

Um percurso de vivências e aprendizagens em
Educação de Infância: o estudo dos comportamentos
vinculativos em contexto de Creche

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Rita Santos Redinha Gomes

Trabalho realizado sob orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, abril de 2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Concluída mais uma etapa deste percurso, que se concretizou numa das mais importantes da minha formação enquanto futura educadora de infância, torna-se imperativo destacar aqueles que me acompanharam e dedicar-lhes algumas palavras de agradecimento.

À minha família, por todo o apoio e incentivo que me deram, permitindo que me dedicasse inteiramente a este objetivo. Indiscutivelmente, enriqueceram esta caminhada e ofereceram-me as ferramentas de que necessitava para ser bem-sucedida.

Ao Hugo, por dedicar muitas horas a apoiar-me nas minhas dificuldades e por me fazer acreditar que sou capaz de enfrentar todas as minhas dificuldades, sempre com uma palavra de apoio e força de que necessitava. Sem ti este percurso não tinha o mesmo significado.

Às minhas colegas, e agora amigas, que partilharam comigo momentos de sucesso e superação. Sem vocês, Diana e Fabiana, estes anos não tinham sido tão completos e enriquecedores, a todos os níveis. Obrigada pelo ombro amigo e pela força que me deram.

À professora Isabel Dias, pelo empenho e dedicação constantes ao longo destes anos, por me fazer acreditar que devo procurar ser melhor profissional todos os dias e por me mostrar que tudo se consegue com muito esforço e trabalho. Com a professora alarguei os meus horizontes acerca da educação de infância. Muito obrigada!

Por último, mas com igual importância, destino uma palavra de agradecimento a todas as crianças e suas famílias, educadoras de infância, auxiliares de ação educativa e assistentes operacionais que marcaram o meu percurso e me permitiram viver experiências enriquecedoras e decisivas para a minha aprendizagem.

Todos tiveram uma importância extrema neste percurso. A pessoa que sou hoje e a profissional que serei amanhã tem o vosso cunho. Muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito à prática de ensino supervisionada em contexto de creche e a segunda refere-se às experiências vivenciadas em contextos de jardim de infância, jardim de infância I (IPSS) e jardim de infância II (rede pública).

Na primeira parte deste relatório, subdividida em três capítulos que organizam a informação apresentada, relatam-se as experiências vivenciadas em creche (apresenta-se a caracterização do contexto e intervenientes, o grupo de crianças e as suas rotinas diárias, as interações estabelecidas e outros assuntos relacionados com o meu processo de aprendizagem) e a reflexão sobre o percurso de aprendizagem de forma reflexiva. Neste capítulo apresenta-se, ainda, o estudo de carácter qualitativo (com evidências quantitativas) que visou identificar os comportamentos vinculativos revelados por três crianças da “Sala das Surpresas”. Os dados recolhidos através de registos videográficos foram sujeitos a uma análise de conteúdo e demonstraram que as crianças em estudo revelaram comportamentos vinculativos com a educadora de infância, a sua figura de vinculação em contexto de creche.

Na segunda parte do relatório, subdividida em três capítulos, apresentam-se os contextos de aprendizagem relativos às práticas de ensino supervisionadas em jardim de infância I e II, revelando as experiências e as aprendizagens co-construídas, especificamente ao longo da realização de projetos com as crianças. Por último, surge a reflexão sobre as experiências vividas nestas duas práticas pedagógicas em contexto de Jardim de Infância, centrando-se fundamentalmente na construção de portfólios individuais de duas crianças.

Palavras-chave: aprendizagem, creche, crianças, educador de infância, vinculação, comportamentos vinculativos.

ABSTRACT

This report, which is part of the Master's Degree Program in Pre-School Education, is divided into two main parts: analysis of the supervised teaching practice in a day-care center and analysis of the teaching experiences in kindergarten contexts, both kindergarten I (IPSS) and kindergarten II (public network).

In the first part, which is subdivided into three chapters, it is reported the experiences in the nursery (the characterization of the context and the participants, the group of children and their daily routines, the interactions established and other factors related to the learning process presented) and the reflection on the learning path in a reflective way. Moreover, this chapter also presents a qualitative study (supported by quantitative evidence) that aims to identify the bonding behaviors revealed by three children in the "Surprise Room". The data collected through videographic records was subject to a content analysis and showed that the children under study revealed bonding behaviors with the kindergarten teacher, their figure of attachment in a day-care context.

In the second part of this report, which is subdivided into three chapters, it is discussed the learning contexts related to supervised teaching practices in kindergarten I and II. The study reveals the experiences and co-built learning processes, specifically throughout the implementation of projects with the children. Furthermore, there is a reflection on the experiences lived in these two distinct pedagogical practices in the context of kindergartens, focusing mainly on the construction of individual portfolios of two children.

Keywords: learning, nursery, children, kindergarten teacher, bonding, bonding behaviors.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|-------------|
| Agradecimentos..... | <i>ii</i> |
| Resumo..... | <i>iii</i> |
| Abstract..... | <i>iv</i> |
| Índice geral..... | <i>v</i> |
| Índice de fotografias..... | <i>viii</i> |
| Índice de quadros..... | <i>x</i> |
| Índice de abreviaturas..... | <i>xi</i> |
| Introdução..... | <i>1</i> |
| PARTE I – MOMENTOS VIVENCIADOS EM CRECHE..... | <i>3</i> |
| Capítulo 1 – O(s) contexto(s) de aprendizagem..... | <i>3</i> |
| 1.1. A instituição e os intervenientes..... | <i>3</i> |
| 1.1.1 O contexto físico: espaços interiores e exteriores..... | <i>4</i> |
| 1.1.2. A “sala das surpresas”: o espaço físico, o grupo de crianças e as suas rotinas diárias..... | <i>9</i> |
| Capítulo 2 – o meu percurso de aprendizagem: registo de experiências e vivências em contexto de creche..... | <i>17</i> |
| 2.1. A creche em Portugal e o papel do educador..... | <i>23</i> |
| 2.2. (Re)construir conceções: as crianças, o brincar e o exterior..... | <i>25</i> |
| 2.3. Da observação à avaliação: desafios e aprendizagens concretizadas..... | <i>27</i> |
| Capítulo 3 – Dimensão investigativa..... | <i>30</i> |
| 3.1. Introdução..... | <i>30</i> |
| 3.2. A teoria da vinculação durante a primeira infância..... | <i>31</i> |
| 3.2.1. A creche como um contexto seguro para a criança..... | <i>36</i> |
| 3.2.1. A construção da relação vinculativa entre a criança e o educador de infância..... | <i>38</i> |
| 3.3. Metodologia de investigação..... | <i>40</i> |
| 3.3.1. Opções metodológicas..... | <i>41</i> |
| 3.3.2. Contexto e participantes..... | <i>41</i> |
| 3.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | <i>43</i> |
| 3.3.4. Procedimento..... | <i>43</i> |
| 3.3.5. Método de análise de dados..... | <i>44</i> |
| 3.4. Apresentação e discussão dos resultados..... | <i>46</i> |
| 3.5. Considerações finais e limitações do estudo..... | <i>51</i> |

| | |
|---|-----|
| PARTE II – MOMENTOS VIVENCIADOS EM JARDIM DE INFÂNCIA | 53 |
| Capítulo 1 – O(s) contexto(s) de aprendizagem | 53 |
| 1.1. As instituições e os intervenientes..... | 54 |
| 1.1.1. Jardim de infância I: a “sala da criatividade”, o grupo de crianças e as suas rotinas diárias..... | 55 |
| 1.1.2. Jardim de infância II: a instituição, a sala de atividades, o grupo de crianças e as suas rotinas diárias..... | 63 |
| Capítulo 2 – Os projetos desenvolvidos nos contextos de jardim de infância I e II..... | 71 |
| 2.1. “Os bichos da seda” – o projeto desenvolvido em contexto de JI I | 71 |
| 2.2. “O que leva a nossa sopa?” – o projeto desenvolvido em contexto de JI II..... | 75 |
| Capítulo 3 – O meu percurso de aprendizagem: registo de experiências e vivências em contexto de jardim de infância..... | 79 |
| 3.1. A educação pré-escolar em Portugal e o papel do educador | 83 |
| 3.2. (Re)construir conceções: criança, momentos de diálogo e organização dos espaços | 84 |
| 3.3. O ciclo interativo: experiências de construção de portfólios individuais das crianças..... | 86 |
| Conclusão final..... | 90 |
| Referências bibliográficas..... | 92 |
| Anexos..... | 97 |
| Anexo I – 2. ^a reflexão semanal em contexto de creche: 1 a 3 de outubro de 2018..... | 98 |
| Anexo II – 9. ^a reflexão semanal em contexto de creche: 19 a 21 de novembro de 2018..... | 99 |
| Anexo III – 6. ^a reflexão semanal em contexto de creche: 29 a 31 de outubro de 2018..... | 100 |
| Anexo IV – reflexão do período de observação em contexto de creche: 18 a 19 e 24 a 26 de setembro de 2018..... | 102 |
| Anexo V – 2. ^a súmula das reuniões de supervisão em creche: 30 de outubro de 2018..... | 103 |
| Anexo VI – 3. ^a reflexão semanal em contexto de creche: 8 a 10 de outubro de 2018..... | 104 |
| Anexo VII – 5. ^a reflexão semanal em contexto de creche: 22 a 24 de outubro de 2018..... | 107 |
| Anexo VIII – 1. ^a planificação em contexto de creche..... | 107 |
| Anexo IX – Última planificação em contexto de creche | 107 |
| Anexo X – autorização dirigida aos pais e encarregados de educação – creche..... | 109 |
| Anexo XI – transcrição dos registos videográficos..... | 114 |
| Anexo XII – 8. ^a reflexão semanal em contexto de JI I: 23 a 24 de abril de 2019..... | 124 |
| Anexo XIII – 4. ^a reflexão semanal em contexto de JI I: 18 a 20 de março de 2019..... | 126 |

| | |
|---|-----|
| Anexo XIV – 6. ^a reflexão semanal em contexto de JI I: 1 a 3 de abril de 2019 | 128 |
| Anexo XV – 7. ^a reflexão semanal em contexto de JI I: 8 a 10 de abril de 2019..... | 130 |
| Anexo XVI – 6. ^a reflexão semanal em contexto de JI II: 4 a 6 de novembro de 2019. | 132 |
| Anexo XVII – 4. ^a reflexão semanal em contexto de JI II: 21 a 23 de outubro de 2019 | 133 |
| Anexo XVIII – registo fotográfico de algumas experiências no âmbito do projeto “os bichos da seda” | 135 |
| Anexo XIX – registo fotográfico de algumas experiências no âmbito do projeto “O que leva a nossa sopa?” | 135 |
| Anexo XX – 2. ^a reflexão semanal em contexto de JI II: 7 a 9 de outubro de 2019 | 138 |
| Anexo XXI – 5.ª reflexão semanal em contexto de JI I: 25 a 27 de março de 2019.... | 140 |
| Anexo XXII – 9.ª reflexão semanal em contexto de JI II: 25 a 27 de novembro de 2019 | 142 |
| Anexo XXIII – 12.ª reflexão semanal em contexto de JI II: 16 a 18 de dezembro de 2019 | 144 |
| Anexo XXIV – 1. ^a planificação em contexto de Jardim de Infância | 146 |
| Anexo XXV – Última planificação em contexto de Jardim de Infância..... | 146 |
| Anexo XXII – 11.ª reflexão semanal em contexto de JI I: 13 a 15 de maio de 2019 .. | 146 |
| Anexo XXIII – 3.ª reflexão semanal em contexto de JI II: 14 a 16 de outubro de 2019 | 157 |

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

| | |
|--|-----|
| Fotografia 1- Registo das ideias das crianças. | 135 |
| Fotografia 2- Uma das crianças do grupo a contactar com um bicho da seda. | 135 |
| Fotografia 3- Limpeza da caixa e alimentação dos bichos da seda. | 135 |
| Fotografia 4- Realização do desenho à vista. | 135 |
| Fotografia 5- Estudo e registo da quantidade e características físicas dos bichos da seda. | 136 |
| Fotografia 6- Decoração do convite para o professor convidado no âmbito do projeto. | 136 |
| Fotografia 7- Registo escrito da organização dos grupos de trabalho. | 136 |
| Fotografia 8- Trabalho em pequenos grupos no âmbito do projeto. | 136 |
| Fotografia 9- Apresentação do professor convidado no âmbito do projeto. | 136 |
| Fotografia 10- Partilha em grande grupo do trabalho realizado pelos diferentes grupos de trabalho. | 136 |
| Fotografia 11- Exposição no âmbito do projeto. | 136 |
| Fotografia 12- Apresentação da canção criada às outras salas. | 136 |
| Fotografia 13- Registo das ideias iniciais das crianças. | 137 |
| Fotografia 14- Decoração do placard para colocar as produções no âmbito do projeto. | 137 |
| Fotografia 15- O placard decorado pelas crianças. | 137 |
| Fotografia 16- Caça ao tesouro com imagens reais de alimentos que podem ser integrados na sopa. | 137 |
| Fotografia 17- Jogos de adição com imagens reais de alimentos que podem ser integrados na sopa. | 137 |
| Fotografia 18- Confeção de uma sopa em grande grupo. | 137 |
| Fotografia 19- Apresentação de uma história dramatizada. | 138 |
| Fotografia 20- Realização de um jogo de V/F com questões relacionadas sobre alimentação saudável. | 138 |
| Fotografia 21- Diálogo e partilha de ideias com os utentes da ADESBA. | 138 |
| Fotografia 22- Realização de uma atividade de recorte e colagem com os utentes da ADESBA. | 138 |
| Fotografia 23- Apresentação das nutricionistas convidadas e partilha de experiências. | 138 |

Fotografia 24- Festa de Natal com as famílias.....138

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Rotinas do grupo de crianças da “Sala das Surpresas”..... | 15 |
| Quadro 2. Calendarização e descrição dos momentos de recolha de dados. | 44 |
| Quadro 3. Identificação e definição dos comportamentos vinculativos. | 45 |
| Quadro 4. Excertos da transcrição dos registos videográficos para demonstração de evidências para cada um dos comportamentos vinculativos definidos. | 45 |
| Quadro 5. Criança F.: quantidade de comportamentos vinculativos manifestados. | 46 |
| Quadro 6. Criança N.: quantidade de comportamentos vinculativos manifestados. | 46 |
| Quadro 7. Criança V.: quantidade de comportamentos vinculativos manifestados. | 47 |
| Quadro 8. Rotinas do grupo de crianças da “Sala da Criatividade”. | 61 |
| Quadro 9. Rotinas do grupo de crianças do Jardim de Infância. | 69 |
| Quadro 10. Calendarização e descrição das propostas desenvolvidas na “Fase III – Execução” do projeto. | 77 |

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

ADESBA – Associação de Desenvolvimento e Bem-estar Social da Freguesia de Barreira

IPCE – Investigação, Práticas e Contextos em Educação

IPSS – Instituto Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

JUVE – Juventude Desportiva do Lis

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, realizado nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020. Neste documento apresenta-se o percurso formativo realizado ao longo das três Práticas de Ensino Supervisionadas, realizadas em contexto de Creche e Jardim de Infância I (numa IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social) e Jardim de Infância II (instituição da rede pública).

Procurando organizar o seu conteúdo, este relatório encontra-se dividido em duas partes, cada uma subdividida em capítulos. A primeira parte aborda as experiências vivenciadas em contexto de creche (dimensão reflexiva e dimensão investigativa) e a segunda parte refere-se às vivências e aprendizagens co construídas em contextos de jardim de infância I e II.

A primeira parte refere-se à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, que decorreu de segunda a quarta-feira entre setembro de 2018 e janeiro de 2019. Esta parte divide-se em três capítulos: no primeiro são apresentados os contextos de aprendizagem; no segundo são abordadas experiências e aprendizagens e no terceiro dá-se a conhecer o estudo desenvolvido neste contexto sobre comportamentos vincutivos com três crianças da “Sala das Surpresas”.

Nesta primeira parte do relatório são explanadas ideias e aprendizagens relativas à creche em Portugal e ao papel do educador, sendo clarificada a (re)construção de conceções que este percurso proporcionou, as experiências experimentadas no âmbito da observação, planificação, ação e avaliação e a dimensão investigativa. O estudo apresenta o enquadramento teórico sustentado nas relações de vinculação e nos comportamentos vincutivos e a metodologia utilizada, os resultados obtidos e a discussão dos dados, salientando-se a importância e pertinência das questões abordadas no âmbito da educação de infância.

Na segunda parte deste relatório, que se encontra dividida, também, em três capítulos, revelam-se as experiências vivenciadas em contextos de Jardim de Infância I e II. A primeira prática pedagógica, em contexto de Jardim de Infância I, foi realizada numa IPSS entre fevereiro e junho de 2019, enquanto que a segunda foi vivida em contexto de jardim de infância II, numa instituição da rede pública, entre os meses de setembro de

2019 e janeiro de 2020. No primeiro capítulo desta segunda parte são apresentados os contextos de aprendizagem, especificando as características das instituições, dos grupos de crianças e das suas rotinas diárias. No segundo capítulo, surge a apresentação dos dois projetos desenvolvidos em ambos os contextos. No terceiro e último capítulo são mostradas as aprendizagens edificadas ao longo deste percurso em contexto de jardim de infância, centrando o foco na educação pré-escolar em Portugal e o papel do educador, a (re)construção de conceções que as experiências vivenciadas permitiram e a importância do ciclo interativo, salientando as experiências de construção de dois portfólios individuais.

Derradeiramente, é apresentada a conclusão final deste relatório, em que se abordam, sucintamente, aspetos principais deste percurso e algumas pretensões para o futuro profissional, fazendo-se alusão às aprendizagens com maior relevância e impacto para a construção do conhecimento detido.

PARTE I – MOMENTOS VIVENCIADOS EM CRECHE

Tendo em conta o percurso experimentado em contexto de creche, entre setembro e janeiro do ano letivo de 2018/2019, considera-se pertinente selecionar experiências e aprendizagens construídas, numa lógica reflexiva.

Numa primeira fase, apresenta-se o contexto e os intervenientes que possibilitaram as experiências vivenciadas e, posteriormente, organizam-se ideias a partir da leitura criteriosa de todas as reflexões escritas, apresentando-se uma súmula de todos os momentos significativos que marcaram o percurso neste contexto.

CAPÍTULO 1 – O(S) CONTEXTO(S) DE APRENDIZAGEM

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche foram vivenciados momentos valiosos de aprendizagens significativas, não só na instituição que permitiu o desenvolvimento da prática pedagógica, como também na instituição eleita para a continuação da formação académica (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais). Ambos os contextos proporcionaram o contacto com diversos intervenientes educativos, que permitiram a construção de novas aprendizagens e enriquecimento de saberes enquanto futura profissional. Todas as experiências partilhadas ao longo destes meses de formação permitiram potenciar o gosto e desejo pela construção de conhecimento e possibilitaram a confirmação da já latente paixão pela educação de infância.

1.1. A INSTITUIÇÃO E OS INTERVENIENTES

Ao longo do primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito da prática de ensino supervisionada em contexto de creche, foi possibilitada a permanência numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada em Touria - Pousos. Esta instituição, com as valências de creche e jardim de infância, nasceu no âmbito de um projeto de Luta Contra a Pobreza dinamizado pelo Rotary Club de Leiria. No ano de 2013, iniciou a sua atividade nas atuais instalações, num espaço que foi construído de raiz, para melhor responder às necessidades das sessenta crianças, nas valências de creche e jardim-de-infância.

Esta instituição conta com o apoio financeiro da segurança social, tendo firmado com esta um protocolo para a creche, aliado às participações das famílias. A fim de apoiar a interação social e comunitária, atua de forma integrada com diversos parceiros,

nomeadamente a Comissão Social da Freguesia de Pousos, a Comissão Social da Freguesia de Marrazes, a Câmara Municipal de Leiria, o Conselho Local de Acompanhamento e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Leiria.

O Projeto Educativo da instituição, do então ano letivo, centrava-se na “Parentalidade/Educação Consciente”, sustentando pesquisas científicas no campo da psicologia positiva e visava apoiar aqueles que educam a criança. De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (DRE, p. 3348) o projeto educativo constitui-se num “documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva”.

1.1.1 O contexto físico: espaços interiores e exteriores

Nas instalações desta IPSS foi possível constatar a existência de três áreas fundamentais: o piso principal, a cave e o espaço exterior. Todas estas áreas, comumente utilizadas pelos vários intervenientes educativos, encontravam-se corretamente identificadas e interligadas entre si.

O espaço interior da instituição era constituído por paredes com tons claros e de fácil lavagem, que permitiam não só um ambiente acolhedor àqueles que chegavam a este espaço, como também as condições necessárias de bem-estar e segurança às crianças.

Para aceder ao espaço interior da instituição era utilizada a entrada principal, existindo uma área envidraçada com um sistema biométrico de impressão digital, equipamento que permitia controlar, com acrescida segurança, as entradas no espaço. O átrio da entrada estava equipado com um balcão de atendimento, ali se encontrando depositados *dossiers* de registo de entradas e saídas das crianças, um *dossier* contendo todas as informações identificativas de cada encarregado de educação, em caso de uma situação de emergência, e um telefone. Para além disso, nas paredes deste espaço existiam diversas informações pertinentes, nomeadamente o nome e horário de atendimento da Diretora Técnica, o número da apólice do seguro escolar (entre outros documentos organizacionais) e a ementa semanal, afixada pela Diretora Técnica. Todos os documentos e informações

destinavam-se a pais/encarregados de educação ou outros intervenientes que frequentavam a instituição.

Esta entrada dava acesso a todos os espaços da mesma, nomeadamente a dois gabinetes (o da Diretora Técnica e o das Educadoras de Infância), a três salas de creche, a “Sala dos Mimos” (berçário), a “Sala das Surpresas” (1-2 anos) e a “Sala da Amizade” (2-3 anos), a uma sala de jardim de infância, “Sala da Criatividade” (3-6 anos), uma sala polivalente, uma sala de arrumos, um refeitório, uma cozinha, despensa e instalações sanitárias, áreas disponíveis neste piso principal.

Todas as salas de atividades tinham instalações sanitárias incorporadas, à exceção da sala de jardim de infância que se servia das instalações sanitárias disponíveis na sala polivalente, e janelas de amplas dimensões que davam acesso ao espaço exterior. Ademais, cada sala de atividades contava, à entrada, com uma zona composta por cabides, onde se encontravam os pertences de uso diário das crianças, e um *placard* no qual constavam informações pertinentes colocadas pela educadora de infância (por exemplo, a planificação das atividades) e as produções feitas pelas crianças.

Para aceder ao piso inferior, a cave, utilizava-se uma porta, preparada para ser utilizada somente por adultos, e um vão de escadas. Neste espaço encontrava-se uma zona de lavandaria, um espaço de arrumos de brinquedos e outros materiais de uso às salas de atividades (por exemplo, tintas e cartolinas) e uma área ampla que albergava outros materiais de maiores dimensões (por exemplo, mesas e cadeiras). Todos os brinquedos estavam organizados em estantes, por faixa etária, facilitando o seu acesso e utilização, tal como todos os materiais de desgaste, que se encontravam devidamente organizados e identificados.

Relativamente ao espaço exterior, a instituição contava com um parque, um espaço verde designado por “bosque”, um pomar e uma horta. Todos estes espaços, muito apreciados por crianças e adultos, eram frequentemente utilizados pelos vários intervenientes educativos, uma vez que eram organizadas experiências livres ou orientadas que promoviam o contacto com as famílias e comunidade envolvente.

A utilização destes espaços exteriores e a sua crescente valorização, permitiu e possibilitou a construção de aprendizagens essenciais acerca da criança e dos seus

processos de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, foi possível ter a oportunidade de reconhecer que o educador deve criar condições para que a criança possa realizar uma exploração direta de materiais naturais, o que possibilita a construção de um significado real dos mesmos. Para além disso, ambientes exteriores propiciam vivências e aprendizagens extremamente ricas, em que a criança tem liberdade de escolha, é participante e revela a sua competência (Formosinho & Araújo, 2013).

O parque exterior, a que todas as salas de atividades davam acesso por meio de uma janela, contava com uma separação feita por uma cancela de madeira. Esta separação permitia a existência de uma área reservada às crianças da “Sala dos Miminhos” (sala de berçário) e às da “Sala das Surpresas” (sala de 1-2 anos), sendo que o restante espaço era destinado às crianças da “Sala da Amizade” (sala de 2-3 anos) e da “Sala da Criatividade” (sala de 3-6 anos). Ambos os espaços tinham o chão, maioritariamente, revestido por borracha, existindo uma pequena parte em que era composto por mosaicos. Apesar da existência desta separação do espaço, as crianças de ambas as partes tinham possibilidade de interagir entre si, algo que ocorria de forma frequente.

No espaço do parque exterior destinado à “Sala dos Miminhos” e à “Sala das Surpresas”, constituído por uma área inferior à do espaço destinado às outras duas salas, existiam um lavatório e diversos brinquedos que eram substituídos com alguma regularidade pelas educadoras de ambas as salas, nomeadamente uma casinha com um escorrega e triciclos. Sempre que era necessário, os adultos colocavam uma manta no chão para que as crianças se pudessem sentar, algo que era especialmente utilizado nos momentos de experiências orientadas ou nas ocasiões de lanche.

Este espaço, que era fortemente valorizado por todos os intervenientes educativos, proporcionava um vasto leque de experiências e oportunidades de aprendizagem. Para além de ser utilizado para a realização de experiências orientadas (por exemplo, quando se revestia um dos muros com papel cenário para as crianças explorarem materiais de escrita), este espaço permitia ainda às crianças interagir com os seus pares e explorar elementos naturais (como, por exemplo, os insetos que apareciam no espaço e que suscitavam muita curiosidade e interesse).

No espaço destinado às crianças da “Sala da Amizade” e da “Sala da Criatividade” existia um escorrega, dois balouços, uma casinha e vários triciclos com diferentes características.

Nesta zona do parque exterior, também, existia um lavatório e dois bancos fixos. A delimitar este espaço, para além da cancela de madeira que o separava do espaço destinado às crianças das outras duas salas, existia uma outra cancela de madeira, de maiores dimensões, que dava acesso ao “bosque”.

Constituído por uma extensa área relvada e por duas árvores, este espaço era utilizado, regularmente, por todas as crianças da instituição e era muito apreciado por estas. Devido às suas características, a existência de um piso com algumas irregularidades e uma forte presença de elementos naturais, era propício não só à realização de experiências orientadas (por exemplo, no âmbito da expressão motora), como também à exploração livre feita pelas crianças. Apesar de existirem alguns materiais distribuídos pelo espaço, como por exemplo pás, tachos e bolas, as crianças revelavam preferência por explorar os recursos naturais existentes, nomeadamente a terra, pequenos troncos e folhas.

Este espaço e os recursos disponíveis possibilitam um conjunto de experiências extremamente engrandecedoras para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que, movidas pela sua curiosidade inata, podiam dar asas à sua criatividade e imaginação e concretizar descobertas imprescindíveis. Se tal como L’Ecuyer (2017, p.23) afirma “o motor da motivação da criança é a curiosidade”, esta mesma curiosidade possibilita o desejo de conhecimento através do encantamento que a criança tem pelo mundo que a envolve. Considerando a curiosidade como um mecanismo que é inato na criança, é imprescindível a existência de ambientes que a respeitem e que a façam encantar-se pelas coisas e acontecimentos do mundo.

O espaço designado de pomar, na lateral da instituição e de áreas amplas, contava com diversas árvores de fruto e era um outro espaço exterior da instituição fortemente valorizado pelos vários intervenientes. Pelas características do terreno e pela vasta oferta de recursos naturais, este era um espaço privilegiado para momentos de exploração livre. Contudo, este não era um espaço de fácil acesso, uma vez que existia necessidade de sair da instituição, caminhar alguns metros a pé e subir uma pequena elevação de terra. Para as crianças mais pequenas, o percurso até este espaço concretizava-se num desafio e teve o mérito de fazer compreender os cuidados acrescidos a ter nestas situações. Ou seja, permitiu ganhar consciência de que o trabalho pedagógico deve ser acompanhado de referenciais teóricos da área da saúde, para que o educador possa adequar as suas práticas tendo em conta ações promotoras de saúde (Cairuga, Castro & Costa, 2015), tendo-se

tornado importante estar consciente das condições de higiene proporcionadas às crianças no exterior.

Por fim, um outro espaço exterior da instituição era a horta, uma área que começou a ser explorada pelas crianças da “Sala da Criatividade” no âmbito de uma ação desenvolvida em parceria com as famílias destas crianças. Após ter sido reaproveitado para o efeito, este espaço contava com sementeiras de diversos alimentos e era cuidado, com periodicidade semanal, por este grupo. Por ser um espaço composto, na sua totalidade, por terra, era fortemente apreciado pelas crianças mais velhas da instituição, que dividiam o seu tempo entre cuidar das sementeiras e explorar os recursos naturais existentes. Desta forma, este era um espaço que proporcionava um conjunto de experiências muito ricas para as crianças, onde estas podiam concretizar inúmeras aprendizagens despoletadas pela curiosidade acerca do meio circunjacente.

A valorização destes espaços por parte da educadora cooperante potenciou a capacidade de compreensão da importância de proporcionar experiências significativas às crianças, uma vez que as características específicas destes e os recursos naturais existentes possibilitam-lhes um desenvolvimento harmonioso. Perante as vivências experienciadas neste contexto, ao utilizar estes espaços da instituição, podemos reconhecer que a interação que nestes é estabelecida com as crianças revela-se significativamente mais proveitosa. Melhor dizendo, dada a riqueza natural dos espaços e a oportunidade que as crianças têm de os explorar, é possível acompanhá-las quando surgem desafios ou em momentos de descoberta, algo que podemos considerar como fortalecedor da relação afetiva estabelecida com cada criança.

Esta dimensão da construção de uma relação afetiva com cada criança foi sendo vigorosamente realçada pela educadora cooperante, o que permitiu procurar aprofundar conhecimentos acerca deste assunto e experienciar, na prática, a importância de procurar partilhar momentos únicos com cada criança do grupo. Neste sentido, foi sendo possível apreender e compreender que, nesta faixa etária, as crianças necessitam do apoio do adulto para se sentirem seguras e confiantes nas suas explorações e descobertas, sendo que este apoio é visto como a força externa que as crianças necessitam, ao nível emocional, para descobrirem aquilo que está ao seu redor (Post & Hohmann, 2004).

1.1.2. A “Sala das Surpresas”: o espaço físico, o grupo de crianças e as suas rotinas diárias

O projeto pedagógico da “Sala das Surpresas”, a sala que acolhia 11 crianças entre os 1 e 2 anos e onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, intitulava-se por “Um pé no ninho outro no caminho”. Elaborado no ano letivo 2018/2019, este projeto tinha como principal foco a valorização das experiências fora da sala de atividades e a utilização dos sentidos para a exploração do mundo envolvente. Neste sentido, a palavra “ninho” simbolizava o afeto e conforto dado pelo adulto às crianças e a palavra “caminho” associava-se às experiências e oportunidades de aprendizagem que lhes eram proporcionadas. Este projeto pedagógico e o que o sustentava orientou a ação da mestrandia subscritora, uma vez que foi tida a oportunidade de o conhecer nas primeiras semanas desta prática. Deste modo, houve possibilidade de compreender, desde o princípio, aquilo que era valorizado não só pela instituição, como também pela educadora cooperante, algo que foi extremamente importante para adequar a ação educativa.

A “Sala das Surpresas”, que para além de acolher as 11 crianças, contava com uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, possuía um espaço amplo, livre de objetos de grandes dimensões, características que proporcionavam um ambiente de exploração e descoberta necessário às crianças nesta faixa etária. Assim, não havendo áreas definidas, este espaço permitia uma movimentação livre, a exploração de materiais e a interação social.

De acesso ao parque exterior, existia uma portada de vidro, que facilitava a entrada de luz natural. Num dos cantos da sala, existia 1 pequena mesa com 4 cadeiras, adaptadas à altura das crianças e 1 tapete com 4 colchões almofadados, para que as crianças se sentassem nos momentos de reunião. O material didático, disponibilizado consoante a intencionalidade pedagógica da equipa educativa, encontrava-se disposto num móvel de pequenas dimensões, que servia igualmente de apoio aos adultos para gerir a documentação diária. Um outro móvel de maiores dimensões com gavetas, encastrado numa das paredes da sala, servia para guardar os catres utilizados nos momentos de repouso das crianças, material de desgaste, brinquedos de maiores dimensões e a documentação das crianças.

Para dar acesso à casa de banho e zona de mudas, existia uma porta de correr com a devida segurança para as crianças. Esta zona de mudas e casa de banho dividia-se em dois espaços distintos, um em que as crianças podiam circular na presença de um adulto (que continha uma bancada com tampo almofadado, gavetas individuais para cada criança, duas sanitas e um lavatórios) e, outro, vedado ao seu acesso onde se encontrava um móvel para arrumos, uma pia de despejos e uma banheira.

O grupo de crianças da “Sala das Surpresas” era constituído por 11 crianças com idades compreendidas entre os 1 e os 2 anos, 4 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, sendo que no início desta prática pedagógica (setembro de 2018) 9 crianças já tinham 1 ano de idade e as restantes 2 crianças completavam-no até dezembro. Neste grupo, existiam 8 crianças que já frequentavam a instituição no ano anterior e 3 crianças que a integravam pela primeira vez. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e viviam no concelho de Leiria.

Em setembro de 2018 existiam 3 crianças que ainda não tinham adquirido a marcha, sendo que 2 delas conquistaram essa aquisição até à data de término desta prática de ensino supervisionada, em janeiro de 2019. Relativamente à alimentação, era necessário existir uma coordenação entre os diferentes elementos da equipa educativa de forma a gerir os momentos de refeição, uma vez que a maioria das crianças estava a adaptar-se a novos alimentos e cada uma tinha necessidades alimentares específicas.

Devido à faixa etária das crianças deste grupo, a relação entre pares estava em processo de construção. Cada criança explorava os espaços de forma autónoma, mantendo uma relação de dependência com os adultos de referência. Ao fazer parte do grupo durante o período de prática pedagógica, procurou-se estabelecer uma relação afetiva com cada criança, pretendendo o reconhecimento como figura de confiança. Esta intenção foi incentivada pela educadora cooperante desde os primeiros dias de prática pedagógica, tal como se pode observar através da segunda reflexão individual semanal (Anexo I),

“Ao longo desta semana foi ainda possível manter as ligações afetivas criadas com as crianças e fortalecê-las, procurando estar junto delas nos vários momentos do dia, auxiliando-as e cooperando nas suas rotinas diárias. Para a criança é muito importante que exista um ambiente propício ao bem-estar e segurança, onde se sinta amada e confortável. Deste modo, a criança consegue “desenvolver a sua auto-estima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que

irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento.” (Segurança Social, 2005, p.2)”.
(Anexo I – 2.^a Reflexão Semanal – 1 a 3 de outubro de 2018).

Das 11 crianças, apenas 2 não utilizavam chupeta, sendo que se procurava que aquelas que a utilizavam só o fizessem em momentos específicos do dia, nomeadamente no período de sesta ou em situações de maior carência afetiva. No início desta prática pedagógica, apenas 1 criança controlava os esfíncteres durante o dia (utilizando apenas fralda no momento da sesta), sendo que este processo de controlo esfíncteriano se alargou a outras crianças, ao iniciar-se o processo de adaptação gradual ao bacio, nos momentos de higiene.

Acompanhar as crianças ao longo deste processo de aquisição do controlo esfíncteriano permitiu a compreensão não só a importância desta etapa na vida da criança para a descoberta que esta faz de si, como também os desafios associados à ação do educador. No entanto, esta etapa da vida das crianças que foi acompanhada, diariamente, trouxe alguns receios, tal como pode ser perspetivado através da nona reflexão semanal (Anexo II),

“(…) ao longo da referida semana, considero que senti alguma ansiedade e nervosismo nestes momentos, uma vez que existe uma nova dinâmica para encarar. Deste modo, senti alguma pressão por não saber como gerir o grupo de crianças, visto ser uma situação vivida e experienciada pela primeira vez. Ao refletir sobre estes acontecimentos, encontrei necessidade de procurar informações que me ajudassem a entender as necessidades e especificidades que constituem esta etapa da vida das crianças e, conseqüentemente, a perceber o papel e o modo de atuação do educador para agir em conformidade.” (Anexo II – 9.^a Reflexão Semanal – 19 a 21 de novembro de 2018).

Relativamente aos momentos vivenciados na sala de atividades, nos momentos de brincadeira livre, as crianças tinham acesso a diferentes materiais e objetos, que possibilitavam estabelecer diferentes interações, nomeadamente interação criança/objeto, criança/criança, criança/criança/objeto, criança/adulto e criança/adulto/objeto. Acrescenta-se que, o grupo de crianças revelava um forte interesse principalmente por jogos de encaixe (que continham peças de diferentes formas, cores e tamanhos), puzzles com diferentes imagens (principalmente aqueles que continham animais) e livros de imagens (aqueles que apresentavam imagens reais de animais ou de objetos do quotidiano).

No que toca aos momentos de propostas orientadas e considerando a potencialidade e a valorização dos espaços exteriores por parte dos diversos intervenientes, o grupo realizava diversas experiências educativas no ambiente exterior, bastante apreciadas pelas crianças. Nestes espaços surgiam oportunidades de observar e explorar uma diversidade considerável de elementos naturais (como, por exemplo, animais, ramificações de árvores e terra), que proporcionavam realizar descobertas significativas enriquecedoras dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nestes espaços, o grupo podia ainda estabelecer interações com outras crianças e adultos.

Em contexto de “Sala das Surpresas”, todos os adultos (educadora cooperante, auxiliar de ação educativa e mestrandas) colaboravam entre si, procurando que as várias experiências e momentos da rotina diária favorecessem os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A mestranda, ora autora, enquanto participante e a intervir neste contexto, com a responsabilidade de planear e gerir a rotina diária do grupo de crianças ao longo de cinco semanas (num total de 15 dias de intervenção individual), compreendeu a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos relativamente aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária.

Segundo Dias e Correia (2012), o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança são conceitos que não devem ser confundidos, pois retratam especificidades distintas. O desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo da vida, desde a conceção do ser humano até à sua morte, em que existem mudanças aos níveis cognitivo, motor, linguístico e social. Por sua vez, a aprendizagem é a capacidade que o ser humano possui de se adaptar ao meio envolvente, sendo que o acompanha ao longo da sua vida e é necessário que haja constante atividade e motivação daquele que aprende.

Relativamente às aprendizagens que a criança constrói, é importante que o educador conheça e reflita sobre como esta aprende, tornando-se competente para planear experiências que estimulem a criança a construir o seu conhecimento sobre si e sobre o mundo que a rodeia. Tal como mencionam Post e Hohmann (2011), a criança começa a aprender de forma ativa desde o seu nascimento. Apesar de esta aprendizagem ocorrer de diferentes formas, nesta faixa etária as interações que a criança estabelece e a observação que realiza são impactantes neste processo, permitindo-lhe perceber como funciona o mundo onde está inserida.

De acordo com o modelo High-Scope, a “Roda da Aprendizagem” pode descrever o modo como a criança aprende. Nesta surgem “experiências-chave”, que se traduzem em referentes que permitem a construção da aprendizagem por parte da criança, sendo estas: a observação da criança; a interação adulto/criança; os horários/rotinas; o ambiente físico (Formosinho & Araújo, 2018). Estas experiências são definidas como tudo aquilo que a criança vai aprender de forma ativa, através das suas aventuras diárias. Para isso, é importante que sinta confiança e autoestima para se tornar cada vez mais autónoma e curiosa nas suas experiências de aprendizagem, sendo que o adulto tem um papel fulcral neste sentido (Post & Hohmann, 2011).

Relativamente ao desenvolvimento da criança, destaca-se a existência de 4 dimensões principais, nomeadamente, a cognitiva, a motora, a linguística e a socio-afetiva. Quanto à dimensão cognitiva do desenvolvimento da criança, Spodek (2010) refere a importância da memória a curto prazo, a de longo prazo e as estratégias cognitivas utilizadas. Uma criança até aos três anos consegue reparar numa forma ou objeto que lhe é familiar consideravelmente rápido, apesar da quantidade de informação processada instantaneamente não ser muita. Para além disso, a criança apresenta dificuldades em realizar tarefas secundárias em simultâneo com outras primárias. Neste sentido, o educador, ao planear uma experiência, tem de ter consciência das características do desenvolvimento da criança e capacidade de resposta, nomeadamente para reconhecer quando é que uma possível distração se torna benéfica para a criança. Relativamente à memória a longo prazo, apesar de vários autores discordarem nesta questão, acredita-se que “apesar dos esquecimentos diários e da amnésia dos primeiros anos de infância, verifica-se que existem de facto alguns tipos de memória a longo prazo, mesmo na primeira infância.” (*Ibidem*, 2010, p.23). Já as estratégias cognitivas das crianças até aos três anos, considera-se que a criança não as utiliza de forma espontânea, mas que pode ser levada a tal. Os investigadores que acreditam que a criança desta idade é capaz de as utilizar, esclarecem que são demasiado simples e vulneráveis a erros.

