presente. A verdade é que, sentimos que o que estávamos a fazer não estava a resultar com o nosso grupo, uma vez que este ficava muito agitado, sendo difícil posteriormente iniciar as propostas. Neste sentido, a professora titular aconselhou-nos a realização de exercícios de *respiração*, pelo que nos recomendou e emprestou um livro – *Respiração em sala de aula*. Após analisarmos este livro optámos por experimentar uma adaptação do exercício 5 "Respiração da respiração", já que, de acordo com Oliveira et al. (2014, p.19) "a respiração *ajuda* a trazer a mente para "casa", para onde está o corpo, sendo uma âncora sempre presente". Os mesmos autores referem que este tipo de exercícios promove a atenção e a consciencialização, diminui a ansiedade, estimula um bom funcionamento do cérebro e aumenta a conscienciação corporal.

2

Ao longo da semana pude observar, efetivamente, algumas diferenças no comportamento das crianças. Pode, por exemplo, constatar que crianças que normalmente chegam mais agitadas de manhã, conversando bastante com os colegas, levantando-se bastantes vezes na sala etc., fazem menos frequentemente. Situo que através deste momento, o grupo tem tempo e espaço para se concentrar e, desta forma, os inícios de aula têm sido mais tranquilos. Considero que o mesmo me acontece a mim, ou seja, considero que este exercício matinal me ajuda a acalmar a ansiedade que possa estar a sentir no momento e me ajuda a concentrar no momento presente. Assim, tenho sentido que as manhãs têm sido bastante mais rentáveis do que eram anteriormente, o que depois se reflete nas aprendizagens que vemos as crianças realizar (p.e. cada vez mais as crianças fazem a correspondência fonema-grafema, prestam atenção aos detalhes – como ocorreu na construção dos gráficos de barras referentes ao peso e à altura). Tendo em conta o referido, acredito que será importante manter esta rotina de exercícios *de manhã* ao iniciar os dias, ainda que considero que, ao longo do tempo, estes se devem ir alterando e adaptando às necessidades das crianças a cada momento.

Assim sendo, após o momento *de manhã*, na segunda-feira, o dia iniciou-se com a leitura do livro *O menino que colecionava palavras*. Ao longo dos dias, algo que as crianças nos foram pedindo foi a leitura de livros. Reconhecendo a importância dos mesmos – tal como refletido anteriormente – e o facto de as crianças gostarem tanto dos mesmos, temos andado sempre com livros, para caso as propostas sejam concluídas mais cedo os possamos ler. Apresentando as crianças ritmos tão distintos de trabalho, e não querendo interromper os trabalhos que estão a realizar, tem-nos sido impossível lê-los, pelo que pensamos: "Vamos iniciar o dia com um livro e, partindo desse, vamos estruturar o resto do trabalho". Assim, iniciámos com uma exploração da capa e, posteriormente ocorreu a leitura. Em relação a esta última, considero que tenha corrido bem, ainda que tenha existido uma quebra na concentração quando outra professora entrou na sala para *reservar* algumas coisas com a professora titular. Ainda assim, à medida que lia a história, senti as crianças atentas, interessadas e curiosas, o que foi comprovado durante o momento em que as questionei sobre alguns aspetos da mesma. Na sequência desta exploração fui bastante surpreendida pelas crianças, já que estas demonstraram bastante consciência e preocupação ambiental – a cerca altura da história o personagem principal solta as palavras, que estavam escritas na folha, para as crianças da vila.

3

Sendo este um assunto sobre o qual queria questionar o grupo, considero que o facto de terem sido eles a levantar a problemática proporcionou uma outra riqueza. Muitas vezes falamos sobre a imagem de criança e neste âmbito gosto sempre de ter presente um excerto de um livro de Oliveira-Formosinho (2019):

A criança é um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefactos culturais. Esta criança é um indivíduo autónomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e com as pessoas, com as coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacionar que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada. Esta criança, utilizando o conceito de Malaguzzi, expressa-se com cem linguagens (p.115).

Ainda que acredite muito nesta imagem de criança, é impossível deixar de me surpreender e fascinar com algumas pequenas grandes coisas que estas fazem, dizem e sabem. Este momento tão espontâneo mostra muita sensibilidade, respeito, consciência e preocupação pelo mundo ao seu redor; mostra que, efetivamente, as crianças trazem consigo muitas e diversas experiências, conhecimentos, capacidades e competências; mostra que são pessoas críticas, reflexivas e atentas ao mundo à sua volta; mostra que devemos estar em constante escuta e observação e, com os dados que recolhemos, promover contextos em que o diálogo surta para complexificar estas questões e ajudar as crianças desenvolverem essa sensibilidade e pensamento crítico.

Na sequência do mencionado – as “surpresas” – ainda na segunda-feira, considero que existe um momento que importa atentar: a resolução de problemas. Não sendo algo que as crianças façam recorrentemente confesso que estava com algum medo que se tornasse um pouco complexo, contudo o que aconteceu – com a maioria das crianças – foi precisamente o contrário. Ainda que as crianças estivessem a dar os seus primeiros passos neste âmbito, senti que perceberam de forma bastante clara que tinham a fazer. Ao ser

lido o enunciado, as mesmas revelaram saber identificar os dados importantes à resolução dos problemas e, para além disso, souberam como trabalhá-los. Assim, e quando da partilha de respostas, pude compreender um pouco melhor os raciocínios realizados pelas diferentes crianças – p.e. algumas crianças realizaram o cálculo formal, outras desenharam os dados do problema e somaram, outras utilizaram diferentes cores, outras representaram os dados, mas utilizaram elementos do cálculo formal (Figura 3 e 4). Para além disso, com a partilha de resposta e com as explicações que as crianças davam acerca dos seus raciocínios, para além de poder perceber que trabalho tem de ser feito ao nível da comunicação matemática, também as outras crianças puderam enriquecer e diversificar o seu leque de estratégias – de um problema para o outro percebi que algumas crianças utilizaram uma estratégia diferente da usada inicialmente.



Figura 3 - Resolução da 1.ª problema

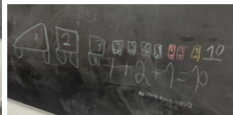


Figura 4 - Resolução da 2.ª problema

Ainda no âmbito da matemática, considero importante refletir sobre dois momentos: a construção de gráficos de barras aliados a conteúdos do estudo do meio e a exploração dos sólidos geométricos. Em relação à construção dos gráficos – um referente à altura e um referente ao peso das crianças – acredito que feita a exploração hoje teria ocorrido de forma diferente. Digo isto porque, apesar de considerar ter sido um momento que promoveu aprendizagens – p.e. elementos de um gráfico de barras, análise do mesmo, compreender a leitura que se faz na fita métrica/balança, etc. –, interessante – as crianças estavam muito entusiasmadas em medir-se, perceber quem era mais alto e ajudar na leitura da fita métrica –, e que permitiu o diálogo – algumas crianças disseram “A X é a mais gorda”, pelo que desconstruímos essa ideia com a comparação de pesos, a relação

peso-altura, por exemplo – sinto que deveria ter existido a concretização por parte das crianças. Ainda que o primeiro gráfico pudesse ser realizado conjuntamente sem que as crianças fizessem o registo – para perceberem os mecanismos de como realizar o gráfico –, no segundo este já deveria ter acontecido nos respetivos cadernos.

Já em relação à exploração dos sólidos geométricos considero que a sugestão da professora supervisora foi bastante enriquecedora. Apesar de saber que um dos sólidos tem um nome difícil – paralelepípedo – nem em diálogo com a Mariana, nem individualmente me lembrei que poderia suscitar dúvidas na articulação, pelo que nem refleti sobre que estratégias podiam ser utilizadas para uma melhor e mais lúdica aprendizagem. Para além do seu interesse do ponto de vista da interdisciplinaridade – conciliar o português e a matemática – a estratégia “partir” a palavra em sílabas permitiu que as crianças mais facilmente conseguissem articular a palavra corretamente – sem saltar sílabas. Neste sentido, acredito que firmemente estarei mais atenta e serei mais sensível às possíveis dificuldades que algumas propostas possam suscitar às crianças e, nesse sentido, procurarei encontrar diferentes formas de facilitar as aprendizagens.