No que concerne à dimensão motora do desenvolvimento da criança, importa ressaltar que esta tem uma forte influência nas restantes. Nesta faixa etária, a criança desenvolve muito esta dimensão do seu desenvolvimento, uma vez que existe uma enorme curiosidade em descobrir o mundo envolvente. Quando a criança está num novo ambiente, com novos materiais e objetos, procura contactar com estes e realizar uma

exploração autónoma utilizando os seus sentidos (Reyes, 2010). Realçando que cada criança possui características e necessidades individuais, Spodek (2010) menciona que, os marcos do desenvolvimento da dimensão motora são universais na ordem pela qual ocorrem, sendo que o momento de aquisição varia fortemente de criança para criança.

Quanto à dimensão linguística, é fundamental compreender que “adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas” ou “ser capaz de produzir todos os sons da língua” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11). Com isto, nesta faixa etária, a criança passa por um processo que requer interação com o outro para que possa construir “natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida”, podendo apropriar-se aos poucos da sua língua materna (*Ibidem*, 2008, p.11). Segundo estes autores, a criança começa a adquirir vocábulos da sua língua materna e, simultaneamente, desenvolve competências comunicativas. Desta forma, o adulto surge como uma figura essencial para apoiar a criança, servindo de modelo de referência, uma vez que a criança procura muitas vezes imitar e repetir o adulto nas suas produções orais simples.

Por fim, em relação à dimensão socio-afetiva, destacam-se as relações entre pares nesta faixa etária. Tal como Spodek (2010, p.121) menciona, “é na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares.”. Ao longo do seu primeiro ano de vida, a criança exhibe vários comportamentos sociais e começa a participar em ações sucessivas com os seus pares, demonstrando afeto positivo nas suas relações interpessoais. No entender de Aguiar (2009), a criança necessita de contactar com pessoas que estejam empenhadas na promoção do seu bem-estar, para que estabeleça relações emocionais fortes e mútuas. Estas relações permitem que a criança se sinta segura. Nesta perspetiva, apesar de todas as relações que a criança estabelece terem uma forte influência no seu desenvolvimento, Reyes (2010, p.66) menciona que “a criança de um a dois anos vive num contínuo vaivém, entre os seus desejos de independência e a sua necessidade de proximidade e segurança”.

Considerando as características do desenvolvimento e aprendizagem nos primeiros anos, a rotina das crianças da “Sala das Surpresas” contemplava diversos momentos adequados às características e necessidades do grupo.

Desde o momento de chegada das crianças à instituição (acolhimento das crianças) até à sua entrega ao final do dia, era promovido um conjunto de experiências que visavam o bem-estar, conforto e segurança das crianças. Os horários e rotinas são imprescindíveis para que a criança se possa sentir segura durante o período que está fora de casa, em que a imagem de uma figura de referência (neste caso, o educador de infância) é essencial para a construção desta base segura (Post & Hohmann, 2011). Compreendendo que a rotina se estende a um grupo, torna-se imprescindível que esta tenha em consideração as necessidades, interesses e características de cada criança, para que seja adequada e ajustada a todas as crianças (Gonzalez-Mena, 2015). Com isto, esclarece-se que a rotina deve ser entendida como uma estrutura flexível e que possibilita um bem-estar a todos os intervenientes educativos (crianças, profissionais, famílias) (Hohmann, Banet & Weikart, 1992).

No **Quadro 1** podemos observar as rotinas do grupo de crianças da “Sala das Surpresas”, analisando, por exemplo, os cuidados existentes e fornecidos a todas as crianças, prevendo cuidados às crianças que chegavam à hora de abertura da instituição e às que permaneciam até ao momento de fecho da mesma.

Quadro 1. Rotinas do grupo de crianças da “Sala das Surpresas”.

| Tempo Previsto | Rotina |
|-----------------------|--|
| 07h45 | Acolhimento das crianças na sala polivalente e reforço alimentar. |
| 09h15 | Brincadeiras livres. |
| 10h00 | Desenvolvimento de Projetos e Temáticas. |
| 10h30 | Brincadeiras livres. |
| 10h45 | Higiene – Almoço – Higiene. |
| 11h45 | Sesta. |
| 14h45 | Higiene – Lanche – Higiene. |
| 15h45 | Brincadeiras livres. |
| 16h15 | Desenvolvimento de Projetos e Temáticas. |
| 17h00 | Brincadeiras livres. |
| 17h20 | Relaxamento. |
| 18h00 às 19h15 | Reforço alimentar e entrega das crianças na sala polivalente até às 19h15. |

À medida que se deu o contacto com a rotina diária das crianças da “Sala das Surpresas”, sentiu-se necessidade de refletir nas aprendizagens que se estavam a construir enquanto futura educadora de infância. Uma vez que esta Prática de Ensino Supervisionada iniciou em setembro, dias depois do início oficial do ano letivo, foi possível acompanhar o

processo de adaptação das crianças, não só das que estavam na instituição pela primeira vez, como das restantes crianças que integravam este espaço e contactavam com a educadora e auxiliar de ação educativa pela primeira vez. Desta forma, na sexta reflexão individual refletiu-se acerca destas questões, evidenciando que as crianças começavam a integrar a sua rotina diária e esse reconhecimento da sequência de acontecimentos permitia que os vários momentos do dia decorressem de forma tranquila e positiva para os vários intervenientes (Anexo III):

“Ao longo desta semana foi possível denotar que o grupo de crianças está mais familiarizado com os vários momentos da rotina diária, do que nas primeiras semanas em que começámos a realizar a observação e cooperação nas atividades da educadora cooperante. Neste sentido, é possível observar que as crianças respeitam e colaboram no momento de reunião, (...) a maioria das crianças do grupo, depois de arrumarem os brinquedos, sentam-se na zona de tapetes e almofadas, sem ser necessário o adulto dar essa indicação. Posto isto, denota-se que o grupo de crianças está familiarizado com a rotina estabelecida e adaptada às suas necessidades, o que facilita o decorrer dos vários momentos ao longo do dia.” (Anexo III – 6.^a Reflexão Semanal – 29 a 31 de outubro de 2018).

No nosso entendimento, considerando as experiências vivenciadas neste contexto e as aprendizagens construídas, as rotinas são de extrema importância não só para o bem-estar da criança, como para o dos restantes intervenientes educativos. Através de rotinas diárias estruturadas e flexíveis, que atendam às necessidades dos envolvidos num determinado contexto, possibilita-se a promoção de um contexto de qualidade que favoreça o desenvolvimento e aprendizagem. Contando que as crianças nesta faixa etária precisam de rotinas que lhes proporcionem sentimentos de segurança e conforto, compreendemos ser fundamental o educador de infância estar desperto para a necessidade de conhecer o contexto em que a criança está inserida, sendo que para isso é imprescindível uma colaboração efetiva com a sua família. Ainda que estejamos a falar de crianças pequenas, é inexplicável o seu poder de compreensão do mundo que as rodeia e a sua adaptação ao contexto em que estão inseridas, tendo sido notória a interiorização e reconhecimento do encadeamento dos vários momentos da rotina diária que as crianças fizeram ao longo do tempo.

CAPÍTULO 2 – O MEU PERCURSO DE APRENDIZAGEM: REGISTO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE CRECHE

No presente capítulo, tencionamos refletir, de forma consciente e sustentada, acerca do percurso pessoal e das experiências vivenciadas, que proporcionaram a edificação de incontáveis aprendizagens. Perante os conhecimentos detidos e que foram viabilizados pela aprendizagem escolar e trajeto percorrido, consideramos estar municiados de mais ferramentas e competências para, num futuro próximo, exercer funções como educadora de infância, acrescentando que uma formação contínua e reflexão diária de ações e práticas é imprescindível para proporcionar contextos de qualidade.

Tendo esta sido a primeira experiência em contexto de creche, o período que antecedeu o início desta Prática de Ensino Supervisionada pautou-se por dúvidas, anseios e, igualmente, por uma forte motivação. Inevitavelmente, foram formuladas expectativas e construções mentais acerca do que viria a enfrentar, com a certeza de que seriam tempos de muito trabalho, esforço e dedicação, que se iriam traduzir em novos tirocínios. Por ser um contexto novo, estávamos conscientes do empenho necessário para entrar nesta nova dinâmica, que pressupunha sermos elucidados das rotinas diárias das crianças e compreender o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante.

Nos primeiros dias de prática pedagógica, depois da apresentação à instituição, à equipa e as crianças, a maioria dos receios foram dissipados. O apoio de todos os profissionais da instituição, desde educadoras de infância, auxiliares de ação educativa e diretora técnica, contribuíram em larga escala para um sentimento de conforto e confiança que possibilitou a concretização das ações.

A educadora cooperante, como responsável do acompanhamento ao longo desta prática pedagógica, procurou que compreendêssemos, desde os primeiros dias, a importância de não ser descurada a segurança das crianças, alertando para possíveis situações de perigo que deviam ser evitadas (por exemplo, nunca abandonar uma criança no muda fraldas, ter atenção ao fechar as portas e certificar se não está nenhuma criança em perigo de entalar os dedos, entre outras). Estes conselhos foram extremamente úteis e a consciência de adotar medidas preventivas em situações de possível risco para as crianças irão sempre, e para sempre, acompanhar-nos. Para além das questões de segurança, um outro aspeto a considerar, de suma importância, e que foi reforçado, múltiplas vezes, pela educadora,

prende-se com a necessidade de estabelecer relações afetivas com as crianças. Nesta faixa etária, as crianças revelam necessidade de explorar o mundo que as rodeia, procurando o apoio do adulto para que se sintam seguras ao longo das suas descobertas. Este apoio permite à criança sentir-se segura e confiante, algo que tem influência ao nível emocional (Post & Hohmann, 2011). Esta questão foi determinante ao longo desta prática pedagógica, algo que pode ser analisado através da Reflexão do período de observação (Anexo IV):

“(…) nestes momentos, temos oportunidade de estabelecer contacto com as crianças, onde aproveitamos para conhecer as especificidades de cada uma. Para além disso, começámos a construir laços de confiança com o grupo, o que futuramente nos irá facilitar ao longo das nossas intervenções quando apresentarmos novas atividades às crianças. Ou seja, se ao longo deste período de observação conseguirmos iniciar a construção de uma relação de confiança com o grupo, quando formos nós a propor atividades iremos ter uma maior aceitação e adesão por parte das crianças.” (Anexo IV – Reflexão do período de observação – 18 a 19 e 24 a 26 de setembro de 2018).

Para além de conhecer as crianças do grupo e o trabalho desenvolvido em contexto de sala de atividades, tornou-se essencial perceber quais os ideais da instituição. Nos momentos de reunião com a educadora cooperante, tivemos oportunidade de consultar os documentos oficiais (nomeadamente ao regulamento interno, projeto educativo e projeto pedagógico) e conhecer a história da instituição.

Ao fazer uma análise destes documentos e perante os diálogos estabelecidos com a educadora cooperante, foi-nos proporcionado constatar que o modelo *High Scope* era o adotado pela instituição. Tal como Araújo (2018) refere, este modelo pedagógico pressupõe uma abordagem com crianças pequenas que concede um papel fulcral à aprendizagem ativa. Esta está relacionada com outras dimensões identitárias, sendo elas a “interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, os horários e rotinas, e a observação.” (*Ibidem*, 2018, p.72). Nesta abordagem, que tem como base as teorias de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento, “as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias.” (Post & Hohmann, 2007, p.1). Relativamente à aprendizagem, esta deve ser construída de forma ativa, em que a criança constrói conhecimento através da experimentação do mundo envolvente. Tal como já foi referido, este modelo tem como

princípio a “Roda da Aprendizagem” que serve como base crítica para a aprendizagem e desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida (Araújo, 2018).

Não só a educadora cooperante teve um papel crucial nestes primeiros dias de prática pedagógica, mas também a professora supervisora que, ao longo das reuniões semanais de supervisão, sempre nos incentivou a atentar e refletir em determinadas questões relevantes para o processo de aprendizagem. Nestas primeiras reuniões, um dos assuntos abordados prendeu-se com a nossa capacidade de observar o que estava ao redor e sermos capaz de questionar aquilo que encontrávamos. Ou seja, perante uma instituição que seguia um determinado modelo pedagógico, possuía uma equipa pedagógica que defendia os seus próprios ideais e apresentava uma organização, estrutura e decoração específicas, entre outras questões, foi um incentivo importante para a compreensão do modo como nos posicionávamos relativamente às opções institucionais.

Mediante as questões que eram colocadas pela professora, foi por nós sentida a necessidade de refletir e aprofundar conhecimentos, algo que foi essencial não só para a compreensão do contexto em que nos situávamos, como também para o futuro enquanto mestranda a intervir e futura profissional. Algumas destas questões prendiam-se, por exemplo, com o ambiente da instituição (se oferece luz natural), as cores das paredes (se as cores são escolhidas de acordo com a sua simbologia para se criar o ambiente desejado), o tipo de materiais de construção (se existem materiais de fácil manutenção e lavagem), a presença e disposição dos materiais e objetos (a organização dos móveis e arrumação de brinquedos ou objetos de desgaste), a escolha dos brinquedos disponibilizados às crianças desta faixa etária (se os brinquedos disponibilizados vão ao encontro das necessidades, características e interesses do grupo de crianças), entre outras.

Sem dúvida que esta capacidade de observar, analisar, questionar, refletir, pesquisar e construir significados sobre aquilo que nos rodeia, acompanha-nos até aos dias de hoje e proporcionou-nos perspetivar o nosso percurso neste e noutros contextos de uma forma mais pessoal e intensa. A valorização e aprofundamento de certos assuntos sobre os quais um educador de infância tem de ter conhecimentos sustentados, incentivou a procura de sustentação teórica que desse resposta a algumas destas questões e, principalmente, que facultasse ferramentas para construir as nossas próprias ideias e conceções. Tal pode ser observado através da segunda súmula das reuniões de supervisão (Anexo V), em que eram mencionados os assuntos abordados e a aprofundar,

“(…) um outro assunto que consideramos importante aprofundar relaciona-se com a escolha dos diversos brinquedos disponíveis na sala de atividades, disponibilizados pelo adulto às crianças, nos momentos de brincadeira livre. Neste sentido, é pertinente compreender a importância desta escolha de objetos para o grupo de crianças, analisando as vantagens e desvantagens de disponibilizar sempre os mesmos brinquedos ou sempre brinquedos diferentes.” (Anexo V – 2.^a Súmula das Reuniões de Supervisão – 30 de outubro de 2018).

Considerando que desde os primeiros dias foi tida a oportunidade de integrar as rotinas diárias do grupo de crianças, vivenciaram-se diferentes momentos com as crianças, como por exemplo os de higiene, de alimentação e de sesta. Estes três momentos da rotina diária do grupo de crianças proporcionaram a construção de aprendizagens significativas, uma vez que foram sofrendo alterações ao longo das semanas devido às conquistas e aquisições diárias das crianças.

Especificando os momentos de higiene, que foram abordados anteriormente (ver o ponto 1.1.2.), foram vivenciadas situações de aprendizagem constantes, em que, dada a faixa etária das crianças e as suas conquistas diárias, era necessário reformular a organização e materiais inerentes a estes momentos. Na terceira reflexão individual (Anexo VI), foi possível atentar na importância que os espaços de higiene têm no modo como as crianças vivem estes momentos,

“Esta sala dispõe de uma casa de banho e zona de mudas, o que faz com que as crianças se reúnam neste local muitas vezes. Estes momentos de higiene, são vividos diariamente pelas crianças e, dessa forma, torna-se importante garantir que são proporcionadas condições que garantam o seu bem-estar. (...) De facto, verifica-se o interesse das crianças por este espaço, o que acaba por ser muito vantajoso para os diferentes momentos da rotina diária.” (Anexo VI – 3.^a Reflexão Semanal – 8 a 10 de outubro de 2018).

De acordo com Post & Hohmann (2007), os espaços onde são vividos os momentos de higiene devem ser convidativos e interessantes, despertando à criança vontade de passar algum tempo nestes. Assim, mesmo que as crianças prefiram ficar algum tempo no chão a brincar ou a mexer-se, este contacto positivo da criança com o espaço e materiais disponíveis é benéfico para a sua adaptação àquilo que vai vivenciar nos momentos de higiene.

À medida que as crianças começaram a iniciar o seu processo de adaptação ao bacio/sanita e de controlo esfinteriano, foi necessária uma adaptação também dos adultos a uma nova gestão dos momentos de higiene, considerando e respeitando os ritmos de cada criança que, naturalmente, não passaram por estes processos, simultaneamente. Ao longo deste processo, fomos entendendo e vivenciando a responsabilidade do educador de infância ao ter de tomar decisões importantes, como por exemplo, decidir quais as crianças que estão preparadas para iniciar estes processos (em conformidade com as suas famílias). Sobre este momento em particular, concretizámos uma aprendizagem essencial. Considerando que a criança tem uma forte capacidade para analisar as atitudes e postura corporal do adulto, o educador deve viver os momentos de higiene com tranquilidade, revelando-se confiante e agindo com entusiasmo (mesmo quando estes momentos lhes despoletem desafios e inseguranças).

Relativamente ao momento da sesta, logo nos primeiros dias de prática pedagógica compreendeu-se a necessidade de refletir e procurar aprofundar conhecimentos, reconhecendo a importância deste momento para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tal como é evidente na terceira reflexão individual (Anexo VI):

“No momento da sesta comecei a estar na sala a acompanhar o grupo, pela primeira vez, (...). Deste modo, experienciei este momento tão importante da rotina diária das crianças e refleti sobre a importância de existir sempre um adulto presente. As crianças, nesta faixa etária, acordam algumas vezes e sentem a necessidade do conforto do adulto para conseguirem ficar calmas e voltar a adormecer. (...) é importante que se consiga manter um ambiente calmo, sem barulho, para que todas as crianças consigam descansar e não acordem devido a outra criança estar mais instável.” (Anexo VI – 3.^a Reflexão Semanal – 8 a 10 de outubro de 2018).

De acordo com Gonzalez-Mena (2015), dormir é uma atividade natural, sendo que o sono pode variar de mês para mês e de criança para criança. Assim, quando esta é pequena, tem necessidade de dormir mais e, à medida que cresce, a sua necessidade de dormir a sesta acaba por decrescer gradualmente. Acerca deste momento em particular, compreendi a necessidade de respeitar as necessidades de cada criança, quer estas sejam momentâneas ou permanentes, devendo o adulto dar respostas adequadas a eventuais situações ou desafios que beneficiem o bem-estar de todas as crianças do grupo.

Abordando os momentos de refeição, quer sejam reforços alimentares, lanches ou almoços, pudemos acompanhar as crianças e vivenciar os desafios e exigências proporcionados por estes, tal como é visível através da quinta reflexão semanal (Anexo VII),

“Estes momentos da rotina diária da criança requerem uma logística mais complexa do que, inicialmente, esperava, sendo que as crianças, nesta faixa etária, têm necessidades alimentares muito específicas e variadas. Neste grupo específico de crianças existem algumas assimetrias na gestão dos momentos de refeição, uma vez que existem crianças perto dos doze meses e outras perto dos vinte e quatro meses. Deste modo, não só a variedade dos alimentos ingeridos é distinta, como também a relação e interação de cada criança, com este momento da sua rotina, é diferente.” (Anexo VII – 5.^a Reflexão Semanal – 22 a 24 de outubro de 2018).

Tal como Brazelton (2000) menciona, a alimentação da criança entre os doze e os vinte e quatro meses não é constante, existindo mudanças e adaptações a novos alimentos, gradualmente, e até nas ações do próprio ato de se alimentar. Assim, nesta faixa etária, a criança não deve ser pressionada a alimentar-se de forma competente, devendo ser permitida a exploração deste momento, permitindo uma adaptação gradual a este momento.

Ao ter integrado esta equipa e tido oportunidade de vivenciar os desafios inerentes ao trabalho do educador (nos momentos de higiene, sesta ou refeição das crianças), colhemos aprendizagens muito ricas, algumas das quais destacamos: i) acima de tudo, é essencial reconhecer que cada criança possui as suas características e necessidades próprias e que o seu ritmo individual deve ser respeitado; ii) o adulto tem de estar atento a cada criança, observar os seus sinais e dialogar com a família, de forma a compreender as suas necessidades; iii) é fundamental proporcionar condições para que a criança se sinta confortável em todos os momentos da sua rotina diária, encarando as ações inerentes a estes de forma positiva; iv) todas as ações e estratégias utilizadas em contexto de creche devem ser dialogadas e acordadas com a família da criança, para que todos os que a rodeiam possam apoiar esta etapa da sua vida e fazer com que um contexto seja a continuação do outro.

Tal como já foi referido, a instituição privilegiava a comunicação entre os dois contextos (creche e casa). No caso específico da “Sala das Surpresas”, existiam pequenos cadernos

individuais que acompanhavam diariamente as crianças. Nestes cadernos eram descritas informações pertinentes sobre a criança e existiam espaços devidamente organizados e identificados para que as famílias e os profissionais pudessem trocar informações diárias ou mensagens necessárias.

O contacto presencial com as famílias das crianças era regular, sendo que foi evidente a confiança que depositavam nas mestrandas a intervir ao longo das semanas de prática pedagógica. Reconhecendo a família como o contexto primordial do bem-estar da criança e de acordo com o projeto pedagógico “Um pé no ninho outro no caminho”, muitas foram as experiências desenvolvidas com o grupo em que se exploraram os elementos da família de cada criança. Estes momentos eram extremamente frutíferos não só para as crianças, como também para os adultos que tinham oportunidade de conhecer melhor cada criança e o seu contexto. Tal como mencionam Hohmann e Weikart (2004), a criança reflete no contexto escolar aquilo que experiencia em casa, com a família. Neste sentido, a família e o contexto onde a criança está inserida irá ter repercussões no seu quotidiano na creche, junto dos seus pares e adultos, e no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, é importante que a vida escolar seja uma continuação da sua vida familiar, onde exista uma continuidade de experiências.

As vivências experienciadas neste contexto com os diferentes intervenientes educativos, proporcionaram refletir sobre outras dimensões essenciais para o desenvolvimento enquanto futura profissional. Este caminho de experiências diversificadas permitiu a (re)construção das conceções possuídas de criança, do próprio contexto de creche e, também, do papel do educador nesta fase da vida da criança. De forma a organizar alguns assuntos, consideram-se os três tópicos principais que a seguir são apresentados.

2.1. A CRECHE EM PORTUGAL E O PAPEL DO EDUCADOR

Tal como é descrito pela Segurança Social (2010), a creche é uma resposta social, de natureza socioeducativa, que acolhe crianças até aos três anos de idade, durante o período em que estas não estão ao cuidado das suas famílias ou pessoas responsáveis. Desta forma, sendo um apoio direcionado às crianças e famílias, são-lhe atribuídas três grandes funções: i) garantir o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças através de um atendimento adequado; ii) perspetivar um trabalho colaborativo com a família em todas as questões relacionadas com o desenvolvimento e aprendizagem da criança; iii)

proporcionar às crianças experiências pedagógicas enriquecedoras e potencializar um contexto rico em aprendizagens.

A corroborar as ideias apresentadas, a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, clarifica que a creche vem dar resposta à alteração substancial da organização das famílias, uma vez que se torna evidente a falta de uma rede de apoio familiar e uma mudança no exercício das funções familiares. Com isto, as famílias necessitam de soluções que as apoiem no cuidado das crianças fora do seu contexto e as creches surgem como um espaço que visa este apoio e que garante o acompanhamento pedagógico das crianças. Ao analisar os objetivos assumidos pela creche e estipulados nesta portaria, compreende-se que este é um contexto que não tenciona, somente, suprimir as necessidades das famílias, mas sim apoiar as crianças e proporcionar-lhes um atendimento adequado e favorável ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Um dos grandes objetivos da creche passa pelo trabalho que é desenvolvido entre profissionais e famílias, valorizando todos os intervenientes que acompanham a criança nos seus primeiros anos de vida, como uma comunidade educativa. Assim, esta comunidade atua em prol do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assumindo a creche o papel de cobrir as necessidades das famílias que não possam realizar a educação das suas crianças (Portugal, 1998).

Entender a creche como um meio educativo e não somente como um local onde as crianças podem ficar seguras na ausência das suas famílias é algo que, salvo melhor opinião, não é transversal a toda a sociedade atual. Ao contrário do que era suposto, existem pessoas que não valorizam a importância da creche como uma resposta social de natureza socioeducativa, desconhecendo a importância das aquisições que as crianças fazem nos primeiros três anos da sua vida. Cabe ao educador de infância, que conhece os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária e os benefícios das experiências que são vivenciadas em contextos de socialização como a creche, valorizar o trabalho que desenvolve com as crianças nos seus primeiros anos de vida e atuar em conformidade. Segundo aquilo que Post & Hohmann (2007, p.61) defendem, as interações que as crianças estabelecem na primeira infância são extremamente importantes para que estas possam “desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa.”. Pressupondo a família como o contexto privilegiado de

cuidados às crianças e no sentido de uma promoção da continuidade desses cuidados, o educador deve utilizar estas quatro grandes estratégias: “estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados; criar um clima de confiança com as crianças; estabelecer uma relação cooperante com as crianças; apoiar as intenções das crianças.” (*ibidem*, 2007, p.61).

Tal como já foi clarificado anteriormente, enquanto mestranda a intervir com um grupo de crianças desta faixa etária e de acordo com aquilo que valorizámos, procurámos construir relações de confiança com as crianças e proporcionar-lhes momentos e experiências significativas e enriquecedoras do seu desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, acreditando que este percurso em creche permitiu (re)construir concepções basilares para o nosso futuro enquanto profissional, o ponto seguinte destina-se a abordar este processo de evolução e aprendizagens.

2.2. (RE)CONSTRUIR CONCEÇÕES: AS CRIANÇAS, O BRINCAR E O EXTERIOR

Quando iniciámos esta prática pedagógica, por ter sido a primeira experiência em contexto de creche, reconhecemos que algumas das concepções que possuíamos eram diferentes daquelas que, hodiernamente, temos. Este processo de (re)construção de algumas concepções deveu-se, em grande parte, às experiências vivenciadas que obrigaram a aprofundar os nossos conhecimentos. Com isto, iniciou-se um processo contínuo de reflexão e introspeção daquela que era a nossa ação junto das crianças, aliado à sustentação teórica procurada.

Tendo em conta o nosso percurso enquanto estudante, marcado por pedagogias de transmissão, foi necessário aprofundar alguns assuntos que permitissem alargar a nossa visão e concepções no âmbito da educação de infância. Com isto, compreenderam-se as diferenças entre pedagogias de transmissão e pedagogias participativas, reconhecendo que em detrimento das primeiras, as segundas começam a ser mais valorizadas pelos profissionais de educação. As pedagogias participativas, em que a criança surge como centro da ação e que fomentam uma nova imagem de educador e ambiente educativo, têm como principal objetivo envolver a criança, desde bebé, em experiências que promovam a construção de aprendizagem. Assim, as duas palavras de ordem exigidas são a reflexão e a persistência (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

A nossa concepção da criança alterou-se profundamente, contando que no início deste percurso a encarávamos como um ser frágil, que necessitava do apoio do adulto, quer para a supressão das suas necessidades, como para concretizar aprendizagens importantes. Esta nossa concepção acabava por influenciar a nossa ação junto das crianças, uma vez que não nos permitia observar as suas ações como um ser competente e capaz de concretizar inúmeras aprendizagens sem a intervenção direta do adulto. Atualmente reconhece-se a criança como um ser capaz de ser o centro do seu desenvolvimento e aprendizagem, com um forte interesse e curiosidade por tudo o que a rodeia e que necessita dos outros para a construção de relações interpessoais, tal como todos os seres humanos o necessitam.

Relativamente à concepção que temos sobre o brincar e a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária, estamos conscientes de que, anteriormente a esta prática, não tínhamos tão presente como agora, os benefícios dos momentos de brincadeira para as crianças, quer estes sejam livres ou orientados. Brincar é algo muito importante para a criança nos seus primeiros anos de vida, “não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal.” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 40). Segundo estas autoras, brincar envolve um conjunto de capacidades e habilidades que permitem à criança não só construir aprendizagens essenciais, como desenvolver-se em diversos domínios. Neste sentido, o ato de brincar envolve, entre outras coisas, um “processo de crescimento e construção permanente da socialização”, dá oportunidade à criança de tomar as suas próprias escolhas e decisões, permite-lhe expressar os seus sentimentos e emoções e descobrir o mundo envolvente e a si própria, facilitando a integração no mundo das relações interpessoais (*ibidem*, 2017, p. 41).

A nossa concepção sobre a importância do brincar para a criança sofreu alterações significativas, considerando que as experiências vividas e a sustentação teórica procurada influenciaram a (re)construção desta concepção. Neste momento, entendemos que brincar é uma atividade natural e inata da criança, que tem incomensurável importância para o seu desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que lhe permite explorar o mundo físico e natural que a rodeia e experimentar papéis sociais que lhe permitem integrar-se na dimensão social do mundo em que vivemos.

Uma outra concepção que consideramos ter sofrido alterações significativas ao longo deste percurso relaciona-se com o espaço exterior. Esta foi, indiscutivelmente, uma das três concepções (re)construída, algo que foi incentivado pelos ideais da instituição em que esta prática pedagógica foi realizada. Os espaços exteriores da instituição eram fortemente valorizados e utilizados por todos os intervenientes, pelo que fomos confrontados com a necessidade de refletir sobre a importância, benefícios e potencialidade dos mesmos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O ambiente exterior oferece oportunidades para vivências e aprendizagens, onde a criança se envolve “na aprendizagem experiencial e na construção de significados com um forte dinamismo exploratório.” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 22). Espaços naturais proporcionam à criança viver e experimentar recursos disponíveis que potenciam múltiplas possibilidades de exploração, dando-se a aprendizagem experiencial. Utilizando os seus sentidos, as crianças vêm-se desafiadas a descobrir o que as rodeia e a experimentar o mundo de um modo multissensorial (*ibidem*, 2013).

Esta (re)construção da concepção que tínhamos sobre os espaços exteriores foi possível devido às múltiplas experiências que tivemos oportunidade de vivenciar com as crianças. Por exemplo, quando o grupo se deslocava ao bosque ou ao pomar, era evidente o envolvimento das crianças e o desejo de descoberta que tinham, algo que as incentivava a testar as suas capacidades de deslocação pelo espaço, dado que o terreno oferecia alguns desafios. O medo do desconhecido e as dificuldades em locomoverem-se pelos espaços com um solo irregular era colmatado pela curiosidade e desejo de descoberta.

Para além da (re)construção das concepções que foram apresentadas neste ponto, considera-se pertinente abordar as aprendizagens realizadas no âmbito dos vários exercícios formativos que desenvolvemos, relacionados com a ação do educador de observar, planear, agir e avaliar os momentos vivenciados com as crianças.

2.3. DA OBSERVAÇÃO À AVALIAÇÃO: DESAFIOS E APRENDIZAGENS CONCRETIZADAS

As primeiras semanas desta prática pedagógica destinaram-se à observação do contexto e do grupo de crianças, de modo a estarmos preparados para planear e gerir os vários momentos da sua rotina diárias nas semanas de intervenção individual. Estas semanas proporcionaram o reconhecimento da importância de o educador observar aquilo que se

encontra ao seu redor, por forma a responder de forma adequada às necessidades, características e interesses dos restantes intervenientes. Segundo Judy e Jablon (2009), ao observar o adulto consegue adquirir informações para se relacionar, individualmente, com cada criança. A criança deve ser vista não só como uma pessoa, mas também como um aprendiz, competindo ao adulto retirar as informações que adquire no processo de observação e, posteriormente, planear atividades, selecionar objetos certos e orientar a criança para as aprendizagens. A observação realizada não se restringiu a estas primeiras semanas, mas sim a todos os momentos desta prática pedagógica, algo que permitiu conhecer o grupo, perceber as suas necessidades e aquilo que seria adequado explorar e proporcionar.

Por meio da observação e depois de uma reflexão consciente dos dados obtidos, surge a fase de planificação. Esta fase é o colmatar das fases de observação e reflexão, em que o educador tem de conhecer o grupo de crianças e refletir sobre as suas necessidades e interesses, de modo a proporcionar oportunidades de aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2017). Esta fase da planificação motivou alguns desafios, em que se procurou colmatar as dificuldades e aperfeiçoar a planificação elaborada, procurando que este exercício formativo espelhasse as intenções da mestrandia ora subscritora a intervir e as necessidades, características e interesses do grupo de crianças. Ao observar e analisar uma das primeiras planificações elaboradas em contexto de creche (Anexo VIII), compreende-se que existiu um processo de reflexão e aprendizagem, que permitiu fazer as reformulações necessárias nas semanas seguintes de intervenção. Neste sentido, perante a observação de uma das últimas planificações realizadas (Anexo IX), torna-se evidente que houve uma valorização das intencionalidades educativas e da importância de descrever as ações a desenvolver.

No que diz respeito à avaliação, este exercício revelou ser o mais desafiante, dada a sua complexidade. Tal como está explícito na Circular n.º 4 “A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.” (ME, 2011, p. 1). Ao termos de avaliar a nossa própria ação enquanto mestrandia a intervir e as propostas educativas planeadas, foi necessário o apoio da educadora cooperante e da professora supervisora. A nossa principal preocupação era avaliar aquilo que era desenvolvido e avaliar as crianças ao longo das experiências, de forma a compreender se eram situações vantajosas e profícuas de aprendizagem para as crianças. No entanto, o exercício

formativo em si despoletou um conjunto de desafios que, com a experiência e aprofundamento teórico, foram sendo atenuados. No entanto, considera-se que avaliar em creche será sempre um desafio, esperando que assim se mantenha. Deste modo, ambicionamos continuar na busca incessante da melhoria da nossa ação e na construção de conhecimentos relevantes.

CAPÍTULO 3 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Neste capítulo apresenta-se a dimensão investigativa desenvolvida em contexto de creche, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2018/2019. De forma a organizar as várias etapas deste estudo, optou-se por dividir este capítulo em vários tópicos e subtópicos: num primeiro ponto surge a **introdução**, em que se explicita o contexto e a pertinência deste estudo, a pergunta de partida e os objetivos definidos. De seguida, apresenta-se o **enquadramento teórico** que sustenta a investigação, situado no âmbito do processo de vinculação e comportamentos vinculativos da criança. Segue-se a **metodologia de investigação**, em que se especifica o tipo de estudo, se clarificam as opções metodológicas, se apresentam os participantes e os instrumentos de recolha e análise de dados. Posteriormente, surge a **apresentação e discussão dos resultados** e, por fim, apresentam-se as **considerações finais**.

3.1. INTRODUÇÃO

Os momentos vivenciados em contexto de creche suscitaram oportunidades de reflexão constantes que, conseqüentemente, despoletaram o interesse em desenvolver o ensaio investigativo neste contexto. Através do contacto com as crianças e restantes intervenientes educativos e perante a observação realizada ao longo dos primeiros dias de intervenção, foi possível reconhecer aquilo que a educadora cooperante valorizava, compreendendo a importância das relações afetivas construídas com as crianças.

Tendo em conta este contexto, as características e necessidades do grupo de crianças e as opções pedagógicas da educadora cooperante, defrontámo-nos com a necessidade de refletir de forma consciente sobre o vínculo que a criança constrói com as suas figuras de referência em contexto educativo, nomeadamente com o educador de infância. Contudo, à medida que se aprofundaram conhecimentos acerca deste assunto, consultando bibliografia diversa, foi possível compreender que seria essencial estudar a teoria da vinculação e o vínculo que a criança estabelece com a mãe desde os primeiros meses de vida, percebendo a importância do mesmo para o seu desenvolvimento futuro. Destarte, o aprofundamento destas questões tornou possível estudar o vínculo que a criança estabelece com o educador de infância, reconhecendo que a relação afetiva que é criada entre este e a criança influencia os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Por ser uma questão que suscitou uma reflexão atenta e que adveio do contexto real, considerou-se pertinente situar a dimensão investigativa deste relatório no estudo da vinculação da criança. Assim, este estudo pretende responder à questão: “Quais os comportamentos revelados pelas crianças F., N. e V., nos momentos de chegada da educadora de infância à “Sala das Surpresas”?”. Perante esta pergunta de partida, formularam-se os seguintes objetivos: i) estudar a teoria da vinculação; ii) identificar os comportamentos vinculativos de 3 crianças entre os 11 e os 22 meses; iii) refletir sobre a importância do vínculo estabelecido entre a criança e o educador, em contexto de creche.

3.2. A TEORIA DA VINCULAÇÃO DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA

Ao longo dos seus primeiros anos de vida, a criança estabelece relações saudáveis, através da interação com o outro, influenciadas pelas suas características próprias e individuais que lhes permite reagir de múltiplas formas aos acontecimentos do quotidiano (Brazelton, 2007). Estas interações têm um forte impacto e uma importância crítica no desenvolvimento emocional da criança, permitindo-lhe a construção das bases necessárias à aprendizagem. De acordo com Spodek (2010), entre os dois e os sete meses a criança procura construir ligações emocionais com as pessoas que lhe prestam cuidados primários. Para Matta (2001), a família assume-se como um contexto de socialização privilegiado, uma vez que é fórum de construção de afetos e relações de vinculação através do suprimento das necessidades básicas da criança.

Tal como acontece com outros animais, as primeiras interações que o bebé estabelece com a mãe são essenciais. Papalia, Olds e Feldman (2001) mencionam a investigação de Lorenz, relacionada com o fenómeno das crias de patos que, logo após o seu nascimento, seguem o primeiro ser com quem estabelecem as primeiras interações, fenómeno que designou por *cunhagem*. Apesar de ressaltar que não existe um período crítico para que seja estabelecido um primeiro contacto entre a mãe e o bebé, o investigador pretendeu comprovar a importância das primeiras interações para ambos.

Tal como Lorenz, Bowlby também focalizou as suas investigações nas questões relacionadas com as primeiras interações entre o bebé e a mãe, nomeadamente na relação de vinculação que ambos constroem. Bowlby (2002) associou o termo “comportamento de apego” ao vínculo da criança com a mãe, explicando que, para que se possa compreender este vínculo, é necessário perceber a resposta dada pela criança aquando da

separação ou perda da figura materna. Neste sentido, este autor defende como termos preferíveis “apego” e “figura de apego” na apresentação da sua teoria.

Um outro nome de destaque no campo do estudo da relação mãe/bebé é Mary Salter Ainsworth, uma psicóloga canadiana, nascida poucos anos depois de Bowlby, igualmente no início do século vinte. Ainsworth investigou as diferenças individuais na organização comportamental da vinculação (Soares, 2009) e definiu quatro estádios para o comportamento de vinculação ao longo do primeiro ano de vida (estes quatro estádios podem não ser aplicáveis a bebés cuja cultura inclua a existência de várias figuras parentais).

No primeiro estádio descrito por Ainsworth, os bebés antes dos dois meses respondem a qualquer pessoa. No segundo estádio, o bebé, que tem entre oito e doze semanas, continua a responder aos outros, demonstrando uma interação (mais) significativa com a mãe, chorando, sorrindo e balbuciando mais para esta do que para outro adulto. Entre os seis e os sete meses, no terceiro estádio, o bebé demonstra uma vinculação já definida à sua mãe, podendo revelar receio no contacto com pessoas estranhas até aos oito meses. Por fim, no quarto estádio, o bebé já estabelece uma vinculação com outras figuras familiares próximas, nomeadamente, com o pai ou irmãos (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Neste estudo designado por “situação estranha”, Ainsworth identificou três padrões de vinculação, sendo eles a vinculação segura, a vinculação não segura ou ansiosa e a vinculação ambivalente ou resistente. A **vinculação segura** é a categoria mais comum, em que a criança revela comportamentos negativos quando a mãe se ausenta e demonstra contentamento quando esta regressa. Na **vinculação não segura ou ansiosa**, a vinculação evitante, a criança raramente chora quando a mãe se ausenta e evita-a quando esta regressa. Por fim, relativamente à **vinculação ambivalente ou resistente**, a criança fica muito perturbada quando a mãe se ausenta, revelando ansiedade mesmo antes de isso acontecer. No momento de regresso da mãe, a criança revela reações ambivalentes, querendo contactar com esta, mas, ao mesmo tempo, reagindo negativamente quando o faz. A estas três categorias, acrescentou-se, posteriormente, outra, designada por **vinculação desorganizada/desorientada**, aquela que parece ser o padrão menos seguro. Neste caso, a criança mantém comportamentos contraditórios, ao demonstrar contentamento por ver a mãe, mas, simultaneamente, aproxima-se sem fazer contacto visual ou afasta-se dela, revelando medo e confusão (Soares, 2009).

Este estudo de Ainsworth foi fulcral para corroborar a ideia de Bowlby (2002), que defende o vínculo da criança com a mãe como resultado de vários sistemas comportamentais que têm como resultado previsível a aproximação do bebê à sua mãe.

Os comportamentos que a criança revela, que promovem a proximidade da criança com a sua figura de vinculação, são mediadores do apego e, dessa forma, são considerados por Bowlby (1984) de “comportamentos de apego”. **Chorar, sorrir, seguir, agarrar e chorar** correspondem a respostas da criança que levam ao comportamento de apego. Apesar do autor não ter atribuído uma definição explícita a cada um destes cinco comportamentos, torna-se evidente a sua importância na construção de uma relação afetiva.

Perante a existência destes comportamentos de procura de vinculação, expressos pela criança e que visam uma resposta do adulto (Papalia, Olds & Feldman, 2001), Silva, Esteves e Castro (2013) defendem a existência do instinto de vinculação, um elemento organizador de extrema importância para a dimensão socio emocional da criança. Com isto, a vinculação é apresentada como uma realidade instintiva, que tem como base a construção de relações fortes da criança a outra pessoa e que se serve dos cinco sentidos para a construção e manutenção de relações de vinculação.

Henriques (2014) acrescenta que, a vinculação da criança às suas figuras de referência, por norma os familiares diretos, é evidente quando a criança procura manter a proximidade ou contacto com uma pessoa específica, especialmente em situações causadoras de ansiedade ou medo. Neste sentido, destaca-se que as relações de vinculação que a criança estabelece desde a primeira infância facilitam o seu envolvimento em relações interpessoais positivas e evitam comportamentos desajustados e antissociais, uma vez que a criança adquire ferramentas para conhecer o impacto que o seu comportamento tem nos outros. Acrescenta-se que, nestes casos, as crianças revelam uma forte empatia com os outros e apresentam comportamentos pró-sociais.

Ao longo do seu primeiro ano de vida, o ritmo de desenvolvimento do bebê é variável de caso para caso e, conseqüentemente, Bowlby (1984) afirma não poder ser definido um padrão de observação fidedigno neste período. Assim, defende que, ao longo do segundo ano de vida quando a criança se começa a locomover, é quase sempre observável o comportamento de apego, bastante típico nesta faixa etária. Entre os dois e os três anos

da criança, na maioria dos casos, em situações de medo ou partida da mãe, os vários sistemas comportamentais envolvidos são facilmente ativados, sendo o som, a visão e o contacto físico com a mãe os estímulos que encerram estes sistemas. Daqui em diante, o conjunto integrado de sistemas comportamentais ativam-se com menor facilidade, sendo também menos urgente o contacto com a mãe.

O comportamento de apego é considerado por Bowlby (2002) uma classe do comportamento social, atribuindo-lhe uma função biológica que lhe é específica. Desta forma, à vinculação não são associados conceitos como “necessidades” ou “impulsos”, mas ativação de sistemas comportamentais. Neste sentido, estes sistemas são desenvolvidos no bebé através do seu contacto e interação com o meio ambiente (numa adaptação evolutiva), sendo a mãe a principal figura.

Segundo Guedeney e Guedeney (2004), o ato de alimentar chegou a ser associado a um comportamento vincutivo, a que se deu o nome de “sucção”. Contudo, por volta dos anos oitenta (século XX), veio a ser comprovado que o comportamento vincutivo se refere a dados observáveis e que a vinculação transcende a satisfação das necessidades básicas do bebé, como é o caso da alimentação.

Contando que não é o alimento, nem o ato de alimentar, que desempenham um papel principal no desenvolvimento dos sistemas comportamentais (Bowlby, 2002), Papalia, Olds e Feldman (2001) abordam a questão do desenvolvimento da confiança associado à vinculação, sustentando esta ideia em diversos estudos com primatas. Para estes autores o desenvolvimento de confiança entre a mãe e o bebé é considerado uma das questões mais importantes na criação do vínculo entre ambos, em que é necessário um conjunto de acontecimentos e ações que transcendem o primeiro contacto no momento do nascimento do bebé ou a satisfação das suas necessidades fisiológicas.

Erikson (1950) citado por Verdi (2010), apresentou um conjunto de estádios que têm início na infância e que se prolongam até aos 18 meses de vida da criança. Assim, refere que é neste período que a criança desenvolve um sentimento de confiança face aos outros, balanceando este sentimento com o de desconfiança. Este equilíbrio entre confiança e desconfiança permite-lhe estabelecer relações com os outros e, simultaneamente, proteger-se a si própria. No entanto, é referida a importância de que a confiança se sobreponha à desconfiança, para que a criança estabeleça interações saudáveis e

harmoniosas. Associado à vinculação, o sentimento de confiança tem como elemento crítico a prestação de cuidados sensíveis e conscientes.

Esta ideia surge reforçada por Guedeney e Guedeney (2004, p. 33), quando afirmam que “a segurança que é transmitida à criança favorece o sentimento de confiança e, consequentemente, a proximidade que leva ao comportamento de vinculação”.

Ao existir uma relação de confiança pressupõe-se que, tanto a mãe como o bebé, contribuem para a segurança da vinculação, através dos seus comportamentos e do modo como respondem um ao outro. Nesta perspetiva, Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 248) falam no “modelo interno dinâmico” construído pelo bebé que, no caso de a mãe revelar o mesmo padrão de comportamento, se mantém. Contudo, se a mãe alterar o seu comportamento de forma consistente, este modelo pode sofrer alterações significativas e a segurança da vinculação estabelecida pode ficar comprometida. Tudo isto se relaciona com aquilo que Erikson (1950) citado por Verdi (2010) defendia, uma vez que a segurança da vinculação se desenvolve a partir da confiança.

À ideia de que a confiança e segurança proporcionadas à criança potenciam e enriquecem as relações de vinculação, Silva, Esteves e Castro (2013) destacam que, para a criança, o principal objetivo do sistema de vinculação é garantir a sua segurança e, dessa forma, a regulação dos comportamentos no sentido de obter ou manter a proximidade e o contacto com a figura de vinculação assume um papel preponderante. Desta forma, a criança utiliza a figura de vinculação como base segura para explorar o ambiente e realizar descobertas importantes, emitindo sinais para chamar e reter a atenção que necessita e utilizando determinados comportamentos de aproximação.

Guedeney e Guedeney (2004) esclarecem que, apesar de inicialmente a noção figura de vinculação ter sido associada exclusivamente à mãe, esta foi sendo redefinida progressivamente com o passar dos anos e com a evolução da sociedade. Para estes autores “uma figura de vinculação é uma figura em direcção à qual a criança irá dirigir o seu comportamento de vinculação.”, sendo “susceptível de se tornar uma figura de vinculação qualquer pessoa que se envolva numa interacção social viva e durável com o bebé e que responda facilmente aos seus sinais e às suas aproximações.” (*Ibidem*, 2004, p. 34 e 35). Com isto, acrescentam que, apesar de a criança poder manter relações de

vinculação com mais do que uma figura, há uma hierarquização que pressupõe a existência de uma figura de vinculação privilegiada.

Uma vez compreendidos o processo e estrutura do vínculo que a criança mantém com uma figura de confiança, é pertinente abordar os efeitos que a vinculação tem na sua vida. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), as relações de vinculação que a criança estabelece terão um considerável impacto no desenvolvimento de relações interpessoais favoráveis e na capacidade de a criança ser independente. Na segunda infância, a criança que tenha uma vinculação segura torna-se mais curiosa sobre o mundo que a rodeia, mais empática e resiliente, para além de ter mais facilidade em estabelecer relações de amizade.

A corroborar a ideia de que o desenvolvimento da confiança e a vinculação na primeira infância influenciam outras questões que surgem na segunda infância, Soares (2009) retoma as questões relacionadas com os modelos internos dinâmicos da criança, esclarecendo que oferecem um papel importante no impacto que a relação de vinculação tem no desenvolvimento da criança. Neste sentido, acredita que estes modelos influenciam não só a compreensão que a criança constrói de si própria e do mundo em que está inserida, bem como a sua ação nas relações que estabelece com os outros.

Ao falar das relações que a criança estabelece com os outros, torna-se pertinente clarificar as quatro características definidas por Ainsworth que permitem distinguir uma relação social de uma relação de vinculação: i) a procura de proximidade; ii) a noção de base de segurança (ou seja, se perante a presença da figura de vinculação a criança se sente confiante para realizar uma exploração livre); iii) a noção de comportamento de refúgio (quando existe um retorno à figura de vinculação no caso de existir uma ameaça); iv) as reações provenientes da separação, quando esta é involuntária (Guedeney & Guedeney, 2004).

Valorizando uma relação de vinculação, a creche será um lugar que permitirá à criança estabelecer relações de confiança com figuras de referência.

3.2.1. A creche como um contexto seguro para a criança

Nos dias de hoje, uma vez que se reconhece a importância de proporcionar/assegurar contextos de qualidade nos primeiros anos de vida da criança, a creche assume um papel crucial na sociedade e recebe uma valorização e reconhecimento crescente. Tal como é

descrito pela Segurança Social (2010, p.1), este contexto é “uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades.”.

Gradualmente, a creche deixou de ser encarada como um lugar que guarda crianças, passando a ser entendida como um meio educativo que necessita de ser constantemente avaliado e reformulado pela sua qualidade (Portugal, 1998).

Assumindo-se a creche como um dos primeiros contextos exteriores ao seio familiar que a criança integra, torna-se importante atender e valorizar este novo ambiente como uma extensão da vida familiar e favorecer uma continuação de experiências (Gonzalez-Mena, 2015). Contudo, por ser uma transição complexa para a criança, é importante considerar alguns aspetos importantes nesta etapa da sua vida, de forma a que este processo seja positivo e favorável a todos os intervenientes.

Nesta perspetiva, considera-se pertinente destacar a importância do processo de adaptação da criança a este novo contexto, em que se pretende que esta o encare como um ambiente seguro e com figuras de referências em quem pode confiar. Tal como defende Portugal (1999), a adaptação assume-se como um processo bastante complexo, em que existe a possibilidade de surgirem comportamentos negativos por parte da criança. Garantir que este processo é realizado de forma positiva para todos os intervenientes, mas principalmente para a criança, possibilita que esta tenha oportunidade de construir relações afetivas seguras com outras figuras.

A segurança e conforto que a criança deve sentir em contexto de creche, favorece o seu desenvolvimento e as aprendizagens que constrói. Neste sentido, é essencial que este seja um ambiente que proporcione uma rotina diária adaptada às características e necessidades de cada grupo, garantindo que cada criança se sente segura (Gonzalez-Mena, 2015). Neste ponto, destacando a contribuição positiva da existência de rotina, Post e Hohmann (2011) reforçam o papel da colaboração efetiva entre a família e o contexto de creche, para que ambos possam atuar em conjunto e cooperar na gestão dos horários.

A creche, como um contexto onde são assegurados o bem-estar e o desenvolvimento harmonioso da criança, pressupõe a existência de intervenientes educativos que assumam estes pressupostos. O educador de infância, como uma das principais figuras de referência

neste contexto, assume a responsabilidade de apoiar as crianças e garantir o sucesso dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Com a existência de pelo menos outra pessoa significativa na vida da criança que lhe presta cuidados fora do seu ambiente familiar, surgem novas questões relacionadas com a teoria da vinculação (Veríssimo, Duarte, Monteiro, Santos & Meneses, (2003).

3.2.1. A construção da relação vinculativa entre a criança e o educador de infância

O educador de infância, apesar de ter uma ação profissional em muitos aspetos similar aos docentes de outros setores de educação, desenvolve a sua ação consciente das características e especificidades daqueles com quem trabalha, neste caso crianças em idade de creche. Desta forma, pressupõe-se que este profissional apresente um conhecimento e um saber estar específico, realçando-se a sua especificidade (Mesquita-Pires, 2007).

A relação da criança com o educador de infância pode iniciar-se aos quatro meses com a sua entrada na creche, numa fase anterior à emergência das representações de vinculação que ocorre entre os seis e os oito meses. Neste sentido, as crianças que integram o contexto de creche desde os seus primeiros meses de vida constroem, simultaneamente, modelos internos de duas ou mais relações de vinculação. No caso de a criança iniciar esta relação de vinculação com o educador de infância numa fase posterior, em que a criança já estabeleceu uma ou mais relações de vinculação, essa relação surge num contexto de vinculação já existente (Veríssimo, et.al., 2003).

No decurso dos três primeiros anos de vida da criança, são construídas aprendizagens essenciais por meio de um contexto relacional, que pressupõe a existência de interações com o outro. Nesta perspetiva, o contexto educativo que acompanha a criança nestes primeiros anos deve caracterizar-se pelo seu ambiente acolhedor e riqueza de situações de aprendizagem, que possa proporcionar à criança um desenvolvimento global (Segurança Social, 2010).

No entender de Portugal (1998), os profissionais que trabalham com crianças pequenas têm de possuir qualidades específicas e possuir conhecimentos e formação adequada, de forma a proporcionarem experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, a autora acredita que o educador de infância deve ser capaz de estabelecer limites claros e seguros às crianças, que lhes permitam sentirem-se protegidas, mas, ao mesmo tempo,

apoiar o desenvolvimento de autonomia e de autoconfiança. Assim, “o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes.” (*Ibidem*, 1998, p.198).

A corroborar as ideias apresentadas, Veríssimo e colaboradores (2003) mencionam que, a organização da relação de vinculação entre a criança e o educador pode ser influenciada pelo contexto educativo e respetiva organização, dado que é frequente ocorrerem mudanças na distribuição dos profissionais pelos grupos de crianças, algo que pode dificultar uma atitude responsiva e sensível por parte dos adultos. Para além disso, os autores referem que a qualidade da vinculação da criança ao educador relaciona-se com a atitude deste adulto e das suas respostas nos diferentes momentos e situações vivenciados em interação. Por exemplo, perante o processo de adaptação da criança ao contexto educativo, que envolve uma separação desta com as suas figuras de referência, o educador, ao fornecer uma resposta estável e sensível que proporcione segurança e confiança à criança, incentiva e facilita a construção de uma vinculação segura com esta.

Tal como defendem Post e Hohmann (2011), a criança desta faixa etária revela uma tendência inata para explorar o mundo que a rodeia, necessitando do apoio do adulto de referência para que se possa sentir segura e acompanhada nas suas descobertas. Este apoio, vindo de uma figura de confiança, é encarado como uma força externa essencial à criança, principalmente ao nível emocional. Neste sentido, as relações de confiança que estabelece com o outro revelam-se imprescindíveis ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, que depende desta interação para experienciar os acontecimentos de forma a encontrar um sentido de si, dos outros e do mundo em que está inserida.

A corroborar as ideias apresentadas, Spodek (2011) acrescenta que as relações afetivas que a criança estabelece na primeira infância têm um forte impacto no seu desenvolvimento emocional e permitem a construção de bases necessárias à aprendizagem.

Apesar de a maioria dos estudos relacionados no campo das relações de vinculação terem como protagonistas a mãe e a criança, tem vindo a ser reforçada a ideia de que a criança constrói um vínculo com outras figuras de referência com as quais se sinta segura e confiante. No entanto, tomando em consideração a perspetiva de Bowlby (1984), pela sua vasta investigação neste campo, este designa as figuras externas ao núcleo familiar com

as quais a criança estabelece uma relação de vinculação por “figuras subordinadas de apego”. Nesta categoria estão incluídos educadores ou professores, com os quais a criança está familiarizada e sente confiança.

Em contexto educativo, cabe ao educador criar um clima de confiança, que propicie a que a criança se sinta segura, integrada e respeitada, para que seja capaz de estabelecer relações afetivas com os vários intervenientes e de construir um vínculo com o educador. O educador deve interagir com a criança de forma (mais) física considerando que, nesta faixa etária, a criança experimenta o mundo ao seu redor de um modo sensorial e ativo e compreende plenamente a linguagem corporal dos adultos. Neste sentido, o educador deve garantir que a criança se sinta amada e que o seu ritmo seja respeitado e compreendido (Post & Hohmann, 2003).

Esta construção de uma relação de vinculação entre a criança e o educador de infância, com base nas interações contínuas e em sentimentos de segurança e confiança, é independente da vinculação que a criança mantém com outras figuras e da sua qualidade (Veríssimo et al., 2003). Uma criança marcada por vinculações inseguras, por norma, não adota comportamentos que facilitem o estabelecimento de uma vinculação segura com o educador de infância. No entanto, perante um contexto adequado e um adulto sensível e responsivo, a criança pode ser capaz de reorganizar as suas representações ou de construir uma relação independente, tendo em conta a nova experiência que está a vivenciar. Assim, quando a criança sente confiança nos outros consegue disponibilizar-se para realizar novas ações, tendo consciência de que as pessoas com as quais estabelece um vínculo lhe dão o apoio que necessita. Através desta segurança que sente, a criança é capaz de descobrir aquilo que se encontra à sua volta, realizando novas aprendizagens e desenvolvendo-se de forma harmoniosa. Com o outro, a criança constrói a sua autonomia, uma capacidade de “levar a cabo ações de independência e exploração”, desenvolvendo um sentido de si própria, capaz de tomar decisões e de realizar escolhas (Hohmann & Weikart, 2004, p.66).

3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste tópico surge a metodologia utilizada na concretização deste estudo. Neste sentido, apresentam-se as opções metodológicas, o contexto e participantes e clarificam-se os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e o método de análise dos dados.

3.3.1. Opções metodológicas

Pretendendo dar resposta à questão “Quais os comportamentos revelados pelas crianças F., N. e V., nos momentos de chegada da educadora de infância à “Sala das Surpresas”?” e tendo como objetivos i) estudar a teoria da vinculação; ii) identificar os comportamentos vinculativos de 3 crianças entre os 11 e os 22 meses; iii) refletir sobre a importância do vínculo estabelecido entre a criança e o educador, em contexto de creche, foi necessário tomar opções metodológicas adequadas.

Tal como Bell (1997) defende, num estudo é necessário estabelecer prioridades e decidir o que se pretende investigar com maior profundidade, reconhecendo que as decisões tomadas e métodos selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de conclusões se pretende obter. Neste sentido, optou-se por seguir uma metodologia qualitativa (com evidências quantificáveis), de carácter descritivo. Esta metodologia, em que o investigador é considerado o instrumento principal e o ambiente natural a fonte direta de dados (Bogdan & Biklen, 1994), pressupõe um conjunto de etapas que Fortin (2009) define e que considera acontecerem simultaneamente ou de forma interativa: i) formular um problema de investigação, partindo de uma situação concreta ou de um conceito; ii) enunciar questões objetivas; iii) escolher métodos adequados de recolha de dados; iv) identificar o contexto e população de estudo; v) recolher os dados e proceder à análise metódica dos mesmos; vi) elaborar hipóteses partindo dos conhecimentos possuídos; vii) reformular o problema ou questões, à medida que se juntam novos dados.

3.3.2. Contexto e participantes

Este estudo desenrolou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social de Leiria, na “Sala das Surpresas”, no ano letivo 2018/2019.

A “Sala das Surpresas” destinava-se a 11 crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos e contava com uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Com um espaço amplo, tinha acesso a um parque exterior por meio de uma janela sacada e integrava uma casa de banho separada por uma porta de correr. Num dos cantos da sala tinha uma pequena mesa redonda com as respetivas cadeiras e no canto oposto tinha a zona do tapete com almofadas.

Os participantes neste estudo foram 3 dessas 11 crianças da “Sala das Surpresas”. O critério de seleção foi a idade cronológica das crianças e a sua assiduidade à creche: a criança F. (com 11 meses) - a criança mais nova do grupo; a criança V. (com 22 meses) - a criança mais velha do grupo e N. (com 17 meses) - a criança com uma idade intermédia entre a criança mais nova e a criança mais velha.

Das três crianças mencionadas, apenas a criança mais nova ainda não tinha adquirido a marcha e só a criança mais velha comunicava de forma oral, produzindo algumas palavras para expressar as suas necessidades (como, a título de exemplo, para pedir água e para chamar o adulto). As três crianças, apesar dos seus ritmos de desenvolvimento distintos, interagem de forma consciente com os seus pares e com os adultos, procurando descobrir mais sobre si e sobre os outros.

No que concerne à frequência destas crianças na instituição, apenas a criança mais nova a frequentava este ano pela primeira vez, sendo que as outras duas crianças já tinham frequentado a instituição no ano anterior na “Sala dos Miminhos” (sala berçário). A criança F. (11 meses) tinha, no entanto, uma irmã nesta instituição, na “Sala da Criatividade” (sala de jardim de infância) e, dessa forma, o seu encarregado de educação já conhecia a educadora cooperante. A criança N. (17 meses) e a criança V. (22 meses) estavam com esta educadora de infância desde o mês de agosto, quando mudaram da “Sala dos Miminhos” para a “Sala das Surpresas”. No caso da criança N. (17 meses) a educadora já tinha uma relação próxima com a família, visto esta criança ter uma irmã mais velha que já tinha frequentado esta instituição. Quanto à família da criança V. (22 meses), este era o primeiro ano que havia estabelecido contacto com a educadora.

Devido à política da instituição, principalmente nas salas com crianças mais pequenas, o contacto entre os profissionais e as famílias pautava-se pela comunicação permanente através dos cadernos individuais das crianças. Ou seja, cada criança tinha um caderno individual, devidamente identificado, para que a família e a equipa educativa pudessem comunicar, diariamente. Esta estratégia permitia a ambos os intervenientes educativos registarem acontecimentos importantes ou informações úteis sobre as crianças, considerando o seu bem-estar e o desenvolvimento harmonioso.

3.3.3. *Técnicas e instrumentos de recolha de dados*

Para recolher os dados que permitiram a concretização deste estudo e uma vez que existiu o envolvimento do investigador na vida daqueles que se pretendem estudar, recorreu-se à observação participante. Esta observação possibilita que o investigador se envolva no contexto em que está a realizar o seu estudo e se relacione com aqueles que está a observar, podendo ser membro desse grupo (Coutinho, 2013).

Como estratégia de apoio à observação, procedeu-se à gravação audiovisual (através de uma câmara de filmar móvel e de uma câmara de filmar do telemóvel), que concretiza um registo dos acontecimentos e possibilita a sua posterior análise, revisão e repetição do que se pretende conhecer (Sousa, 2009). Sendo este um estudo de carácter descritivo, os dados provenientes da recolha audiovisual foram transcritos analisados e interpretados, garantindo uma compreensão favorável daquilo que se pretende estudar (Freixo, 2010).

3.3.4. *Procedimento*

Para a realização deste estudo foi importante, numa primeira fase, realizar uma revisão de literatura acerca da vinculação e dos comportamentos vinculativos. Através desta pesquisa, foi possível definir a metodologia a seguir (questão de investigação, objetivos, participantes e instrumentos de recolha e análise de dados). Com os participantes do estudo definidos, e de forma a poder iniciar-se a recolha de dados, solicitou-se a autorização à educadora cooperante, à diretora técnica da instituição e aos pais das crianças (Anexo X).

Com as autorizações necessárias, procedeu-se à recolha de dados, que se iniciou a 26/11/2018 e terminou a 19/12/2018. Tal como é evidente através do **Quadro 2** (“Calendarização e descrição dos momentos de recolha de dados”), foram estipulados três dias distintos de observação para cada uma das três crianças em estudo, correspondendo aos dias da semana de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar (ESECS/IPL). No sentido de prevenir ausência de evidências, recolheram-se dados em dois períodos de cada dia, no período de manhã (o preferencial) e no período da tarde, estipulando-se uma quarta semana de observação (a semana de 17 a 19 de dezembro de 2018), como semana de suporte para o caso de alguma das crianças em estudo estar ausente da creche nos dias previamente estipulados. Depois de analisados os registos audiovisuais recolhidos, compreendeu-se que era necessário balizar os momentos

dos vídeos com as evidências necessárias para este estudo, pelo que se apresenta a hora e duração do vídeo total e a hora e duração do vídeo com evidências.

Quadro 2. Calendarização e descrição dos momentos de recolha de dados.

| Criança ¹ | Vídeo/Data/Hora | Duração do vídeo | Duração do vídeo com evidências |
|----------------------|----------------------------|-------------------------|---------------------------------|
| F. | N.º 1 – 26/11/2018 9h15 | 17 min. (9h15 – 9h32) | 9h27 – 3’23’’ |
| | N.º 2 – 5/12/2018 9h22 | 12 min. (9h22 – 9h34) | 9h28 – 4’48’’ |
| | N.º 3 – 11/12/2018 9h22 | 9 min. (9h22 – 9h31) | 9h25 – 2’27’’ |
| N. | N.º 4 – 27/11/2018 9h20 | 12 min. (9h20 – 9h32) | 9h28 – 2’26’’ |
| | N.º 5 – 4/12/2018 14h43 | 13 min. (14h43 – 14h56) | 14h52 – 1’37’’ |
| | N.º 6 – 12/12/2018 9h19 | 14 min. (9h19 – 9h33) | 9h26 – 0’54’’ |
| V. | N.º 7 – 3/12/2018 9h16 | 13 min. (9h16 – 9h29) | 9h25 – 0’35’’ |
| | N.º 8 – 10/12/2018 9h21 | 12 min. (9h21 – 9h33) | 9h30 – 3’04’’ |
| | N.º 9 – 18/12/2018 9h19 | 12 min. (9h19 – 9h31) | 9h25 – 1’38’’ |

Com os dados recolhidos em 9 observações/4 semanas, iniciou-se a transcrição dos registos videográficos e posterior análise de conteúdo, tal como é explicitado no ponto seguinte.

3.3.5. Método de análise de dados

Perante os dados obtidos através do processo de recolha, escolheu-se como técnica a utilizar a análise de conteúdo. Este método de análise de dados, que visa identificar e descrever os conteúdos manifestados de forma objetiva, quantitativa e sistemática, revelou ser o mais adequado a utilizar neste estudo (Dias, 2009). Acrescenta-se que a análise de conteúdo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) relaciona os dados numa divisão em unidades que podem ser manipuláveis ou numa procura de padrões, possibilitando a apreensão e decisão daquilo que se pretende transmitir aos outros.

A informação obtida foi organizada em 5 categorias, correspondendo aos 5 comportamentos vincutivos definidos por Bowlby (1984): **chorar, sorrir, seguir,**

¹ A fim de proteger a identidade das crianças que participaram neste estudo, optou-se por representar o seu nome através das siglas F., N. e V.

agarrar e **chamar**. Para além destes, existiu necessidade de definir um sexto comportamento vinculativo, **mexer**. O *Quadro 3* apresenta a definição dos 6 comportamentos vinculativos assumidos para este estudo.

Quadro 3. Identificação e definição dos comportamentos vinculativos.

| Comportamentos vinculativos | Definição |
|------------------------------------|--|
| Sorrir | Esboçar um sorriso dirigido à figura subordinada de apego, ao estabelecer contacto visual com esta. |
| Seguir | Acompanhar os movimentos da figura subordinada de apego através do olhar ou procurar deslocar-se até à mesma. |
| Agarrar | Deslocar-se até à figura subordinada de apego, procurando estabelecer contacto físico com esta. |
| Chamar | Chamar a figura subordinada de apego através de vocalizações ou através da produção de sons, podendo estar ou não a estabelecer contacto com esta. |
| Chorar | Demonstrar insatisfação no momento em que a figura subordinada de apego se ausenta, comunicando através do choro. |
| Mexer | Realizar movimentos corporais, ocorrendo ou não a deslocação do corpo, procurando captar a atenção da figura subordinada de apego ou a proximidade com esta. |

A título de exemplo, no *Quadro 4* apresentam-se excertos de transcrições dos registos videográficos da criança F., que denotam evidências dos comportamentos vinculativos considerados.

Quadro 4. Excertos da transcrição dos registos videográficos para demonstração de evidências para cada um dos comportamentos vinculativos definidos.

| Comportamentos vinculativo | Identificação da situação | Excerto da transcrição |
|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| Sorrir | Vídeo 1: criança F. | 01:85 – A criança F., ao observar a educadora no espelho, vira-se na sua direção e sorri. |
| Seguir | Vídeo 1: criança F. | 00:38 – A educadora dirige-se até uma das mestrandas a intervir, iniciando um diálogo com esta, e a criança F. acompanha os seus movimentos com o olhar. |
| Agarrar | Vídeo 2: criança F. | 00:39 – A criança F. direciona a sua mão em direção ao braço da educadora e esta agarra-lhe a mão, fazendo-lhe festas. |
| Chamar | Vídeo 1: criança F. | 01:19 – A criança F. começa a vocalizar alguns sons e redireciona o seu olhar para a educadora. |

| | | |
|--------|----------------------------------|--|
| Chorar | Não existem quaisquer evidências | Não existem quaisquer evidências |
| Mexer | Vídeo 1: criança F. | 00:40 – Ao ouvir a voz da educadora, a criança F., olhando na sua direção, sorri e movimentou o seu corpo, sem sair do local onde estava sentada, inclinando o seu tronco para a frente e para trás e fazendo movimentos com a boca. |

3.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados dos comportamentos vinculativos suprarreferidos foram identificados, quantificados e organizados em quadros. Os Quadros 5, 6 e 7 revelam os dados relativos a cada criança em estudo para cada um dos comportamentos vinculativos em estudo, em cada um dos momentos de observação (vídeo 1, vídeo 2, vídeo 3, com a respetiva duração temporal), aquando da chegada da educadora à instituição (período da manhã).

Quadro 5. Criança F.: comportamentos vinculativos manifestados.

| Comportamentos vinculativos | Vídeo 1 3'23'' | Vídeo 2 4'48'' | Vídeo 3 2'27'' | Total |
|-----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-----------|
| Sorrir | 1 | 6 | 5 | 12 |
| Seguir | 2 | 4 | 11 | 17 |
| Agarrar | - | 3 | - | 3 |
| Chamar | 0 | 1 | - | 1 |
| Chorar | - | - | - | 0 |
| Mexer | 2 | - | - | 2 |
| Total | 5 | 14 | 16 | 35 |

Perante os dados do **Quadro 5**, é possível ver que a criança F. manifestou um total de 35 comportamentos vinculativos, ao longo dos três momentos de recolha dos dados considerados. O comportamento vinculativo mais evidente desta criança foi “seguir”, com um total de 17 evidências, tal como este excerto do vídeo 1 revela: “00:38 – A educadora dirige-se até uma das mestrandas a intervir, iniciando um diálogo com esta, e a criança F. acompanha os seus movimentos com o olhar.” (Anexo XI). O comportamento vinculativo que menos evidências teve foi o “chorar”, com 0 evidências registadas.

Quadro 6. Criança N.: comportamentos vinculativos manifestados.

| Comportamentos vinculativos | Vídeo 4 2'26'' | Vídeo 5 1'37'' | Vídeo 6 0'54'' | Total |
|-----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
| Sorrir | - | - | - | 0 |
| Seguir | 3 | 3 | 4 | 10 |

| | | | | |
|--------------|----------|----------|----------|-----------|
| Agarrar | 2 | - | - | 2 |
| Chamar | 1 | - | 3 | 4 |
| Chorar | - | - | - | 0 |
| Mexer | - | 1 | 1 | 2 |
| Total | 6 | 4 | 8 | 18 |

O **Quadro 6** evidencia os dados da criança N., revelando um total de 18 comportamentos vinculativos manifestados ao longo dos três momentos observados. O comportamento vinculativo com maior evidência foi o “seguir” (10 evidências), em que se pode tomar como exemplo este excerto do vídeo 4: “01:02 – A educadora entra na sala, diz “bom-dia” e a criança N., ao ouvir a sua voz, interrompe a sua ação com o carro de plástico, movimenta a cabeça e olha na sua direção.” (Anexo XI). Os comportamentos vinculativos menos evidentes, ambos com um total de 0 evidências, são o “sorrir” e “chorar”.

Quadro 7. Criança V.: comportamentos vinculativos manifestados.

| Comportamentos vinculativos | Vídeo 7 0'35'' | Vídeo 8 3'04'' | Vídeo 9 1'38'' | Total |
|------------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------|
| Sorrir | - | 1 | - | 1 |
| Seguir | 3 | 5 | 5 | 13 |
| Agarrar | - | - | - | 0 |
| Chamar | 4 | 7 | - | 11 |
| Chorar | - | - | - | 0 |
| Mexer | 3 | 7 | - | 10 |
| Total | 10 | 20 | 5 | 35 |

Ao ler o **Quadro 7**, referente à criança V., é possível observar um total de 35 comportamentos vinculativos. Destes, o mais manifestado foi “seguir” com 13 evidências, em que se pode tomar como exemplo este excerto do vídeo 7: “00:13 – A educadora começa a atravessar a sala e a criança V. suspende a sua deslocação pela sala, ficando a observá-la.” (Anexo XI). Os comportamentos vinculativos menos manifestados por esta criança foi “agarrar” e “chorar”, com 0 evidências.

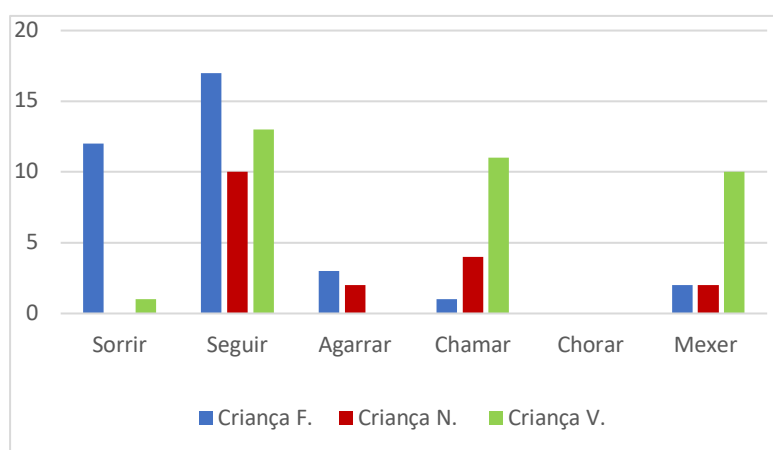
Os dados referentes às três crianças permitem-nos concluir que, à exceção do comportamento vinculativo “chorar”, existem evidências de todos os comportamentos vinculativos considerados. Face a este resultado, admite-se a ausência do choro pelo momento escolhido para a recolha de dados, o momento de entrada da educadora na sala de atividades.

Os resultados demonstram que, apesar de cada um dos participantes ter reagido à chegada da educadora de formas distintas, o comportamento vincutivo “seguir” foi aquele que maior registro de manifestações obteve nos três participantes em estudo. Dada a faixa etária das crianças e a evidência de que uma das crianças ainda não tinha adquirido a marcha, assumiu-se que este comportamento vincutivo representava a ação da criança procurar deslocar-se até à educadora, bem como o acompanhar dos seus movimentos através do olhar.

Para além deste comportamento vincutivo (“seguir”), as três crianças revelaram “chamar” e “mexer” no momento de chegada da educadora à sala de atividades. Os comportamentos “sorrir” e “agarrar” foram manifestados apenas por duas das três crianças em estudo.

Organizando os dados por criança (Gráfico 1), verifica-se que a criança F. demonstrou todos os comportamentos vincutivos considerados, excluindo o “chorar”. A criança N. revelou 4 dos 6 comportamentos vincutivos, à exceção do “sorrir” e “chorar”. Por sua vez, a criança V. manifestou 4 dos 6 comportamentos vincutivos, sendo a única criança que não demonstrou o comportamento vincutivo “agarrar”. Estes dados quantitativos permitiram obter uma perspetiva global das evidências obtidas e, conseqüentemente, proporcionaram uma análise consciente dos mesmos.

Gráfico 1. Frequência da expressão dos comportamentos vincutivos considerados por cada criança, no total das 9 observações.



Com os comportamentos vincutivos relados pelos três participantes desta investigação, compreendemos que todos os comportamentos vincutivos considerados, à exceção do “chorar”, foram manifestados pelas crianças no momento observado, o momento de chegada da educadora de infância à sala de atividades. Estes comportamentos,

considerados por Bowlby (1984) como “comportamentos de apego”, correspondem a respostas da criança perante a presença da sua figura de vinculação, em busca da manutenção de proximidade com esta.

Conforme o estudo de Ainsworth, que investigou o comportamento das crianças quando a figura de vinculação se ausentava de um espaço e voltava a retomar a este (Soares, 2009), foi possível observar e compreender os comportamentos revelados pelas crianças quando a educadora chegava à sala de atividades. Papalia, Olds e Feldman (2001) defendem que (praticamente) qualquer ação que vise a resposta da figura de vinculação poderá ser considerada um comportamento vincutivo.

Estes resultados, que permitem identificar a frequência dos comportamentos vincutivos das três crianças em estudo, possibilitam reforçar a ideia de que todas as crianças possuem características próprias e individuais, reagindo de múltiplas formas aos acontecimentos do seu quotidiano. Neste sentido, as respostas dadas pelas crianças dependem e variam não só consoante a sua personalidade ou estado de espírito, mas principalmente pela relação que mantinham com esta figura, a educadora de infância (Brazelton, 2007).

A organização e apresentação dos dados no gráfico de barras apresentado permite-nos compreender que cada criança reagiu de forma distinta nos momentos observados, existindo um dos comportamentos considerados (“seguir”) com maior registo de evidências que os restantes. Este dado permite confirmar aquilo que Sila, Esteves e Castro (2013) mencionam, quando referem a importância da utilização dos sentidos na construção e manutenção das relações de vinculação. Neste caso, o sentido da visão surge associado a este comportamento vincutivo (“seguir”), tendo em conta a sua definição (ver Quadro 3). Nas relações vincutivas, o olhar assume um papel preponderante nas interações entre a criança e o adulto, neste caso a educadora de infância, considerando-se como uma ação mediadora dos estados afetivos de ambas as partes que interagem (*Ibidem*, 2013).

Por outro lado, importa referir que os comportamentos de vinculação evidenciados possuem uma função biológica específica e devem-se à ativação de determinados sistemas comportamentais. Estes comportamentos são resultado dos contactos e interações que as crianças estabeleceram com o meio ambiente, sustentando a ideia de uma adaptação evolutiva (Bowlby, 2002).

Apesar de não ser objetivo deste estudo reconhecer que tipo de vinculação estas crianças mantêm com a educadora de infância (se uma vinculação segura, uma vinculação não segura/ansiosa, uma vinculação ambivalente/resistente ou uma vinculação desorganizada/desorientada) (Soares, 2009), pode afirmar-se que as crianças se encontram no quarto estágio definido por Ainsworth, em que já se tornam competentes para estabelecer relações de vinculação com outras figuras próximas para além da mãe (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

As evidências obtidas comprovam aquilo que Spodek (2010) menciona, que as crianças nos primeiros meses de vida procuram estabelecer ligações emocionais com aqueles que lhes são mais próximos e que lhes asseguram um ambiente de conforto e segurança. Assim, procuram interações com os outros, neste caso com a educadora, de forma a procurar proximidade com esta.

Assumindo que os comportamentos vinculativos manifestados tinham como principal fim a promoção da proximidade da criança com a sua figura de referência, estes foram manifestados com o intuito de as crianças alcançarem a sua proximidade com a educadora de infância. Dado ser o primeiro momento do dia em que as crianças contactavam com a educadora, à exceção de um dos momentos considerados, tornou-se possível atentar às ações das crianças e reconhecer a presença de comportamentos vinculativos (Bowlby, 1984).

Tal como é defendido por Portugal (1998), a creche como um contexto educativo que visa a promoção de um ambiente de segurança, conforto e confiança, pressupõe a existência de profissionais competentes que primam por um atendimento adequado às necessidades e características das crianças. Nesta perspetiva, espera-se que este contexto priorize a construção de relações afetivas entre os profissionais e as crianças, em particular entre o educador de infância e as crianças.

Não sendo esse o objetivo deste estudo nem tendo evidências para tal, não é possível avaliar a relação de vinculação construída entre a educadora e cada uma das crianças. No entanto, através das evidências de comportamentos vinculativos obtidas, pode afirmar-se que a educadora empregou a sensibilidade e cuidado necessários no momento de adaptação das crianças à creche, constituindo-se uma base segura para estas. Dada a faixa etária das crianças, pressupõe-se que estas já haviam estabelecido relações de vinculação

com outras figuras de referência. Através das evidências de comportamentos vinculativos obtidas, considera-se que a natureza e qualidade destas relações eram independentes daquela que a educadora construiu com cada uma das crianças (Veríssimo, Duarte, Monteiro, Santos & Meneses, 2003).

Neste sentido, pode afirmar-se a existência da construção de uma relação de confiança entre crianças/educadora e a assumir a educadora como uma figura de referência para as crianças (Soares, 2009). Com isto, é espectável inferir-se que a educadora assegurou um acompanhamento eficaz e seguro a cada uma das crianças, atendendo às suas necessidades, de forma a fortalecer a ligação construída com cada uma delas (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

3.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Finalizado o estudo, apresentam-se as considerações finais relativas ao mesmo e as suas limitações. Este estudo, situado no âmbito da vinculação, revelou que as três crianças participantes manifestaram comportamentos vinculativos. As crianças em estudo manifestaram comportamentos que promovem a sua proximidade física com a figura de referência, mostrando-nos o significado afetivo que esta figura terá para cada uma delas, numa fase da sua vida em que estabelecer relações de confiança se torna imperativo para um desenvolvimento harmonioso.

Abordando as limitações deste estudo, estas prenderam-se com a pouca experiência enquanto estudante/investigadora da ora subscritora, o que terá condicionado o processo de recolha de dados. Por ter sido a primeira experiência empírica, foi necessário proceder a uma análise bibliográfica consistente sobre questões relacionadas com metodologia científica, de forma a colmatar algumas das dificuldades sentidas. Por outro lado, a colocação das câmaras de filmar no contexto de investigação suscitou alguns desafios, uma vez que não existiram condições suficientes de suporte e estabilidade destes equipamentos, nem uma cobertura total do espaço da sala de atividades.

Por fim, ao aprofundar as questões relacionadas com o processo de vinculação e os comportamentos vinculativos que as crianças evidenciam perante as suas figuras de referência, neste caso a educadora de infância como uma “figura subordinada de apego”, compreende-se que este é um assunto que permite uma exploração vasta de diferentes dimensões. Com a certeza de que aprofundar estas questões é fundamental para uma ação

adequada junto de crianças em idade de creche, acredita-se que este estudo pode fomentar o despoletar de novas investigações acerca da vinculação que as crianças estabelecem com os profissionais dos contextos educativos e da sua importância para o desenvolvimento harmonioso da criança².