Por fim, e antes de concluir a presente reflexão, gostaria de apresentar a minha visão sobre dois momentos que considero que poderiam ter corrido melhor: a exploração do texto de quarta-feira à tarde e a aula de Educação Física. Relativamente à exploração do texto, queria destacar que cometi o erro de, antes de realizarmos uma leitura conjunta do texto, de dialogarmos sobre o seu significado etc., pedir ao amigo da semana que distribuisse os cadernos a todas as crianças. Assim que pedi a essa criança para distribuir os cadernos pensei “Se calhar era melhor distribuir os cadernos após a exploração oral do texto.”, contudo, depois pensei “Talvez não vá correr mal.”. Ora, a verdade é que este elemento distribuiu bastante as crianças – estas abriram e fecharam o caderno, folhearam-no, deslizaram-no pela mesa, mostraram aos colegas, entre outras coisas. Deste modo, algo que também teria em consideração firmemente é um evitar ao máximo elementos distrativos de diferentes origens – sejam estes cadernos, estojos, cartas popoqno, seleção, colares, etc.

Já relativamente à aula de Educação Física – cujo foco foi o salto ao pântano e a cambalota com a ajuda de uma superfície inclinada – considero que poderia ter corrido melhor uma vez que a nossa falta de experiência nos fez – a mim e à Mariana – sentir receio de que

ANEXO IX – REFLEXÃO DA 7.ª SEMANA DE PP COM A TURMA DE 1.º ANO, DO 1.º CEB

Reflexão Individual: Semana 7

No âmbito da Unidade Curricular (U.C.) Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I (PP), de acordo com o guião disponibilizado pelos docentes, a presente reflexão deverá incidir sobre sétima semana de intervenção que decorreu nos dias 21 de outubro e 2 de novembro. Deste modo, o presente documento apresentará alguns dos pensamentos e inquietações que foram surgindo ao longo da semana, sobre o que foi sentido com as experiências vivenciadas – o que achou que correu bem e o que considero que poderia ter ocorrido de outra forma – e sobre as aprendizagens realizadas.

Ao longo desta semana, e apesar de ter sido uma semana um bocadinho atípica – pelo facto de ter ocorrido a dinâmica do *Dia do Bolinho*, no adro da igreja, e devido ao feriado nacional, *Dia de todos os Santos* –, sinto que existiram diversos momentos que são fundamentais trazer à reflexão. Assim sendo, considero que logo na segunda-feira, dia em que ocorreu a dinâmica do *Dia do Bolinho*, organizada pelos professores em articulação com as assistentes de ação educativa, existem muitos aspetos que carecem de um olhar mais aprofundado. Por exemplo, sinto que este tipo de iniciativas é fundamental para aproximar a escola e a família e a escola e a comunidade em que a primeira se insere. Ainda que este dia tenha sido organizado na sequência de uma tradição popular e que tenha decorrido na igreja, considero que esse não foi o principal foco. Ao longo do dia senti que a missão da escola foi, precisamente, arrazajar dinheiro para financiar o Projeto de Música e materiais que sejam necessários à escola e, também, para que a aproximação acima referida ocorra.

Tal como defendem Sousa e Sarmento (2010)

“considerando como finalidades da educação escolar a formação pessoal, a integração social e a estimulação, a escola depara-se com a necessidade de romper com a chamada “escola tradicional”, centrada em si mesma, e a presença de uma verdadeira relação de parceria com a família, partindo da premissa, irrefutável, de que esta constitui a primeira e permanente

responsável e promotora da formação global do seu educando” (pp.142-143).

As mesmas autoras vão mais longe, defendendo que “apresenta-se como fundamental a interação, positiva da escola com a família, por forma a desenvolver-se uma relação colaborativa entre estas duas instituições mutuamente responsáveis pelo prosseguimento adequado do processo de escolarização e educação” (Sousa & Sarmento, 2010, p. 146). Neste sentido, e indo ao encontro do que as autoras defendem neste trabalho, acredito que este tipo de iniciativas permite que, realmente, a escola se aproxime das famílias e que a comunidade local se envolva e participe na vida escolar. Sendo esta uma forma menos “formal” de comunicação, ao longo do dia pude observar a alegria das crianças por ver os seus pais ou outros familiares e conhecidos presentes, pude observar os pais dialogarem com a professora titular da turma – esclarecendo alguns aspetos e questionando a professora sobre a vida escolar dos seus educandos – e pude observar os pais e a escola a estreitarem relações. A título pessoal, conheci muitos pais e familiares das crianças e sinto que estes também nos puderam – a mim e à Mariana – conhecer um bocadinho. Relativamente a este último aspeto – o facto de as famílias nos terem conhecido –, acredito que tenha ajudado um pouquinho a acalmar algumas apreensões que pudesssem estar a sentir acerca de pessoas ainda em formação estarem também responsáveis pela educação e formação das suas crianças.

Para além do referido, através do vivenciado, é possível concluir que as crianças também realizaram diversas aprendizagens e desenvolveram, igualmente, bastantes competências. Por exemplo, algumas crianças quiseram ajudar durante as vendas e outras decidiram comprar alguns dos produtos à venda. Com isto, puderam desenvolver competências motoras – desenvolvimento da motricidade fina através do movimento de pinça realizado com a tenaz –, competências sociais – ao dialogar e interagir com os adultos presentes no local e com outras crianças – e aprenderam que as diferentes moedas têm diferentes valores e que isso implica que, com estas, pode-se ou não comprar determinada coisa. Ainda nesta sequência, perceberam que ao pagar alguma coisa pode receber-se troco – ou seja, a diferença entre o valor dado e o valor do que se pretende comprar. Algumas crianças foram mais longe – as crianças que estavam junto de nós – uma vez que nos ajudaram a contar o dinheiro que ganhávamos com as vendas.

Antes de refletir sobre a quarta-feira – dia em que a Mariana interveio e eu me encontrei a auxiliá-la, a auxiliar as crianças e a observar – gostava de destacar algo que me fez sentir “Uau” e que ocorreu espontaneamente antes de sairmos da escola na segunda-feira de manhã. Enquanto aguardavam pela sua vez de ir para o autocarro, comecei a ouvir algumas crianças dizerem “Ous, Uus, Uues, Uups, Uux, Ux, Uux, Uups, Uups, Uups, Uups, Uups, Uups”, o que me respondei “Estamos a contar até 10 em inglês! Nós queremos aprender e pedimos à Beça, que nos ensinais.”. Após este diálogo dirigi-me à Beça e disse “Beça, ensina-me as tuas colegas a contar em inglês!” e ela preocupada disse-me “Elas pediram-me!”. Quando lhe disse “Isso é muito bom! Gostaste de as ensinar?”, foi possível ver um grande sorriso a abrir.

Este momento fez-me refletir sobre dois aspetos: Porque é que ela pareceu tão preocupada e defensiva quando a questionei? Será que achou que tinha feito algo errado? Será que se sentiu intimidada por um adulto lhe fazer aquela questão? Porquê? Neste momento ainda não tenho uma resposta para todas estas questões, o que me está a deixar inquieta. Ao longo dos dias procuro sempre, realmente, escutar as crianças; procuro dar-lhes espaço e voz para se expressarem, para me falarem sobre elas – o que gostam, o que não gostam, o que as desassossegava, etc. –, procuro ser alguém que dialoga com elas, não ralhando ou julgando. Neste sentido, acredito que terei de continuar a observar esta criança e a escutá-la, perspetivando compreendê-la e conhecê-la melhor, de modo a poder agir em conformidade. Por outro lado, algo que este episódio me deixou bastante claro foi uma das potencialidades da interculturalidade. A diversidade cultural e as diferentes visões do mundo são algo de devemos valorizar. Neste caso, a diversidade cultural entre as crianças permitiu que, por um lado, as crianças aprendessem um bocadinho de uma outra língua e que se entusiasmassem com isso e, por outro lado, que uma criança se sentisse feliz e aproximasse a sua cultura das das suas colegas.