² Considera-se pertinente acrescentar que se recorreu a este estudo para a elaboração de um artigo apresentado na XVIII Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE), que decorreu na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, em maio de 2019.

PARTE II – MOMENTOS VIVENCIADOS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Os momentos vivenciados em jardim de infância ao longo de dois semestres, permitiram a construção de aprendizagens essenciais. Nesta segunda parte do presente relatório, explanam-se as experiências vivenciadas em contexto de Jardim de Infância I (IPSS) e Jardim de Infância II (rede pública).

A organização adotada destaca três capítulos, sendo que no primeiro são caracterizados os contextos e intervenientes que marcaram os momentos vivenciados em contexto de jardim de infância e no qual se apresenta uma abordagem teórica e reflexiva das aprendizagens construídas.

No segundo capítulo surge a apresentação dos dois projetos desenvolvidos com as crianças, um em cada semestre, e clarificam-se os passos efetuados ao longo do desenvolvimento dos mesmos. A explicitação do que foi desenvolvido consoante os pressupostos defendidos pela metodologia de trabalho de projeto surge acompanhada por fotografias que podem ser encontradas em anexo.

Por último, no terceiro capítulo, são abordadas as experiências e aprendizagens construídas nos contextos de jardim de infância, em que se integra a construção de dois portfólios individuais de duas crianças.

CAPÍTULO 1 – O(S) CONTEXTO(S) DE APRENDIZAGEM

Tal como aconteceu em contexto de creche, em jardim de infância I e jardim de infância II foram vivenciados momentos que ocorreram em contexto de jardim de infância e na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, em que pudemos contactar com diferentes intervenientes. O percurso vivido em contexto de prática pedagógica foi acompanhado não só pelas educadoras cooperantes, que se revelaram permanentemente disponíveis para apoiar as mestrandas em todos os momentos, como também pela professora supervisora, com quem eram realizadas reuniões semanais para acompanhar o que era executado e identificar aspetos a aperfeiçoar.

Para além do trabalho que era desenvolvido com os intervenientes que acompanharam os momentos vivenciados em contexto de jardim de infância, foi essencial procurar assumir

uma postura reflexiva ao longo deste processo de aprendizagem. Portanto, para além daquilo que foi sendo realizado em conjunto com os intervenientes desta experiência, foi sentida a necessidade de refletir constantemente nas práticas executadas, uma ação que proporcionava encontrar novos desafios e identificar dificuldades. Uma vez que redigimos reflexões semanais que permitiram registar as aprendizagens, considerou-se pertinente enquadrar pequenos excertos das reflexões escritas, de forma a complementar e dar significado aos assuntos que abordo neste relatório.

1.1. AS INSTITUIÇÕES E OS INTERVENIENTES

Tal como foi mencionado, nestes dois contextos de jardim de infância (IPSS e rede pública) existiram momentos regulares de aulas e reuniões na ESECS, que serviram de suporte à prática de ensino supervisionada. Neste sentido, existiram conversas que se traduziram em oportunidades de reflexão constantes, que permitiram um enriquecimento das aprendizagens construídas na prática, uma vez que eram realizadas reflexões sistemáticas do que era desenvolvido.

A par das práticas pedagógicas, para além das aulas das várias unidades curriculares na ESECS, foram sendo ministrados seminários destinados a alargar experiências e enriquecer as aprendizagens construídas. Estes momentos foram de extrema importância para ampliar os conhecimentos possuídos e proporcionar contextos de comunicação e partilha de experiências.

Todos os momentos eram essenciais para ponderar de forma sustentada o que era executado na prática com as crianças, com o objetivo de identificar aspetos que necessitavam de ser melhorados, tendo sempre em vista o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Para tal, foi extremamente importante o acompanhamento dos diversos intervenientes nos vários contextos, nomeadamente as crianças, a equipa educativa (educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa), demais professores e a colega de prática pedagógica.

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-escolar decorreu em dois semestres, em dois contextos distintos (IPSS e público) e em dois anos letivos diferentes. A primeira prática, desenvolvida numa IPSS (no mesmo contexto que a prática pedagógica em creche), decorreu entre os meses de fevereiro e junho de 2019. A segunda prática, desenvolvida numa instituição pertencente à rede pública, decorreu entre os

meses de setembro de 2019 e janeiro de 2020. No ponto seguinte, caracterizam-se ambos os contextos.

1.1.1. Jardim de infância I: a “Sala da Criatividade”, o grupo de crianças e as suas rotinas diárias

Esta primeira prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância I decorreu na mesma instituição onde foi realizada a prática pedagógica em contexto de creche (ver capítulo I, ponto 1.1., p. 3). Como tal, apresenta-se neste ponto a caracterização da sala de atividades, do grupo de crianças e das suas rotinas diárias.

A “Sala da Criatividade”, sala de jardim de infância, destinava-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, tendo capacidade para acolher um grupo de 25 crianças.

À entrada nesta sala de atividades, situada no rés-do-chão do edifício ao fundo do corredor principal, encontrava-se um placard de corticite onde estavam afixadas algumas das produções realizadas pelas crianças e informações pertinentes, tal como a planificação semanal. Do lado oposto a este placard, existiam vinte e cinco cabides devidamente identificados, para cada criança guardar os seus pertences, e um pequeno banco de apoio.

Ao entrar na sala, com paredes amarelo claro e o teto branco, era evidente o espaço amplo e a forte luminosidade proporcionada pelas três janelas sacadas que davam acesso ao espaço exterior. Apesar de ser uma sala de maiores dimensões comparativamente às restantes salas de atividades, esta não possuía casa de banho integrada, sendo que o grupo de crianças utilizava a casa de banho da sala polivalente.

A sala de atividades encontrava-se dividida por áreas, organização que se tornava visível ao entrar no espaço. A criação das áreas destinava-se a promover aprendizagens, numa lógica de trabalho autónomo, e de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças. A organização do espaço por meio da criação de áreas de aprendizagem ativa procura incentivar a criança a ser agente da sua aprendizagem. Ao tomarem decisões, fazerem as suas escolhas e descobrirem soluções para os problemas, as crianças reconhecem que são capazes, estando o educador a promover a independência e sucesso das crianças (Hohmann & Weikart, 2003).

Deste modo, identificaram-se oito áreas distintas: “Área da Biblioteca”, “Área da Escrita”, “Área da Plástica”, “Área dos Jogos”, “Área da Matemática”, “Área das

Ciências”, “Área do Faz-de-Conta” e “Área das Construções”. Cada uma das áreas existentes encontrava-se equipada com o material necessário ao seu uso diário, nomeadamente adereços, materiais de desgaste e móveis. Dado que a educadora cooperante privilegiava aquilo que o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) preconiza, torna-se importante compreender aquilo que é defendido por este relativamente à organização das salas de atividades. Segundo Folque (2014), nos jardins de infância que seguem o MEM, os materiais organizados por áreas permitem às crianças experimentar diversas atividades no âmbito das principais áreas do conhecimento, de acordo com aquilo que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) definem. Todos os materiais, preferencialmente reais, devem estar acessíveis às crianças, facilitando a sua independência face ao adulto no momento de recorrer aos mesmos.

Uma outra área da sala de atividades com maior destaque era a “Área do Tapete”, um espaço onde as crianças se reuniam em grande grupo, com a educadora cooperante e auxiliar de ação educativa. Esta área encontrava-se junto a duas janelas sacadas, pelo que estas não eram utilizadas para dar acesso ao parque exterior. Por estar entre a “Área da Biblioteca” e a “Área das Ciências”, esta era uma área de apoio a ambas, uma vez que as crianças utilizavam o tapete de “espuma” roxo nos momentos de trabalho autónomo nas áreas. Nos momentos em grande grupo, as crianças reuniam-se com a educadora e com a auxiliar de ação educativa nesta área, que também funcionava como ponto de acolhimento. Neste espaço liam-se e contavam-se histórias e eram dinamizados diálogos sobre variados assuntos, despoletados não só pelas novidades que as crianças partilhavam em grande grupo, como pelas contribuições da educadora.

No centro da sala existiam três mesas redondas, com as respetivas cadeiras, que serviam de apoio a algumas áreas, por exemplo à “Área dos Jogos”, e onde eram desenvolvidas diferentes propostas orientadas. Estas mesas também podiam ser utilizadas pelas crianças para a realização de “ficheiros”, documentos realizados pela educadora e armazenados em capas na “Área da Escrita”, “Área da Matemática” e “Área das Ciências”.

Junto à “Área da Plástica”, num dos cantos da sala, existia uma bancada com lavatório, que servia de apoio às crianças e adultos na higienização dos materiais utilizados. Por baixo desta bancada estava um armário com portas, onde eram guardados os materiais de desgaste e acessórios necessários, como plasticina, tintas, pincéis, tesouras, lápis de cor e

canetas de feltro. Estes materiais eram de acesso facilitado podendo ser por todos utilizados, uma vez que as crianças conheciam os locais específicos de guardar cada um.

Na parede oposta às janelas sacadas existia um móvel de grandes dimensões, que ocupava a maior parte desta parede. Neste móvel eram armazenados os *dossiers* das crianças e outros documentos importantes, algum material de desgaste (como folhas e cartolinas) e os pertences das crianças que estavam guardados em gavetas devidamente identificadas, nomeadamente os chapéus e uma muda de roupa. Ao centro deste móvel estava localizada a “Área da Matemática” e a “Área dos Jogos”, ao lado deste encontrava-se uma aparelhagem sonora, numa prateleira fixa ao nível dos olhos do adulto e, por baixo desta, encontrava-se a “Área das Construções” com um tapete e uma caixa com rodas.

Ao longo das várias paredes da sala existiam *placards* de corticite que serviam para afixar diversas produções, documentação e os mapas, nomeadamente o mapa de aniversários, o mapa das atividades, o mapa de presenças, o mapa da data e o mapa do tempo. Os dois primeiros mapas encontravam-se junto à porta de entrada da sala e os restantes estavam localizados na “Área do Tapete”, ao nível da altura das crianças.

A própria sala de atividades, a sua estrutura, organização e recursos disponíveis, ia ao encontro daquilo que é defendido pelo MEM, o modelo pedagógico adotado pela educadora cooperante. Desde logo, os instrumentos que regulavam os momentos da rotina diária cativaram o nosso interesse, uma vez que era notória a organização destes e o envolvimento das crianças na sua utilização. Perante isto, procurou-se estabelecer momentos de diálogo com a educadora cooperante e consultar bibliografia diversa, de modo a podermos ampliar conhecimentos e facilitar a nossa integração no grupo.

No que diz respeito ao grupo de crianças, este era composto por 25 crianças, 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Sendo um grupo de crianças heterogéneo quanto à idade cronológica, à data desta prática pedagógica (fevereiro a junho de 2019), 8 crianças tinham 3 anos, 11 tinham 4 anos e 6 tinham 5 anos. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e a maioria residia na união de freguesias em que se localizava a instituição. Pela primeira vez na instituição estavam 2 crianças, uma vinda de outro contexto educativo e a outra vinda do contexto familiar. Das restantes 23 crianças, 13 já frequentavam esta sala de atividades e 10 vieram da “Sala da Amizade” (sala dos 2/3 anos).

Todas as crianças do grupo controlavam os esfíncteres, sendo que apenas 4 recorriam à chupeta no momento da sesta e 14 crianças necessitavam do seu objeto de conforto para dormir. Quanto ao agregado familiar das crianças, existiam 10 que eram filhos únicos e as restantes 15 crianças tinham irmãos. À exceção de 5 crianças (3 com os pais divorciados, 1 cuja mãe tinha falecido e 1 que tinha o pai no estrangeiro), todas as outras crianças do grupo viviam com os seus pais.

À medida que fomos dialogando com a educadora cooperante e tendo-nos inteirado do trabalho desenvolvido com o grupo, foi-nos transmitido que existiam algumas crianças do grupo referenciadas pela educadora que recebiam apoio externo. Uma das crianças, a criança G. (4anos), era acompanhada por um psicólogo, um terapeuta ocupacional e um terapeuta do sono. Esta criança revelava algumas necessidades que obrigavam os vários intervenientes educativos a agir em conformidade para dar-lhe uma resposta adequada. Para além desta criança, existia uma outra que recebia acompanhamento de um terapeuta da fala.

No que toca aos momentos de refeição (lanches, almoços e reforços alimentares), nos quais tivemos a possibilidade de acompanhar o grupo, foi reconhecido que algumas crianças tinham necessidades específicas. Com isto, para além de algumas crianças terem exigências alimentares, a maioria por motivos de saúde (por exemplo não beber leite de vaca), existiam outras que tinham dificuldade em ingerir certos alimentos (como legumes), necessitando do apoio do adulto. Apesar disto, considerando que nesta faixa etária as crianças já eram capazes de reconhecer os seus gostos e preferências e, conseqüentemente, manifestá-los, os adultos procuravam incentivá-las a experimentar novos alimentos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Nos momentos de higiene e sesta, as crianças eram acompanhadas por um dos adultos da sala, apesar de se procurar constantemente incentivar as crianças a serem cada vez mais independentes nas suas ações. Nestes momentos, o apoio e entreaajuda entre pares era fortemente observável, salientando que a dinâmica de trabalho desenvolvido com o grupo o incentivava. Contando que o espaço destinado à sesta das crianças (sala polivalente) era dividido pelas crianças da “Sala da Amizade” e pela “Sala da Criatividade”, os adultos apoiavam as crianças que necessitavam de um acompanhamento específico - por exemplo, a criança G. (4 anos) e a criança E. (3 anos) precisavam da presença do adulto para adormecerem. Outras questões relacionadas com este momento, nomeadamente

quanto à importância da sesta para as crianças que estão a frequentar pelo último ano a educação pré-escolar, foram abordadas na oitava reflexão semanal (Anexo XII):

“Um outro assunto sobre o qual tenho refletido prende-se com a importância da sesta para o desenvolvimento harmonioso da criança. Uma vez estar ciente das várias perspetivas existentes sobre este ponto, existindo instituições que optam por ir gradualmente retirando o período de sesta das crianças mais velhas, tenho vindo a ponderar nos benefícios deste momento para o desenvolvimento da criança e nas vantagens ou desvantagens de retirar o mesmo às crianças que irão ingressar no primeiro ciclo do ensino básico. Se por um lado este momento é muito importante para o bem-estar da criança em qualquer faixa etária, por outro procuro entender de que forma é benéfico ou não para a criança fazer uma adaptação gradual, deixando de dormir a sesta. (...) Ao conhecer diversas formas de atuar no que respeita a este momento da rotina diária das crianças, (...) tenciono compreender como me posiciono em relação à pertinência do momento de sesta para as crianças mais velhas que vão ingressar no ensino básico.” (Anexo XII – 8.ª Reflexão Semanal – 23 a 24 de abril de 2019).

Conforme a organização da rotina diária das crianças (ver Quadro 8), existiam momentos de brincadeira livre e outros de desenvolvimento de projetos e temáticas. Quanto aos momentos de brincadeira livre, tal como acontecia na creche, a utilização dos espaços exteriores (parque, bosque, pomar) era recorrente e fortemente valorizada. Nestes espaços, as crianças tinham oportunidade de explorar elementos naturais e criar momentos de interação com o outro. Salienta-se que o parque exterior era dividido com as crianças da “Sala da Amizade”, fator que criava situações muito ricas de aprendizagem com o outro (por exemplo, quando passava um avião ou quando descobriam algum animal, as crianças tinham oportunidade de partilhar conhecimentos úteis). Também na sala de atividades, nas várias áreas disponíveis, as crianças tinham oportunidade de interagir com os seus pares e brincar de forma livre, tomando as suas decisões e fazendo as suas escolhas consoante os recursos disponíveis. Reconhecendo que “a interação e cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras”, era evidente a existência de pequenos grupos que revelavam maior afinidade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10).

No desenrolar destes momentos de interação entre pares, quer seja nos espaços exteriores ou na sala de atividades, surgiam algumas situações de conflito entre as crianças, em que era necessária a intervenção do adulto que servia de mediador. Estas situações proporcionaram-nos vivenciar experiências importantes para a nossa formação enquanto futura educadora de infância, uma vez que tivemos oportunidade de observar as estratégias utilizadas pela educadora cooperante e o seu modo de dar resposta às mesmas.

Estas situações foram muito importantes para o processo de aprendizagem, tal como pode ser evidenciado através da quarta reflexão semanal (Anexo XIII):

“(…) por não ter tido, até ao momento, muito contacto com situações de conflito entre crianças desta faixa etária, sinto que, por vezes, tenho alguma dificuldade em gerir estas situações, apesar de agir sempre consoante aquilo que me parece adequado e tomando como exemplo aquilo que a educadora cooperante privilegia. Com a educadora cooperante percebi que é extremamente importante dialogar com a criança, mantendo sempre um tom de voz que lhe transmita calma, de forma a que esta entenda que não os comportamentos negativos não são uma possível solução em caso de divergência com outras crianças. Por outro lado, é sempre importante não esquecer que cada criança é um ser com características e necessidades próprias e, dessa forma, é necessário que o adulto tenha isso em consideração sempre que for necessário intervir para gerir possíveis conflitos.” (Anexo XIII - 4.^a Reflexão Semanal – 18 a 20 de março).

Nos momentos destinados ao desenvolvimento de projetos e temáticas, a educadora priorizava momentos de diálogo em grande grupo na “Área do Tapete”, em que as crianças tinham oportunidade de dar sugestões ou contribuições sobre assuntos abordados, colocar questões e partilhar novidades ou curiosidades pertinentes. Estes momentos, dedicados ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, contribuíam para que as crianças revelassem as suas características e interesses, sendo um grupo muito aberto às ideias da educadora e muito curioso com os acontecimentos que marcavam a vida quotidiana e a atualidade.

As rotinas diárias do grupo de crianças revelavam o trabalho que a educadora desenvolvia com as crianças. Desde os primeiros momentos em que privámos com as crianças e adultos da “Sala da Criatividade”, reconheceu-se que o trabalho desenvolvido valorizava a colaboração entre todos, em que cada um tinha direitos e deveres associados à sua ação enquanto elemento de um grupo. Logo na quarta reflexão semanal, reconheceu-se a importância da criança na gestão dos momentos da sua rotina diária, tal como é evidente através do seguinte excerto da sexta reflexão semanal (Anexo XIV),

“Ao observar a educadora cooperante e aquilo que valoriza, compreendi a importância de permitir a cada criança desempenhar a sua tarefa, onde o adulto não se deve esquecer de pedir a sua colaboração. Desta forma, a criança sente-se valorizada e parte integrante da rotina diária. (...) Toda esta gestão da rotina diária, em que a participação e colaboração das crianças nos diversos momentos são valorizadas, acaba por ser uma nova experiência para mim, sendo que vou procurando estar atenta aquilo que a educadora cooperante privilegia. Por outro lado, enquanto futura educadora, penso ser importante refletir sobre toda esta dinâmica, de forma a construir as minhas próprias ideias e conceções.” (Anexo XIV – 6.^a Reflexão Semanal – 1 a 3 de abril de 2019).

Quadro 8. Rotinas do grupo de crianças da “Sala da Criatividade”.

| Tempo Previsto | Rotina |
|-----------------------|--|
| 07h45 | Acolhimento das crianças na sala polivalente e reforço alimentar. |
| 09h15 | Acolhimento na sala de atividades. |
| 9h30 | Desenvolvimento de Projetos e Temáticas. |
| 10h20 | Momento de brincadeira livre. |
| 10h45 | Comunicações. |
| 11h00 | Higiene – Almoço – Higiene. |
| 12h00 | Sesta |
| 14h45 | Momento de leitura. |
| 15h15 | Higiene – Lanche - Higiene. |
| 16h15 | Desenvolvimento de Projetos e Temáticas. |
| 17h15 | Brincadeiras livres |
| 18h00 | Reforço alimentar na sala polivalente. |
| 18h30 às 19h15 | Momento de brincadeira livre e entrega das crianças na sala polivalente. |

A criança desenvolve-se e aprende num contexto de interação social, desempenhando um papel dinâmico. Ao desenvolver um sentimento de pertença a um grupo, com direitos e deveres reconhecidos, toma consciência de si e desenvolve a sua autoestima (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Um ambiente educativo integrado no meio cultural da sociedade em que está inserida, permite experiências com significado e pressupõe a participação da criança que entende a importância de ter um papel ativo e de assumir a responsabilidade de assegurar algumas tarefas (Folque, 2014). Com isto, promover a autonomia e independência da criança, proporcionando um contexto que lhe ofereça oportunidades de realizar tarefas importantes do quotidiano, favorece o desenvolvimento da criança numa dinâmica competente. O educador que proporcione o que foi referido, entende e valoriza a criança como um ser competente, capaz, que consegue interpretar novas informações e realizar tarefas com sucesso (Associação de Solidariedade Social, De Mãos Dadas, 2015).

Esta gestão cooperada do currículo e da vida diária do grupo de crianças, é apoiada por um conjunto de pressupostos defendidos pelo MEM (entre eles os “instrumentos de pilotagem” e as “Reuniões de Conselho”) que permitem às crianças exprimir as suas opiniões e desenvolver um papel ativo na sua aprendizagem. Assumindo o dia e a semana como as duas unidades de tempo principais, o trabalho desenvolvido na “Sala da Criatividade” recorria a “instrumentos de pilotagem”, sendo eles o mapa de presenças, o mapa de atividades, o mapa da data, o mapa do tempo, o mapa das tarefas e o mapa dos aniversários. Segundo Folque (2014), estes instrumentos documentam a vida do grupo e

apoiam os diferentes intervenientes a orientar o que acontece, planeando e avaliando de forma individual ou em grupo.

Para além dos momentos de rotina referidos, no desenvolvimento de projeto e temáticas era usual as crianças desenvolverem diferentes projetos, contando que a educadora cooperante valorizava a metodologia de trabalho de projetos. Numa fase inicial, ao reconhecer que o trabalho desenvolvido pelas crianças visava o desenvolvimento de projetos, sentiu-se necessidade de procurar aprofundar os conhecimentos possuídos acerca desta metodologia. Em educação pré-escolar, desenvolver um projeto pressupõe um trabalho desenvolvido de forma individual, em pequeno ou grande grupo, considerando que este é uma investigação que visa dar respostas a questões colocadas inicialmente. A duração deste projeto pode prolongar-se por vários dias, semanas ou meses, dependendo da idade das crianças e do seu interesse no mesmo (Kartz & Chard, 2009).

Considerando que um dos nossos objetivos era experienciar a construção de um projeto com as crianças, procurou-se reunir informações pertinentes e esclarecer dúvidas com a educadora cooperante, tendo sido feita a melhor preparação possível para tal. Com as condições necessárias reunidas e com uma oportunidade interessante, iniciou-se esta experiência e concretizou-se um projeto com as crianças acerca dos bichos da seda, algo sobre o qual refleti na sétima reflexão semanal (Anexo XV):

“Desenvolver um projeto com as crianças, em jardim de infância, já era um objetivo deste grupo de prática pedagógica, uma vez estarmos cientes de que nos encontramos num contexto privilegiado para tal e ser uma oportunidade única de construirmos novas aprendizagens essenciais para o nosso futuro enquanto educadoras de infância. Deste modo, perante o desafio que a educadora cooperante nos lançou, e uma vez já ter sido pensado desenvolver algumas propostas neste sentido, de modo a dar resposta ao interesse das crianças, decidimos avançar com o nosso primeiro projeto.” (Anexo XV – 7.^a Reflexão Semanal – 8 a 10 de abril de 2019).

Este projeto será apresentado no próximo capítulo, no qual se irão explicar as diferentes fases do mesmo. No entanto, considera-se importante referir que a realização deste projeto foi uma primeira experiência enriquecedora e proporcionou aplicar aprendizagens e conhecimentos úteis numa segunda experiência vivenciada em contexto de jardim de infância II, que será apresentado de seguida.

1.1.2. Jardim de infância II: a instituição, a sala de atividades, o grupo de crianças e as suas rotinas diárias

Neste ponto apresenta-se o contexto em que a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância II (rede pública) decorreu, ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2019/2020, entre setembro de 2019 e janeiro de 2020. A instituição e os seus espaços, a sala de atividades, o grupo de crianças e as suas rotinas diárias serão apresentados, numa perspetiva reflexiva destes meses plenos em vivências e aprendizagens.

Esta prática pedagógica realizou-se numa instituição de ensino pré-escolar pertencente ao Estado Português, localizada na Barreira e integrada no Agrupamento de Escolas Domingues Sequeira. Este jardim de infância era de lugar único e funcionava nas antigas instalações de uma escola de ensino básico desativada, que foram requalificadas para o efeito. Na área envolvente existiam alguns espaços de comércio e restauração, o Jardim do Visconde e uma instituição de apoio social, a ADESBA – Associação de Desenvolvimento e Bem-Estar Social da Barreira.

Esta instituição contava com uma educadora de infância e uma assistente operacional, que acompanhavam um grupo de crianças de 25 crianças. Com um horário de funcionamento das 8h00 às 19h00, a componente educativa decorria entre as 9h00 e as 15h30, com uma interrupção para o almoço entre as 12h00 e as 13h30. Entre as 8h00 e as 9h00 as crianças ficavam ao cuidado da assistente operacional, sendo que ao almoço e no tempo de prolongamento (entre as 15h30 e as 19h00) as crianças ficavam à responsabilidade das duas colaboradoras das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). As AAAF eram da responsabilidade do Juventude Desportiva do Lis (JUVE) e eram dinamizadas numa sala contígua à sala de jardim de infância, designada por sala polivalente. A entidade responsável por estes momentos, representada por duas colaboradoras, assumia a responsabilidade de planificar e dinamizar experiências com as crianças que ficavam no período de prolongamento, sob orientação da educadora de infância. Ademais, dois dias por semana, as crianças tinham música (a cargo de uma professora nomeada pela câmara) e dança (com o programa MOVEKIDS), à terça e quinta-feira, respetivamente.

No que concerne ao espaço interior, esta instituição era composta por duas salas, uma de atividades e outra polivalente. Ambas as salas possuíam cabides e uma casa de banho para as crianças, sendo que na sala de atividades existia uma outra casa de banho para adultos e na sala polivalente existia uma copa. Ambas as salas possuíam uma forte luminosidade natural, proporcionada por janelas que ocupavam uma das suas paredes, mesas e cadeiras para os momentos de refeição e atividades e duas portas de acesso ao exterior (uma de acesso às traseiras do edifício e outra de acesso à entrada principal da instituição).

Especificamente quanto à sala polivalente, esta continha um balcão junto à copa (que continha materiais de apoio aos momentos de refeição), uma zona com mesas e cadeiras para as crianças nos momentos de refeição e uma zona para os momentos de brincadeira livre. Nesta zona existia uma área de reunião, com um tapete, que também possibilitava o uso de jogos, um cantinho da “casinha” com um “fantocheiro”, um móvel de arrumos de material de desgaste e uma estante para armazenar jogos, livros e puzzles.

Relativamente ao espaço exterior da instituição, este caracterizava-se por ser um local que incentivava as explorações espontâneas das crianças, que permitia uma descoberta livre de acordo com os interesses e características das crianças e estava “organizado com segurança de modo a oferecer diversos materiais e equipamentos estimulantes” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 208).

Este espaço circundava o edifício da instituição e encontrava-se organizado por zonas devidamente identificadas. Numa das laterais do edifício existia uma área retangular relvada, que permitia realizar diversas brincadeiras e jogos em grupo. Na outra lateral do edifício existia uma área cimentada com duas balizas e uma caixa de areia, que proporcionava explorações muito proveitosas. Nas traseiras do edifício podiam ser encontradas a horta e um telheiro. Na horta existiam espaços delimitados de cultivo, um combustor e todos os materiais necessários ao cuidado deste espaço. No telheiro, um espaço fechado com duas portas de acesso, eram guardados todos os materiais de maiores dimensões utilizados nos momentos de expressão motora, vários brinquedos de diferentes tipologias e os triciclos e trotinetes que eram usadas pelas crianças no exterior. Este espaço era um recurso muito útil nos dias em que as condições meteorológicas não permitiam a utilização de outros ambientes exteriores, ficando as crianças a brincar aqui. Na parte da frente do edifício existia uma zona do escorrega, com um piso revestido a

tartan, e uma casinha de madeira. Nesta parte, o chão era majoritariamente cimentado, apesar de ter uma zona de plantas com duas árvores no centro.

Para além da utilização deste espaço, as crianças revelavam muito interesse em deslocarem-se até ao Jardim do Visconde, lugar que visitámos durante esta prática pedagógica com as crianças e que oferecia inúmeras potencialidades pela sua variedade de elementos naturais.

Quanto à sala de atividades, que possuía a mesma área da sala polivalente, apresentava uma organização do espaço diferente, influenciada pelas experiências vivenciadas com as crianças e restantes intervenientes educativos. Dado esta prática pedagógica ter sido iniciada praticamente aquando o início do ano letivo, esta sala foi sofrendo pequenas alterações na sua organização. No entanto, desde os primeiros dias, foi possível reconhecer uma organização do espaço por áreas. Tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) mencionam, o espaço de sala de atividades e a organização que este apresenta é influenciado pelas intenções do educador de infância e pela dinâmica do grupo de crianças. Para que este seja um espaço adequado aos interesses, características e necessidades dos vários intervenientes, é essencial que o educador se interrogue e reflita nesta organização, por forma a fundamentar as suas decisões e escolhas.

As áreas existentes nesta sala eram: “Área do Computador” (um espaço em que as crianças eram convidadas a explorar esta tecnologia e construir novas aprendizagens por meio dos jogos e atividades disponíveis sobre diversos assuntos), a “Área do Quadro de Giz”, a “Área da Casinha” (com um espaço de quarto e uma cozinha com diversos objetos e adereços), a “Área da Biblioteca” (um espaço delimitado e confortável que incentivava a exploração de diversos livros), a “Área da Pista e Castelo” (espaço onde as crianças construía uma pista de carros ou brincavam com personagens do castelo), a “Área dos Jogos de Mesa”, a “Área dos Jogos de Chão”, a “Área da Plástica” (que era apoiada por um lavatório) e, por fim, a “Área de Reunião” (que continha um tapete e almofadões para as crianças se sentarem em grande grupo). Para além das áreas mencionadas, existia um espaço junto ao computador destinado à secretária da educadora, em que existia um pequeno móvel para guardar documentação importante. Na parede oposta às janelas, existia um outro móvel com maiores dimensões, onde eram guardados os materiais de desgaste e onde estavam as gavetas individuais de cada criança. Algum material mais

específico (como o retroprojektor e livros de histórias) estava guardado num móvel à entrada da sala.

Ao reconhecer a organização desta sala de atividades e através dos momentos de diálogo com a educadora cooperante, compreendeu-se que este espaço previa as necessidades, características e interesses deste grupo de crianças. Durante as reflexões semanais pudemos atentar a questões que, não estando diretamente relacionadas com a ação com as crianças, permitiram construir aprendizagens significativas. Um exemplo disso é a sexta reflexão semana (Anexo XVI), em que é abordada esta questão da organização da sala de atividades:

“(…) entendo que cada sala se deve adaptar às características, necessidades e interesses de cada grupo de crianças. Deste modo, não considero significativo ser apenas o educador a gerir a organização deste espaço, uma vez que este deve atender às especificidades do seu grupo de crianças, adaptando este espaço, todos os anos, ao grupo de crianças que tem.” (Anexo XVI - 6.^a Reflexão Semanal – 4 a 6 de novembro de 2019).

Através dos momentos de diálogo em grande grupo (extremamente frequentes e valorizados), as crianças tinham oportunidade de dar sugestões, colocar dúvidas e discutir ideias. Este ambiente de comunicação facilitava o sentimento de pertença das crianças, que sentiam as suas necessidades e escolhas escutadas. Para além disso, todo o espaço e materiais estavam disponíveis ao acesso do grupo, pelo que se incentivava as crianças a desenvolverem a sua autonomia e outras capacidades do seu desenvolvimento, num ambiente que incentivava a própria iniciativa da criança (Borràs, 2002).

O grupo desta sala de jardim de infância era constituído por 25 crianças, sendo que à data de início desta prática pedagógica eram apenas 24 crianças. A criança que veio ocupar a última vaga, após ter pedido transferência, juntou-se ao grupo em outubro, vinda da África do Sul, apesar de ter estado desde o início do ano letivo numa outra instituição do agrupamento. Destas 25 crianças, 16 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino, à data do início desta prática pedagógica com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Sendo a mancha do grupo composta por crianças de 4 anos (num total de 10 crianças), existiam 7 com 3 anos, 5 crianças com 5 anos e 2 crianças que iam completar os 6 anos até ao final do ano civil. Pela primeira vez nesta instituição estavam 8 crianças (1 com 5 anos e 7 com 3 anos) vindas de diversos contextos (familiar, creches, amas). Para além da criança que veio de África do Sul, não tendo a língua portuguesa como língua materna, existia uma outra criança proveniente do continente africano, tendo obtido nacionalidade

portuguesa por meio de uma tutora legal, a sua encarregada de educação. Para além desta criança, existiam outras 2 que viviam apenas com a figura paterna, não sendo conhecidos dados sobre a mãe. As restantes 22 crianças viviam com os pais. Quanto ao número de crianças que usufruía das AAAF, 24 crianças almoçavam na instituição, indo apenas 1 almoçar a casa, e no prolongamento ficavam 17 crianças, sendo que as restantes se ausentavam da instituição assim que o período da componente educativa terminava, às 15h30. Considerando que a JUVE disponibilizava o serviço de transporte, existia uma criança que usufruía deste serviço.

Tal como foi descrito, duas crianças do grupo completaram os seis anos de idade até ao final do ano civil, pelo que tinham ficado este ano no jardim de infância, apesar de terem tido possibilidade de ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, perante aquilo que foi dialogado com a educadora de infância, esta sugeriu aos encarregados de educação que estas duas crianças permanecessem no jardim de infância por mais um ano.

Todas as crianças do grupo controlavam os esfíncteres e eram independentes do adulto nos momentos de higiene. Algumas crianças do grupo, particularmente aquelas que estavam nesta instituição pela primeira vez, revelavam necessidade de descansar por breves períodos ao longo do dia, sendo-lhes possibilitado esses momentos de descanso. Esta foi uma dimensão que proporcionou uma reflexão consciente, uma vez que esta foi a primeira experiência num jardim de infância da rede pública, tal como é evidente através da quarta reflexão semanal (Anexo XVII):

“(…) através de um momento em que três crianças do grupo manifestaram necessidade de dormir, tive oportunidade de refletir na importância da sesta para as crianças desta faixa etária e na inexistência de um momento específico da rotina diária das crianças para tal, em contextos pertencentes à rede pública. Esta dimensão da rotina diária das crianças que não está contemplada nos contextos educativos pertencentes à rede pública incentivou-me a refletir de forma consciente acerca da importância que este momento tem para as crianças, principalmente para aquelas que entram pela primeira vez neste contexto.” (Anexo XVII - 4.ª Reflexão Semanal – 21 a 23 de outubro de 2019).

Ao longo dos momentos de brincadeira livre, as crianças, sempre que possível, usufruíam dos espaços exteriores e dos recursos existentes, em que se denotava uma forte relação entre pares, não sendo notórias situações de conflito. Particularmente nos espaços exteriores, era possível compreender que as crianças que estavam na instituição pela primeira vez procuravam explorar o espaço e os materiais existentes, de forma individual ou em pequenos grupos, ao contrário das crianças que já conheciam a instituição que

preferiam desenvolver brincadeiras em grande grupo ou criar situações de jogo livres. Na sala de atividades, as crianças distribuíam-se pelas áreas existentes, de acordo com as suas características e interesses, respeitando sempre algumas regras de convivência acordadas com a educadora cooperante (por exemplo, o número máximo de crianças por cada área). Nos momentos de propostas orientadas, as crianças revelavam-se bastante envolvidas e participativas, colaborando, interagindo e dando contributos em todos os momentos de diálogo estabelecidos. Uma das características mais evidentes do grupo era o forte desejo de conhecimento e a curiosidade inata das crianças que as levava a questionar e a sugerir diferentes ideias e experiências.

Em termos do desenvolvimento da linguagem, algumas crianças revelavam dificuldades ao nível da expressão oral, como a criança M. (5 anos) que era acompanhada por um terapeuta da fala. Devido ao trabalho desenvolvido pela educadora e às rotinas estabelecidas, as crianças beneficiavam de momentos de diálogo em grande grupo diários. O educador, ao proporcionar estas oportunidades de partilha em grande grupo, cria um clima de comunicação essencial aos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo servir de modelo pela forma como fala e se exprime (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Acrescenta-se que, um contexto que privilegie momentos de comunicação e de discurso oral pode contribuir para um ambiente de literacia emergente, onde existe um conjunto de experiências que podem influenciar o desenvolvimento da literacia (Viana, Ribeiro & Baptista, 2014).

Quanto ao desenvolvimento motor, o grupo revelava um forte interesse por experiências que desafiassem a sua coordenação motora e envolvessem o movimento do corpo, sendo que também nos momentos de brincadeiras livres era observável o entusiasmo por jogos e brincadeiras que implicassem movimento. Entre os três e os seis anos, a criança continua a crescer a um ritmo consideravelmente acelerado, apesar que de forma mais lenta do que até aqui. Nesta fase, a criança progride ao nível da coordenação e desenvolvimento muscular, melhorando as suas habilidades motoras dos músculos de maior dimensão (Papalia & Olds, 1998). Especificamente quanto ao desenvolvimento da motricidade fina, a maioria das crianças revelava facilidade em utilizar a pinça digital para realizar tarefas que assim o exigiam, apesar de algumas ainda não terem a sua lateralidade definida.

No que se refere ao desenvolvimento social, este grupo revelava ser sociável, ao demonstrar interesse e satisfação em momentos privados com outros intervenientes educativos. De um modo geral, as crianças respeitavam os seus pares e adultos,

considerando que se inseriam num clima que favorecia o diálogo e a partilha, em que a opinião de todos era escutada.

No que concerne às rotinas diárias do grupo (*Quadro 9*), tal como já foi mencionado, estas estavam de acordo com a legislação que prevê 5 horas diárias de componente letiva, em que as crianças estavam com a educadora de infância, sendo o resto do tempo gerido pelas duas colaboradoras das AAAF.

Quadro 9. Rotinas do grupo de crianças do Jardim de Infância.

| Tempo Previsto | Rotina |
|-----------------------|---|
| 08h00 às 9h00 | Acolhimento das crianças na sala polivalente pela assistente operacional. |
| 09h00 | Acolhimento na sala de atividades pela educadora de infância. |
| 9h30 | Planificação do dia com as crianças. |
| 10h00 | Higiene e lanche da manhã. |
| 10h30 | Momento de brincadeiras livres. |
| 11h00 | Realização de propostas educativas. |
| 11h45 | Momento de higiene. |
| 12h00 | Almoço. |
| 13h30 | Acolhimento na sala de atividades pela educadora de infância. |
| 14h00 | Realização de propostas educativas. |
| 14h45 | Brincadeiras livres nas áreas da sala. |
| 15h15 | Diálogo em grande grupo sobre o dia. |
| 15h30 | Deslocação das crianças para casa ou para a sala polivalente. |

Especificando o período de componente educativa (9h00 às 12h00 e 13h30 às 15h30), quando as crianças se dirigiam à sala de atividades iniciava-se a realização das tarefas próprias do momento de acolhimento (cantar a “canção do bom-dia”, eleger o chefe e ajudante do dia, marcar a data e o tempo). Depois das ditas tarefas, era tempo para as crianças partilharem alguma novidade ou momentos marcantes do dia anterior. Por norma, ainda antes do momento de higiene e lanche (às 10h00), as crianças escutavam uma história narrada pela educadora de infância que, não raro, servia de mote para as experiências realizadas nesse dia. Depois do momento de higiene e lanche, as crianças brincavam de forma livre (na sala polivalente, no telheiro ou no exterior) e, quando regressavam à sala de atividades (às 11h15) existia um momento para propostas orientadas. Depois de almoço (às 13h30), existia um momento de reunião em grande grupo para falar da refeição referida. Seguia-se um momento para desenvolvimento de experiências orientadas e brincadeiras livres nas áreas da sala. Um pouco antes das 15h30,

as crianças reuniam-se no tapete com a educadora cooperante, para dialogar sobre o dia que findava.

Apesar de a educadora permanecer 5 horas diárias com o grupo, era responsável por assegurar o bem-estar das crianças ao longo do período que estas permaneciam na instituição. Com isto, pressupunha-se um trabalho colaborativo e de articulação com as duas pessoas responsáveis pelas AAAF, gerindo e apoiando o trabalho que estas desenvolviam com as crianças. De acordo com a Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto, as responsáveis pelas AAAF asseguram o acompanhamento das crianças durante o período diário de atividades educativas e nos períodos de interrupção letiva. Cabe ao educador de infância titular do grupo, assegurar a supervisão pedagógica e acompanhar aquilo que é desenvolvido nas AAAF, garantindo a qualidade das experiências desenvolvidas.

Neste contexto, o contacto e valorização das relações com as famílias e comunidade envolvente era uma constante, pelo que foi possível realizar aprendizagens significativas neste âmbito. Apesar de a educadora cooperante não contactar diariamente com as famílias, foi criado um grupo online possibilitando a partilha entre todos de informações pertinentes. Para além disso, grande parte dos assuntos e temáticas exploradas com as crianças em contexto de sala de atividades contavam com a participação de elementos da comunidade e das famílias, por exemplo, no mês das bibliotecas, as famílias das crianças foram convidadas a ir à sala de atividades ler uma história ao grupo.

Tal como no contexto de jardim de infância I, nesta prática pedagógica foi-nos concedida a oportunidade de desenvolver um projeto com o grupo, segundo a metodologia de trabalho de projetos. Tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) mencionam, através de projetos de aprendizagem as crianças utilizam a sua curiosidade e desejo de aprender, exploram e compreendem a realidade e integram diferentes áreas do desenvolvimento e de aprendizagem.

Ambas as experiências de projetos desenvolvidos (de jardim de infância I e jardim de infância II) serão abordadas no capítulo seguinte, considerando que ambas as experiências foram construídas segundo aquilo que é pressuposto por uma metodologia de trabalho de projeto.

CAPÍTULO 2 – OS PROJETOS DESENVOLVIDOS NOS CONTEXTOS DE JARDIM DE INFÂNCIA I E II

Tanto em contexto de jardim de infância I como em contexto de jardim de infância II, foi tida a oportunidade de realizar um projeto com as crianças, seguindo a **Metodologia de Trabalho de Projeto**. Esta possibilidade, que era só de carácter obrigatório na prática pedagógica em contexto de jardim de infância II, foi incentivada e apoiada não só pelas educadoras cooperantes, como também pela professora supervisora. Dado o privilégio de termos estado em duas instituições que facilitaram estas experiências, considerou-se imprescindível para o processo de aprendizagem construir dois projetos³ com as crianças. Ambos foram essenciais para o percurso enquanto futura educadora e complementaram-se, na medida em que as aprendizagens de uma primeira experiência enriqueceram a segunda. Neste capítulo apresentam-se as duas experiências vivenciadas nos dois contextos de prática pedagógica em jardim de infância.

2.1. “OS BICHOS DA SEDA” – O PROJETO DESENVOLVIDO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

O projeto desenvolvido com o grupo de crianças da “Sala da Criatividade” intitulava-se “Os bichos da seda” e foi despoletado pela contribuição de uma das crianças do grupo, a criança M. (4 anos), que trouxe alguns destes animais para a sala de atividades. Ao ser evidente o entusiasmo e interesse das crianças do grupo em observar estes animais e em saber mais sobre os mesmos, a educadora cooperante incentivou a construção de um projeto relacionado com os bichos da seda.

Uma vez que crianças estavam familiarizadas com o desenvolvimento de projetos com vista à construção de novas aprendizagens, algo que era valorizado, também, pela educadora cooperante, a decisão de iniciar este projeto foi espontânea, conforme a sétima reflexão semanal (JI I) (Anexo XV),

“Desenvolver um projeto com as crianças, em jardim de infância, já era um objetivo deste grupo de prática pedagógica, uma vez estarmos cientes de que nos encontramos num contexto privilegiado para tal e ser uma oportunidade única de construirmos novas

³ Considera-se importante referir que, à semelhança do que foi desenvolvido no ano anterior, em maio de 2020 apresentou-se um relato sobre o projeto desenvolvido em contexto de JI II para o *e-book* do IPCE, relato que foi submetido para publicação dado o evento ter sido cancelado.

aprendizagens essenciais para o nosso futuro enquanto educadoras de infância.” (Anexo XV– 7.ª Reflexão Semanal – 8 a 10 de abril de 2019).

Neste sentido, depois de discutida a nossa intenção (grupo de prática) de desenvolver este projeto com a educadora cooperante e com a professora supervisora, decidiu-se iniciar o desenvolvimento do dito projeto com o grupo de crianças. Para tal, sentiu-se necessidade de investigar sobre estes animais, procurando sustentar os conhecimentos possuídos para orientar o trabalho a desenvolver com as crianças. Os saberes construídos pela pesquisa sustentada realizada, permitiram apoiar as crianças ao longo do seu processo de investigação e aprendizagem.

Neste ponto, relatam-se algumas das experiências desenvolvidas ao longo da realização deste projeto, relato acompanhado por um registo fotográfico (Anexo XVIII). As experiências apresentadas seguem as quatro fases preconizadas pela metodologia de trabalho de projeto (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa & Alves, 2012).

Fase I – “Definição do problema” (experiências realizadas de 8 e 10 de abril de 2019)

Nesta primeira fase foram dinamizados momentos de diálogo em grande grupo, em que as crianças tiveram oportunidade de partilhar as suas curiosidades, referir aquilo que conheciam acerca destes animais e sugerir estratégias para dar resposta às dúvidas existentes. Neste diálogo esquematizaram-se as ideias das crianças, tendo-se organizado a informação em três tópicos: “o que sabemos”; “o que vamos descobrir” e “como vamos descobrir” (**Fotografia 1**– Anexo XVIII). As dúvidas e curiosidades reveladas pelas crianças foram potenciadas pelo seu contacto diário com os bichos da seda, que estavam na sala de atividades na “Área das Ciências” (**Fotografia 2**– Anexo XVIII). Acresce que, era prática recorrente retirar estes animais da caixa onde estavam, limpando-a e colocando nesta novas folhas para que as lagartas se pudessem alimentar (**Fotografia 3**– Anexo XVIII).

Ainda nesta primeira fase, foi importante procurar conhecer mais sobre estes animais que habitavam a sala. Assim, as crianças sugeriram realizar um desenho à vista, procurando representar as lagartas enquanto as observavam de perto (**Fotografia 4**– Anexo XVIII). Uma vez que ninguém tinha conhecimento de quantas lagartas existiam na caixa e considerando alguns dos conhecimentos detidos pelas crianças, foi possível perceber

quantas lagartas existiam no total e quantas eram do sexo masculino e do sexo feminino. Esta contabilização foi realizada e registada pelas crianças, com o apoio dos adultos (**Fotografia 5**– Anexo XVIII).

Fase II – “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho” (experiências realizadas de 29 de abril a 15 de maio de 2019)

Nesta fase recorreu-se às ideias registadas anteriormente, de forma a relembrar as crianças daquilo que tinham sugerido realizar para dar resposta às suas dúvidas e curiosidades. Neste sentido, foi necessário fazer um ponto da situação e analisar se as dúvidas se mantinham, se já tinham sido dadas respostas a algumas ou se existiam novas. Os momentos de diálogo em grande grupo tornaram-se extremamente importantes para debater as estratégias a utilizar e planificar o que se tencionava desenvolver.

Tendo em conta as contribuições dadas pelas crianças, surgiu a ideia de convidar alguém que pudesse vir à sala de atividades falar sobre estes animais e, possivelmente, esclarecer algumas dúvidas. Neste sentido, depois de os adultos terem sugerido a ida de um professor de biologia à instituição, as crianças dedicaram-se à elaboração de um convite (**Fotografia 6**– Anexo XVIII). Para além disso, ao dialogarmos sobre as várias fases de vida destes animais, uma vez que as crianças se começaram a aperceber de que algumas lagartas se encontravam a fazer o seu casulo, despontou a ideia de se constituir pequenos grupos de trabalho tendo em conta as quatro fases da vida dos bichos da seda (ovo, lagarta, casulo e borboleta) (**Fotografia 7**– Anexo XVIII). O objetivo da elaboração destes grupos seria o aprofundamento dos conhecimentos acerca de cada uma destas fases, para posterior partilha em grande grupo.

Fase III – “Execução” (experiências realizadas de 29 de abril a 15 de maio de 2019)

Nesta terceira fase do projeto, as crianças começaram a trabalhar em pequenos grupos, com o apoio e acompanhamento de um adulto (4 grupos, 2 mestrandas, 1 educadora cooperante e 1 auxiliar de ação educativa). À medida que as crianças iam descobrindo novas informações acerca de cada uma das fases de vida dos bichos da seda, surgiu a ideia, num momento de diálogo e partilha em grande grupo, de cada um construir uma representação da fase que estava a estudar, recorrendo a materiais diversos. Esta ideia surgiu da necessidade de apresentar às crianças das outras salas aquilo que o grupo andava a aprender sobre os bichos da seda, uma vez que existiam muitas crianças da “Sala da

Amizade” que revelavam um forte interesse pelos novos habitantes da “Sala da Criatividade”. Em reflexão com os adultos, as crianças decidiram encontrar uma estratégia para divulgar as suas aprendizagens no âmbito deste projeto às crianças mais pequenas, uma vez que as representações construídas e uma exposição com as mesmas não iria ter significado para estas. Logo surgiu a ideia de criar uma canção sobre os bichos da seda, em que cada grupo construía uma quadra representando a fase de vida dos animais que estava a estudar.

Ao longo destes dias, as crianças trabalharam nas mesas da sala de atividades na construção das suas representações e na criação da canção sobre os bichos da seda, em que ficou acordado utilizar-se a melodia da “canção do bom-dia” (**Fotografia 8**– Anexo XVIII). Para além deste trabalho, as crianças, no dia 15 de maio, receberam o professor convidado, que foi à sala de atividades falar sobre os bichos da seda por meio de uma apresentação em *power point*. Com este convidado, as crianças puderam observar imagens reais dos bichos da seda nas suas diferentes fases de vida e colocar algumas dúvidas que tinham (**Fotografia 9**– Anexo XVIII).

Fase IV – “Divulgação/Avaliação” (experiências realizadas de 29 de maio a 3 de junho de 2019)

Nesta última fase do desenvolvimento do projeto, as crianças puderam não só fazer um balanço global das aprendizagens construídas e organizar as informações obtidas para responder às questões iniciais, como também divulgar todos os pormenores deste projeto e as aprendizagens desenvolvidas com o mesmo. A avaliação do projeto realizou-se por meio de um momento de diálogo em grande grupo, em que as crianças puderam confrontar as suas dúvidas e curiosidades iniciais com os conhecimentos provenientes do trabalho de investigação e pesquisa realizado. De resto, os grupos de trabalho tiveram oportunidade de partilhar as suas representações das várias fases de vida dos bichos da seda aos seus pares e adultos e as aprendizagens construídas (**Fotografia 10**– Anexo XVIII).

Com estas representações, as crianças sugeriram organizar uma zona de exposição à entrada da sala de atividades, para que as famílias e outras crianças pudessem ver o trabalho desenvolvido (**Fotografia 11**– Anexo XVIII). Com esta ideia, os adultos dispuseram-se a acompanhar as produções das crianças com folhetos informativos.

Após estar tudo preparado, as crianças puderam organizar este espaço dedicado à exposição do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto dos bichos da seda. No dia 3 de junho, após vários dias a ensaiar a canção criada pelas crianças, o grupo deslocou-se pelas várias salas da instituição e cantou-a às restantes crianças e adultos (**Fotografia 12**– Anexo XVIII).

As mestrandas a intervir, por forma a obterem um *feedback* do desenvolvimento deste projeto junto das famílias das crianças, disponibilizaram material escrito na exposição construída para que aqueles que o entendesse deixassem uma mensagem com a sua opinião/perspetiva do projeto em apreço. Dado não ter sido possível envolver as famílias durante o processo de desenvolvimento do mesmo, entendeu-se necessário compreender que informações foram chegando às famílias por parte das crianças.

Os momentos de diálogo com a educadora cooperante e professora supervisora foram extremamente importantes para fazer um balanço do trabalho desenvolvido no âmbito deste projeto. Neste sentido, analisando o que foi realizado no âmbito do projeto desenvolvido com o grupo de crianças, considera-se terem existido alguns aspetos que não correram como esperado. O facto de terem existido outras ações previstas no Plano Anual de Atividades, como por exemplo o “Dia do Pai” e o “Dia da Mãe”, impossibilitou que as crianças se dedicassem a este projeto de forma contínua. Por outro lado, enquanto mestrandas a intervir e sendo esta a primeira experiência, concluímos que nem sempre teremos sido capazes de dar uma resposta adequada às crianças nem mesmo incentivá-las a questionar aquilo que as rodeava, de forma a despoletar o seu interesse nas questões que estavam a ser investigadas. De referir, por último, que menos frutuoso se revelou também o envolvimento das famílias no projeto em referência.

2.2. “O QUE LEVA A NOSSA SOPA?” – O PROJETO DESENVOLVIDO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

O projeto desenvolvido com as crianças em contexto de jardim de infância II intitulava-se “O que leva a nossa sopa?” e surgiu no seguimento de um momento específico da rotina diária das crianças (diálogo em grande grupo sobre o que as crianças almoçaram) e na sequência da comemoração do “Dia Mundial da Alimentação” (16 de outubro de 2019). Considerando que os assuntos relacionados com a alimentação das crianças eram abordados de forma constante pela educadora cooperante e reconhecendo o interesse das

crianças acerca dos mesmos, entendeu-se pertinente incentivar o despoletar deste projeto. Este foi ao encontro da sopa, por terem sido evidente as dúvidas e curiosidades das crianças relativamente a este prato que integrava diariamente, pelo menos, o almoço das crianças. Neste ponto, serão relatadas algumas das experiências desenvolvidas ao longo da realização deste projeto, relato acompanhado por um registo fotográfico (Anexo XIX).

Fase I – “Definição do problema” (experiências realizadas de 21 a 23 de outubro)

Nesta primeira fase, os momentos de diálogo em grande grupo foram essenciais para reconhecer quais eram as principais dúvidas e curiosidades das crianças. As crianças foram debatendo algumas ideias em grande grupo, algo importante para o despoletar de questões que incentivaram o início do projeto. Para além dos momentos de diálogo, as crianças, que já o faziam regularmente, deslocaram-se à horta para perceber como esta estava e o que poderia ser plantado. As crianças, ao estarem a contactar com assuntos relacionados com a alimentação saudável e com a sopa, sugeriram a plantação de legumes. Nestes dias, as crianças tiveram oportunidade de registar as suas ideias sobre a sopa, as suas dúvidas e curiosidades que gostavam de ver esclarecidas e algumas estratégias para dar respostas às mesmas (**Fotografia 13**– Anexo XIX). Para além disso, discutiu-se o nome que ia ser dado a este projeto em grande grupo.

Fase II – “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho” (experiências realizadas de 28 a 30 de outubro de 2019)

Nesta segunda fase do projeto, em que se estrutura aquilo que vai ser realizado e constrói-se uma lógica de trabalho que não é estanque, mas antes flexível e sujeita a alterações, é importante atentar para a multiplicidade de possibilidades (Vasconcelos et.al. 2012). Desta forma, as crianças foram dando algumas sugestões e ideias do que podia ser desenvolvido para dar respostas às suas dúvidas e curiosidades. Com o apoio dos adultos, foram registadas as ideias das crianças, em que a confeção de uma sopa no jardim de infância era uma das mais votadas. Uma outra ideia, dada por algumas crianças do grupo, prendia-se com a decoração de um dos *placards* da sala de atividades para reunir tudo aquilo que ia sendo realizado no âmbito do projeto. Neste sentido, as crianças debateram quais os materiais a utilizar e procederam à construção deste *placard* (**Fotografia 14 e Fotografia 15** – Anexo XIX).

Fase III – “Execução” (experiências realizadas de 4 de novembro a 18 de novembro de 2019)

Nesta fase do projeto, foram várias as experiências desenvolvidas pelas crianças com vista a dar respostas às questões colocadas (**Quadro 10. Calendarização e descrição das propostas desenvolvidas na “Fase III – Execução” do projeto.**). Estas propostas foram planeadas pelas mestrandas a intervir, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

Quadro 10. Calendarização e descrição das propostas desenvolvidas na “Fase III – Execução” do projeto.

| Data das propostas desenvolvidas | Descrição |
|---|--|
| 4 de novembro de 2019 | Caça ao tesouro com recurso a imagens reais dos alimentos que podem ser incluídos na sopa (Fotografia 16- Caça ao tesouro com imagens reais de alimentos que podem ser integrados na sopa.– Anexo XIX). |
| 5 de novembro de 2019 | Realização de jogos de adição com recurso a imagens reais de alimentos que podem ser incluídos na sopa (Fotografia 17- Jogos de adição com imagens reais de alimentos que podem ser integrados na sopa.– Anexo XIX). |
| 6 de novembro de 2019 | Confeção de uma sopa na sala polivalente (Fotografia 18- Confeção de uma sopa em grande grupo.– Anexo XIX). |
| 13 de novembro de 2019 | Realização do convite para uma nutricionista. |
| 18 de novembro de 2019 | Observação de uma história dramatizada intitulada “A cesta de Dona Maricota” de Tatiana Belinky (2010) (Fotografia 19 – Anexo XIX) |
| 18 de novembro de 2019 | Realização de um jogo de V/F sobre alimentação saudável (Fotografia 20- Realização de um jogo de V/F com questões relacionadas sobre alimentação saudável.– Anexo XIX). |

Perante as propostas educativas desenvolvidas com as crianças no âmbito deste projeto, criaram-se oportunidades significativas de aprendizagem. Com a certeza de que os projetos de aprendizagem “são meios privilegiados de participação das crianças no planeamento e na avaliação e de articulação de conteúdos”, as várias experiências desenvolvidas pelas crianças visaram uma articulação das várias áreas e domínios das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 107).

Fase IV – “Divulgação/Avaliação” (experiências realizadas de 25 de novembro a 17 de dezembro de 2019)

Nesta quarta e última fase do projeto foram desenvolvidas diversas experiências que visaram a divulgação e avaliação daquilo que foi realizado ao longo deste. Dentro destas, salientam-se três momentos significativos que envolveram a participação e envolvimento da comunidade e famílias, nomeadamente a visita dos utentes da ADESBA, a receção de duas nutricionistas e a festa de Natal com as famílias.

No que concerne à visita dos utentes da ADESBA, no dia 26 de novembro, as crianças tiveram oportunidade de partilhar as suas aprendizagens no âmbito do projeto, debater algumas ideias e colocar questões pertinentes (**Fotografia 21**- Diálogo e partilha de ideias com os utentes da ADESBA.- Anexo XIX). Para além disso, em pequenos grupos, dinamizaram alguns jogos e atividades com os utentes (um jogo da memória com imagens reais de alimentos que podem integrar a sopa e a elaboração de um prato saudável com recurso ao corte e colagem de revistas) (**Fotografia 22**- Realização de uma atividade de recorte e colagem com os utentes da ADESBA.- Anexo XIX). Através desta experiência, efetivou-se a participação dos vários intervenientes como forma de enriquecimento do processo educativo e promoveu-se uma ligação próxima com a comunidade (Sila, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Na visita das duas nutricionistas, foram dinamizados alguns jogos com as crianças no âmbito da alimentação saudável, com o intuito de estas reconhecerem e distinguirem quais os alimentos que devem ser consumidos com maior frequência e os que devem ser evitados. Para além disso, as crianças tiveram possibilidade de partilhar as suas aprendizagens com as duas convidadas, um momento de diálogo muito profícuo (**Fotografia 23**- Anexo XIX).

Quanto à festa de Natal da instituição, em anuência com a educadora e com as famílias (decisão dialogada na reunião de pais realizada em novembro), esta articulou-se com um festival de sopas, em que para além das propostas realizadas no âmbito desta festividade, se organizou um lanche (**Fotografia 24**- Anexo XIX). Uma das sopas foi realizada pelas crianças em contexto de sala de atividades, tendo as restantes ficado ao encargo de alguns pais que se disponibilizaram para tal. Com esta iniciativa, as crianças puderam partilhar algumas das aprendizagens construídas no âmbito deste projeto com as suas famílias. Este momento foi igualmente importante para dialogar com as famílias e perceber o impacto que este projeto teve nas crianças, no caso de ter sido perspetivado pelos seus familiares.

CAPÍTULO 3 – O MEU PERCURSO DE APRENDIZAGEM: REGISTO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

No presente capítulo, após uma apresentação dos contextos de aprendizagem e dos projetos desenvolvidos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância, tenciona-se refletir de forma sustentada acerca do percurso pessoal de experiências vivenciadas. Ambos os contextos possibilitaram a construção de aprendizagens essenciais para o futuro enquanto educadora de infância, tendo existido uma articulação entre o que foi vivenciado nas duas práticas pedagógicas em jardim de infância I (JI I) e em jardim de infância II (JI II). Neste sentido, apresenta-se este percurso de aprendizagem, revelando outras experiências para além dos projetos, de forma refletida e sustentada.

Ao longo do percurso nestes dois contextos distintos existiu, entre outras coisas, algo comum, que permitiu construir diferentes aprendizagens essenciais. Em ambos os contextos defrontámo-nos com um grupo de crianças heterogéneo quanto à idade cronológica, composto por vinte e cinco crianças. O contacto e a responsabilidade de gerir um grupo com este número de crianças, todas elas com características e necessidades distintas, permitiu a identificação e experimentação de diferentes estratégias para poder fazer uma gestão adequada dos vários momentos. Acrescenta-se que, esta necessidade de encontrar estratégias para gerir o grupo de crianças foi ainda despoletada pelas dificuldades iniciais sentidas nos momentos em grande grupo, tal como é evidente através da quarta reflexão semanal (JI I) (Anexo XIII):

“(…) gerir o grupo de crianças ao longo dos momentos de rotina, não foi uma tarefa simples. (...) ao evidenciarmos os desafios inerentes à gestão do grupo e não estando preparadas para lhes dar resposta, sentimos necessidade de dialogar com a educadora cooperante, de forma a pudermos encontrar estratégias eficazes que nos permitam enfrentar os mesmos.” (Anexo XIII - 4.^a Reflexão Semanal – 18 a 20 de março de 2019).

Segundo os pressupostos do MEM e daquilo que é defendido por Folque (2014), os momentos em grande grupo são essenciais para promover as finalidades deste modelo pedagógico, constituindo-se numa parte significativa da rotina diária das crianças. Desta forma, estes momentos podem assumir diferentes funções ou finalidades, existindo a possibilidade de criar um espaço para diálogo ou debate em grupo para tomar decisões,

expressão opiniões ou construir significados, numa perspetiva de comunidade cooperativa em que existe partilha de responsabilidade.

Também em contexto de JI II esta realidade era evidente, uma vez a rotina diária das crianças previa momentos de diálogo em grande grupo. Com isto, enquanto mestranda a intervir, foi assumida a responsabilidade de gerir o grupo nestes momentos e, para tal, houve necessidade de encontrar estratégias diversificadas para estes momentos, respeitando as características e necessidades do grupo de crianças. Contudo, ao contrário do que acontecia em contexto de JI I (em que as estratégias eram necessárias para cativar as crianças e gerir possíveis situações de conflito), neste as estratégias a utilizar relacionavam-se com a capacidade de resposta aos contributos das crianças, uma vez que este era um grupo muito participativo e curioso e, enquanto mestranda a intervir, nem sempre houve a perspicácia necessária (pelo menos imediata) para tirar partido dos contributos das crianças, tal como é possível depreender através da segunda reflexão individual (JI II) (Anexo XX):

“(…) ao longo das experiências que vivenciei esta semana, entendo ser necessário encontrar possíveis estratégias para regular o comportamento das crianças, principalmente nestes momentos de diálogo em que existem várias crianças que querem participar. Para além disso, considero importante ter atenção às crianças que estão na instituição pela primeira vez, utilizando estratégias para cativar a sua atenção e apoiando-as a participar nos momentos de diálogo.” (Anexo XX - 2.^a Reflexão Semanal – 7 a 8 de outubro de 2019).

Tendo em conta integração em dois contextos distintos, o que pressupôs a intervenção enquanto elemento de uma equipa, realizaram-se aprendizagens significativas no que diz respeito ao trabalho colaborativo entre os vários intervenientes em contexto de jardim de infância. Neste ponto, faz-se referência à colaboração que existiu não só com a colega de prática, como também com os restantes elementos intervenientes (educadoras cooperantes, auxiliares de ação educativa, assistente operacional, diretora técnica). Como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 16) mencionam, o envolvimento e a participação de outros profissionais, que trabalham com o mesmo grupo de crianças, no planeamento e avaliação “é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças.”. Neste sentido, considera-se que todos aqueles que marcaram o percurso de aprendizagem proporcionaram vivenciar e reconhecer a importância da colaboração, tendo em vista o bem-estar e desenvolvimento harmonioso das crianças.

Abordando a importância de outros intervenientes educativos, nomeadamente a comunidade e as famílias, é imprescindível destacar as aprendizagens que foram construídas nos dois contextos de prática pedagógica neste âmbito. Tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) defendem, o processo educativo é enriquecido pelas interações e participação destes intervenientes. Relativamente à colaboração com as famílias, Gonzalez-Mena (2015, p. 165) menciona que “currículo deve ser culturalmente sensível e responsivo aos objetivos dos pais.”. Quando a instituição ou o educador vê os pais como parceiros, envolvem-se os mesmos nas decisões a tomar, existindo uma colaboração. Borràs (2002) corrobora estas ideias, explicitando que é essencial uma coordenação com a família da criança, privilegiando uma interação constante e proporcionando uma coerência e continuidade da ação educativa. Já a comunidade, destacando o contributo dos seus saberes e competências, influenciam o trabalho educativo que é desenvolvido com as crianças, alarga e enriquece situações de aprendizagem e atuam em prol do desenvolvimento harmonioso das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Em contexto de JI I existiu a oportunidade de estabelecer contacto diário com as famílias das crianças, o que foi permitindo compreender o tipo de relação o educador deve estabelecer de forma a construir uma relação próxima de confiança e respeito mútuo. Enquanto mestranda, procurar momentos de interação com as famílias nem sempre se tornou uma tarefa simples, dado que estas possuíam uma relação de proximidade forte com a educadora cooperante. No entanto, foi sendo um objetivo primordial da ação contactar com as famílias das crianças e experienciar o estabelecimento de relações com estas, tal como é evidente a partir da quinta reflexão semanal (JI I) (Anexo XXI):

“O contacto que temos vindo a estabelecer com as famílias, enquanto mestrandas da “Sala da Criatividade”, tem vindo a permitir que se estabeleça, de forma gradual, uma relação mais próxima com as mesmas, baseada, essencialmente, em confiança. Este contacto permite-me compreender e vivenciar esta vertente da ação do educador, onde posso também observar a interação que a educadora cooperante mantém com os pais das crianças.” (Anexo XXI– 5.ª Reflexão Semanal – 25 a 27 de março de 2019).

Em contexto de JI II, dado que existia já uma bagagem de experiências neste domínio, as interações estabelecidas com as famílias das crianças foram mais naturais e espontâneas. No entanto, ao contrário do que acontecia no outro contexto, em JI II o contacto com as famílias das crianças não era uma constante diária, uma vez que o horário da componente educativa nem sempre facilitava o encontro com as pessoas que iam buscar as crianças à

instituição. De forma a colmatar esta dificuldade em interagir com as famílias, foram dinamizadas várias iniciativas que incentivaram as famílias a irem à sala de atividades (por exemplo o convívio no âmbito da festa de Natal), algo que é perceptível na nona reflexão semanal (JI II) (Anexo XXII):

“No que concerne à relação que é estabelecida com a família, este semestre houve uma grande preocupação em articular aquilo que é desenvolvido em contexto educativo com a família, uma vez que, na maioria dos casos, não é possível estabelecer um contacto pessoal, devido ao horário da componente letiva. Neste sentido, tem vindo a ser proposto às famílias a elaboração de diversas experiências em casa, que seguem a lógica daquilo que está a ser desenvolvido na sala de atividades, para que as crianças tenham oportunidade de explorar com as suas famílias aquilo que estão a descobrir e aprender na escola.” (Anexo XXII – 9.^a Reflexão Semanal – 25 a 27 de novembro de 2019).

Em contexto de JI II, foi concedida a oportunidade da nossa presença numa reunião de pais, dinamizada pela educadora cooperante em novembro, em que foi possível apresentar aquilo que estava a ser desenvolvido no âmbito do projeto e auscultar os pais em relação ao convívio de Natal. Este momento foi extremamente enriquecedor e, apesar da ansiedade e receio sentidos, esta iniciativa da educadora cooperante permitiu concretizar aprendizagens essenciais para o futuro (nomeadamente, perceber o que é necessário realizar para organizar uma reunião de pais e ter reconhecido algumas noções de como o educador deve interagir nas reuniões).

Uma outra dimensão em que foram apreendidas inúmeras aprendizagens relaciona-se especialmente com esta última prática pedagógica (JI II), relativamente à dimensão burocrática da ação do educador de infância. Considerando que este era um jardim de infância de lugar único, em que só existia uma educadora de infância, pudemos contactar com a realidade burocrática da sua ação. Através de momentos de diálogo em que se iam colocando questões, compreendeu-se que um educador de infância a exercer funções numa instituição da rede pública vê associado à sua ação um conjunto de burocracias exigidas quer pelo agrupamento, como pelo ministério da educação. Esta realidade foi refletida na décima segunda reflexão semanal (JI II) (Anexo XXIII):

“(…) a burocracia inerente à ação do educador permite que se construam novas aprendizagens neste domínio. Neste ponto, o contributo da educadora cooperante torna-se essencial, uma vez que esta nos proporciona um contacto com as várias dimensões da sua ação. A sua visão e ponto de vista da ação que desenvolve neste contexto torna-se muito útil e pertinente, uma vez que temos oportunidade de partilhar a experiência prática, acrescentando a teoria que estudamos.” (Anexo XXIII– 12.^a Reflexão Semanal – 16 a 18 de dezembro de 2019).

Ao experienciar situações enquanto mestranda neste contexto, pôde observar-se a educadora e atentar ao que por esta era realizado, por exemplo para assegurar a saída das crianças da instituição, transmitir informações pertinentes aos encarregados de educação, contactar com a câmara municipal e agrupamento quando algum assunto relacionado com o bem-estar das crianças estava implícito, entre outras situações. Estas experiências permitiram compreender que, em contextos da rede pública, existe uma dimensão da ação do educador de infância que pressupõe atender a questões administrativas, enquanto nos contextos privados existe alguém superior para mediar certas situações.

Tal como aconteceu na dimensão reflexiva em contexto de creche, as vivências experienciadas nestes contextos, incentivaram a reflexão noutras dimensões importantes para o desenvolvimento enquanto futura profissional. De forma a organizar assuntos que se irão abordar e refletir de forma sustentada, consideram-se os três tópicos principais que são apresentados.

3.1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL E O PAPEL DO EDUCADOR

A educação pré-escolar em Portugal, tal como está estabelecido na Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), é a primeira etapa da educação básica e é complementar à ação educativa da família. Para tal, desde logo se defende, uma acentuada colaboração entre JI/família com vista ao desenvolvimento harmonioso da criança e à sua formação enquanto indivíduo autónomo e livre. Como objetivos, a educação pré-escolar assume, entre outros, i) a promover o desenvolvimento global das crianças numa perspetiva de educação para a cidadania, respeitando as características de cada criança; ii) garantir igualdade de oportunidades às aprendizagens; iii) despertar a curiosidade e pensamento crítico; iv) acompanhar as crianças na identificação/despiste de situações irregulares no seu desenvolvimento e aprendizagem; v) incentivar a participação das famílias e comunidade no processo educativo das crianças.

Apesar de ser facultativa a frequência das crianças nesta rede de apoio entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, o Decreto do Presidente da República n.º 77/2009 de 27 de agosto reitera a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que completam os 5 anos de idade, cabendo ao Estado garantir uma rede de instituições que garanta a inscrição das crianças que assim o pretenderem, em regime

de gratuidade da componente educativa. No caso de existirem situações de carência, as crianças e famílias são apoiadas pelo estado, na medida em que lhes são concedidos apoios financeiros.

De acordo com o Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho do Diário da República n.º 137/2016, estipulam-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como um documento orientador que vem garantir unidade e sequência ao trabalho desenvolvido em contextos educativos pelos profissionais, para que este seja desenvolvido com fundamentos comuns que garantam a ação pedagógica. Enquanto futura educadora de infância e ao ter contactado com este documento ao longo dos últimos anos, ressalvo a sua importância na sustentação da minha ação ao longo das minhas práticas pedagógicas.

Consoante o estipulado pela lei relativamente à educação pré-escolar, cabe ao educador um papel de ação educativa situada e consciente, que garanta na sua ação a adequação dos pressupostos definidos. Tal como Hohmann e Weikart (2003) definem, o adulto deve agir considerando as características do desenvolvimento das crianças consoante a sua faixa etária, oferecendo um apoio adequado a todas as crianças atendendo às suas necessidades, características e interesses individuais. Para além disso, a ação profissional do educador pressupõe uma intencionalidade, que envolve reflexão sobre a sua prática e ação. Esta intencionalidade manifesta-se em diversas tarefas associadas à sua ação, nomeadamente em relação à gestão do currículo, organização da sala de atividades, planeamento de experiências educativas, avaliação das suas práticas pedagógicas e das crianças, por exemplo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Para além de compreender e analisar a educação pré-escolar no nosso país e o papel do educador, considerou-se pertinente explicitar algumas conceções que sofreram uma (re)construção ao longo deste percurso em jardim de infância.

3.2. (RE)CONSTRUIR CONCEÇÕES: CRIANÇA, MOMENTOS DE DIÁLOGO E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Tal como foi patente em contexto de creche, também em contexto de jardim de infância vivenciaram-se experiências que possibilitaram a (re)construção da conceção possuída da criança. Apesar da consciência tida de que as crianças nesta faixa etária revelam-se permeáveis ao mundo que as rodeia, interessando-se e demonstrando curiosidade pelos acontecimentos e características do meio físico e natural, considerava-se que era o

educador quem tinha a decisão de planejar o trabalho a desenvolver em contexto de sala de atividades, considerando aquilo que achasse adequado às características e necessidades do seu grupo. Com aquilo que se experienciou e aprendeu não só com as crianças, como com os restantes intervenientes (nomeadamente com as educadoras cooperantes), compreendeu-se que o trabalho desenvolvido em contexto de jardim de infância com a equipa (crianças, educador/auxiliar de ação educativa) vão muito além daquilo que o educador tenciona planejar ou explorar com o grupo.

Considerando que as crianças possuem um desejo inato em conhecer o mundo, em que a sua curiosidade é o motor do conhecimento e aprendizagem, são estas que têm o poder de traçar o seu percurso de aprendizagens, cabendo ao educador apoiar e garantir o seu sucesso nesta caminhada (L'Ecuyer, 2017). Nesta perspetiva, a conceção de quem é a criança alterou-se profundamente, algo que se deveu, muito em parte, às experiências tidas no âmbito dos projetos e ao exemplo das educadoras cooperantes.

Relativamente aos momentos de diálogo, entendeu-se que a conceção sobre estes, também, tinha sido (re)construída. Os momentos em grande grupo são excelentes oportunidades para o educador estabelecer uma relação individualizada com cada criança e com o grupo em geral, numa perspetiva de associação do cuidar e educar, considerando que “este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24). Anteriormente a estas experiências com as crianças, entendia-se que o adulto tinha um maior destaque nestes momentos, que serviam para que este dialogasse com o grupo. Atualmente, considera-se que estes momentos são extremamente importantes, não para o educador falar com as crianças, mas sim para as escutar e para, enquanto elemento do grupo, apoiar as crianças nas suas ideias, sugestões e partilhas. Nesta dimensão da ação, de escutar as crianças, valorizar os seus contributos e privilegiar as suas ideias em detrimento da planificação executada, entende-se ter havido uma evolução significativa no contexto de JI II, tal como é perceptível através da segunda reflexão semanal (JI II) (Anexo XX):

“Tal como tenho vindo a procurar trabalhar, a criança deve assumir-se como o centro da ação, tendo a oportunidade de contribuir com ideias para as decisões tomadas. No entanto, enquanto mestranda a intervir, esta dimensão da minha ação não era posta em prática, uma vez que não me sentia suficientemente confortável para dar espaço às crianças de darem contributos e de aceitar os mesmos, por me manter focada na planificação que

realizava. No entanto, ao longo desta semana, senti que me tornei capaz de dar esta oportunidade de voz efetiva às crianças, permitindo que fossem elas a dar contributos pertinentes e aceitando-os, mesmo tendo de me desviar daquilo que tinha pensado.” (Anexo XX - 2.^a Reflexão Semanal – 7 a 9 de outubro de 2019).

Relativamente à organização dos espaços em contexto de jardim de infância, ambos contextos permitiram refletir de forma ponderada, procurando um posicionamento relativamente a esta questão, enquanto futura profissional. Considerando que os espaços, equipamentos e materiais, em contexto de educação pré-escolar, são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens, a organização da sala de atividades é o reflexo das intenções do educador e da dinâmica do grupo de crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26). Neste sentido, ao longo do percurso, procurou-se analisar os ideais e perspetivas das educadoras cooperantes quanto a esta questão e refletir, de forma a encontrar a perspetiva pessoal, algo que é evidenciado através da sexta reflexão semanal (JI II) (Anexo XVI):

“Apesar de ainda não me ter posicionado relativamente à pertinência e ao tipo de áreas existentes numa sala de atividades, entendo que cada sala se deve adaptar às características, necessidades e interesses de cada grupo de crianças. Deste modo, não considero significativo ser apenas o educador a gerir a organização deste espaço, uma vez que este deve atender às especificidades do seu grupo de crianças, adaptando este espaço, todos os anos, ao grupo de crianças que tem.” (Anexo XVI – 6.^a Reflexão Semanal – 4 a 6 de novembro de 2019).

Entende-se que houve uma (re)construção da conceção da organização do espaço em contexto de jardim de infância, dado ter sido reconhecida a importância deste para o trabalho que é desenvolvido com as crianças e que o próprio espaço reflete as intenções do educador e aquilo que valoriza. Para além disso, julga-se que o espaço de sala de atividades deve ser organizado de acordo com o grupo de crianças, em que as decisões a tomar devem atender não só as suas características, necessidades e interesses observados pelo educador, como também às ideias e sugestões das crianças. A sala de atividades tem de ser um espaço que represente o grupo e tem de proporcionar um desenvolvimento global e harmonioso das crianças e situações ricas de aprendizagem.

3.3. O CICLO INTERATIVO: EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIOS INDIVIDUAIS DAS CRIANÇAS

Ao iniciar este percurso de práticas pedagógicas em contexto de jardim de infância, um dos maiores desafios associados à ação enquanto mestranda a intervir relacionava-se com

a avaliação. No entanto, a observação e planificação executadas também obrigavam a refletir e a reformular as estratégias utilizadas, um processo que se estendeu ao longo das várias semanas de intervenção em ambos os contextos de jardim de infância. Tal como aconteceu em contexto de creche, ao longo dos vários meses de intervenção em jardim de infância procurou-se refletir na organização, eficácia e pertinência da planificação, de forma a adaptar a mesma às necessidades e características não só das crianças, como também das mestrandas a intervir. Desta forma, este exercício formativo sofreu alterações significativas ao longo dos dois semestres de prática pedagógica em contexto de jardim de infância. Apesar de as primeiras planificações realizadas em contexto de JI I (Anexo XXIV) terem sofrido alterações quanto à sua estrutura relativamente ao modelo utilizado em contexto de creche, este processo de reflexão e reformulação deste exercício formativo foi constante e, dessa forma, as planificações construídas em contexto de JI II (Anexo XXV) também sofreram modificações. Este processo de reflexão contínuo permitiu adequar este exercício formativo não só às necessidades e características das crianças em ambos os contextos, como também às das mestrandas a intervir.

Dado a avaliação ser um dos elementos do ciclo interativo que se concretizou num desafio, com o apoio da educadora cooperante e da professora supervisora (JI I), compreendeu-se ser essencial aprofundar os conhecimentos acerca da avaliação em educação pré-escolar e procurar estratégias diversificadas que podem ser utilizadas para avaliar.

Avaliar, em contexto de educação pré-escolar, consiste num processo contínuo, participativo e democrático, tendo como apoio a documentação pedagógica existente. Este processo tem um papel crucial e visa promover as aprendizagens e assegurar o desenvolvimento e sucesso das crianças (Portugal & Laevers, 2018). Avaliar, tendo em consideração aquilo que o educador de infância observa, regista, documenta e planeia, tem um papel decisivo no ambiente proporcionado, em que o educador promove situações adequadas de aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Perante as dúvidas e dificuldades sentidas, a professora supervisora sugeriu a realização de um *portfólio* individual de uma das crianças do grupo (à escolha). Contando que a educadora cooperante (JI I) utilizava esta ferramenta para avaliar as crianças, decidiu-se ser oportuno vivenciar esta experiência. O *portfólio* consiste na organização de diversas produções significativas das crianças, que permitem monitorizar os seus processos de

desenvolvimento e aprendizagem, acompanhadas por uma análise e reflexão feita por parte do educador e da criança (Melo & Freitas, 2006). Assim, esta ferramenta, como uma coleção das produções das crianças que apresentam evidências das suas aprendizagens, oferece ao educador, às crianças e às suas famílias e oportunidades de reflexão acerca dos seus progressos e evolução nas atividades desenvolvidas, bem como nas dificuldades das mesmas (Villas Boas, 2006). Esta realidade pode ser observável a partir da décima primeira reflexão semanal (JI I) (Anexo XXVI):

“No início deste semestre, foi-me sugerido pela professora supervisora experienciar a construção de um portfólio na prática. Assim, tive oportunidade de elaborar um portfólio individual de uma criança do grupo à minha escolha, de forma a entender na prática como é realizar um portfólio em contexto de jardim de infância. Esta oportunidade, possibilitada pela educadora cooperante, pela criança em questão e pela sua família, tem uma grande importância para o meu percurso enquanto futura educadora, uma vez que é uma forma de ter uma experiência a este nível que me irá proporcionar inúmeras aprendizagens essenciais.” (Anexo XXVI – 11.^a Reflexão Semanal – 13 a 15 de maio de 2019).