Olhando para trás, percebo que este dia me permitiu ter novas percepções acerca do meu trabalho e da própria ação educativa: não só na escola se aprende, não só com o professor

se aprende. A aprendizagem está em todo lado e, por isso, todos os momentos em que ocorre uma aprendizagem devem ser valorizados e tidos em conta. Assim, e tendo sido este dia indiscutivelmente rico, também na quarta-feira foram realizadas bastantes aprendizagens. Logo no início do dia a Mariana apresentou um pequeno texto que continha as diferentes vogais e ditongos aprendidos anteriormente e quatro consoantes – o “p” e “t” e, ainda, “d” e “l”, sendo que a professora já tinha dialogado brevemente com as crianças sobre estas. Algumas crianças, ao varem o texto, disseram: “Mas professora, nós ainda não aprendemos estas letras todas!” (M. 6A). Ainda que estas não tenham sido trabalhadas da mesma forma que as outras, a exploração das mesmas possibilitou que, no momento da leitura conjunta todas as crianças conseguissem ler as palavras. Não tendo este momento decorrido da forma planejada – inicialmente tinha-se perpetuado que cada criança lesse uma frase, que seria treinada com o nosso apoio –, este foi igualmente rico e possibilitou, de igual forma, ouvir as crianças lerem algumas palavras.

Posteriormente à leitura, a nossa proposta era que as crianças copiassem – escrevessem – o texto nos seus cadernos. Com isto, queríamos perceber algumas coisas, nomeadamente se as crianças: escrevem de forma perceptível, compreendem a fronteira das palavras – têm desenvolvida a consciência de palavra –, escrevem com rigor – ou seja, sem esquecer letras e/ou palavras – e se apresentam ou não dificuldades neste momento. Assim, acredito que este momento foi muito revelador do acima enunciado, tendo também servido para refletirmos sobre o material que disponibilizamos às crianças. Com esta proposta identificámos que escrituras crianças a sentir dificuldades e, tendo identificado estas dificuldades conseguimos pensar em formas de, futuramente, ajudar as crianças a superá-las. Por exemplo, algo que percebemos foi que, estando o texto escrito com letra à máquina, algumas crianças não conseguiram identificar essa mesma letra na forma cursiva, pelo que copiam o texto com o mesmo tipo de letra. Para além disso, percebemos que as crianças estavam a escrever tudo seguido, sem separar as diferentes palavras, ou então, escrever da seguinte forma “Q-u-e-r-o-o-e-d-e-o-p-a-l-a-v-r-a” Neste sentido, futuramente, para além de procurarmos apresentar o texto com a letra cursiva, iremos procurar aumentar o espaçamento entre as palavras, para que as crianças compreendam que, efetivamente, as palavras têm fronteiras.

4

Em jeito de conclusão, acredito que a presente reflexão dá voz aos momentos desta semana que considero terem sido mais marcantes e inquietantes. Não sendo possível apresentar aqui refletidos todos os pensamentos, inquietações, aprendizagens e dificuldades, penso que os tópicos trazidos à reflexão são pertinentes. Através desta reflexão escrita e de muitas outras orais realizadas com a minha colega e com a professora cooperante, sinto que me aproximei das crianças e que aprendi bastante acerca de cada uma delas.

Referências Bibliográficas

- Moura, O. (2021, março 22). *Dificuldades na escrita*. LER: Leitura-Escrita-Recursos. <https://ler.rn2027.gov.pt/texto/dificuldades-na-escrita>
- Sousa, M. M. de, & Sarmento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, (17-18), 141-156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>

Na sequência deste momento, ocorreu uma situação que me que tocou especialmente. Enquanto estava a fazer a cópia, uma das crianças – a **Reya** – agarrou-se à Mariana e estava com uma cara bastante triste. Observando esta situação disse à Mariana para ficar decausada, que iria com ela até aos cabides de modo a perceber o que se estava a passar e, de alguma forma, confortá-la. Ao perguntar à criança se ela queria ir conversar um bocadinho comigo lá fora ela disse que sim. Já nos cabides, sentou-se ao meu colo e chorou. Nesse momento, confesso, fiquei sem palavras, pelo que durante alguns instantes apenas a abracei. Quando se mostrou mais calma questionei-a sobre o que tinha acontecido, pelo que me respondeu que tinha ficado triste por ter de apagar tudo. Disse-me que mesmo em casa quando está a fazer algo com a mãe, se o que está a fazer pode ser melhorado, a mesma deixa estar o que já fez, auxiliando-a a fazer melhor o que falta. De acordo com Moura (2021)

“A aprendizagem da escrita é particularmente complexa, tal como a da leitura. Necessita de um ensino formal, envolve uma multiplicidade de funções cognitivas (e.g., fonológicas, ortográficas, memória de trabalho, **grafomotora, visuoperceptiva**) e a ativação de várias regiões corticais. Para a grande maioria das crianças a aprendizagem da leitura e escrita desenvolve-se com relativa naturalidade, contudo, para outras, esta aprendizagem poderá ser particularmente difícil.”

Assim, tendo vindo a refletir sobre o facto de que, talvez, numa primeira instância, o mais importante seja motivar e entusiasmar as crianças para estas atividades. Ao invés de estarmos constantemente a pedir às crianças que apaguem e refaçam, a menos que esteja, efetivamente, mal desenhado, o grafema devemos procurar elogiar as crianças e, através disto, mostrar-lhes que vemos e sabemos que elas são capazes. Algo que trazemos bastante presente dos conteúdos anteriores é que as crianças são capazes, sendo que a nós cabe-nos provocá-las, esperando e ajudando a que realizem as aprendizagens. Deste modo, acredito que o caminho seja, em certa medida, o mesmo. Tendo em conta que as experiências vivenciadas neste contexto são para as crianças novas e desafiantes é

5

também importante trabalhar a sua autoimagem, a par da sua autoestima e da autoconfiança.

Ainda neste dia houve uma situação que me deixou preocupada. Após a exploração d’*O amigo do 10* com recurso ao **cutissopape**, a Mariana pediu às crianças que registassem esses números no material que realizámos (Figura 1). Para isso, deixou bem claro o que seria para fazer, ou seja, preencher os espaços vazios com os amigos do 10 que aprenderam e que pintassem o **quepico** com a cor que quisessem. Estando eu a observar as diferentes crianças neste momento, apercebi-me de que uma destas não estava a realizar a proposta, pelo que me aproximei dela e questiono se está tudo bem. A criança, a **EvaLya**, olha para mim e diz “E que eu não entendi o que é para fazer. Você pode fazer para mim?”. Confesso que fiquei um pouco desconcertada. Senti-me desta forma porque a criança não estando a entender também não pediu ajuda e, quando a questionei, voltou a não me pedir ajuda para compreender, mas a pedir que fizesse por ela. Neste momento respondi-lhe “**EvaLya**, eu quero que tu aprendas e, por isso, não posso fazer por ti. Mas posso ajudar-te, para que percebas o que tens de fazer. Ok?”. Assim, procurei, de diferentes formas ajudar a criança a compreender o proposto, sendo que, pelo caminho e à medida que ia descobrindo os números amigos do 10, a fui **paraboreando** e elogiando. Nesta sequência fiquei a pensar: “Será que existiram outras situações em que esta criança ou outras não perceberam algo e não disseram? Porque é que não perceberam? O que posso fazer para que, futuramente, caso não entendam algo, nos questionem e nos deixem a saber que são necessárias outras estratégias?”. Acho que, no meio de tudo o que ocorre no dia a dia na escola, estes são dois momentos que me causam mais desconforto, já que o nosso propósito é promover contextos que levem as crianças a aprender.