Em contexto de JI II, propusemo-nos a enfrentar as nossas dificuldades quanto ao ciclo interativo – observar, planear, agir e avaliar. Considerando que os vários exercícios formativos eram já realizados de forma autorreguladora (planificação e avaliação), concluímos que não existia ainda capacidade de interligar os mesmos numa lógica articulada, algo que é visível através da terceira reflexão semanal (JI II) (Anexo XXVII):

“Tal como tenho vindo a perceber, esta dimensão da minha ação precisa de ser melhorada, uma vez que sinto, neste momento, não ser capaz de articular estas fases do trabalho com as crianças, de modo a que exista um ciclo interativo. Assim, apesar de desenvolver todas as etapas deste ciclo, estas não se interligam e funcionam de forma estanque, sem nenhuma ligação entre si. Neste sentido, propus-me a trabalhar especificamente para colmatar esta dificuldade, considerando este ciclo fulcral na ação de um educador.” (Anexo XXVII– 3.^a Reflexão Semanal – 14 a 16 de outubro de 2019).

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a ação do educador caracteriza-se por uma intencionalidade, existindo finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas que necessitam de reflexão. “Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha.” (*Ibidem*, 2016, p. 5).

Para além de se procurar colmatar as dificuldades sentidas a este nível, foi assumida a responsabilidade de construir um novo portfólio individual⁴ de uma das crianças do grupo, sendo que esta segunda experiência se revelou mais significativa. Ou seja, por ser a segunda vez que se realizou, tivemos oportunidade de melhorar algumas questões (por exemplo, uma maior e mais sustentada recolha de evidências de aprendizagem), que teriam sido menos conseguidas na primeira experiência. Um outro aspeto que diferenciou esta segunda experiência pela positiva relaciona-se com o facto de se ter procedido à entrega do portfólio construído ao encarregado da criança em questão. Esta dinâmica de diálogo e interação com este elemento da família da criança e a reciprocidade obtida tornou-se extremamente importante e conferiu valor e sentido a esta experiência.

⁴ Acrescenta-se que, a experiência de construção deste portfólio individual inspirou a realização de um relato para o IPCE, em maio de 2020. Este relato foi submetido para publicação no *e-book*, considerando que o evento presencial foi cancelado.

CONCLUSÃO FINAL

A concretização do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada permitiu organizar e refletir sobre as vivências experienciadas ao longo de três contextos distintos com diferentes intervenientes educativos. Esta última etapa do percurso enquanto mestranda revelou-se ser desafiante e, simultaneamente, enriquecedora, uma vez que existiu oportunidade de situar todas as experiências, desafios e aprendizagens que marcaram este percurso e que permitem hoje encarar a educação de infância com um outro olhar. Deste modo, o conteúdo deste relatório revela o percurso de um ano e meio de aprendizagens, em que é possível reconhecer as mudanças, desafios, dificuldades e conquistas vivenciadas.

No início deste percurso, que começou no contexto de creche, as dúvidas e incertezas constantes foram acompanhadas pela vontade imensa de viver todas as experiências que nos aguardavam e às quais nos predispusemos. O apoio, entretajuda e companheirismo dos vários intervenientes que marcaram este percurso, possibilitaram a construção daquilo que somos hoje e da profissional que seremos amanhã. Com a certeza de que os outros têm um forte impacto em nós e que as nossas experiências e aprendizagens têm, inevitavelmente, um cunho de todos aqueles com que contactamos, estamos cientes de que todos, sem exceção, de uma forma ou de outra, foram impactantes neste percurso.

Com as crianças com quem tivemos oportunidade de aprender todos os dias, reconhecemos que um profissional em educação de infância tem um valor e responsabilidades únicos e que não poderemos olvidar de que o mais importante é escutar as crianças, valorizá-las, procurar compreendê-las, pois é para elas e por elas que trabalhamos diariamente. A conceção tida de quem é a criança alterou-se profundamente, sofreu uma (re)construção, algo que só foi possível pelas experiências vivenciadas ao longo desta etapa do processo formativo.

Ao educador de infância cabe a missão de trabalhar árdua e continuamente para garantir que o bem-estar, desenvolvimento harmonioso e aprendizagem das crianças sejam favorecidos nos contextos educativos. Ainda que os outros possam não valorizem aquilo que é feito nas instituições educativas do nosso país, só às nossas crianças temos o dever de demonstrar que damos e daremos o nosso melhor todos os dias, que lutamos

constantemente para sermos melhores pessoas e melhores profissionais, munidos de reflexão e sustentação que confere credibilidade e sentido às nossas práticas pedagógicas.

Considera-se que, este percurso fez aprofundar conhecimentos relativamente aos assuntos relacionados com a creche e o jardim de infância. Procurou-se constantemente escutar as crianças, valorizar as suas ideias e contributos e proporcionar situações de aprendizagens significativas e adequadas aos seus interesses e necessidades. Simultaneamente, buscou-se aprender mais com aqueles que nos acompanharam e tomar as suas ideias e perspetivas como exemplo para um posicionamento quanto às várias dimensões da ação enquanto futura educadora de infância. Para além da ação direta nos vários contextos, foi tida a possibilidade de estudar e aprofundar os conhecimentos através de um trabalho consistente de pesquisa e sustentação teórica. Com isto, compreendeu-se que a prática e a teoria caminham lado a lado e que ambas são essenciais para a qualidade do trabalho desenvolvido pelo profissional.

Em suma, a realização do presente relatório contribuiu para um desenvolvimento aos níveis reflexivo e investigativo, em que existiu oportunidade de uma superação pessoal em prol de um resultado final que transparecesse o percurso efetuado. Mais do que um produto final, este relatório representa meses de trabalho que envolveram desafios, dúvidas e anseios que, no final, proporcionaram uma sensação de conquista e dever cumprido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, C. (2009). *Comportamentos interactivos maternos e envolvimento da criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Araújo, B. A. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In: Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora, (pp. 71-92).
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2002). A organização do espaço e do tempo – as condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos). In Borràs, L. *Manual da educação infantil – descoberta de si mesmo* (vol.2). Setúbal: Marina Editores, (pp. 163-192).
- Bowlby, J. (1984). *Apego* (1.ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2002). *Apego – A Natureza do Vínculo* (3.ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brazelton, T.B. (2000). *O Grande Livro da Criança* (3.a Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. (2007). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (10.ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cairuga, R. R, Castro, M. C. & Costa, M. R. (2015). *Bebês na escola – observação, sensibilidade e experiências essenciais* (2.ªEd.). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Práctica* (2.ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- De Mãos Dadas – Associação de Solidariedade Social (2015). *Pedagogia da consideração pela criança – inovar em educação de infância* (2.ª Ed.). Porto: Impulso Positivo.

- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/12 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto do Presidente da República n.º 77/2009 de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166/2009 – I Série*. Lisboa: Presidência da República.
- Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho. *Diário da República n.º 137/2016 – Série II*. Lisboa: Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação*. Viseu: PsicoSoma Editora.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.O. & Araújo, S.B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação – da concepção à realização* (5.ª Ed.). Loures: Lusociência – Edições técnicas e científicas, Lda.
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da Educação Infantil* (6.ª Ed.). São Paulo: AMGH Editora Ltda.
- Henriques, B. M. (2014). Qualidade da vinculação e comportamento antissocial na infância. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 35-44.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção* (3.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Judy R. & Jablon, A. L. (2009). *O Poder da Observação - do nascimento aos 8 anos* (2ª edição). Porto: Artmed.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/97 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- L’Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade – Como educar num mundo frenético e hiperexigente?*. Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Melo, R. e Freitas, H. (2006). *Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens*. Revista Referência II série, nº 2, junho, pp. 62-74.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições, lda.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.E., Olds, S. W. & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ª Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República n.º 167/11 – I Série*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto. *Diário da República n.º 164/15 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2ª edição atualizada). Porto: Porto Editora.

- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reyes, M. J. A. (2010). *O não também ajuda a crescer – Como superar momentos difíceis e favorecer a educação e o desenvolvimento das crianças*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Segurança Social (2010). *Manual de Processos-Chave Creche* (2.^a Ed.). Lisboa: Ministério da Segurança Social.
- Silva, P. A., Esteves, M. L. & Castro, F. V. (2013). Vinculação mãe bebé. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2(1), 729-736.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In: Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (Orgs.). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação* (2.^a Ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B. (Org.). (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em maio de 2016, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_proje_to_r.pdf
- Verdi, M. T. (2010). Vínculos: antídoto da solidão. *Revista da SPAGESP – Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*. 11(2), 17-23.
- Veríssimo, M., Marques, I., Monteiro, L., Santos, A. J. & Meneses, A. (2003). *Qualidade da vinculação à mãe e à educadora*. *Psicologia*, 17(2), 453-469.
- Viana, F.L., Ribeiro, I. & Baptista, A. (2014). *Ler para ser – os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Villas Boas, B.M. (2004, 2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. (5 ed.). São Paulo: Papyrus.

ANEXOS

Reflexão semanal – 1 a 3 de outubro de 2018

A semana de um a três de outubro estava calendarizada como a última semana de observação e recolha de dados. Ainda assim, estava prevista também a colaboração nas atividades da educadora cooperante.

De facto, ao longo desta semana, senti algumas mudanças na forma como interagi com o grupo de crianças e na sua rotina diária. Ao contrário das duas anteriores, nesta a educadora começou a pedir a nossa colaboração para momentos mais importantes da rotina, para podermos começar a perceber toda a dinâmica e a assumir o controlo e responsabilidade de algumas ações. Apesar de, no período de observação e recolha de dados, ter colaborado em diversas situações e atividades desenvolvidas, nesta semana foi possível começar a atuar em diversos momentos com mais autonomia e a ficar encarregue de algumas tarefas.

A minha perceção das múltiplas ações que são necessárias realizar, ao longo do dia, numa sala de creche, alternou-se bastante ao longo deste período. Deste modo, consegui, de uma forma mais clara e completa, perceber que há uma enorme logística na rotina diária das crianças, onde o educador tem de organizar todas as atividades e momentos a desenvolver, para que esta rotina não se altere.

Atualmente, a creche tem um papel fundamental na sociedade e cada vez mais reconhecido, visto ser “uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades.” (ISS, I., 2005, p.1)

Assim, ao observar as atividades desenvolvidas pela educadora com o grupo de crianças, consegui ter noção da importância que cada atividade pode ter no desenvolvimento de cada criança, onde tudo deve ser planeado e realizado com muita responsabilidade e conhecimento.

Ao longo desta semana, a educadora começou a abordar um dos tópicos propostos no plano anual de atividades, a exploração física e sensorial do corpo humano. Deste modo, na segunda-feira, proporcionou duas atividades às crianças neste sentido, onde numa delas foi possível contactar com diferentes tipos de papel, e noutra realizou-se a exploração de uma lengalenga sobre o corpo humano. Neste dia consegui perceber que, atividades onde haja interação e contacto com objetos são sempre muito ricas para as crianças, onde o grupo revela muito interesse em explorar os materiais através dos sentidos. Por outro lado, foi possível observar a atenção das crianças quando se aborda uma nova melodia, neste caso uma lengalenga, onde os gestos estiveram envolvidos e despertaram interesse e atenção.

Na terça-feira, foram desenvolvidos dois momentos de propostas educativas, uma delas no âmbito da expressão motora. Neste dia, as crianças puderam contactar e manipular objetos de diferentes temperaturas e dança com balões. Com estas atividades, consegui observar, novamente, a forma como a educadora gere e cativa a atenção do grupo, o que será muito importante para as minhas futuras intervenções. Assim, percebi que, com crianças desta faixa etária, é muito importante que haja a promoção da sua curiosidade e o despertar da sua atenção através do suspense e também da exploração dos diferentes materiais e objetos na sua apresentação. Desta forma, o grupo vai revelar atenção aquilo que está a ser explorado e vai demonstrar interesse no desenvolver das propostas.

Na quarta-feira, no âmbito da expressão plástica, foi possível explorar livremente a técnica de digitinta. Esta atividade foi desenvolvida nas mesas do refeitório que foram devidamente revestidas. A escolha e proteção das mesas foi também uma escolha da educadora que me fez refletir para tomar em conta nas minhas futuras intervenções, onde percebi a importância de escolher os espaços e acondicionar devidamente os mesmos para que o período de atividade seja enriquecedor e decorra da melhor forma, poupando tempo no momento seguinte de limpeza do espaço. Por outro lado, a educadora, nesta atividade, deu as chupetas a todas as crianças que a usavam, para que, gradualmente, as crianças possam assimilar que nestes momentos de exploração de tintas não se pode meter na boca. Contudo, foi-nos explicado que, caso as crianças o fizessem não iria existir perigo, uma vez que a escolha da tinta foi pensada para esta ocorrência, sendo por isso “tinta comestível”.

Quanto à atividade da tarde, a exploração livre de bonecas de diferentes tamanhos, relaciona-se também com o plano anual de atividade para o mês de outubro. Nesta proposta educativa, as crianças foram surpreendidas ao chegarem à sala depois do lanche, onde estavam diversas bonecas no chão da sala.

Num primeiro momento, o grupo teve oportunidade de explorar as bonecas de forma livre e autónoma, sendo que, numa fase seguinte, a educadora explorou com as crianças algumas características das mesmas, como por exemplo os seus diferentes tamanhos e as noções de “maior” e “mais pequena”. Para além disso, falou sobre as diferentes partes do corpo humano utilizando uma boneca de maiores dimensões, onde algumas crianças interagiram e disseram “onde estava o pé da boneca”, por exemplo.

O desenvolvimento desta atividade foi também muito enriquecedor para mim, pois consegui perceber que o educador tem realmente um papel fundamental no desenrolar das propostas educativas. Assim, se a educadora se tivesse limitado a deixar o grupo explorar livremente as diferentes bonecas, não teria sido uma experiência tão enriquecedora como foi. Ou seja, apesar de ser uma atividade de exploração livre, é

importante que o educador tenha um papel ativo e consiga aproveitar as oportunidades criadas para enriquecer as experiências do grupo.

Ao longo desta semana foi ainda possível manter as ligações afetivas criadas com as crianças e fortalecê-las, procurando estar junto delas nos vários momentos do dia, auxiliando-as e cooperando nas suas rotinas diárias. Para a criança é muito importante que exista um ambiente propício ao bem-estar e segurança, onde se sinta amada e confortável. Deste modo, a criança consegue “desenvolver a sua auto-estima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento.” (Segurança Social, 2005, p.2)

Em suma, esta semana de observação, recolha de dados e colaboração nas atividades da educadora cooperante foi muito enriquecedora para a nova etapa que se sucede, a da planificação e intervenção, onde senti que houve uma preparação progressiva da minha parte para a mesma. Para além disso, foi também muito importante para recolher dados em falta necessários para a caracterização do contexto educativo.

ANEXO II – 9.^a REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE CRECHE: 19 A 21 DE NOVEMBRO DE 2018

Reflexão semanal – 19 a 21 de novembro de 2018

Referentes de reflexão: dia nacional do pijama; processo de iniciação ao uso do bacio e sanita; aquisição da marcha

Ao longo da semana de dezanove a vinte e um de novembro estive a auxiliar a minha colega, uma vez que esta assumiu a responsabilidade de planear os vários momentos do dia e, conseqüentemente, de gerir o grupo de crianças.

Neste sentido, ao longo da presente reflexão individual, irei relatar situações ocorridas que considero relevantes e refletir sobre as mesmas, numa posição autocrítica e heterocrítica.

Tendo em conta as propostas educativas que a minha colega desenvolveu com o grupo de crianças, observei que existiram alguns contratempos no seu desenrolar, devido à falta de preparação prévia dos diversos espaços e materiais. Deste modo, consegui refletir sobre a importância de antecipar todos os momentos e, neste sentido, preparar os espaços e materiais onde se realizam essas propostas. Assim, é fundamental que se pense, com a devida antecedência, na organização e sequência dos vários momentos, de forma a que haja um encadeamento lógico que faça sentido para as crianças.

A observação e contacto com a gestão do grupo de crianças feita pela minha colega, ao longo diversos momentos da rotina diária, possibilitou-me contruir novas aprendizagens e perceber aquilo que também posso melhorar na minha atuação e interação com as crianças.

Na terça-feira, dia vinte de novembro, comemorou-se em toda a instituição o dia nacional do pijama, em que todos os intervenientes educativos foram convidados a vestir e passar o dia de pijama. Associada a esta iniciativa, organizada pela associação Mundos de Vida, existe uma vertente solidária, onde se procura a contribuição das crianças e das suas famílias. Neste sentido, uma vez que foi o primeiro ano que participei nesta iniciativa, senti necessidade de procurar mais informações sobre a mesma, de forma a compreender melhor esta iniciativa.

De acordo com o site oficial “Mundos de Vida”, a associação que, no ano de dois mil e doze, criou a iniciativa “Missão Pijama”, procurou sensibilizar o país para a problemática das crianças institucionalizadas, adotando como lema a ideia de que todas as crianças têm o direito a crescer numa família.

Neste sentido, escolheu este dia, uma vez ser coincidente com o dia internacional dos direitos da criança, propondo a todas as crianças até aos dez anos de idade e às respetivas instituições que as acolhem que, neste dia, vão para a escola de pijama. Ao propor a comemoração deste dia, esta iniciativa pretende incentivar as crianças a ajudarem outras crianças que necessitem, numa vertente solidária.

Quanto a um outro acontecimento sobre o qual considero importante refletir refere-se ao facto de, ao longo das duas últimas semanas de intervenção, se ter iniciado o processo de treino de controlo de esfínteres com algumas crianças. Assim, para além das duas crianças que já se encontravam neste processo, a criança V. (22 meses) e M. (21 meses), as restantes crianças, exceto a A. (12 meses) e a F.A. (11 meses) que só irão iniciar na próxima semana, começaram a ir ao bacio ou à sanita, nos dois momentos de higiene a seguir às refeições.

Posto isto, ao longo da referida semana, considero que senti alguma ansiedade e nervosismo nestes momentos, uma vez que existe uma nova dinâmica para encarar. Deste modo, senti alguma pressão por não saber como gerir o grupo de crianças, visto ser uma situação vivida e experienciada pela primeira vez. Ao refletir sobre estes acontecimentos, encontrei necessidade de procurar informações que me ajudassem a entender as necessidades e especificidades que constituem esta etapa da vida das crianças e, conseqüentemente, a perceber o papel e o modo de atuação do educador para agir em conformidade.

Quando se fala em higiene corporal, nomeadamente no processo de iniciação ao uso do bacio, Post e Hohmann (2007) referem a importância de o espaço destinado a este efeito ser agradável o suficiente, para

que a criança se sinta confortável na sua utilização. Assim, considera-se fundamental que o educador tenha em conta que cada criança possui o seu próprio ritmo, fazendo com que a criança encare este momento de forma positiva e como parte da sua rotina diária. Para além disso, deve ser dada à criança a possibilidade de realizar algumas escolhas, nomeadamente se prefere utilizar o bacio ou a sanita, proporcionando-lhe “um sentido de responsabilidade sobre os seus cuidados corporais.” (Post & Hohmann, 2007, p. 237).

Posto isto, as autoras referidas mencionam algumas dicas que o educador pode ter em consideração, neste período em que a criança inicia a utilização do bacio ou da sanita. O educador deve procurar perceber e seguir os indícios de cada criança, ou seja, estar atento às necessidades de cada uma, respeitá-la e agir em conformidade, para que a criança se sinta segura e apoiada, permitindo-lhe seguir o seu próprio ritmo. Para além disso, deve existir uma coordenação com a família, procurando que haja uma continuação do processo do uso do bacio ou sanita, não só na escola, como também em casa. Por fim, é impreterível que o educador seja paciente com a criança, devendo compreender que esta é uma nova competência para a criança e que é um processo complexo, gerido ao ritmo individual de cada uma. No caso de a criança sentir uma pressão por parte do adulto, este processo pode ser atrasado e podem ser causados desequilíbrios emocionais à criança (Post & Hohmann, 2007).

Ao longo da semana, ocorreu um outro acontecimento marcante na vida de uma das crianças do grupo, a A. (12 meses), os seus primeiros passos dados de forma autónoma. Assim, ao presenciar algo tão importante, um marco único na vida de uma criança, senti a necessidade de refletir sobre a importância dos movimentos da criança e da sua aquisição da marcha.

Numa perspetiva onde se entende a liberdade para se movimentar associada à liberdade para aprender, Hohmann e Weikart (2004) referem que a criança experimenta o mundo utilizando as várias formas de movimento. Primeiramente, a criança explora os seus movimentos corporais básicos sem locomoção, onde permanece no mesmo lugar estando frequentemente em movimento. Numa fase posterior, a criança adquire estabilidade e força para procurar manter-se numa posição vertical e, mais tarde, movimentar-se dessa forma.

Numa vertente mais científica, são os reflexos, visíveis a partir dos dois ou três meses de gestação, e as reações posturais, que geralmente aparecem após os dois meses de idade do bebé, que possibilitam à criança iniciar os seus movimentos corporais, inicialmente espontâneos e, numa fase posterior, controlados (Haywood & Getchell, 2004).

O educador, por forma a cooperar e incentivar a criança neste processo de aquisição da marcha, deve proporcionar um espaço, físico e psicológico, e tempo adequados. Assim, proporcionando um ambiente seguro, onde a criança não corra perigo e se sinta confiante, o educador deve procurar encorajá-la a movimentar-se de diferentes maneiras. Para além disto, deve prestar-se atenção à “direção, tamanho, nível, orientação, intensidade e ritmo dos movimentos de locomoção das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 634).

Em suma, ao longo da referida semana, foram vividos momentos e experiências que permitiram a construção novas aprendizagens, proporcionando um crescimento e evolução constantes, que me irão permitir desempenhar um papel mais consciente e dotado de conhecimento, enquanto futura educadora.

ANEXO III – 6.^a REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE CRECHE: 29 A 31 DE OUTUBRO DE 2018

Reflexão semanal – 29 a 31 de outubro de 2018

Referentes de reflexão: a rotina; o espaço exterior; domínio motor do desenvolvimento da criança;

A semana de vinte e nove a trinta e um de outubro foi a minha segunda semana de intervenção individual. Ao planificar estes três dias de intervenção, tomei como ponto de partida os aspetos a melhorar apontados pela educadora cooperante e pela professora supervisora, nomeadamente a estrutura da planificação escrita e algumas atitudes minhas enquanto interajo com as crianças.

Uma vez que foi a minha segunda experiência a intervir de forma individual, considero que estive com mais confiança e, deste modo, os vários momentos do dia, não só os de rotina, como também os de atividades planificadas, decorreram de forma mais fluente.

De acordo com o plano anual de atividades da “Sala das Surpresas”, no mês de outubro estava previsto abordar o corpo humano com o grupo de crianças e, neste sentido, uma vez ter sido esta a última semana do mês, procurei planear propostas educativas onde as crianças pudessem explorar este tópico.

Para além disso, dia trinta e um, quarta-feira, constava também neste plano anual de atividades a comemoração do “Dia do Bolinho” com as crianças, um dia celebrado em toda a instituição. Deste modo, a planificação realizada da presente semana teve de ter tudo isto em consideração, onde houve necessidade de planear, com outros intervenientes educativos, a organização deste dia, nomeadamente com a responsável da “Sala dos Mimosos”.

Ao longo desta semana foi possível denotar que o grupo de crianças está mais familiarizado com os vários momentos da rotina diária, do que nas primeiras semanas em que começámos a realizar a observação e

cooperação nas atividades da educadora cooperante. Neste sentido, é possível observar que as crianças respeitam e colaboram no momento de reunião, na parte da manhã, onde se canta a “canção dos bons-dias”, marcam-se as presenças e alimenta-se o animal de estimação da sala. Para além disso, a maioria das crianças do grupo, depois de arrumarem os brinquedos, sentam-se na zona de tapetes e almofadas, sem ser necessário o adulto dar essa indicação.

Posto isto, denota-se que o grupo de crianças está familiarizado com a rotina estabelecida e adaptada às suas necessidades, o que facilita o decorrer dos vários momentos ao longo do dia.

Tal como refere Gonzalez-Mena (2015), a rotina diária da criança é imprescindível para que esta se sinta segura, sendo necessário que esta rotina seja adaptada consoante as necessidades de cada grupo de crianças. Para além disso, a autora refere também a importância das transições entre cada momento da rotina da criança, considerando que o educador as deve abordar como rituais, sendo que, por vezes, tendem a ser caóticas, o que pode ser evitado através de planeamento prévio.

Segundo Hohmann, Banet & Weikart (1992) a rotina é defendida como uma estrutura que, depois de estabelecida e de nela se integrarem as crianças, se pode tornar mais flexível. Assim, o autor refere que, “quando a rotina diária é bem utilizada, pode proporcionar uma estrutura plurifacetada que permite a actividade e a criatividade de crianças e adultos.” (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p.6). Posto isto, é ainda defendido que a criança deve ter consciência da sua rotina diária, de modo a que não surja ansiedade nos vários momentos ao longo do dia.

A corroborar os autores supracitados, Post & Hohmann (2011) referem que os horários e as rotinas são imprescindíveis para que a criança se sinta segura durante o período fora de casa, onde a existência de uma figura de referência, neste caso o educador, é também muito importante, pois serve como base segura para a criança. Os autores referem ainda a conveniência de os pais e os demais intervenientes educativos atuarem em conjunto, de forma a existir uma cooperação na gestão dos horários e rotinas da criança. Por outro lado, defendem que estes devem ser “suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais.” (Post & Hohmann, 201, p. 15).

Ao longo da referida semana, as condições meteorológicas não permitiram o uso do espaço exterior por parte das crianças e, deste modo, o grupo ficou confinado ao espaço da sala de atividades. Com efeito, percebi o contributo que este espaço tem para o quotidiano das crianças, de uma outra forma. Ou seja, apesar de estar consciente da importância do mesmo para o desenvolvimento e construção de aprendizagens da criança, ao surgir o impedimento das crianças utilizarem este espaço, senti a importância que o mesmo tem para seu quotidiano, numa outra perspetiva.

Tal como afirma Gonzalez-Mena (2015), a criança, num espaço exterior, pode fazer uma exploração mais livre e autónoma, não sendo necessário existir uma orientação específica do adulto, podendo este apenas acompanhá-la. Neste sentido, a criança assume um papel central na construção das suas aprendizagens, podendo explorar as suas preferências.

Ao existir a impossibilidade de utilizar o espaço exterior, as crianças mantiveram-se na sala de atividades, demonstrando alguma instabilidade. Neste sentido, foi necessário disponibilizar novos objetos para que as crianças pudessem explorar, de modo a que estas se mantivessem interessadas, nomeadamente uma caixa com bolas de diferentes tamanhos e texturas.

Tal como defendem Post & Hohmann (2011), p. 14, o ambiente físico em que a criança está inserida deve ser “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe.”

Segundo Gonzalez-Mena (2015), p. 208, a criança necessita de estar inserida num ambiente em que sinta a necessidade de o explorar, sendo que este deve estar “organizado com segurança de modo a oferecer diversos materiais e equipamentos estimulantes.” Por outro lado, defende que a exploração livre realizada pela criança requer tempo e espaço, onde esta se deve sentir livre para descobrir o que a rodeia, atendendo às suas preferências e gostos. Neste sentido, quando a criança se encontra num ambiente que não seja suficientemente variado e interessante, sente-se mais desmotivada e é necessária a orientação do adulto, o que reduz a possibilidade de a criança fazer uma exploração livre.

Outra experiência que vivenciei, que de alguma forma me marcou, surgiu com o desenrolar de uma proposta educativa que planeei. Ao executar uma atividade planificada, que consistia na pintura dos pés e mãos de cada criança para completar um desenho do corpo humano individual, a educadora cooperante sugeriu que lhes permitisse escolherem a cor que preferiam utilizar.

Esta sugestão fez todo o sentido para mim, apesar de, inicialmente, pensar que nem todas as crianças iriam conseguir demonstrar as suas preferências. Contudo, ao dar oportunidade a cada criança de escolher a cor que preferia entre as três cores apresentadas, todas as crianças, de uma forma ou de outra, conseguiram expressar a sua preferência. Neste sentido, houve uma criança, a Cl. (20 meses), que expressou através de uma palavra a sua escolha e as restantes crianças apontaram com o dedo ou agarraram no pincel da cor que pretendiam.

Esta semana planifiquei uma proposta educativa que tinha como principal objetivo potenciar o domínio motor do desenvolvimento da criança. Deste modo, escolhi um espaço diferente, a sala polivalente da instituição, uma vez que o uso do espaço exterior foi impossibilitado pelas condições meteorológicas. Com esta experiência as crianças exploraram os diversos elementos dispostos pela sala, existindo uma mudança de espaço, algo que foi muito importante para o grupo.

Segundo Onofre (2004), o movimento constitui-se como uma das necessidades básicas e fundamentais na vida do ser humano, que se verifica desde a sua existência embrionária. Neste sentido, a criança vai explorando o mundo ao seu redor através do seu movimento, que lhe permite deslocar-se, manipular e descobrir tudo o que de novo possa encontrar.

Tal como também referem Post & Hohmann (2011), p. 23, as crianças, nesta faixa etária, constroem as suas aprendizagens ativamente, ou seja, “aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção.”. Ou seja, torna-se fundamental que a criança possa explorar as suas capacidades motoras, o que só pode acontecer de forma ativa, permitindo à criança que se movimente pelos variados espaços.

Em suma, ao longo desta semana de intervenção individual senti que consegui desfrutar mais dos variados momentos com o grupo de crianças, onde pude também realizar novas aprendizagens e descobertas.

ANEXO IV – REFLEXÃO DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE: 18 A 19 E 24 A 26 DE SETEMBRO DE 2018

Reflexão do período de observação

No âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância realizada em creche, iniciámos no dia 18 de setembro a nossa prática na instituição Vida Plena – Associação de Solidariedade Social de Leiria. A orientadora cooperante Vânia Godinho disponibilizou-se para nos apresentar toda a instituição e pessoal docente e não docente, o que foi bastante importante para iniciar um primeiro contacto.

A educadora apresentou-nos também o grupo de crianças da Sala das Surpresas, onde irá decorrer a nossa prática pedagógica em creche, e a sua organização e funcionamento. Assim, foi importante conhecer a rotina diária da Sala das Surpresas, de modo a facilitar o nosso contacto e interação com as crianças. Como Eichmann (2014) refere, a necessidade de implementar rotinas é muito importante para a criança e para o seu desenvolvimento, onde esta pode autocontrolar-se e pré-antever diversos momentos, o que acaba por trazer-lhe conforto e segurança. Assim, “a rotina ajuda a criança a ganhar noção de tempo e de espaço.” (Eichmann, 2014, p. 40).

A instituição disponibiliza-se para receber as crianças a partir das 07:45h da manhã, sendo que as que chegarem entre esta hora e as 09:15h permanecem na Sala Polivalente, que acolhe todas as crianças até as educadoras chegarem. Entre as 09:15h e as 09:45h as crianças reúnem-se nas respetivas salas com a auxiliar de ação educativa e, posteriormente, a partir das 09:30h com a educadora de infância. Durante este período, o grupo de crianças da Sala das Surpresas encontra-se num momento de brincadeiras livres.

Os momentos de brincadeiras livres são de extrema importância para a criança e para o seu desenvolvimento harmonioso. Segundo Ferra (2013), é nesta atividade de brincar que a criança se pode expressar nas suas múltiplas dimensões, por exemplo nas suas relações sociais. Por outro lado, o brincar “é um analisador privilegiado das interações da criança, pois permite acompanhar a construção das suas realidades em ação” e ainda lhe permite “desenvolver uma familiaridade com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceites no grupo.” (Ferra, 2013, p.20).

Para além disso, estes momentos são bastante benéficos para iniciar os primeiros contactos com as crianças, onde podemos interagir com elas e, deste modo, criar uma aproximação gradual. Ao longo deste período começámos a estabelecer relações com as crianças, aproveitando para integrar a sua rotina e hábitos diários, não nos limitando apenas à observação e recolha de dados. Neste sentido, consoante a faixa etária do grupo em questão, consideramos que o contacto direto com as crianças foi mais proveitoso para conseguirmos efetuar uma melhor recolha de dados.

Por outro lado, nos períodos de desenvolvimento de projetos e temáticas, das 09:45h às 10:20h, conseguimos observar as propostas da educadora de infância para cada dia. Estes momentos são bastante importantes para conseguirmos observar o tipo de atividades que a educadora desenvolve, como é que as crianças reagem às mesmas e que estratégias podem ser utilizadas com esta faixa etária. Ao longo deste período, conseguimos também recolher dados relativos a estes momentos, onde conseguimos perceber o modo como cada criança se comporta perante uma atividade nova e perante a necessidade de permanecer sentada em grupo. Tudo isto é muito importante e útil para a fase seguinte da planificação de atividades.

Ao longo da observação que conseguimos fazer dos momentos de atividade planificados pela educadora de infância, conseguimos perceber que estas são sempre de curta duração, nesta fase inicial, devido à faixa etária das crianças. A capacidade de atenção e concentração deste grupo ainda é muito reduzida e, por isso, as atividades têm de ser de curta duração e devem despertar a sua curiosidade.

Antes de iniciar a higiene das crianças, entre as 10:20h e as 10:45h, existe novamente um espaço para brincadeiras livres. Nesta instituição existe uma grande valorização do espaço exterior, visto ser “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (OCEPE, 2016, p. 27). Para além disso, permite às crianças “um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.” (OCEPE, 2016, p. 27). Deste modo, é neste período que as crianças aproveitam o parque ao ar livre para brincar livremente com os objetos e materiais que têm à sua disposição. Segundo Luz (2014), a construção de relações de afetividade é muito importante para o desenvolvimento favorável da criança, deste modo, é importante que o adulto seja “eficiente no seu envolvimento psicoafectivo.” (Luz, 2014, p.6). Assim, nestes momentos, temos oportunidade de estabelecer contacto com as crianças, onde aproveitamos para conhecer as especificidades de cada uma. Para além disso, começámos a construir laços de confiança com o grupo, o que futuramente nos irá facilitar ao longo das nossas intervenções quando apresentarmos novas atividades às crianças. Ou seja, se ao longo deste período de observação conseguirmos iniciar a construção de uma relação de confiança com o grupo, quando formos nós a propor atividades iremos ter uma maior aceitação e adesão por parte das crianças.

Nos momentos de higiene e almoço, entre as 10:45h e as 11:45h, começámos desde início a apoiar a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa naquilo que era necessário. Assim, conseguimos inteirar-nos do que era necessário realizar nestes períodos de rotina diária, aproveitando ainda para conhecer melhor cada criança e as suas necessidades específicas.

No período de sesta, das 11:45h às 14:45h, que tivemos a oportunidade de acompanhar, fomos percebendo, mais uma vez, como é que cada criança adormece. Por outro lado, consideramos que é importante, enquanto futuras profissionais, ter contacto com estes momentos cruciais da rotina de crianças desta faixa etária, de modo a conhecer algumas estratégias possíveis de utilizar, como por exemplo, quando uma criança está com dificuldades em acalmar e adormecer é importante estarmos ao lado dela para que sinta a nossa presença. No início, antes de contactar diretamente com o momento de sesta, acreditávamos que seria um desafio para o adulto conseguir manter todo o grupo de crianças calmo e disposto a descansar. Contudo, depois deste período de observação, conseguimos perceber que é um momento da rotina diária das crianças que, com o hábito, começa a correr de forma fluente. Apesar disso, analisamos também que cada criança tem o seu ritmo e as suas necessidades e que, por vezes, existem fatores externos que alteram o normal funcionamento deste período de descanso, como por exemplo, quando alguma criança está constipada e não consegue respirar de forma fluente. Assim, é importante que estejamos atentas a cada criança e às suas necessidades específicas.

Consoante o quadro semanal de rotinas, das 14:45h às 15:45h, as crianças voltam a fazer a higiene e vão lanchar. Ao longo das observações realizadas nos momentos de alimentação, conseguimos analisar que o grupo ainda não é homogéneo no que toca à mesma. Ou seja, existem duas crianças que, por ainda não terem completado os doze meses, não comem o mesmo que o restante grupo. Para além disso, é necessário, por vezes, ajudar algumas crianças que ainda não conseguem comer sozinhas. Novamente, nestes momentos, conseguimos auxiliar o grupo e perceber as necessidades de cada uma.

A educadora cooperante organizou a semana de modo a que, à segunda-feira, à terça-feira e à quarta-feira se trabalhe com as crianças a expressão dramática, a expressão motora e a expressão plástica, respetivamente. Deste modo, quando iniciarmos as nossas intervenções, teremos de trabalhar estas áreas com as crianças, o que será uma mais valia para a organização da planificação que iremos fazer.

Por outro lado, termos a oportunidade de observar as atividades que a educadora desenvolveu com o grupo em cada uma das expressões foi um contributo importante e enriqueceu bastante a nossa recolha de dados. Isto porque, quando observamos estes momentos de atividade com o grupo, conseguimos perceber o seu funcionamento, o interesse que revelam e algumas estratégias que podemos utilizar, como por exemplo, para manter as crianças atentas ao que vamos fazer devemos sempre criar algum suspense para cativar a sua atenção, de modo a que não dispersem e se desinteressem da atividade.

Em suma, ao longo de todo o período de observação e recolha de dados foi possível conhecer toda a rotina diária da Sala das Surpresas e criar relações afetivas com o grupo de crianças, o que irá ser fundamental para as futuras intervenções a desenvolver. Por outro lado, observar as atividades que a educadora dinamizou e a sua forma de lidar com as crianças também contribuiu bastante para o nosso enriquecimento pessoal e profissional, pois há enormes contributos em contactar com profissionais com vários anos de experiência que nos podem proporcionar momentos de aprendizagem muito ricos. Por fim, foi muito importante conhecer todo o funcionamento da instituição que, para além de ser muito importante para a nossa prática, completa o nosso leque de experiências e aprendizagens em diferentes contextos.

ANEXO V – 2.^a SÚMULA DAS REUNIÕES DE SUPERVISÃO EM CRECHE: 30 DE OUTUBRO DE 2018

Súmula das reuniões de supervisão

Assuntos discutidos:

No dia trinta de outubro ocorreu a segunda reunião com a professora supervisora. Neste dia foi possível debater e refletir sobre diversos assuntos relacionados com a prática de ensino supervisionado em contexto de creche.

Num primeiro momento analisaram-se alguns pontos importantes relativos ao relatório individual de mestrado. Assim, a professora supervisora, depois de ter lido os enquadramentos teóricos dos mesmos, fez algumas sugestões e propôs que iniciássemos a realização de um novo documento, onde conste as informações relativas à metodologia a seguir.

Numa fase posterior, a professora supervisora colocou-nos algumas questões para refletirmos sobre o momento de intervenção que tinha observado no dia anterior. Deste modo, a professora abordou não só a proposta educativa planificada, como também outros aspetos importantes característicos do grupo de crianças e da respetiva sala de atividades.

Quanto à atividade planificada desenvolvida, através das questões para reflexão que professora supervisora colocou, conseguimos perceber a importância de aproveitar diversos objetos que surgem no momento que, por vezes, são mais ricos que materiais previamente preparados. Ou seja, neste caso em específico, ao abordar as várias partes do corpo humano com as crianças, não fez tanto sentido para estas explorar os materiais preparados, como se tivéssemos aproveitado o facto de uma criança ter a imagem da cara de um urso na camisola. Neste sentido, foi possível refletir que, nesta faixa etária, as crianças necessitam de contactar com algo que tenha significado para elas, algo próximo da sua realidade.

Neste seguimento, é sempre importante conseguirmos refletir sobre as experiências que proporcionámos às crianças, percebendo aquilo que poderia ter sido melhorado.

Um outro assunto abordado foi a importância das transições entre os vários momentos, algo que é necessário melhorar, uma vez que é uma ação que ainda não decorre com a fluidez necessária.

As transições são momentos muito importantes da rotina diária da criança. Segundo Gonzalez-Mena (2015), p. 251, as “transições são as passagens entre um lugar e outro ou uma atividade e outra.” Estas transições ocorrem sempre que o grupo, ou cada criança de forma individual, muda de atividade. O dia da criança é marcado por várias transições entre as atividades e os momentos de rotina, onde cabe ao adulto gerir a frequência e o modo como ocorrem estas transições, consoante as necessidades do grupo.

Assuntos a aprofundar:

Ao longo da reunião com a professora supervisora, consoante as questões de reflexão que esta nos colocou, conseguimos especificar alguns assuntos que são importantes aprofundar, de modo a enriquecer o nosso conhecimento.

Neste sentido, um dos assuntos a aprofundar será que tipo de desafios existentes na segunda-feira de manhã, procurando perceber quais as diferenças entre este dia em específico e os restantes dias da semana. De modo a aprofundar esta questão, consideramos pertinente atentar para o comportamento das crianças ao longo das manhãs da semana, de modo a perceber se realmente existem diferenças significativas e constantes entre os vários dias da semana.

Por outro lado, relativamente ao caderno individual da criança, a professora supervisora incitou-nos a refletir sobre as particularidades deste instrumento de comunicação entre a instituição e a família. Assim, consideramos que, perante as questões para reflexão colocadas pela professora, um dos assuntos a aprofundar centrar-se-á na análise mais aprofundada deste caderno individual. Deste modo, iremos refletir sobre a sua importância para a nossa atuação ao longo dos vários momentos do dia com as crianças e sobre aquilo que, no nosso entender, seria possível acrescentar ou modificar no mesmo.

Por último, um outro assunto que consideramos importante aprofundar relaciona-se com a escolha dos diversos brinquedos disponíveis na sala de atividades, disponibilizados pelo adulto às crianças, nos momentos de brincadeira livre. Neste sentido, é pertinente compreender a importância desta escolha de objetos para o grupo de crianças, analisando as vantagens e desvantagens de disponibilizar sempre os mesmos brinquedos ou sempre brinquedos diferentes.

Em suma, consideramos que, ao longo das reuniões com a professora supervisora, são colocadas questões que nos remetem para reflexão, onde procuramos ir sempre mais além e perceber que tudo aquilo que é desenvolvido e proporcionado às crianças tem uma intencionalidade pedagógica associada. Assim, o nosso olhar deve ser sempre crítico, numa perspetiva de crescimento pessoal.

ANEXO VI– 3.ª REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE CRECHE: 8 A 10 DE OUTUBRO DE 2018

Reflexão Semanal – 8 a 10 de outubro de 2018

A semana de oito a dez de outubro foi a primeira de planificação e intervenção com o grupo de crianças, de forma conjunta. Assim, foi necessário planear os três dias da semana, pensando nas atividades a realizar e nos diversos momentos de rotina.

Antes de refletir sobre a semana de intervenção propriamente dita, considero importante realçar a fase que a antecedeu, nomeadamente a construção da planificação dos três dias. Neste sentido, sentimos necessidade

de criar duas planificações, uma que seguisse o método da educadora cooperante e outra mais completa que desse resposta às nossas necessidades. Ou seja, sentimos que seria vantajoso a mesma conter uma descrição mais elaborada dos vários momentos e com outros parâmetros, como por exemplo os materiais necessários e a avaliação.

No primeiro dia de intervenção sentimos necessidade de estipular qual dos dois elementos iria ficar responsável por cada atividade pois, apesar de ser em uma semana de intervenção conjunta, nos momentos de desenvolver atividades planificadas, considerámos ser oportuno existir uma pessoa de destaque. Para além disso, fomos gerindo os restantes momentos de rotina em conjunto, de forma rotativa, para que tudo decorresse da melhor forma.

Nesta semana senti uma maior responsabilidade em gerir o grupo de crianças, todos os momentos de rotina e tarefas a desempenhar, sendo que a educadora cooperante procurou sempre orientar-nos, deixando que tomássemos praticamente todas as decisões. Neste sentido, um dos aspetos onde tive de coordenar o grupo e a sua rotina foi no momento de higiene após o almoço, onde as crianças vão duas a duas do refeitório para a casa de banho. Assim, a educadora pediu que fosse eu a decidir a ordem pela qual queria trazer as crianças, em dias alternados com a minha colega.

A responsabilidade desta ação fez-me refletir bastante pois, antes de a ter, não tinha pensado na sua importância. De facto, é muito importante a ordem pela qual as crianças vêm para a sala realizar a sua higiene e, seguidamente, deitar para fazer a sesta. Ou seja, não só é necessário conhecer bem as crianças, como também perceber as suas necessidades naquele dia em específico. Assim, se uma criança revela estar mais cansada durante o almoço ou se está mais inquieta, convém ser das primeiras a vir para a sala. Por outro lado, é importante conhecer o grupo, pois existem algumas crianças que não permanecem calmas nos seus catres até todo o grupo estar em silêncio a descansar, devendo serem as últimas a ir para a sala.

No momento da sesta comecei a estar na sala a acompanhar o grupo, pela primeira vez, de forma rotativa com a minha colega, tendo sempre o acompanhamento da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa. Deste modo, experienciei este momento tão importante da rotina diária das crianças e refleti sobre a importância de existir sempre um adulto presente. As crianças, nesta faixa etária, acordam algumas vezes e sentem a necessidade do conforto do adulto para conseguirem ficar calmas e voltar a adormecer. Para além disso, é importante que se consiga manter um ambiente calmo, sem barulho, para que todas as crianças consigam descansar e não acordem devido a outra criança estar mais instável.

Segundo Post & Hohmann (2011), dormir é uma atividade natural, sendo que o sono pode variar de mês para mês e de criança para criança. Assim, quando esta é pequena, tem necessidade de dormir mais e, à medida que cresce, a sua necessidade de dormir a sesta acaba por decrescer gradualmente. Por outro lado, os autores referem que o sono da criança pode ser influenciado por fatores externos, como por exemplo períodos de debilitação ou doença, acontecimentos especiais ou alterações da rotina.

Na segunda-feira desenvolvemos duas atividades com o grupo, uma da parte da manhã e outra da parte da tarde.

Antes de iniciar, de manhã, é importante que todas as crianças estejam sentadas para que possamos cantar a “canção dos bons-dias”, marcar as presenças e alimentar o peixe, o novo animal de estimação da sala, apresentado pela educadora na semana anterior. Esta rotina diária é fundamental para que as crianças percebam que irá iniciar um novo dia de atividades e para começarem a ganhar alguma autonomia e responsabilidade. Ou seja, começasse a pedir que cada criança coloque a sua fotografia no quadro das presenças e que uma criança do grupo, à escolha do adulto, alimente o peixe.

Quando assumi este momento inicial da manhã, senti que algumas crianças mostraram alguns sinais de instabilidade, visto ter sido uma nova pessoa a dinamizar estes momentos da rotina, onde algumas se mantiveram muito atentas e outras procuraram movimentar-se. Esta atitude de surpresa do grupo só foi sentida neste momento, sendo que os restantes momentos do dia e dos dias seguintes decorreram normalmente.

Depois disso, deu-se início à atividade da manhã que, neste primeiro dia, consistiu na leitura de uma história sobre animais da quinta, destacando os seus sons. Para além disso, mostrou-se ainda imagens reais de diversos animais às crianças. No momento de leitura da história, o grupo mostrou-se atento à mesma e, depois de mostradas as imagens, interagiu bastante com as mesmas.

Quando assumi o grupo e dinamizei a atividade senti algum nervosismo inicial, o que me fez contar a história mais rápido do que o pretendido, o que acabou por se dissipar. Contudo, penso que consegui realizar tudo o que pretendia de forma fluente.

Na atividade da parte da tarde, que consistiu na audição de vários sons reais dos animais e na demonstração de “dedoches”, as crianças estiveram interessadas, apesar de ter existido uma criança que demonstrou medo quando ouviu alguns sons e outra que teve algum receio, inicialmente, de contactar com os “dedoches”. Neste sentido, procurou-se diminuir o volume do som, para que a criança não permanecesse assustada, o que resultou, e procurou-se ainda dar mais atenção à criança que teve receio dos “dedoches”, permitindo que tivesse um contacto gradual e espontâneo com os mesmos, o que também resultou.

Estas duas atividades, planeadas para se interligarem, foram planificadas de modo a iniciar o contacto com as crianças de forma gradual, para que estas se fossem ambientando ao facto de sermos nós a desenvolver as mesmas. Assim, procurou-se que não envolvessem uma grande logística e que abordassem um tema que desperta muito interesse às crianças, neste caso, os animais.

Neste dia foi muito importante a intervenção da educadora cooperante, que nos alertou para os cuidados a ter nos momentos de ir para o exterior, onde é imprescindível verificar se as crianças estão preparadas para a diferença de temperatura sentida.

Para além disso, no momento de higiene pessoal das crianças antes do almoço, o grupo estava muito instável. Deste modo, foi mais uma vez importante o apoio da educadora, que nos despertou para a necessidade de colocar as chupetas às crianças que a usam, para que se pudessem acalmar. Assim, consegui refletir que, caso as crianças fossem para o refeitório naquele ambiente exaltado, o almoço poderia não decorrer da melhor forma.

Neste sentido, consigo refletir sobre a importância de pensar no que cada criança, ou o grupo, necessita nos diferentes momentos e situações. Para isso é fundamental que se conheça muito bem cada criança, de modo a saber o que cada uma necessita. Para além disso, é importante também pensar em diferentes estratégias que podem ser utilizadas consoante as situações que surjam, por exemplo, nos momentos de higiene, as crianças que estão à espera costumam ficar mais calmas quando estão a brincar com algum objeto ou quando um adulto canta uma canção.

Esta sala dispõe de uma casa de banho e zona de mudas, o que faz com que as crianças se reúnam neste local muitas vezes. Estes momentos de higiene, são vividos diariamente pelas crianças e, dessa forma, torna-se importante garantir que são proporcionadas condições que garantam o bem-estar das crianças. Tal como referem Post & Hohmann (2011), é “importante que esta área seja suficientemente convidativa e interessante para que as crianças tenham vontade de aí passar algum tempo, mesmo que prefiram ficar no chão a brincar ou a mexer-se.” (Post & Hohmann, 2011, p. 130). De facto, verifica-se o interesse das crianças por este espaço, o que acaba por ser muito vantajoso para os diferentes momentos da rotina diária. Na terça-feira, da parte da manhã, foi apresentada ao grupo uma caixa que, no seu interior, continha diversos instrumentos musicais. Assim, a minha colega apresentou cada instrumento às crianças e, no fim, foi dada oportunidade ao grupo de os explorar livremente.

Esta atividade despertou muito interesse no grupo, onde todas as crianças procuraram contactar com os instrumentos. Contudo, percebemos que teria sido mais vantajoso se existisse um instrumento para cada criança e, como não foi esse o caso, algumas crianças acabaram por se dispersar por não terem nenhum para interagir.

A escolha dos instrumentos musicais foi também pensada, sendo que procurámos escolher aqueles que fossem mais acessíveis de manipular e que produzissem som facilmente.

Na atividade da tarde, o grupo deslocou-se até ao bosque, onde encontrou diversos objetos distribuídos pelo espaço para explorar de forma livre. Esses objetos, a maioria garrafas de plástico com diversos materiais no seu interior que provocassem ruído, estavam pendurados em árvores e nas grades do bosque, de forma a que fossem acessíveis a todas as crianças. A adesão a esta atividade, enquadrada na expressão motora, foi muito positiva, onde todo o grupo procurou interagir com os diversos objetos. Para além disso, considero que foi uma atividade muito rica, não só pela experiência proporcionada às crianças, como também por ter sido desenvolvida num espaço verde exterior, o que é sempre um leque de oportunidades de exploração e aprendizagem.

Tal como referem Post & Hohmann (2011) é importante que o educador prepare os materiais que necessita antecipadamente, neste caso esta preparação do espaço e distribuição dos objetos pelo mesmo ocorreu enquanto as crianças estavam no momento de sesta. Assim, “estes preparativos possibilitam que o tempo de grupo comece imediatamente de modo a que as crianças não tenham de esperar enquanto o educador prepara as coisas” (Post & Hohmann, 2011, p.291). Para além disso, a preparação do espaço, para concretizar esta atividade, incluiu uma limpeza dos brinquedos que já se encontravam no mesmo, que para o momento eram desnecessários, visto pretender-se direcionar a atenção das crianças para os objetos levados.

Contudo, a deslocação do grupo da sala de atividades até ao bosque não decorreu da forma esperada, onde surgiram algumas complicações. No momento de sair da sala com todas as crianças, houve uma que precisava de ir ao fraldário para ser mudada e, apesar de ser um que ia dinamizar a atividade, disponibilizei-me para o fazer. Assim, o grupo teve de ficar à espera, à entrada do bosque, que eu regressasse, o que acabou por fazer com que as crianças se dispersassem pelo parque exterior das restantes salas. Com isto, acabei por perceber a importância de gerir os diversos momentos e situações que podem surgir com a minha colega, sendo que, nesta situação, deveria ter sido ela a ir com a criança ao fraldário para que eu pudesse acompanhar o restante grupo e dinamizar a atividade.

Na quarta-feira, da parte da manhã, realizou-se uma atividade no âmbito da expressão plástica que consistiu na decoração de uma tela com tintas de várias cores vivas. Ou seja, numa tela branca utilizámos fita cola

para escrever “Sala das Surpresas”, preparado antecipadamente, e depois colocámos tinta de diversas cores em montes e cobrimos a tela com película aderente. De seguida, apresentámos a tela às crianças, já preparada, para que, numa fase inicial, pudessem observar as diferentes cores e, posteriormente, pudessem espalhar os montes de tinta pela tela, de forma a misturar as cores e expandi-las pelo espaço.

Esta atividade suscitou bastante interesse no grupo, sendo que todas as crianças tiveram contacto com a tela, onde puderam sentir a tinta a espalhar-se e observar a união das cores em diversos pontos.

Quando ponderei executar esta atividade pretendia que as crianças tivessem contacto direto com a tinta, sendo que iria levar uma que não fosse tóxica para as crianças. Contudo, depois de refletir com a educadora cooperante, percebi que, para uma primeira abordagem com o grupo, seria mais seguro que não houvesse esse contacto direto. Depois de ter desenvolvido a atividade, percebi que foi uma experiência igualmente proveitosa e enriquecedora para as crianças e que realmente foi benéfico optar por esta solução.

Tal como é defendido na obra *De Mãos Dadas*, Associação de Solidariedade Social (2015), a arte pode ser utilizada de forma a representar memórias individuais ou coletivas. Deste modo, as obras de arte que podem ser encontradas nas salas de atividades são extremamente ricas em significados, sendo que são elementos que espelham o percurso de cada grupo, as suas descobertas e conquistas. Ainda assim, é referido que estas não devem ser trabalhos impostos pelo educador, devendo ter sempre um propósito ou finalidade e que possa contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A atividade desenvolvida à tarde consistiu na exploração de diversas texturas através do tato. Assim, foram utilizadas quatro caixas opacas, com um orifício para que as crianças pudessem colocar a mão, que no seu interior continham diversos materiais, tais como algodão, pedras, massa e bolinhas de água.

Esta atividade foi desenvolvida pela minha colega, sendo que fiquei sempre a dar apoio. No meu entender, houve algumas falhas que poderiam ter sido evitadas, nomeadamente na organização do grupo. Ou seja, uma vez que todas as crianças estavam sentadas, penso que teria sido mais proveitoso que se tivesse seguido uma ordem no momento de exploração das caixas. Deste modo, as crianças não teriam ficado ansiosas pela sua vez de explorar cada caixa, pois perceberiam que ia chegar a sua vez e iriam aguardar de forma mais tranquila.

Apesar disso, penso que os objetivos da atividade foram conseguidos e que foi uma experiência enriquecedora para as crianças que também lhes despertou muito interesse e curiosidade.

Em suma, esta primeira semana de planificação e intervenção conjunta foi muito enriquecedora e, no meu entender, foi uma primeira experiência muito rica. O facto de ter sido em conjunto penso que também tenha sido proveitoso, visto ser uma primeira abordagem a esta nova dinâmica, o que nos proporcionou uma adaptação gradual à mesma.

ANEXO VII– 5.^a REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE CRECHE: 22 A 24 DE OUTUBRO DE 2018

Reflexão Semanal – 22 a 24 de outubro de 2018

Referentes de reflexão: preparação das propostas educativas; comportamento das crianças face à presença da professora supervisora; momentos de refeição.

Na semana de vinte e dois a vinte e quatro de outubro foi a minha colega a intervir, tendo eu assumido o papel de sua auxiliar, nos vários momentos da rotina diária do grupo de crianças.

O facto de ter sido a minha colega a planificar e a dirigir as várias propostas educativas, possibilitou-me realizar uma observação mais atenta das mesmas. Neste sentido, considero importante tirar proveito destes momentos de observação direta, podendo refletir sobre diversos aspetos. Nomeadamente, sobre toda a intencionalidade educativa das várias experiências proporcionadas ao grupo de crianças, no modo como a atenção das crianças pode ser cativada, na forma de dirigir os vários momentos para que as crianças possam viver experiências ricas para o seu desenvolvimento e aprendizagem, entre outros.

Como referem Formosinho & Araújo (2013), o ambiente educativo e a mediação pedagógica devem proporcionar à criança a exploração e descoberta, de forma a que esta seja “imersa num mundo de experiências sensoriais que são a primeira forma de razão, inteligência e emoção.” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 15). Assim, é muito importante respeitar a holicidade do sistema sensorial da criança, que através do sentir se desenvolve harmoniosamente e explora o mundo que a rodeia, proporcionando experiências que respeitem a criança nas suas múltiplas dimensões.

Este papel de auxiliar, nos diversos momentos, é muito rico e deve ser aproveitado da forma mais completa possível, de forma a retirar o maior partido dos vários momentos e situações para enriquecimento de aprendizagens pessoais.

Ao observar as interações da minha colega com as crianças, neste caso em específico o momento de contar uma história, poderei refletir sobre a necessidade de implementar estratégias adequadas às diversas situações. Por exemplo, nos momentos em que é necessário cativar a atenção das crianças, quer em momentos de atividades ou em momentos de rotina diária, percebi que é necessário desenvolver a capacidade de reconhecer qual a estratégia mais eficaz para atingir aquilo que é pretendido. Assim, para o

indicado fim, cativar a atenção do grupo, poderei utilizar vários métodos, como por exemplo, falar num tom de voz diferente, fazer sons que despertem a atenção da criança, utilizar determinados gestos, entre outros.

Por outro lado, considero que, para que as propostas educativas possam ser experiências contributivas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é necessário que haja uma preparação estruturada e adequada das mesmas. Entendo, assim, ser fundamental que o educador prepare, de forma rigorosa, toda a logística que cada momento requer, para que as crianças possam beneficiar de uma organização do espaço, dos materiais e das várias experiências.

Neste sentido, considero imprescindível não esquecer que, tal como refere Gonzalez-Mena (2015), “a criança funciona como um todo” e, apesar de, por vezes, nos focarmos mais na sua mente ou no seu corpo, a criança irá dar sempre uma resposta física e emocional (Gonzalez-Mena, 2015, p. 6).

Ao longo desta semana, observei algumas situações em que as experiências educativas proporcionadas às crianças não foram tão proveitosas como poderiam ter sido, devido a esta falta de preparação e planificação prévias. Consequentemente, ao observar e analisar estas situações consegui refletir sobre as mesmas e apreender aquilo que pode ser melhorado em situações futuras, nas minhas próprias ações.

Tal como é referido por Gonzalez-Mena (2015), a observação que fazemos nos contextos educativos é muito contributiva para o conhecimento individual e, consequentemente, leva à mudança. Assim, o adulto pode aprender, através da observação, mais sobre si próprio e sobre as crianças.

Quando a professora supervisora esteve presente na sala de atividades, o contacto e interação das crianças com a mesma foram diferenciados de criança para criança. Enquanto algumas crianças procuraram interagir com a professora, outras mostraram-se indiferentes à sua presença e ainda houve uma criança em especial, a Al. (14 meses), que mostrou algum medo e insegurança com a presença de uma nova figura na sala. Deste modo, a mencionada criança mostrou-se apreensiva na aproximação à professora, procurando como refúgio os adultos com quem tem uma ligação afetiva fortalecida, não percorrendo o espaço, nem brincando.

Nestas situações, tal como é referido por Gonzalez-Mena (2015), é fundamental analisar as pistas não verbais da criança, uma vez que, nesta faixa etária, a criança ainda não comunica através de palavras. Assim, deve-se observar a situação, perceber a criança e dar uma resposta através de palavras, utilizando a linguagem para interagir com a criança e para estabelecer um meio de comunicação. A linguagem recetiva desenvolve-se mais rápido do que a expressiva, ou seja, a criança consegue compreender aquilo que lhe é dito mesmo antes de se expressar verbalmente. Contudo, a criança não só interage de forma não verbal, como também reage às interações que estabelecemos com ela através da linguagem verbal.

Nesta situação específica é importante apoiar a criança, para que esta se sinta segura, e comunicar com a mesma para que, paulatinamente, consiga estabelecer contacto com o adulto com quem não tem ligação, sentindo-se sempre confiante nestas situações.

Nos momentos de refeição, o grupo está no refeitório em lugares estipulados e facilmente identificáveis com a fotografia de cada criança, sendo que a maior parte das crianças reconhece e dirige-se para o seu lugar.

Estes momentos da rotina diária da criança requerem uma logística mais complexa do que, inicialmente, esperava, sendo que as crianças, nesta faixa etária, têm necessidades alimentares muito específicas e variadas.

Tal como refere Brazelton (2000), a alimentação da criança entre os doze meses e os vinte e quatro meses não é constante, existindo mudanças e adaptações a novos alimentos, gradualmente, e até nas ações no próprio ato de se alimentar.

Uma criança, nesta faixa etária, antes mesmo de começar a ingerir os alimentos, precisa de os explorar utilizando os seus sentidos, nomeadamente o tato. Assim, não deve ser exigido à criança que se alimente convenientemente, numa fase inicial, uma vez que lhe deve ser permitida a exploração de todos os alimentos e do próprio momento de refeição.

Neste grupo específico de crianças existem algumas assimetrias na gestão dos momentos de refeição, uma vez que existem crianças perto dos doze meses e outras perto dos vinte e quatro meses. Deste modo, não só a variedade dos alimentos ingeridos é distinta, como também a relação e interação de cada criança, com este momento da sua rotina, é diferente.

No caso do F.A. (11 meses), o seu almoço consiste na sopa triturada, com peixe ou carne, um prato só com um hidrato, por exemplo massa, arroz ou batata, e o puré de fruta no final da refeição. Para além disso, é oferecido à criança um pedaço de fruta que esta já possa ingerir e água. Esta criança tem, ainda, alguma dificuldade não só em beber a água do copo, como também a comer o pedaço de fruta, devido ao facto de a sua dentição não estar formada. O F.A. é uma criança que, neste momento, não se consegue alimentar de forma autónoma, necessitando do apoio do adulto, sendo que lhe é dada a possibilidade de explorar os alimentos, momento em que a criança de que vimos falando utiliza o tato e consegue levar alguns alimentos à boca.

Já no caso do V. (21 meses), o seu almoço consiste na sopa de legumes triturada, um segundo prato com hidratos, proteína e legumes, um pedaço de fruta e água. Já esta criança consegue-se alimentar de forma autónoma, não demonstrando constantemente a necessidade de explorar os alimentos com recurso ao tato. Para além destes dois exemplos citados, existem outras crianças com necessidades distintas, sendo que a maior parte do grupo está a fazer a adaptação a novos alimentos de forma gradual.

O educador e todos os intervenientes nestes momentos de refeição devem estar conscientes das necessidades específicas de cada criança. É certo que ao longo de todas as faixas etárias existem crianças com necessidades alimentares específicas, contudo, nesta em particular há uma logística muito diferenciada, sendo é necessário conhecer bem todas as particularidades de cada criança e da sua alimentação.

Tal como é defendido por Brazelton (2000), a criança, nesta faixa etária, não deve ser pressionada para se alimentar de forma competente, devendo ser permitida uma exploração deste momento da rotina e adaptação gradual à mesma, uma vez que, “as crianças são extremamente sensíveis às reacções dos adultos no que diz respeito à alimentação.” (Brazelton, 2000, p. 171).

ANEXO VIII – 1.ª PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

Semana: 8 a 9 de outubro
Sala: Das Surpresas – 15 participantes
(11 crianças e 4 adultos)

Segunda-Feira (8 de outubro de 2018)

| Descrição dos momentos | Objetivos | Materiais | Avaliação |
|--|---|---|---|
| 07:45 – Acolhimento das crianças na sala polivalente e reforço alimentar 09:15 – As crianças brincam livremente na sala com os recursos disponíveis 09:45 – Canção dos “Bons-dias” e preenchimento do quadro de presenças 10:00 – <u>Proposta educativa</u> – (local: sala de atividades) - leitura de uma história onde as personagens são animais e onde existe a demonstração dos seus sons. Depois da leitura da história, irão ser apresentadas diversas imagens reais de alguns animais, que aparecem na mesma e outros que não, para que as crianças possam explorar. | - Colaborar nos momentos de arrumação da sala; - Permanecer na sala de forma cada vez mais tranquila; - Demonstrar atenção no momento de ouvir a história; - Ouvir alguns sons de animais; - Interagir com as diferentes imagens reais de animais apresentadas; | - História; - Imagens reais de animais; | - Como se comporta o grupo nos momentos de reunião sentados? - Como reage o grupo à leitura da história? - Como interage cada criança com as imagens reais de animais apresentadas? |
| 10:20 – Momento de brincadeiras livres no parque exterior com os recursos disponíveis 10:40 – Realização da higiene de cada criança e da colocação dos respetivos babetes 10:50 – Almoço 11:30 – Encaminhar as crianças, a pares, para realizar a higiene pessoal 11:45 – Sesta 14:45 – Fazer a higiene pessoal das crianças e colocar os babetes para o lanche 15:00 – Lanche 15:30 – Fazer a higiene pessoal das crianças e brincadeiras livres na sala com os recursos disponíveis | - Respeitar os seus pares nos momentos de brincadeiras livres; - Manter autonomia nos momentos de brincadeiras livres; - Respeitar e colaborar nos momentos de higiene; | | - Como é que cada criança gere os momentos de brincadeiras livres? - Como é que cada criança colabora nos momentos de higiene pessoal? |
| 16:15 – <u>Expressão Dramática</u> – (local: sala de atividades) – com o auxílio de uma música de fundo que revela sons de diferentes animais, irão ser utilizados alguns <i>dedoches</i> e o foco será as crianças procurarem imitar alguns animais e reconhecer os sons dos mesmos. Para além dos dedoches, podem ainda ser utilizadas as imagens reais dos animais. 16:35 – colocação de protetor solar e os chapéus de sol em todas as crianças 16:45 – Momento de brincadeiras livres no parque exterior com os recursos disponíveis 17:30 – Reforço alimentar 18:00/19:15 – Entrega das crianças na Sala Polivalente | - Revelar interesse no som dos diferentes animais; - Demonstrar atenção e curiosidade nos dedoches; - Procurar imitar alguns sons de animais; - Perceber a associação de cada animal ao seu som; | - Dedoches; - Música dos sons dos animais; - Imagens reais dos animais; | - De que forma reage o grupo à interação com os dedoches? - Como é que cada criança procura imitar o som dos animais que ouve; - Como é que cada criança associa o som ao animal? |

Terça-Feira (9 de outubro de 2018)

| Descrição dos momentos | Objetivos | Materiais | Avaliação |
|--|---|--|---|
| <p>07:45 – Acolhimento das crianças na sala polivalente e reforço alimentar</p> <p>09:15 – As crianças brincam livremente na sala com os recursos disponíveis</p> <p>09:45 – Canção dos “Bons-dias” e preenchimento do quadro de presenças</p> <p>10:00 – <u>Proposta educativa</u>: apresentação de diversos instrumentos musicais que irão estar dentro de uma caixa opaca. Irá ser retirado um instrumento de cada vez e irá ser feita a exploração do mesmo, procurando despertar o interesse da criança. Depois da apresentação de todos os instrumentos, irá ser permitido que as crianças os explorem livremente, com a supervisão do adulto que estimula e incentiva o contacto.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar nos momentos de arrumação da sala; - Permanecer na sala de forma cada vez mais tranquila; - Revelar curiosidade quando ocorre a apresentação dos instrumentos musicais; - Demonstrar interesse em explorar diversos instrumentos musicais; | <p>- Instrumentos musicais;</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Como é que o grupo reage à apresentação dos instrumentos musicais? - Como é que cada criança procura interagir com os instrumentos musicais? |
| <p>10:20 – Momento de brincadeiras livres no parque exterior com os recursos disponíveis</p> <p>10:40 – Realização da higiene de cada criança e da colocação dos respetivos babetes</p> <p>10:50 – Almoço</p> <p>11:30 – Encaminhar as crianças, a pares, para realizar a higiene pessoal</p> <p>11:45 – Sesta</p> <p>14:45 – Fazer a higiene pessoal das crianças e colocar os babetes para o lanche</p> <p>15:00 – Lanche</p> <p>15:30 – Fazer a higiene pessoal das crianças e brincadeiras livres na sala com os recursos disponíveis</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os seus pares nos momentos de brincadeiras livres; - Manter autonomia nos momentos de brincadeiras livres; - Respeitar e colaborar nos momentos de higiene; | | <ul style="list-style-type: none"> - Como é que cada criança gere os momentos de brincadeiras livres? - Como é que cada criança colabora nos momentos de higiene pessoal? |
| <p>16:15 – <u>Expressão Motora</u>: deslocação até ao bosque das crianças, onde irão encontrar diversos objetos que produzem som espalhados pelo espaço, sendo que devem ser as crianças a fazer uma exploração espontânea dos mesmos;</p> <p>16:35 – colocação de protetor solar e os chapéus de sol em todas as crianças</p> <p>16:45 – Momento de brincadeiras livres no parque exterior com os recursos disponíveis</p> <p>17:30 – Reforço alimentar</p> <p>18:00/19:15 – Entrega das crianças na Sala Polivalente</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar na deslocação até ao bosque, formando o “comboio”; - Atentar nos diferentes objetos presentes no bosque; - Interagir com esses objetos de forma a perceber o som que produzem; | <p>- Objetos que produzem som: garrafas com areia, feijões, arroz, massa; lata que faz de “reco-reco”; lata que faz de tambor.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - De que forma o grupo repara nos novos objetos espalhados pelo espaço? - Como é que cada criança procura interagir com os objetos? |

ANEXO IX – ÚLTIMA PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

Plano de Atividades

Semana de 10 a 12 de dezembro

| Tempo Previsto | Rotina |
|-----------------------|---|
| 07:45 | As crianças são acolhidas na sala polivalente e recebem um reforço alimentar |
| 09:15 | As crianças brincam de forma livre |
| 09:45 | As crianças experienciam uma proposta educativa (1) |
| 10:30 | As crianças brincam de forma livre |
| 10:45 | As crianças fazem a sua higiene pessoal, almoçam e voltam a fazer a sua higiene pessoal |

| | |
|----------------------|---|
| 11:45 | As crianças dormem a sesta |
| 14:45 | As crianças fazem a sua higiene pessoal, lancham e voltam a fazer a sua higiene pessoal |
| 15:45 | As crianças brincam de forma livre |
| 16:15 | As crianças experienciam uma proposta educativa (2) |
| 16:45 | As crianças brincam de forma livre (3) |
| 17:20 | As crianças relaxam |
| 18:00 | As crianças recebem um reforço alimentar na sala polivalente |
| 18:30 às 19:15 | As crianças permanecem na Sala Polivalente até às 19:15 |

Segunda-feira (10 de dezembro)

Proposta Educativa (1):

| Descrição da proposta educativa na ótica da criança | Descrição da proposta educativa na ótica do adulto | Intencionalidade educativa |
|---|--|---|
| Quando chegamos à sala vamos brincar livremente com os brinquedos que o adulto nos disponibilizar. De seguida, quando ouvirmos a canção do “ninanô”, arrumamos os brinquedos e sentamo-nos para ouvir a canção dos bons-dias, marcamos as presenças e um de nós dá comida ao peixe da sala. Depois disso, a Rita chama-nos a atenção para uma árvore verde em cartolina que está colada na porta do armário da nossa sala e pede-nos que nos sentemos ao pé dela. Depois, mostra-nos as nossas fotografias e pede a nossa ajuda para as colarmos na árvore, de modo a enfeitá-la. | As crianças brincam livremente com uma caixa de brinquedos que o adulto presente na sala disponibilizar até as 9h45. Depois, canta-se a canção do “ninanô” para que as crianças arrumem a sala e se sentem, para cantar a canção dos bons-dias, ajudar a marcar as presenças e alimentar o peixe. De seguida, pede-se às crianças que observem a cartolina verde em forma de árvore que está colada no armário e que se sentem em volta dela. Depois, mostram-se as fotografias de cada criança e ajuda-se a que estas as colem na árvore, de modo a enfeitá-la. | Com esta proposta educativa pretende-se que as crianças identifiquem a sua imagem na fotografia e que reconheçam as dos seus pares, identificando-os. Para além disso, tenciona-se que a criança manuseie o tubo de cola, espalhando-a na sua fotografia, para depois a colar na cartolina em forma de árvore de Natal. Deste modo, acrescenta-se um elemento decorativo à sala de atividades, construído com o auxílio de cada criança, referente à época natalícia. |

Proposta Educativa (2):

| Descrição da proposta educativa na ótica da criança | Descrição da proposta educativa na ótica do adulto | Intencionalidade educativa |
|--|---|--|
| Depois de colarmos as nossas fotografias na árvore, a Rita pede para irmos para as mesas que estão na sala e traz uma caixa com muito algodão lá dentro. Assim, distribui o algodão por todos e nós exploramo-lo de forma livre. De seguida, dá a cada um de nós uma imagem do Pai Natal e um pincel com cola para espalharmos sobre a sua barba. Quando a cola estiver no papel, a Rita e a Fabiana ajudam-nos a colar o algodão na folha, para que o Pai Natal fique com uma enorme barba. No fim, a Rita e a Fabiana penduram os nossos Pais Natal no teto. | Concluída a experiência, ajuda-se as crianças a sentarem-se em redor das mesas e mostra-se uma caixa com muito algodão, para que as crianças o explorem livremente. Depois disso, distribui-se uma imagem da cara do Pai Natal por cada criança e fornece-se cola líquida e pinceis, para que cada criança cole o algodão na folha, com o auxílio do adulto. No final, penduram-se as folhas com a imagem do Pai Natal no teto da sala. | Com esta experiência pretende-se que as crianças contactem e explorem o algodão, utilizando o tato. Para além disso, com a utilização da cola, procura-se que as crianças peguem no pincel, em pinça digital, para espalhar a cola sobre a folha. No final, com a colagem do algodão na folha, as crianças poderão experienciar a sensação da cola e do algodão nas suas mãos. Assim, acrescenta-se um outro elemento decorativo à sala de atividades, realizado pelas crianças. |

Proposta Educativa (3):

| Descrição da proposta educativa na ótica da criança | Descrição da proposta educativa na ótica do adulto | Intencionalidade educativa |
|---|--|---|
| <p>Quando voltamos para a sala, depois do lanche, vestimos os casacos e vamos brincar de forma livre para o parque exterior, enquanto cada um de nós, de forma individual, vai fazer a sua higiene pessoal à casa de banho, com o auxílio de um adulto. De seguida, voltamos para dentro da sala e vamos sentar para ver o que vai acontecer. A Rita mostra-nos uma grande caixa e retira alguns objetos. À medida que nos mostra os objetos, as personagens do presépio, conta-nos a história do nascimento de Jesus. Para além destas figuras, mostra-nos vários elementos naturais, como palha, musgo e madeira, e deixa-nos explorar estes elementos. No fim, construímos em conjunto o nosso presépio, utilizando todos estes materiais.</p> | <p>Quando as crianças voltarem para a sala, depois do lanche, irão vestir os casacos para irem brincar livremente para a rua, enquanto a Fabiana realiza a higiene pessoal de cada criança e, a Rita fica com o restante grupo no parque exterior. De seguida, orienta-se o grupo de crianças para regressar de novo para a sala, onde se despem os casacos e se sentam as crianças. A Rita vai buscar uma caixa e faz algum suspense quanto ao seu conteúdo. De seguida, apresenta-se às crianças as várias figuras do presépio, enquanto se conta a história do nascimento de Jesus. Para além disso, disponibiliza-se às crianças vários elementos naturais, como palha, musgo e madeira, para que estas os explorem. No fim, constrói-se o presépio da sala, com o auxílio de todas as crianças e com os elementos explorados.</p> | <p>Com esta experiência pretende-se que as crianças contactem com a história do nascimento de Jesus e com as figuras do presépio. Para além disso, tenciona-se que as crianças explorem diversos elementos naturais, utilizando os seus sentidos, que irão servir para construir o presépio da sala. Assim, as crianças e toda a comunidade poderão contactar diariamente com o presépio construído pelas crianças da “Sala das Surpresas”, uma vez que este ficará à entrada da sala, no corredor.</p> |

Terça-feira (11 de novembro)

Proposta Educativa (1):

| Descrição da proposta educativa na ótica da criança | Descrição da proposta educativa na ótica do adulto | Intencionalidade educativa |
|---|---|--|
| <p>Quando chegarmos à sala vamos brincar livremente com os brinquedos que o adulto presente na sala disponibilizar. De seguida, quando ouvirmos a canção do “ninanô”, arrumamos os brinquedos e sentamo-nos para ouvir a canção dos bons-dias, marcamos as presenças e um de nós dá comida ao peixe da sala. A Rita começa a escurecer a sala e explica-nos que vamos ter uma surpresa, colocando uma música de Natal. De seguida, traz uma caixa com algo no seu interior, fazendo algum suspense. Quando abre a caixa, retira alguns objetos. De repente, surgem muitas luzes de várias cores e vamos até elas. Para além disso, a Rita enche alguns balões com luz no seu interior, para podermos brincar com eles. No fim, a Rita e a Fabiana colocam as luzes nas paredes da sala, que ali vão permanecer.</p> | <p>As crianças brincam livremente com uma caixa de brinquedos que o adulto presente na sala disponibilizar até às 9h45. Depois, canta-se a canção do “ninanô” para que as crianças arrumem a sala e se sentem, para cantar a canção dos bons-dias, ajudar a marcar as presenças e alimentar o peixe. De seguida, escurece-se a sala e explica-se às crianças que irá haver uma surpresa, colocando-se uma música de Natal. Depois, traz-se uma caixa, criando algum suspense. Quando se abre a caixa, mostra-se o que está no seu interior, luzes natalícias, e ligam-se as mesmas. Para além das luzes coloridas, enchem-se alguns balões com luz no seu interior para que as crianças brinquem livremente. No fim, colocam-se as luzes nas paredes da sala, para a decorar.</p> | <p>Com esta proposta educativa pretende-se que as crianças observem as cores das luzes de Natal. Assim, procurar-se-á identificar as cores primárias, para que as crianças possam associar os nomes às cores referidas. Para além disso, tenciona-se que as crianças brinquem com os balões com luz no seu interior, onde se irá procurar que estas os atirem e recebam, de forma direcionada.</p> |

Proposta Educativa (2):

| Descrição da proposta educativa na ótica da criança | Descrição da proposta educativa na ótica do adulto | Intencionalidade educativa |
|---|--|--|
| <p>Quando voltamos para a sala, depois do lanche, vestimos os casacos e vamos brincar de forma livre para o parque exterior, enquanto cada um de nós, de forma individual, vai fazer a sua higiene pessoal à casa de banho, com o auxílio de um adulto. De seguida, voltamos para dentro da sala, tiramos os casacos e a Rita pede-nos que formemos um comboio para ir para a sala polivalente, onde nos diz que irá estar uma surpresa. Quando lá chegamos encontramos vários objetos para manusear e explorar de forma livre, como fitas e bolas de Natal. Assim, vamos brincar, percorrendo o espaço, com todos aqueles objetos.</p> | <p>Quando as crianças voltarem para a sala, depois do lanche, irão vestir os casacos para irem brincar livremente para a rua, enquanto a Fabiana realiza a higiene pessoal de cada criança e, a Rita fica com o restante grupo no parque exterior. De seguida, orienta-se o grupo de crianças para regressar de novo para a sala, onde se despem os casacos e se pede para que formem um comboio para ir até à sala polivalente. Na sala polivalente, as crianças irão encontrar diversos objetos natalícios espalhados pelo chão, para que possam manusear e explorar de forma livre pelo espaço.</p> | <p>Com esta proposta educativa pretende-se que as crianças explorem os diversos objetos associados a esta época festiva, movimentando-se pelo espaço de forma livre. Deste modo, irão ser exploradas, pelos adultos, as potencialidades dos objetos, incentivando as crianças a conhecerem as propriedades dos mesmos.</p> |

Quarta-feira (12 de novembro)

Proposta Educativa (1):

| Descrição da proposta educativa na ótica da criança | Descrição da proposta educativa na ótica do adulto | Intencionalidade educativa |
|--|---|---|
| Quando chegarmos à sala vamos brincar livremente com os brinquedos que o adulto nos disponibilizar. De seguida, quando ouvirmos a canção do “ninanô”, arrumamos os brinquedos e sentamo-nos para ouvir a canção dos bons-dias, marcamos as presenças e um de nós dá comida ao peixe da sala. De seguida, a Rita explica-nos que vamos fazer uma experiência e que vamos pintar as nossas mãos com a cor verde, mostrando-nos a cor, para construir uma árvore de Natal. Para além disso, diz-nos que o vamos fazer de forma individual, numa mesa na rua, e que os outros meninos ficam a brincar na rua, de forma livre, até chegar a sua vez. Assim, vestimos os casacos e vamos todos brincar para a rua, enquanto a Rita chama cada um de nós, de forma individual, para irmos pintar as mãos e carimbá-las numa folha branca. | As crianças brincam livremente com uma caixa de brinquedos que o adulto presente na sala disponibilizar até as 9h45. Depois, canta-se a canção do “ninanô” para que as crianças arrumem a sala e se sentem, para cantar a canção dos bons-dias, ajudar a marcar as presenças e alimentar o peixe. De seguida explica-se às crianças que se irá fazer a impressão das mãos de cada uma, utilizando a cor verde e mostrando-a, para construir uma árvore de Natal. Para além disso, explica-se como se irá proceder este momento, sendo que as crianças irão estar a brincar na rua e que, uma de cada vez, irá até à mesa ter com a Rita para fazer a experiência. Assim, ajuda-se as crianças a vestirem os casacos e vamos todos para a rua. | Com esta experiência pretende-se que as crianças contactem com a tinta nas suas mãos, explorando as suas características, utilizando o tato. Para além disso, irá fazer-se referência ao nome da cor, para que as crianças comecem a fazer a associação da cor ao seu nome. Com isto, optou-se por desenvolver esta proposta com cada criança de forma individual, afim de proporcionar uma atenção individualizada a cada criança. |

Proposta Educativa (2):

| Descrição da proposta educativa na ótica da criança | Descrição da proposta educativa na ótica do adulto | Intencionalidade educativa |
|--|---|--|
| Quando voltamos para a sala, depois do lanche, vestimos os casacos e vamos brincar de forma livre para o parque exterior, enquanto cada um de nós, de forma individual, vai fazer a sua higiene pessoal à casa de banho, com o auxílio de um adulto. De seguida, voltamos para dentro da sala e os adultos ajudam-nos a tirar os casacos e vamos sentar-nos. A Rita explica-nos que vamos até à sala polivalente, onde vão estar os outros meninos de todas as outras salas, onde irá acontecer a nossa festa de Natal. Assim, pede que façamos um comboio para nos dirigirmos até lá, onde irão estar muitas surpresas. | Quando as crianças voltarem para a sala, depois do lanche, irão vestir os casacos para irem brincar livremente para a rua, enquanto a Fabiana realiza a higiene pessoal de cada criança e, a Rita fica com o restante grupo no parque exterior. De seguida, orienta-se o grupo de crianças para regressar de novo para a sala, onde se despem os casacos e se sentam as crianças. Assim, explica-se às crianças que iremos até à sala polivalente, onde irão estar todas as outras crianças da instituição, onde irá acontecer a festa de Natal. Para isso, pede-se às crianças que formem um comboio para nos dirigirmos até lá. | Com esta experiência, estipulada e organizada por todos os intervenientes educativos, pretende-se que as crianças desfrutem de diversos momentos de diversão com os seus pares e adultos da instituição. |

Avaliação semanal

Critérios de seleção de crianças a avaliar:

Como critério de seleção de crianças a avaliar irá ser seguida uma ordem crescente, ou seja, irão ser avaliadas, semanalmente, duas crianças, a começar pela mais nova, de onze meses, até à mais velha, de vinte e um meses. O momento a avaliar será escolhido pela estagiária a intervir, sendo que este se irá alterar semanalmente.