Figura 1 - Exemplo de atividade de aprendizagem d’*O Amigo do 10*

6

ANEXO X – CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS CRIANÇAS PRESENTES NO MOMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Características das crianças que se encontram presentes nos dados	
Criança	Características gerais
R. (5 anos)	R. era uma criança tímida e com dificuldades em expressar as suas vontades e opiniões. Normalmente, quando era convidado a expor a sua opinião ou a dar resposta a uma questão mostrava-se pensativo, chegando a não responder, em alguns casos. Para além disso, era uma criança que se relacionava sem dificuldades com os seus colegas, não se envolvendo em conflitos ou brigas e preferindo brincar com alguns dos rapazes da sala, mais concretamente, com F. (6 anos), V. (5 anos), S.S. (5 anos), D. (5 anos) e Sa. (4 anos).
K. (6 anos)	K. era uma criança sem dificuldades em expressar as suas opiniões e vontades, expondo, sem dificuldades e de forma clara, o que pensava e sentia. Ainda assim, e apesar de normalmente ser calma, mostrava algumas dificuldades no âmbito relacional, já que se envolvia recorrentemente em conflitos com a criança An. (5 anos). Estes eram normalmente provenientes de vontades distintas e de conversas relacionadas com situações que vivenciam fora do Jardim de Infância. Para além de brincar recorrentemente com a criança An., preferencialmente na área da casinha, relacionava-se com outras crianças como L. (5 anos), S.S. (5 anos), V. (5 anos), M. (5 anos), Ma. (5 anos) e A. (4 anos).
L. (4 anos)	L. era uma criança que expressava as suas opiniões e vontades, fazendo-o, em alguns momentos, de forma hesitante e que, por vezes, influenciada por outras crianças. Esta, encontrava-se frequentemente envolvida em conflitos com outras crianças, não chegando estes conflitos, normalmente a agressões físicas e sim ao gritar e chorar. Na maioria dos casos estes conflitos eram motivados pela partilha de brinquedos ou por opiniões distintas, no que concerne ao que brincar e aos papéis a assumir nessas brincadeiras. Esta criança brincava regularmente com K. (6 anos), An. (5 anos), Me. (4 anos), M. (4 anos) e A. (3 anos).
C. (5 anos)	C. era uma criança calada, contudo, bastante alegre e calma, sendo capaz de expressar opiniões, sentimentos e emoções de forma calma. Esta criança relacionava-se com as outras, destacando-se o facto de brincar em alguns momentos sozinha. Quando brincava com outras crianças, normalmente fazia-o com Si. (3 anos), com quem tinha uma relação de proximidade – aproximava-se frequentemente desta criança e mostrava muito gosto abraçá-la e dar-lhe beijos –, com W. (5 anos), T. (5 anos) e Di. (4 anos).

ANEXO XI – EXEMPLAR DE AUTORIZAÇÃO ENVIADA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Pedido de autorização para a Recolha de Imagens/Vídeos

Leiria, março de 2022

Exmo.(a) Encarregado de Educação,

Nós, Carolina Fernandes e Mariana Silva, estagiárias sob a cooperação da Educadora Sandra Pereira, no Jardim de Infância n.º 1 de Marrazes, do Agrupamento de Escolas de Marrazes, estudantes do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou filmar o(a) vosso(a) educando(a) na instituição que frequenta. No âmbito deste pedido, garante-se a total privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e à sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes. Demais se informa que este registo será única e exclusivamente utilizado para fins académicos, de modo a complementar o nosso trabalho desenvolvido no âmbito da nossa Prática Pedagógica.

Com os melhores cumprimentos,
Carolina Fernandes e Mariana Silva.

Eu, _____, Encarregado de Educação de _____, li e compreendi este documento.

- Autorizo a recolha de fotos/vídeos do meu educando.
 Não autorizo a recolha de fotos/vídeos do meu educando.

Assinatura do Encarregado de Educação

Data

____/____/____

ANEXO XII – DADOS RECOLHIDOS

Tabela 9 - Esquematização das notas de campo

Dados das notas de campo					
Criança	Dia	Horário	Duração	Local	Formas de interação com os pares ⁷
F. (6A)	26/04/2022	14h 41m	2m	Mesas	Não-verbal
	26/04/2022	14h 47m	1m	Mesas	Não-verbal
M. (4A)	24/05/2022	14h 33m	6m	Casinha	Verbal e não-verbal
Si. (3A)	16/05/2022	14h 54m	2m	Tapete	Não-verbal

Tabela 10 - Esquematização dos registos videográficos

⁷ Breve análise às interações entre pares presentes em cada registo. Posteriormente, existirá um trabalho de análise mais aprofundado e claro.

Dados dos registos videográficos					
Criança	Dia	Horário	Duração	Local	Formas de interação com os pares
F (6A)	26/04/2022	14h 43m	1m e 11s	Mesas	Verbal e não-verbal
	26/04/2022	14h 48m	2m e 45s	Mesas	Verbal e não-verbal
An. (5A)	30/05/2022	14h 43m	1m 57s	Casinha	Verbal e não-verbal
M. (4A)	24/05/2022	14h 39m	1m e 50s	Casinha	Verbal e não-verbal
Si. (3A)	30/05/2022	10h 44m	29s	Junto ao portão de entrada da escola	Verbal e não-verbal
	30/05/2022	10h 46m	1m e 42s	Junto ao portão de entrada da escola	Verbal e não-verbal

ANEXO XIII – TABELAS DE ANÁLISE DOS DADOS DOS EPISÓDIOS DAS CRIANÇAS

Tabela 11 - Avaliação dos níveis de bem-estar, das interações entre pares e das aprendizagens, e apresentação de evidências, da criança F. (6 anos)

Criança F. (6 anos), Área das Mesas, dia 26 de abril de 2022					
Episódio 1 – Notas de campo e Transcrições de registos videográficos					
Momento	Níveis de bem-estar emocional da criança	Indicador(es) de bem-estar emocional	Evidências	Interações entre pares	Experiências de aprendizagem ⁸
Nota de campo 1 - 14h41	Alto	Autoconfiança, autoestima e assertividade	L2-L4: A criança F. (6 anos) pega no jogo <i>1-10 Maths</i> e as crianças deslocam-se até uma das mesas da área das mesas, sentando-se lado a lado e de frente com a selecionada.	-	Áreas de Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação ⇒ Domínio da Educação Física ⇒ Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro - Subdomínio da Música - Subdomínio da Dança
			L4-L5: A criança F. (6 anos) abre a caixa do jogo e ambas as crianças retiram os materiais nesta existentes.	-	
Transcrição 1 - 14h43	Alto	Autoconfiança e assertividade	00:04: A criança F. (6 anos), aponta para o interior da caixa e diz “Esta é laranja!”	Verbal: - Fazer observações (sobre os objetos)	- Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro - Subdomínio da Música - Subdomínio da Dança
	Médio/neutro ou flutuante	Postura neutra	00:07: A criança F. (6 anos) deixa cair uma das peças castanhas que segurava em cima das seis peças empilhadas à sua frente	-	

⁸ Baseado no *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, de Bertram & Pascal (2009), estando assinaladas a negrito as aprendizagens presentes no episódio

	<i>Alto</i>	Felicidade e tranquilidade	00:08: A <u>criança F. (6 anos)</u> sorri, enquanto olha na direção da <u>criança R. (5 anos)</u>	Não-verbal: - Expressão facial	⇒ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ⇒ Domínio da Matemática Área de Conhecimento do Mundo
	<i>Alto</i>	Abertura e recetividade	00:11: “Vamos fazer uma estrada?” – criança F. (6 anos)	Verbal: - Colocar questões	
	<i>Alto</i>	Autoconfiança e assertividade	00:12: A <u>criança F. (6 anos)</u> empurra uma peça castanha, afastando-a de si, retira uma peça azul de cima de uma peça cor de laranja e azul e coloca-a antes de uma das peças cor de laranja	-	
			00:17: A <u>criança F. (6 anos)</u> gira, com ambas as mãos, todas as peças	-	
			00:20: A <u>criança F. (6 anos)</u> pega simultaneamente em duas peças castanhas – uma com cada mão –, e posiciona-as à frente das peças azuis	-	
			00:23: A <u>criança F. (6 anos)</u> pega numa terceira peça castanha e coloca-a à frente das outras	-	
	<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	00:24: A <u>criança F. (6 anos)</u> observa o interior da caixa	-	
	<i>Alto</i>	Autoconfiança e assertividade	00:31: A <u>criança F. (6 anos)</u> pega simultaneamente em três peças verdes escuras e posiciona-as à frente das castanhas	-	

	<i>Alto</i>	Autoconfiança, abertura, recetividade, tranquilidade e assertividade	00:34: A <u>criança F. (6 anos)</u> desliza as peças que ainda não utilizou na direção da <u>criança R. (5 anos)</u> e pergunta: “R., tu dás-me, okay?”	Verbal: - Colocar questões	
	<i>Alto</i>	Felicidade, autoconfiança, tranquilidade e assertividade	00:36: A <u>criança F. (6 anos)</u> diz “Dá-me o verde.”, enquanto estende a mão da direção da <u>criança R. (5 anos)</u>	Verbal: - Dar instruções	
00:42: A <u>criança F. (6 anos)</u> aponta para uma peça e diz para a <u>criança R. (5 anos)</u> “Este verde.”			Verbal: - Dar instruções		
00:52: A <u>criança F. (6 anos)</u> pega nas outras duas peças verdes, posicionando-as à frente da última que colocou			–		
00:59: A <u>criança F. (6 anos)</u> observa o interior da caixa, olha para a <u>criança R. (5 anos)</u> e diz-lhe “Agora preciso do amarelo.”			Verbal: - Dar instruções		
01:00: A <u>criança F. (6 anos)</u> pega em três peças amarelas e coloca-as à frente das peças verdes, alinhando-as com ambas as mãos			–		
01:05: A <u>criança F. (6 anos)</u> diz “Depois do amarelo, o rosa.”, enquanto sorri e pega nas três peças dessa cor			Verbal: - Dar instruções		
01:08: A <u>criança R. (5 anos)</u> observa as peças que estão pousadas à sua frente e abre a boca, exclamando “Ahh” e a <u>criança F. (6 anos)</u> também o faz			Não-verbal: - Imitação		
01:12: A <u>criança F. (6 anos)</u> posiciona as três peças cor-de-rosa à frente das peças amarelas			–		

Nota de campo 2 - 14h47	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima, tranquilidade e assertividade	L3-L5: A <u>criança F. (6 anos)</u> começa a deslizar, repetidamente, duas dessas peças para o seu lado e duas na direção da <u>criança R. (5 anos)</u>	Não-verbal: - Partilha de objetos	
Transcrição 2 - 14h48	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima, tranquilidade e assertividade	00:03: A <u>criança F. (6 anos)</u> desliza duas das peças que tem à sua frente para junto das peças que estão a seu lado e outras duas para junto da <u>criança R. (5 anos)</u>	Não-verbal: - Partilha de objetos	
			00:05: A <u>criança F. (6 anos)</u> volta a deslizar duas das peças que tem à sua frente para junto das peças que estão a seu lado e outras duas para junto da <u>criança R. (5 anos)</u>	Não-verbal: - Partilha de objetos	
	<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	00:07: A <u>criança F. (6 anos)</u> pega na última peça que estava à sua frente e bate com ela na mesa	-	
			00:08: A <u>criança F. (6 anos)</u> pega nas peças que a <u>criança R. (5 anos)</u> estava a empilhar, pouso-as na mesa, e pergunta “Tu tens quantas?”	Verbal: - Colocar questões	
	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima, tranquilidade e assertividade	00:12: A <u>criança F. (6 anos)</u> diz “Então ‘pera que eu conto.’”, ao mesmo tempo que puxa uma das peças da <u>criança R. (5 anos)</u> na sua direção e conta “Uma.”	Verbal: - Dar instruções	
			00:13: A <u>criança F. (6 anos)</u> puxa outra peça e conta “Duas.”, puxa mais duas peças e diz “Três, quatro.”, mais três e conta “Cinco, seis, sete.”	Verbal: - Fazer observações (sobre os objetos)	
			00:18: A <u>criança R. (5 anos)</u> empurra quatro peças na direção das que a <u>criança F. (6 anos)</u> estava a contar e esta última criança diz “Oito, nove, dez, onze.”	Verbal: - Fazer observações (sobre os objetos)	

			00:19: A <u>criança R. (5 anos)</u> empurra duas peças, uma de cada vez, na direção das que a <u>criança F. (6 anos)</u> está a contar e esta diz “Doze, treze.”	Verbal: - Fazer observações	
			00:21: A <u>criança F. (6 anos)</u> conta as restantes peças e, apontando para elas, diz “Quatorze, quinze, dezasseis, dezassete, dezoito.”	Verbal: - Fazer observações	
			00:22: A <u>criança F. (6 anos)</u> olha para as peças que estão à sua frente e, apontando para cada uma delas, conta-as “Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezasseis, dezassete, dezoito.”	Verbal: - Fazer observações	
			00:35: A <u>criança F. (6 anos)</u> olha para o tabuleiro e diz para a <u>criança R. (5 anos)</u> “Então vá, primeiro tu pões uma.”	Verbal: - Dar instruções	
			00:38: A <u>criança R. (5 anos)</u> pega numa peça azul e coloca-a no início do percurso que se encontra desenhado no tabuleiro, e a <u>criança F. (6 anos)</u> observa o movimento	Não-verbal: - Observação das ações	
			00:40: A criança F. (6 anos) levanta-se da cadeira, inclina-se sobre o tabuleiro, estica o braço direito, pega na peça que a criança R. (5 anos) tinha colocado em cima do tabuleiro, pousa-a junto às mãos desta criança (que estão sob a mesa) e diz “Primeiro são as pequeninas.”	Verbal: - Dar instruções	
			00:44: A <u>criança F. (6 anos)</u> observa as peças da <u>criança R. (5 anos)</u> e aponta para uma bege	Não-verbal: - Gestos (apontar)	
			00:51: A <u>criança F. (6 anos)</u> observa os movimentos da <u>criança R. (5 anos)</u> e quando esta última pousa a peça bege diz-lhe “Metete outra.”	Verbal: - Dar instruções	
			00:54: A <u>criança F. (6 anos)</u> levanta-se da cadeira, inclina-se sobre o tabuleiro e tira a peça	-	

			00:58: A <u>criança F. (6 anos)</u> diz: “Pera.”, ao mesmo tempo que coloca uma peça vermelha no tabuleiro	Verbal: - Dar instruções	
			01:00: A <u>criança F. (6 anos)</u> senta-se na cadeira e diz para a <u>criança R. (5 anos)</u> “Agora sim.”	Verbal: - Dar instruções	
			01:03: A <u>criança F. (6 anos)</u> levanta-se da cadeira e pousa uma peça verde após a bege	–	
			01:05: A <u>criança R. (5 anos)</u> coloca uma peça azul após a verde e a <u>criança F. (6 anos)</u> diz “Depois é esta, meu.”, apontando para uma peça bege e sentando-se na cadeira	Verbal: - Dar instruções	
	<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	01:10: Ambas as crianças observam as suas peças	–	
			01:17: A <u>criança F. (6 anos)</u> levanta-se da sua cadeira e inclina-se sob o tabuleiro	–	
	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima, tranquilidade e assertividade	01:18: A <u>criança F. (6 anos)</u> coloca uma peça verde no lugar anteriormente ocupado pela peça da <u>criança R. (5 anos)</u>	–	
			01:22: A <u>criança F. (6 anos)</u> pega numa peça cor-de-rosa e coloca-a a seguir à peça verde	–	
			01:23: A <u>criança F. (6 anos)</u> diz para a <u>criança R. (5 anos)</u> “Vamos ter que chegar, R. ‘pera [quando a criança R. mexe nas peças que tem à sua frente]. Vamos ter que chegar assim, assim, assim, assim.”, sendo que enquanto o diz aponta com o dedo para o percurso desenhado no tabuleiro	Verbal: - Fazer observações (sobre a brincadeira)	
			01:37: A <u>criança F. (6 anos)</u> diz “Esta vai ser difícil.”, sorrindo e mexendo nas suas peças com ambas as mãos	Verbal: - Fazer observações (sobre a brincadeira)	
	<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	01:45: A <u>criança F. (6 anos)</u> inclina-se sobre o tabuleiro	–	

	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima, tranquilidade e assertividade	01:48: A <u>criança F. (6 anos)</u> tira a peça azul da mão da <u>criança R. (5 anos)</u> e diz, enquanto a pouso no tabuleiro, “Põe aqui.”	Verbal: - Dar instruções	
			01:49: A <u>criança F. (6 anos)</u> pega numa peça e coloca-a sob o percurso do tabuleiro	–	
			01:50: A <u>criança F. (6 anos)</u> pega noutra peça e coloca-a sob o percurso do tabuleiro	–	
			02:00: A <u>criança F. (6 anos)</u> observa as suas peças e o tabuleiro e diz “Preciso de um, de dois, amarelos.”, pegando numa peça amarela e colocando sob o tabuleiro	Verbal: - Dar instruções	
			02:10: A <u>criança F. (6 anos)</u> aponta para uma parte do tabuleiro e conta os quadrados, dizendo “Um, dois, três, quatro, cinco.”	–	
			02:12: A <u>criança F. (6 anos)</u> olha para o interior da parte da caixa que contém o folheto com as indicações do tamanho das peças por quadrados, pega na peça amarela e diz “Aqui é amarelo.”, enquanto afasta a peça verde e a substitui pela amarela	Verbal: - Fazer observações (sobre a brincadeira)	
			02:23: A <u>criança F. (6 anos)</u> aponta para os quadrados e conta uma parte do percurso do tabuleiro, dizendo “Um, dois, três, quatro.”	–	
			02:26: A <u>criança F. (6 anos)</u> pouso a [peça] que segura no tabuleiro	–	
	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima, tranquilidade, felicidade e assertividade	02:30: A <u>criança F. (6 anos)</u> diz “Agora, depois, um, dois, três, quatro.”, enquanto aponta para os quadrados de parte do percurso do tabuleiro	–	
			02:34: A <u>criança F. (6 anos)</u> sorri e diz “Quatro, rosa.”	–	

	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima, tranquilidade e assertividade	02:44: A <u>criança F. (6 anos)</u> aponta para os quadrados e conta uma parte do percurso do tabuleiro, dizendo “Um, dois, três, quatro.”	-	
	<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	02:45: As <u>três crianças</u> observam o folheto que se encontra no interior da caixa	-	

Tabela 12 - Avaliação dos níveis de bem-estar, das interações entre pares e das aprendizagens, e apresentação de evidências, da criança An. (5 anos)

Criança An. (5 anos), Área da casinha, dia 30 de maio de 2022				
Episódio 2 – Transcrição de registo videográfico				
Níveis de bem-estar emocional da criança	Indicador(es) de bem-estar emocional	Evidências	Interações entre pares	Experiências de aprendizagem⁹
<i>Baixo</i>	Desconforto emocional	00:03: A <u>criança An. (5 anos)</u> olha para a <u>criança K. (6 anos)</u> e diz “Para K.”	-	Áreas de Formação Pessoal e Social
<i>Alto</i>	Autoconfiança, assertividade, abertura, recetividade e tranquilidade	00:12: A <u>criança An. (5 anos)</u> puxa a manta até à mesa	-	Área de Expressão e Comunicação ⇒ Domínio da Educação Física ⇒ Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais
		00:16: A <u>criança An. (5 anos)</u> levanta a panela, puxa a manta ao local da mesa em que ela estava e pousa-a na mesa	-	
		00:19: A <u>criança An. (5 anos)</u> larga a manta e a panela	-	
		00:21: A <u>criança An. (5 anos)</u> baixa-se, pega na manta, pega no prato e no copo dado pela <u>criança L. (4 anos)</u> , vira-se para trás, estica o braço esquerdo, inclina-se na direção do móvel e pousa os objetos dentro do alguardar do lava-loiças	-	

⁹ Baseado no *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, de Bertram & Pascal (2009), estando assinaladas a negrito as aprendizagens presentes no episódio

		00:24: A <u>criança L. (4 anos)</u> sorri, a <u>criança An. (5 anos)</u> vira-se na sua direção e diz “Obrigada!”	Verbal: - Fazer observações (sobre o par)	- Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro - Subdomínio da Música - Subdomínio da Dança ⇒ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ⇒ Domínio da Matemática Área de Conhecimento do Mundo
		00:28: A <u>criança An. (5 anos)</u> puxa a manta, levanta a panela, coloca a manta em cima da mesa e pousa a panela	-	
		00:45: A <u>criança An. (5 anos)</u> observa atentamente a <u>criança L. (4 anos)</u>	Não-verbal: - Olhar para o par	
		00:50: A <u>criança An. (5 anos)</u> diz “K. olhe aqui a ideia dela. A ideia dela foi assim, oh.”, sendo que repete o movimento anteriormente feito pela <u>criança L. (4 anos)</u>	Verbal: - Dar instruções	
		00:54: A <u>criança An. (5 anos)</u> diz “Olha aqui, olha aqui.”	Verbal: - Dar instruções	
<i>Baixo</i>	Desconforto emocional	00:57: A <u>criança An. (5 anos)</u> diz “K. não!”	-	
		01:00: A <u>criança An. (5 anos)</u> diz “K.!” , dá um passo atrás e vira-se de costas para a <u>criança K. (6 anos)</u> e a <u>criança L. (4 anos)</u>	-	
<i>Alto</i>	Autoconfiança e tranquilidade	01:04: A <u>criança An. (5 anos)</u> vira-se para estas últimas duas crianças e aproxima-se	Não-verbal: - Proximidade física	
<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	01:11: A <u>criança An. (5 anos)</u> contorna a mesa – ficando a <u>criança K. (6 anos)</u> do seu lado direito – e observar a panela	-	
		01:19: A <u>criança An. (5 anos)</u> toca na manta	-	
		01:29: A <u>criança An. (5 anos)</u> agacha-se, toca na panela e observa-a	-	
		01:33: A <u>criança An. (5 anos)</u> toca na panela e esta cai em cima do pano estendido	-	
<i>Alto</i>	Autoconfiança, assertividade e tranquilidade	01:36: A <u>criança An. (5 anos)</u> ajoelha-se, pega na panela, levanta-se e pousa-a em cima da mesa	-	

<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	01:41: A <u>criança An. (5 anos)</u> segura a panela com ambas as mãos	-	
<i>Alto</i>	Autoconfiança, assertividade e tranquilidade	01:47: A <u>criança An. (5 anos)</u> diz “Tu vai comer comida saudável.”	Verbal: - Dar instruções	
<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	01:57: <u>criança An. (5 anos)</u> continua a segurar a panela em cima da mesa	-	

Tabela 13 - Avaliação dos níveis de bem-estar, das interações entre pares e das aprendizagens, e apresentação de evidências, da criança M. (4 anos)

Criança M. (4 anos) , Área da Casinha, dia 24 de maio de 2022					
Episódio 4 – Nota de campo e Transcrição de registo videográfico					
Momento	Níveis de bem-estar emocional da criança	Indicador(es) de bem-estar emocional	Evidências	Interação entre pares	Experiências de aprendizagem ¹⁰
Nota de campo 1 - 14h33	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima, tranquilidade e assertividade	L6: “Filha ‘pera, está desarrumada. Temos de tirar os bebés!”; <u>criança M. (4 anos)</u>	Verbal: - Dar instruções	Áreas de Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação ⇒ Domínio da Educação Física ⇒ Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais
			L12-L13: A <u>criança M. (4 anos)</u> pega num dos bebés que se encontravam na cama, vira-se para trás e diz “A escova é dos bebés.”	Verbal: - Fazer observações (sobre a brincadeira)	

¹⁰ Baseado no *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, de Bertram & Pascal (2009), estando assinaladas a negrito as aprendizagens presentes no episódio

			L15-L18: A <u>criança M. (4 anos)</u> pousa o bebé que segurava em cima da mesma [cama]. A criança repete o movimento até todos os bebés que estavam na cama se encontrarem em cima da mesa de cabeceira	-	<p>- Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</p> <p>- Subdomínio da Música</p> <p>- Subdomínio da Dança</p> <p>⇒ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>⇒ Domínio da Matemática</p> <p>Área de Conhecimento do Mundo</p>
			L20-L24: A <u>criança M. (4 anos)</u> senta-se na cama e <u>criança A. (4 anos)</u> agacha-se em frente aos bonecos e, ambas, colocam-nos de pé, encostados ao espelho afixado na parede. As <u>crianças M. (5anos)</u> e <u>A. (4 anos)</u> levantam-se, sendo que esta última se deita na cama e é tapada pela <u>criança M. (4 anos)</u>	<p>Não-verbal:</p> <p>- Proximidade física</p>	
			L34-L35: A <u>criança M. (4 anos)</u> coloca todos os bonecos, exceto o que a <u>criança L. (4 anos)</u> segura, em cima da cama e da <u>criança A. (4 anos)</u>	<p>Não-verbal:</p> <p>- Partilha de objetos</p>	
<p>Transcrição 1</p> <p>- 14h39</p>	<p><i>Alto</i></p>	<p>Autoconfiança, autoestima, tranquilidade e assertividade</p>	00:02: A <u>criança M. (4 anos)</u> retira o alguidar do lava-loiça, debruça-se sobre a bancada e observa o interior da mesma	-	
			00:05: A <u>criança M. (4 anos)</u> endireita-se junto à bancada e coloca o alguidar no local que se encontrava	-	
			00:09: A <u>criança M. (4 anos)</u> volta a retirar o alguidar, ficando a segurá-lo com a mão esquerda	-	
	<p><i>Médio/neutro ou flutuante</i></p>	<p>Postura neutra</p>	00:11: A <u>criança M. (4 anos)</u> olha na direção da <u>criança San (3 anos)</u>	-	
<p><i>Alto</i></p>	<p>Autoconfiança, autoestima,</p>	00:17: A <u>criança M. (4 anos)</u> pousa o alguidar no local onde estava antes, agacha-se, apanha um pano branco,	<p>Não-verbal.</p> <p>- Olhar para o par</p>		

		tranquilidade e assertividade	olha para a <u>criança L. (4 anos)</u> e aproxima-se da mesa de cabeceira		
			00:19: A <u>criança M. (4 anos)</u> pousa o pano estendido sob a mesa e diz “Tia.”	Verbal: - Fazer observações (sobre o par)	
			00:20: A <u>criança M. (4 anos)</u> passa o pano pela mesa e diz “Estou a limpar a casa.”	Verbal: - Fazer observações (sobre a brincadeira)	
			00:26: A <u>criança M. (4 anos)</u> dobra o pano em cima da mesa	-	
	<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	00:30: A <u>criança M. (4 anos)</u> para de tocar no pano, aproxima-se da <u>criança A. (4 anos)</u> e da <u>criança L. (4 anos)</u> , sendo que olha para esta última e diz “Tia, já limpei a casa toda como disseste.”	-	
			00:33: A <u>criança M. (4 anos)</u> abana a cabeça para cima e para baixo, diz “É melhor. Está bem.” e desloca-se até à mesa de cabeceira, pega no pano e passa com ele sobre ela	-	
			00:43: A <u>criança M. (4 anos)</u> se aproxima de ambas as crianças, olha para a <u>criança L. (4 anos)</u> e pergunta “Tia, depois sou a dar, não é?”	-	
	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima,	00:48: A <u>criança M. (4 anos)</u> abre a boca, olha para o seu reflexo no espelho, coloca a mãos na cintura e diz	Verbal: - Fazer observações	

		tranquilidade e assertividade	“Mas eu dou, porque eu já estou quase a acabar a limpeza.”	(sobre a brincadeira)	
			01:01: A <u>criança M. (4 anos)</u> se desloca até a mesa de cabeceira e passa o pano por cima da mesa, olhando na direção dos pontos para onde a <u>criança L. (4 anos)</u> aponta	Não-verbais: - Observação das ações	
			01:07: A <u>criança M. (4 anos)</u> abre a gaveta da mesa de cabeceira e passa o pano pela mesma	-	
			01:22: A <u>criança M. (4 anos)</u> coloca a colher dentro da chávena, retira-a, desloca a até junto da boca da <u>criança A. (4 anos)</u> , que a abre, e diz “Que linda! Tens de comer tudo.”	Verbal: - Fazer observações (sobre o par)	
			01:25: A <u>criança M. (4 anos)</u> coloca a colher dentro da chávena, retira-a, desloca-a até junto da sua boca	-	
			01:36: A <u>criança M. (4 anos)</u> coloca a colher dentro da chávena, retira-a, desloca-a até junto da boca da <u>criança A. (4 anos)</u> e diz-lhe “Tens de abrir bem a boca.”	Verbal: - Dar instruções	
			01:40: A <u>criança M. (4 anos)</u> coloca a colher dentro da chávena, retira-a, desloca-a até junto da boca da <u>criança A. (4 anos)</u> , que a abre, e pergunta “Filha, estás a comer a sopinha?”	Não-verbal: - Gestos	
			01:43: A <u>criança M. (4 anos)</u> pousa a chávena com a colher dentro em cima da bancada	-	
			01:50: A <u>criança M. (4 anos)</u> senta-se em cima da mesa, ficando de frente com a <u>criança L. (4 anos)</u> , diz “Agora, agora, sou eu a filha.”, sai de cima da mesa, posicionando-se ao lado dessa	Verbal: - Dar instruções	

Tabela 14 - Avaliação dos níveis de bem-estar, das interações entre pares e das aprendizagens, e apresentação de evidências, da criança Si. (3 anos)

Criança Si. (3 anos), Área do Tapete, dia 16 de maio de 2022					
Episódio 4 – Nota de campo e Transcrição de registo videográfico					
Momento	Níveis de bem-estar emocional da criança	Indicador(es) de bem-estar emocional	Evidências	Interação entre pares	Experiências de aprendizagem ¹¹
Nota de campo 1 - 14h54	Alto	Autoconfiança, autoestima, assertividade e tranquilidade	L2-L7: A <u>criança Si. (3 anos)</u> pega num giz branco e começa por desenhar um círculo maior e, no seu interior, desenha, lado a lado, dois círculos mais pequenos, sendo que por baixo destes desenha dois semicírculos (um mais pequeno e outro maior) e, no cimo do círculo maior, desenha uma semirreta na vertical – no fim o desenho assemelha-se a um rosto humano	-	Áreas de Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação ⇒ Domínio da Educação Física ⇒ Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro - Subdomínio da Música - Subdomínio da Dança
			L7: De seguida, a <u>criança Si. (3 anos)</u> volta a desenhar	-	
			L10: A <u>criança Si. (3 anos)</u> repete duas vezes o primeiro	-	
	Médio/neutro ou flutuante	Postura neutra	L12-L13: A <u>criança Si. (3 anos)</u> segura a caixa com os gizes	-	

¹¹ Baseado no *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, de Bertram & Pascal (2009), estando assinaladas ou registadas a negrito as aprendizagens presentes no episódio

Transcrição 1 - 14h56	<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	00:02: A <u>criança Si. (3 anos)</u> aponta, com o dedo indicador, para o interior do triângulo	-	⇒ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ⇒ Domínio da Matemática Área de Conhecimento do Mundo
	<i>Baixo</i>	Tensão	00:05: A <u>criança Si. (3 anos)</u> tira o giz amarelo das mãos da <u>criança C. (5 anos)</u>	-	
	<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	00:09: A <u>criança Si. (3 anos)</u> observa a caixa	-	
	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima, assertividade e tranquilidade	00:16: A <u>criança Si. (3 anos)</u> diz “Tira um daqui. Pega.”, apontando para a caixa que segura na mão direita com a mão esquerda	Verbal: - Dar instruções	
			00:27: A <u>criança Si. (3 anos)</u> [risca] com o giz amarelo	-	
	<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	00:28: A <u>criança Si. (3 anos)</u> para, olhando para o giz amarelo e, de seguida, para a caixa que contém os gizes	-	
	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima, assertividade e tranquilidade	00:30: A <u>criança Si. (3 anos)</u> roda na direção da <u>criança C. (5 anos)</u> estendendo-lhe a caixa de giz e dizendo-lhe “Segura aqui.”	Verbal: - Dar instruções	
			00:33: A <u>criança Si. (3 anos)</u> troca o giz amarelo da mão esquerda para a mão direita e pinta dentro do interior do triângulo	-	
<i>Muito Alto</i>	Autoconfiança, autoestima, tranquilidade, vitalidade e alegria	00:38: A <u>criança Si. (3 anos)</u> passa com o dedo indicador direito em cima do giz que se encontra no quadro de ardósia, observa-o, ri, roda, vira o dedo na direção da <u>criança C. (5 anos)</u> e diz “Ehhhhh!”	Não-verbal: - Expressão facial		

			00:40: A <u>criança Si. (3 anos)</u> vira o dedo, observa-o e diz “Olha aqui, é o dedo!”, enquanto sorri	Verbal: - Dar instruções	
<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima e tranquilidade		00:42: A <u>criança Si. (3 anos)</u> encosta o dedo ao queixo, vira-o na direção da <u>estagiária</u> e diz “Ihhh!”	-	
			00:50: A <u>criança Si. (3 anos)</u> diz “Não, é amarelo.”, sendo que encosta e esfrega o dedo pintado no quadro	Verbal: - Fazer observações (sobre o material)	
			00:55: A <u>criança Si. (3 anos)</u> e a <u>criança C. (5 anos)</u> pintam o interior do triângulo com os respectivos gizos, sendo que enquanto o faz, a <u>criança Si. (3 anos)</u> diz “Ohhhhh.”	Verbal: - Fazer observações (sobre os materiais)	
			00:59: A <u>criança Si. (3 anos)</u> vira-se na direção da <u>estagiária</u> e diz “Olha um dedo, olha aqui.”, enquanto vira o dedo indicador pintado na sua direção e o aproxima dos seus olhos	-	
<i>Muito alto</i>	Autoconfiança, autoestima, tranquilidade, vitalidade e alegria		01:03: A <u>criança Si. (3 anos)</u> vira e aproxima o dedo de si, vira e aproxima da <u>estagiária</u> e diz “Ohhh!”, enquanto sorri	-	
<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima e tranquilidade		01:07: A <u>criança Si. (3 anos)</u> vira-se na sua direção, aproxima-se e pousa o giz amarelo a caixa	-	
<i>Baixo</i>	Tensão		01:09: A <u>criança Si. (3 anos)</u> tira a caixa dos gizos da mão esquerda da <u>criança C. (5 anos)</u>	-	

	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima e tranquilidade	01:13: A <u>criança Si. (3 anos)</u> a observa atentamente e a mexe os gizes que se encontram na caixa	-	
			01:15: A <u>criança Si. (3 anos)</u> pergunta “Estás a fazer a relva?”	Verbal: - Colocar questões	
	<i>Médio/neutro ou flutuante</i>	Postura neutra	01:21: A <u>criança C. (5 anos)</u> abraça a <u>criança Si. (3 anos)</u> , que continua a segurar a caixa dos gizes com as duas mãos	-	
	<i>Alto</i>	Autoconfiança, autoestima e tranquilidade	01:27: A <u>criança Si. (3 anos)</u> pergunta “Queres qual?”, enquanto olha para a caixa dos gizes e a <u>criança C. (5 anos)</u> tira o giz amarelo	Verbal: - Colocar questões	
			01:28: A <u>criança Si. (3 anos)</u> esfrega o seu dedo no quadro de ardósia, no interior do triângulo	-	
			01:30: A <u>criança C. (5 anos)</u> diz “Estou a pintar o braço!” e <u>criança Si. (3 anos)</u> diz “Ehhhh!”, ao mesmo tempo que continua a esfregar o dedo	Verbal: - Fazer observações (sobre o material)	
	<i>Muito Alto</i>	Autoconfiança, autoestima, tranquilidade, vitalidade e alegria	01:36: A <u>criança Si. (3 anos)</u> levanta o dedo indicador, sorri ao observá-lo e vira o seu corpo e dedo na direção da <u>criança C. (5 anos)</u>	Não-verbal: - Expressão facial	

ANEXO XIV – TABELA SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS

Crianças	Áreas de conteúdo/Domínios/Subdomínios - Aprendizagens		
		Expressão e Comunicação	

	Formação Pessoal a Social	Educação Física	Educação Artística				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo
			Artes Visuais	Jogo Dramático/Teatro	Música	Dança			
F. (6 anos)	Autoestima; Independência; Autonomia; Convivência democrática e postura em prol da cidadania; Capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades.	-	-	-	-	-	-	Contagem de objetos; Divisão; Distribuição equitativa; Resolver problemas cotidianos.	-
An. (5 anos)	Convivência democrática e postura em prol da cidadania; Capacidade de ensaiar diferentes estratégias para resolver problemas que surgem; Cooperação com os outros e o respeito pelo outro e pelas suas opiniões.	-	-	Representação de personagens e situações da vida real; Criatividade; Imaginação; Utilização de signos, corpo, espaço, tempo, objetos e relações com os outros.	-	-	-	-	-
M. (4 anos)	Identidade; Autoestima; Convivência democrática; Capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades.	-	-	Capacidade de utilizar o espaço em situações de recreação do cotidiano; Inventar e representar personagens e situações, manifestando opiniões; Utilização de signos, corpo, espaço, tempo,	-	-	-	-	-

				objetos e relações com os outros.					
Si. (3 anos)	Identidade; Autoestima; Autonomia; Convivência democrática; Cooperação com os outros e o respeito pelo outro e pelas suas opiniões.	-	Capacidades expressivas e criativas; Mobilizar elementos da comunicação visual na sua produção; Apropriação das características dos materiais.	-	-	-	-	-	-

ANEXO XV – TABELA SÍNTESE DAS OCORRÊNCIAS DE BEM-ESTAR EMOCIONAL

Níveis de bem-estar (Portugal & Laevers, 2018)	Número de ocorrências e indicadores				
	F. (6 anos)	An. (5 anos)	M. (4 anos)	Si. (3 anos)	Total
1. <i>Muito baixo</i>	0	0	0	0	0
2. <i>Baixo</i>	0	3 Desconforto emocional	0	2 Tensão	5
3. <i>Médio/Neutro ou Flutuante</i>	8 Postura Neutra	6 Postura Neutra	4 Postura Neutra	5 Postura Neutra	23
4. <i>Alto</i>	52 Autoconfiança, autoestima, felicidade, assertividade,	12 Autoconfiança, autoestima, abertura, recetividade assertividade e tranquilidade	21 Autoconfiança, autoestima, assertividade e tranquilidade	17 Autoconfiança, autoestima, assertividade e tranquilidade	102

	tranquilidade, abertura e recetividade				
5. <i>Muito alto</i>	0	0	0	4 Autoconfiança, autoestima, tranquilidade, vitalidade e alegria	4