Assim, a ordem será:

- Semana de 29 a 31 de outubro: F.A. (12 meses) e Af. (13 meses)
- Semana de 5 a 7 de novembro: R. (15 meses) e Al. (16 meses)
- Semana de 12 a 14 de novembro: F.R. (17 meses) e N. (18 meses)
- Semana de 19 a 21 de novembro: J. (19 meses) e L. (20 meses)
- Semana de 26 a 28 de novembro: e M. (22 meses) e C. (22 meses)
- Semana de 3 a 5 de dezembro: V. (23 meses)

Avaliação - semana de 12 a 14 de novembro

Crianças a avaliar: Af. (13 meses) e R. (15 meses)

Momento a avaliar: terça-feira – 16h15 às 16h30 – proposta educativa: exploração livre de diversos adereços e objetos natalícios, na sala polivalente;

Questões orientadoras:

- Quais os objetos que despertam mais interesse à criança e como é que esta interage com estes?
- De que forma a criança procura explorar os diversos objetos e percorrer o espaço físico onde se encontra?
- Que tipo de interações a criança promove com os seus pares e com os adultos?

Algumas considerações: ao longo da semana irão ser observadas as duas crianças referidas, na proposta de atividade onde irá ocorrer a exploração livre de diversos adereços e objetos natalícios, na sala polivalente, especificamente das 16h15 às 16h45. Assim, considerou-se importante estipular um determinado período de tempo para observar cada criança, sendo quinze minutos para recolher dados relativos a cada uma.

ANEXO X – AUTORIZAÇÃO DIRIGIDA AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO – CRECHE



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

→ No âmbito da realização do Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, necessário para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, e enquanto estagiária da “Sala das Surpresas”, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de registos fotográficos e vídeos dos vossos educandos. Estes registos audiovisuais serão utilizados durante a realização do ensaio investigativo, podendo, eventualmente, serem utilizados no relatório final de mestrado.

→ Neste ponto, torna-se importante esclarecer o âmbito em que irá ocorrer este ensaio investigativo, onde procurar-se-á estudar as relações afetivas estabelecidas com a educadora de infância e, conseqüentemente, o comportamento e emoções revelados pela criança em momentos de chegada e partida desta figura de referência à sala.

→ Por fim, considera-se imprescindível esclarecer que o nome, imagem ou outra qualquer informação relativa à criança será reservada, resguardando, impreterivelmente, a sua identidade, salientando-se que este trabalho tem objetivos meramente académicos.

→ Cabe-me agradecer, antecipadamente, a vossa valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Rita Santos Redinha Gomes

Eu _____, encarregado de educação do _____, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), a recolha de registos audiovisuais do meu educando e a comprometida utilização dos mesmos, no âmbito do ensaio investigativo a realizar pela mestrandia Rita Santos Redinha Gomes.

ANEXO XI – TRANSCRIÇÃO DOS REGISTOS VIDEOGRÁFICOS

Legenda das cores utilizadas para cada comportamento vincutivo identificado

Amarelo: Sorrir

Laranja: Seguir

Rosa: Agarrar

Azul: Chamar

Verde: Mexer

Vídeo 1

Contexto da situação: 26 de novembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre da manhã, às 9h27, na Sala das Surpresas

Duração da filmagem: 3 minutos e 23 segundos

Participantes: 8 crianças e 4 adultos

Contextualização: as crianças, depois de chegarem da sala polivalente, permaneceram na sala de atividades, com a auxiliar, a brincar de forma livre com alguns brinquedos disponibilizados pela mesma. Durante este momento, as crianças encontram-se a explorar o espaço e os materiais, enquanto interagem com os adultos que realizam algumas tarefas necessárias em simultâneo.

00:00 – A criança F. (11 meses) encontra-se sentada no chão, junto à almofada, observando os dois adultos que se encontram junto ao placard, estando um deles a pendurar alguns elementos.

00:09 – Direciona o seu olhar para alguns dos seus pares, que se encontravam no centro da sala de atividades a brincar.

00:12 – A criança F. boceja e redireciona o olhar para os adultos que se encontravam ainda junto ao placard.

00:16 – Continuando sentada no mesmo local, a criança olha de novo para os seus pares, que se encontravam no centro da sala em movimento, ficando a observar com alguma atenção aquilo que se passava.

00:27 – A criança F. dirige o seu olhar para a auxiliar que está junto à porta da casa-de-banho, observando os seus movimentos de forma atenta.

00:37 – A criança F. olha em direção à porta, ao ouvi-la abrir, observando a entrada da educadora de infância na sala de atividades.

00:38 – A educadora dirige-se até uma das estagiárias, iniciando um diálogo com esta, junto ao placard onde se encontrava, sendo que a criança F. acompanha-a com o olhar.

00:40 – Ao ouvir a voz da educadora, a criança F., olhando na sua direção, sorri e movimenta o seu corpo, sem sair do local onde estava sentada, inclinando o tronco para a frente e para trás e fazendo movimentos com a boca.

00:45 – A criança F. alterna o seu olhar em direção aos seus pares, que se encontravam em pé à sua frente, observando aquilo que estes se encontravam a fazer.

00:48 – Redireciona o seu olhar para a educadora e movimenta, novamente, o seu corpo sem sair do lugar.

00:51 – A criança M. (21 meses) dirige-se até à criança F. e baixa-se para a abraçar.

00:54 – A criança M. afasta-se da criança F. e esta acompanha-a com o olhar.

00:59 – A criança F. observa as crianças que estão a brincar na mesa.

01:02 – Volta a direcionar o seu olhar para o centro da sala, onde se encontram outras crianças a brincar.

01:03/ 01:13 – (a câmara de filmar cai e a imagem fica a preto)

01:14 – A criança F. está a observar a estagiária a colocar a câmara de filmar num local mais indicado.

01:19 – A criança F. começa a vocalizar alguns sons e redireciona o seu olhar para o centro da sala, onde se encontram alguns brinquedos no chão.

00:23 – Começa a gatinhar em direção ao centro da sala.

00:33 – Alcança um dos brinquedos que ali se encontrava e procura agarrá-lo.

00:40 – Com o brinquedo na mão, senta-se no chão, perto do local onde a educadora se encontrava, de pé, a falar com uma das estagiárias.

00:43 – A criança F. começa a explorar o brinquedo que possui, uma tartaruga, utilizando o tato.

02:04 – Olha para um dos seus pares que se encontrava junto dela a brincar com outros brinquedos.

02:10 – A criança F. larga o brinquedo que tinha nas mãos e começa a gatinhar em direção a um outro que se encontrava no chão.

02:12 – A educadora de infância, que se encontrava no sentido oposto ao qual a criança F. se dirigia, senta-se no chão.

02:16 – A criança F. alcança o brinquedo que pretendia e volta a sentar-se no chão, explorando-o, utilizando o tato.

02:26 – A criança F. volta a movimentar-se e fica sentada de lado para a educadora, continuando a observar e tatear o brinquedo.

02:45 – A criança F. olha em frente, na direção de uma das estagiárias.

02:48 – Volta a olhar para o brinquedo que agarrava, continuando a explorá-lo.

02:52 – A criança F. coloca-se de gatas e volta a sentar-se, desta vez de frente para a educadora.

02:58 – Continua a olhar para o brinquedo e a explorá-lo, utilizando o tato.

03:10 – A criança F. coloca-se de gatas e começa a gatinhar em direção a outro brinquedo que se encontrava no chão.

03:18 – Senta-se no chão, de frente para a educadora, olhando para esta.

03:20 – Volta a redirecionar o olhar para o brinquedo e começa a explorá-lo, utilizando o tato.

Vídeo 2

Contexto da situação: 5 de dezembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre da manhã, às 9h28, na Sala das Surpresas

Duração da filmagem: 4 minutos e 48 segundos

Participantes: 9 crianças e 4 adultos

Contextualização: as crianças encontram-se na sala de atividades, acompanhadas pela educadora e pelas duas estagiárias. Desta forma, o grupo está distribuído pelo espaço, a brincar de forma livre com alguns brinquedos, nomeadamente legos. No início deste vídeo encontra-se na sala a mãe da criança F. que a vem deixar à sala de atividades.

00:00 – A mãe da criança F. (12 meses) encontra-se dentro da sala de atividades, perto da porta de entrada, com a mesma ao colo, estando esta a olhar para os seus pares que se encontram a brincar.

00:04 – A educadora de infância dirige-se à mãe e à criança F. e pronuncia algumas palavras para a criança, aproximando-se junto dela.

00:05 - A criança F., ainda ao colo da mãe, começa a sorrir para a educadora.

00:07 – De seguida, vira-se de costas, debruçando-se sobre o ombro da mãe.

00:09 – A criança F. levanta a cabeça e observa uma das estagiárias, que se encontra nas costas da mãe, e a educadora passa a mão pelas costas da criança.

00:11 – A educadora aproxima-se da criança, coloca-lhe as mãos nas costas, e coloca a cabeça de lado, para olhar para a criança.

00:13 – A criança F., ao sentir as mãos da educadora, vira-se de frente para esta, a sorrir.

00:14 – A educadora chama a criança, utilizando a voz e gestos, para que esta venha para o seu colo.

00:16 – A criança F. volta a debruçar-se sobre o ombro da mãe, ficando de costas para a educadora.

00:18 – A educadora agarra a criança, colocando as mãos nas suas costas, tirando-a do colo da mãe.

00:20 – A criança F. fica no colo da educadora, de costas para esta e de frente para a mãe.

00:22 – A mãe da criança F. aproxima-se e faz-lhe uma festa na cara, com a mão e sorri-lhe.

00:24 – A criança F., sorri e estica os braços na direção da mãe, enquanto esta verbaliza algumas palavras para a criança.

00:30 – A mãe dialoga com a educadora, enquanto a criança F. permanece com os braços esticados na sua direção.

00:34 – A mãe da criança F. toca nas suas mãos, concertando as mangas da camisola.

00:39 – A criança F. direciona a sua mão em direção ao braço da educadora e esta agarra-lhe a mão, fazendo-lhe festas.

00:43 – A mãe desloca-se para junto da porta e sai da sala.

00:45 – A educadora desloca-se pela sala, com a criança F. ao colo, enquanto fala para esta.

00:53 – A educadora, com a criança F. ao colo, encontra-se junto da janela da sala de atividades, onde ficam a observar a rua.

01:01 – A educadora, ainda com a criança F. ao colo, desloca-se até a zona das almofadas e do tapete.

01:03 – Senta-se numa das almofadas, com a criança F. ao colo de costas para si, ficando de frente para as restantes crianças do grupo.

01:06 – A educadora agarra a criança F. e coloca-a sentada nas suas pernas, de frente para si.

01:08 – A educadora começa a movimentar as suas pernas, ao mesmo tempo que dialoga com a criança F., enquanto esta é levada pelos seus movimentos.

01:12 – A criança F., a sorrir, olha em direção ao tapete, onde estão algumas peças de lego.

01:14 – A criança F. coloca a sua cabeça no ombro da educadora, que a abraça.

01:17 – A educadora agarra na criança, dá-lhe um beijo na face e coloca-a sentada no chão, de frente para si.

01:20 – A criança F. vira-se, coloca-se de gatas e alcança um dos brinquedos que se encontrava no tapete.

01:28 – Agarra em duas peças de lego, uma em cada mão, e senta-se no chão.

01:33 – A educadora agarra ao colo uma criança, enquanto a criança F. observa os brinquedos e explora-os.

01:40 – A criança F. olha na direção da educadora, que se encontrava sentada na almofada, ao seu lado, com uma criança ao colo.

01:44 – A criança F. começa a bater com uma das peças de lego na almofada, enquanto observa os seus pares que se encontram no centro da sala.

01:46 – A criança que estava ao colo da educadora sai e desloca-se para a mesa, onde estavam alguns brinquedos.

01:53 – A educadora levanta-se da almofada e ajoelha-se no chão, junto à criança F., ficando a observar as crianças da sala.

01:58 – A criança F., ao observar a educadora através do espelho, vira-se na sua direção, a sorrir.

02:02 – A educadora começa a dialogar com outra criança do grupo e a criança F. olha para os brinquedos que se encontram no chão ao seu redor e agarra um deles, batendo com ele no chão.

02:06 – A criança F., depois de bater com a peça de lego no chão, bate com ela na almofada.

02:12 – A criança debruça-se na almofada, elevando ligeiramente o seu corpo, enquanto observa a sua imagem no espelho.

02:16 – A educadora dirige o seu discurso a uma das crianças do grupo e a criança F. volta-se para essa mesma criança, ficando a observá-la.

02:20/02:43 – (uma das estagiárias coloca-se à frente da câmara, impedindo perceber o que está a acontecer ao longo deste período)

02:43 – A criança F. encontra-se debruçada sobre a almofada a observar-se no espelho e a sorrir.

02:46 – Coloca a mão no espelho e volta-se para trás, olhando na direção da educadora.

02:48 – A educadora aproxima-se da criança F. sorrindo para esta.

02:50 – A educadora debruça-se sobre a almofada, ficando de frente para a criança.

- 02:51** – A criança, que se mantinha apoiada com a mão no espelho, cai e a educadora agarra-a, dando-lhe um abraço e um beijo na cabeça.
- 02:55** – A criança F. permanece deitada no chão, amparada pela educadora que dá festas com a mão.
- 02:57** – A criança M. (21 meses) aproxima-se da educadora e da criança F., vocaliza o nome desta, e abraça-a.
- 03:01** – A educadora senta-se no chão e agarra a criança F., deitando-a no seu colo para ver os seus dentes.
- 03:06** – A criança M. (21 meses) desloca-se para junto da cabeça da criança F. e procura observar também a sua boca, imitando a educadora.
- 03:10** – A educadora olha para a criança M. e mostra-lhe, apontando, os dentes novos da criança F.
- 03:12** – A educadora agarra na criança F. e coloca-a sentada no seu colo, de frente para si.
- 03:16** – A educadora movimentada de novo as suas pernas, fazendo balançar a criança, que olha para a criança M. que está ao seu lado.
- 03:20** – A criança M. oferece à criança F. uma das peças de lego que tem nas mãos, apesar da criança F. se virar para trás.
- 03:25** – A educadora pega na criança F. e coloca-a no seu braço de modo a conseguir ver se esta tem a fralda suja.
- 03:37** – De seguida, a educadora volta a sentar a criança F. no seu colo, desta vez da sala de atividades e de frente para o centro da sala de atividades.
- 03:39** – A educadora agarra as mãos da criança F. e bate-as, cantando uma canção.
- 03:43** – A criança F. sorri e começa a escorregar, propositadamente, pelo colo da educadora, ficando deitada.
- 03:45** – A criança F. levanta o tronco e fica sentada no chão, de costas para a educadora e de frente para os seus pares.
- 03:49** – A educadora dirige o seu discurso para uma das crianças do grupo e a criança F. coloca a mão na perna da educadora.
- 03:53** – A criança, ao ouvir a voz da educadora, olha na sua direção.
- 03:55** – Quando se ouve uma das crianças do grupo a chorar, a criança F. desvia o seu olhar para essa mesma criança, ficando a observá-la.
- 03:28** – Uma das estagiárias dirige-se até à criança do grupo que estava a chorar e agarra-a ao colo, ficando a educadora e a criança F. a observá-las.
- 03:42** – A estagiária, com a criança que estava a chorar ao colo, tenta acalmá-la.
- 04:16** – A educadora começa a dialogar com a estagiária, mantendo-se sentada no mesmo sítio, com a criança F. sentada à sua frente, ainda com a mão na sua perna.
- 04:21** – A educadora começa a agarrar as peças de lego que estão ao seu redor.
- 04:26** – A educadora dirige o seu discurso a uma das crianças do grupo que se encontrava junto à mesa e a criança F. direciona o seu olhar para essa criança.
- 04:27** – A criança Al. (16 meses) dirige-se à educadora, que verifica se esta tem a fralda suja, ficando a criança F. a observar.
- 04:31** – A criança F. desvia o seu olhar, ficando a observar as crianças que se encontravam a brincar junto da mesa.
- 04:32** – A criança Al. afasta-se da educadora e começa a caminhar.
- 04:34** – A educadora olha para a criança F., que se encontrava sentada à sua frente, e dá-lhe um beijo na cabeça, ficando a criança F. a sorrir.
- 04:38** – A criança F. começa a gatinhar até junto de alguns brinquedos que estavam no chão da sala.
- 04:44** – A educadora começa a dialogar com uma outra criança do grupo.

Vídeo 3

Contexto da situação: 12 de dezembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre da manhã, às 9h25, na Sala das Surpresas

Duração da filmagem: 2 minutos e 27 segundos

Participantes: 7 crianças e 3 adultos

Contextualização: as crianças encontram-se na sala de atividades, no momento de brincadeira livre, acompanhadas pela diretora técnica da instituição e por uma das estagiárias até ao momento de chegada da educadora. O grupo de crianças brinca livremente com peças de lego junto à mesa redonda da sala de atividades.

00:00 – A criança F. (12 meses) encontra-se sentada no chão, no centro da sala, enquanto os seus pares permanecem ao redor da mesa, acompanhados pela diretora técnica.

00:02 – A criança F. começa a gatinhar lentamente, observando os movimentos de uma das estagiárias.

- 00:08 – Ao ouvir a voz da educadora, a criança F. interrompe o seu movimento e olha na sua direção, sorrindo.
- 00:12 – A criança F. senta-se, olhando para o chão e apontando para o mesmo, utilizando o dedo indicador.
- 00:18 – Coloca a mão direita no chão e, de seguida, leva-a à boca.
- 00:20 – A criança F., permanecendo com a mão na boca, olha na direção da educadora que se encontrava a falar.
- 00:25 – A educadora dirige-se a uma das crianças do grupo e baixa-se junto da mesma, nas costas da criança F.
- 00:27 – A criança F., de costas para a educadora e para os seus pares, leva a mão a boca, de novo, e, quando a retira da boca, olha para ela.
- 00:32 – A criança F. volta a colocar a mão na boca, mastiga algo e olha na direção de uma das estagiárias, que se encontrava perto da porta da casa-de-banho.
- 00:35 – Retira a mão da boca, roda a cabeça na direção da educadora, que se encontrava nas suas costas.
- 00:39 – A criança F. começa a gatinhar na direção da educadora.
- 00:41 – Quando encontra uma cadeira, apoia-se nela para se elevar, ficando na posição vertical.
- 00:47 – A educadora leva uma das crianças do grupo, que se encontrava a brincar na mesa redonda, até à zona do móvel para lhe limpar o nariz.
- 00:54 – A criança F., mantendo-se na posição vertical, agarrada à cadeira, observa os seus pares que estão a brincar à volta da mesa com os legos e com a diretora técnica.
- 00:58 – A criança F. roda a cabeça na direção da educadora e sorri quando a vê.
- 01:01 – Permanecendo a observar a educadora, a criança F. leva a mão à boca e mastiga.
- 01:05 – A criança F. olha de novo para a mesa redonda, ficando a observar os movimentos ora técnica, que produzia som através de um lego a bater na mesa.
- 01:15 – A diretora técnica levanta-se e começa a caminhar em direção ao centro da sala, onde estava uma das crianças do grupo, dando-lhe uma festa.
- 01:19 – A criança F. vira a cabeça em direção à educadora, que se encontrava nas suas costas, olhando para esta.
- 01:21 – Redireciona o seu olhar para a porta da sala de atividades, observando a diretora técnica a sair da sala.
- 01:23 – A criança F. volta a olhar para a mesa redonda, ainda apoiada na cadeira em posição vertical, observando os seus pares.
- 01:25 – Novamente, a criança roda a cabeça para trás, de forma a conseguir observar a educadora.
- 01:29 – A criança F. volta a olhar para os seus pares que se encontravam na mesa redonda, ficando a observá-los a bater com os legos na mesma.
- 01:39 – Redireciona o seu olhar novamente para a educadora, rodando a cabeça na sua direção, esboçando um sorriso.
- 01:43 – Volta a olhar para os seus pares, que continuavam a bater com os legos na mesa, produzindo som.
- 01:48 – Novamente, roda a cabeça na direção da educadora e sorri para esta.
- 01:50 – Volta a olhar para os seus pares, que continuavam a mesma ação.
- 01:53 – A criança F. observa de forma atenta a criança M. (21 meses) que vocaliza alguns sons, demonstrando satisfação.
- 01:55 – A criança F. roda a cabeça de novo, na direção da educadora, esboçando um sorriso.
- 01:58 – Redireciona o seu olhar para o centro da sala, fazendo movimentos de mastigação com a boca.
- 02:02 – Observa o chão da sala, continuando os movimentos com a boca.
- 02:04 – A criança F. volta a olhar para a educadora.
- 02:08 – Apoia-se na cadeira para se sentar no chão.
- 02:10 – A criança F. começa a gatinhar, olhando para o centro da sala.
- 02:14 – Esta levanta o olhar para uma outra criança que se encontrava ao seu lado, continuando a gatinhar de seguida.
- 02:18 – Encontra um brinquedo no chão e agarra-o com a mão.
- 02:20/02:27 – A criança F. desloca-se para uma zona da sala de atividades que a câmara não conseguia captar.

Vídeo 4

Contexto da situação: 27 de novembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre da manhã, às 9h28, na Sala das Surpresas

Duração da filmagem: 2 minutos e 26 segundos

Participantes: 8 crianças e 4 adultos

Contextualização: as crianças encontram-se na sala de atividades, acompanhadas pela auxiliar e pelas duas estagiárias até ao momento da chegada da educadora. Desta forma, o grupo está distribuído pelo espaço, a brincar de forma livre com alguns brinquedos, nomeadamente carros de plástico.

- 00:00** – A criança N. (18 meses) encontra-se sentada, na área do tapete e das almofadas, com um carro de plástico nas mãos.
- 00:12** – Começa a movimentar o carro, para a frente e para trás, apoiado no chão.
- 00:15** – Uma das estagiárias, que se encontrava sentada numa outra almofada, perto da criança N., interage com esta, de forma verbal, produzindo o som do carro.
- 00:21** – A criança N., ao ouvir o som produzido pela estagiária, suspende o movimento que fazia com o carro e olha para esta.
- 00:23** – Redireciona o seu olhar de novo para o brinquedo e continua a movimentar o carro para a frente e para trás, de forma mais rápida.
- 00:27** – A criança V. (22 meses) aproxima-se junto desta e baixa-se para tentar agarrar o carro que a criança N. tinha nas suas mãos.
- 00:34** – A criança N., puxa o carro para si e levanta-se com este na mão.
- 00:37** – Começa a deslocar-se até à mesa redonda que se encontra no canto da sala.
- 00:43** – A criança N. coloca o carro em cima da mesa e começa a movimentá-lo para a frente e para trás.
- 00:49** – Ao ouvir uma criança a chorar, a criança N. suspende o movimento que fazia com o carro em cima da mesa, roda a cabeça no sentido desta e observa aquilo que está a acontecer nas suas costas.
- 00:53** – A criança N. volta a direcionar o seu olhar para o carro de plástico que tinha na mão direita.
- 00:56** – Começa a bater com o carro de plástico na mesa, produzindo som.
- 01:02** – A educadora entra na sala, diz “bom-dia” e, a criança N., ao ouvir a sua voz, interrompe a sua ação com o carro de plástico e movimenta a cabeça e olha na sua direção.
- 01:07** – A criança N. redireciona o seu olhar para o brinquedo e começa a bater com o mesmo na mesa, de forma mais forte, produzindo novamente som, desta vez mais alto.
- 01:13** – A criança N. olha de novo para a educadora, que se encontra junto à porta da sala, baixada a conversar com uma criança do grupo, ficando a observá-la.
- 01:17** – Larga o brinquedo, deixando-o sobre a mesa e caminha lentamente em direção à educadora que se encontra na porta da sala a conversar com alguém que estava do lado de fora da sala.
- 01:22** – A educadora volta-se para o centro da sala, observando o grupo de crianças.
- 01:25** – A educadora olha para a criança N., que se encontrava à sua frente e baixa-se para pegar na criança N., agarrando-a ao colo.
- 01:28** – A criança N., já no colo da educadora, coloca a cabeça no seu ombro.
- 01:30** – A educadora caminha até ao centro da sala, ficando a observar o grupo de crianças com a criança N. ao colo.
- 01:33/02:02** – (a educadora e a criança N. deslocam-se para uma zona da sala que a câmara não alcançava, impossibilitando a recolha de imagem destes, neste período de tempo)
- 02:00** – A auxiliar, que se encontra junto à porta da sala, dirige o seu discurso à educadora.
- 02:02** – A educadora, ainda com a criança N. ao colo, desloca-se até junto da porta da sala para falar com a auxiliar, estando a criança a observar os seus pares, de costas para a auxiliar.
- 02:07** – A criança N. movimenta a cabeça na direção da auxiliar, ficando a olhar para esta que lhe dá uma festa, na cara, com a mão.
- 02:09** – A educadora olha para a criança N. e esta olha também para a educadora que lhe dá um beijo na testa.
- 02:14** – A auxiliar sai da sala.
- 02:17** – A educadora coloca a criança N. no chão, indo esta para o centro da sala onde se encontravam os brinquedos no chão.

Vídeo 5

Contexto da situação: 4 de dezembro de 2018, durante o momento de higiene após a sesta, às 14h52, na Sala das Surpresas

Duração da filmagem: 1 minutos e 37 segundos

Participantes: 11 crianças e 4 adultos

Contextualização: as crianças encontram-se na sala de atividades, acompanhadas pela auxiliar e pelas duas estagiárias, até à chegada da educadora à sala. Neste momento está a ser realizada a preparação para que as crianças possam ir lanchar, onde se organiza a sala, arruma os catres, coloca-se os babetes e arruma-se os objetos que cada criança utiliza para dormir a sesta.

- 00:00** – A criança N. (18 meses) encontra-se na zona do tapete e das almofadas, de joelhos, apoiada numa espreguiçadeira, a utilizar a chupeta e com uma manta, o seu objeto de conforto na mão, a observar uma das estagiárias que está a calçar uma das crianças do grupo.
- 00:04** – Roda a cabeça para a esquerda, ainda apoiada na espreguiçadeira, olhando para uma outra criança do grupo que se encontra sentada numa das almofadas.
- 00:08** – A criança N. volta a movimentar a cabeça, desta vez para a direita, olhando para a auxiliar que se encontrava sentada no chão, a dialogar com uma das estagiárias, com uma das crianças do grupo ao seu colo.
- 00:11** – A criança N. olha para a espreguiçadeira, endireita o tronco e puxa para si a sua manta, que até então estava em cima da mesma.
- 00:15** – Com a mão direita, a criança N. encosta a manta à sua face, enquanto olha para a auxiliar e para a criança que estava ao seu colo.
- 00:17** – A criança N. deita-se, de barriga para baixo, na espreguiçadeira.
- 00:22** – A criança N., levanta o seu tronco, ficando debruçada na espreguiçadeira, a observar os seus pares que se encontravam em pé à sua frente.
- 00:23** – A criança que se encontrava ao colo da auxiliar, dirige-se à espreguiçadeira, e a auxiliar levanta-se do chão.
- 00:24** – A criança N. movimenta a sua cabeça para a esquerda e fica a observar as crianças que se encontram perto da porta da sala.
- 00:25** – Esta criança procura apoiar-se na espreguiçadeira para se deitar nesta.
- 00:29** – A criança N. roda a cabeça para a direita e olha para a criança, ao sentir que esta estava apoiada na espreguiçadeira.
- 00:31** – A criança N. começa a procurar sair da espreguiçadeira, ao mesmo tempo que a outra criança tenta deitar-se nesta.
- 00:34** – A criança N., tenta puxar a sua manta, que estava presa por baixo da outra criança, e vocaliza um som.
- 00:36** – Continua a puxar a sua manta, tentando que esta saia da espreguiçadeira, debaixo da outra criança.
- 00:38** – A criança N. consegue tirar a sua manta e fica sentada em cima do tapete, de costas para a porta e do lado direito da espreguiçadeira, com a manta no colo.
- 00:40** – Ao ouvir a voz da educadora, que chega à sala, a criança N. apoia a sua mão esquerda na espreguiçadeira para facilitar o movimento do corpo e conseguir direcionar o seu olhar para esta.
- 00:42** – A criança N. apoia a mão esquerda no chão e roda, ainda mais, o corpo para trás, de forma a conseguir observar a educadora, ficando a observá-la a dialogar com a auxiliar.
- 00:50** – A educadora desloca-se até à porta da casa de banho e a criança N. segue-a com o olhar.
- 00:53** – A auxiliar, com a caixa onde as crianças colocam as chupetas depois da sesta para lavar, desloca-se pela sala, enquanto a criança N. a acompanha com o olhar.
- 00:57** – A criança N. continua a observar a auxiliar que se desloca pela sala, indo ter com cada uma das crianças que têm a chupeta, para que estas a coloquem na caixa.
- 01:07** – A auxiliar desloca-se para a zona do tapete e das almofadas, perto da criança N., continuando esta a observar os seus movimentos.
- 01:09** – A criança N. senta-se, deixando de estar apoiada na mão esquerda como até aqui, observando a auxiliar que se encontra a pedir a chupeta a uma outra criança do grupo.
- 01:11** – A auxiliar, com o tronco inclinado na direção da criança N., movimenta a caixa das chupetas em direção a esta.
- 01:12** – A criança N. coloca a mão direita na sua chupeta.
- 01:13** – Abana a cabeça, e retira a mão da chupeta, vocalizando um som e agarrando com a mão direita a sua manta.
- 01:14** – A auxiliar, ainda com o tronco inclinado e com a caixa das chupetas na direção da criança N., abana a caixa o que provoca som devido ao movimento das chupetas que aí se encontravam.
- 01:16** – A auxiliar baixa-se mais, e a criança N. coloca a mão na chupeta, retirando-a da boca.
- 01:18** – A criança N. coloca a chupeta na caixa e tenta agarrá-la com as duas mãos.
- 01:20** – A auxiliar levanta-se, com a caixa das chupetas na mão.
- 01:21** – A criança N. começa a chorar, ao ver a auxiliar deslocar-se com a caixa das chupetas.
- 01:25** – A auxiliar, ao ouvir a criança N. a chorar, convida-a a ir com esta levar as chupetas para lavar.
- 01:28** – A criança N. deixa de chorar, levanta-se, deixando a sua manta no chão.
- 01:30** – A educadora agarra na manta da criança e começa a dobrá-la.
- 01:32** – Uma das estagiárias coloca o babete à criança N., enquanto esta se desloca até à porta.
- 01:36** – A criança N. sai da sala de atividades, acompanhada pela auxiliar.

Vídeo 6

Contexto da situação: 12 de dezembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre da manhã, às 9h26, na Sala das Surpresas

Duração da filmagem: 54 segundos

Participantes: 8 crianças e 4 adultos

Contextualização: as crianças encontram-se na sala de atividades, durante o período da manhã, a brincar de forma livre com alguns carros de plástico. Até ao momento da chegada da educadora, o grupo de crianças interage com as duas estagiárias e com a auxiliar.

00:00 – As crianças encontram-se distribuídas pelo espaço, interagindo com os objetos disponíveis, estando a criança N. (18 meses) debruçada sobre uma das almofadas na zona do tapete.

00:01 – A educadora entra na sala de atividades, saudando aqueles que estavam presentes na mesma.

00:02 – A criança N., ao ouvir a voz da educadora, volta o seu corpo em direção à porta de entrada da sala, olhando para esta.

00:04 – Debruça o seu corpo sobre a almofada, ficando apoiado nesta, totalmente virado para a porta de entrada da sala, estabelecendo contacto visual com a educadora.

00:06 – Uma criança do grupo passa em frente à criança N., e esta direciona o seu olhar para a criança.

00:07 – A criança N., não estabelecendo contacto visual com a educadora, começa a vocalizar alguns sons, num tom mais alto.

00:10 – Suspende a vocalização que se encontrava a realizar até então, dirigindo o seu olhar para a educadora.

00:13/00:18 – (a câmara desloca-se da posição em que se encontrava, ficando impossibilitada a visualização do conteúdo do registo videográfico neste período de tempo)

00:19 – A criança N. encontra-se na mesma posição, debruçado em cima da almofada, observando os movimentos da estagiária que concertava a posição da câmara.

00:21 – Ainda a observar a estagiária, a criança N. apoia a cabeça nas mãos, colocando uma das mãos na boca, ficando deitado em cima da almofada.

00:25 – A criança N. dirige o seu olhar para a educadora.

00:28 – Inicia novamente a vocalização de alguns sons, continuando com a mão na boca, revelando uma expressão facial que demonstra alguma insatisfação.

00:29/00:32 – (a câmara movimenta-se, tornando a visualização do conteúdo do registo videográfico impossível)

00:33 – A criança N. encontra-se a observar a estagiária que estava junto à câmara, estando debruçada na almofada.

00:36 – Coloca novamente a mão direita na boca, ficando a movimentar o corpo debruçado na almofada, enquanto observa a educadora de infância.

00:40 – A criança N., com a mão na boca, começa a vocalizar alguns sons, num tom mais elevado, demonstrando, de novo, uma expressão facial que revela alguma insatisfação.

00:45 – Levanta-se da almofada, voltando-se para uma das estagiárias que se encontrava anteriormente nas suas costas sentada em cima do tapete.

00:47 – Caminha em direção à estagiária, ficando em pé, perto de outras crianças do grupo, a observar o objeto que esta tinha na mão.

00:52 – A criança N. olha para outra criança do grupo e começa a deslocar-se em direção a esta.

Vídeo 7

Contexto da situação: 3 de dezembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre da manhã, às 9h25, na Sala das Surpresas

Duração da filmagem: 35 segundos

Participantes: 7 crianças e 4 adultos

Contextualização: as crianças encontram-se na sala de atividades, a brincar livremente com carros, motas, autocarros e aviões de plástico, acompanhados pela auxiliar e pelas duas estagiárias, até ao momento de chegada da educadora à sala.

00:00 – as crianças encontram-se distribuídas pelo espaço, acompanhadas por uma das estagiárias. A criança V. (22 meses) está em pé, junto à porta da sala de atividades, com um comboio de plástico na mão, a observar os seus pares que interagem com a estagiária.

00:03 – A educadora entra na sala de atividades, saudando as crianças e os adultos presentes, onde a criança V. dirigiu o seu olhar para esta, de forma imediata, ao ouvir a sua voz.

00:05 – A criança V. começa a vocalizar alguns sons e inicia um movimento, deslocando-se pela sala, com um brinquedo na mão.

00:07 – A criança V. começa a correr e solta um grito mais agudo.

- 00:11** – Desloca-se pela sala, passando pelos seus pares, com o brinquedo junto à face, a vocalizar sons agudos.
- 00:13** – A educadora começa a atravessar a sala e a criança V. suspende a sua deslocação pela sala, ficando a observá-la.
- 00:16** – A educadora dirige-se a uma das crianças do grupo.
- 00:18** – A criança V., desvia o seu olhar para o brinquedo que tinha na mão e deixa-o cair no chão.
- 00:19** – Com o brinquedo no chão, a criança V. começa a dar pontapés neste, fazendo-o deslocar-se à medida que se desloca também.
- 00:22** – A educadora chama uma das crianças do grupo e a criança V. deixa de interagir com o brinquedo e começa a deslocar-se pela sala, produzindo alguns sons.
- 00:23** – A criança V. olha para a educadora que se encontrava junto de outra criança do grupo.
- 00:25** – Uma das estagiárias dirige-se à criança V. e convida-a a ir até à casa-de-banho.
- 00:28** – A criança V., que mantinha contacto visual com a estagiária enquanto esta falava, responde-lhe afirmativamente utilizando a produção oral.

Vídeo 8

Contexto da situação: 10 de dezembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre da manhã, às 9h25, na Sala das Surpresas

Duração da filmagem: 3 minutos e quatro segundos

Participantes: 7 crianças e 4 adultos

Contextualização: as crianças encontram-se na sala de atividades a brincar livremente com alguns livros colocados à sua disposição por um dos adultos. Neste período da manhã, as crianças estão acompanhadas pelas duas estagiárias e pela diretora técnica da instituição, até ao momento de chegada da educadora.

- 00:00** – As crianças estão distribuídas pelo espaço a brincar com os livros disponíveis. A criança V. (23 meses) está no centro da sala, em pé, observando aquilo que acontece ao seu redor, utilizando a chupeta, sem brincar com nenhum dos livros.
- 00:06** – As crianças do grupo movimentam-se pelo espaço, explorando os livros, enquanto a criança V. observa os seus movimentos.
- 00:10** – A criança V. tira e volta a meter a chupeta na boca.
- 00:13** – Dirige o seu olhar para uma das estagiárias, que se encontrava junto ao móvel da sala, ficando a observar os seus movimentos.
- 00:15** – Ao ouvir-se a porta a abrir, a criança V. olha em direção a esta.
- 00:17** – A criança V. estabelecendo contacto visual com a educadora, que entra na sala, começa a balançar o corpo, sem sair do lugar.
- 00:19** – A diretora técnica inicia um diálogo com a educadora, atraindo a atenção da criança V. que dirige o seu olhar para esta e suspende os seus movimentos.
- 00:22** – A criança V. começa a vocalizar alguns sons, de forma cantada, iniciando de novo alguns movimentos corporais, desta vez deslocando-se pela sala.
- 00:24** – Dirige-se até à mesa redonda que se encontra no canto da sala, ficando de costas para a educadora, que ainda dialoga com a diretora técnica, a observar duas crianças que aí se encontram.
- 00:29** – Uma das crianças que estava junto à mesa redonda começa a gritar, não conseguindo sair do lugar onde estava, uma vez estar lá outra criança que não lhe permitia passar, ficando a criança V. a observar as duas crianças.
- 00:35** – A diretora técnica dirige o seu discurso a uma das crianças que estava junto à mesa redonda, de forma a ajudar a outra criança a sair daquele local.
- 00:40** – A criança V. direciona o seu olhar para a diretora técnica, enquanto esta continuava a dialogar com uma das crianças que se encontrava junto à mesa redonda. A educadora começa a deslocar-se em direção à criança V.
- 00:42** – A educadora baixa-se, de forma a ficar ao mesmo nível que a criança V., dirigindo-lhe o discurso e colocando as suas mãos na cintura da criança.
- 00:43** – A criança V., que até então se encontrava a observar as duas crianças que se encontravam à sua frente na mesa redonda, volta o seu olhar para trás, olhando para a educadora.
- 00:45** – A criança V. coloca a cabeça apoiada nas mãos, em cima da mesa redonda, ficando a olhar para a educadora, enquanto esta lhe dirigia o seu discurso.
- 00:47** – A educadora faz uma festa na cara da criança V. e esta sorri-lhe.
- 00:49** – A educadora, ainda debruçada, volta o seu olhar em direção à porta de entrada da sala.
- 00:51** – A criança V., ainda na mesma posição, com a cabeça apoiada nas mãos, em cima da mesa, começa a vocalizar alguns sons, olhando para a educadora.

- 00:52 – A educadora volta a dirigir o seu discurso à diretora técnica, olhando para esta.
- 00:56 – A criança V., ao ouvir uma das crianças que se encontrava junto à mesa redonda a chorar, levanta a cabeça e olha para esta, desviando o seu olhar da educadora.
- 00:58 – A educadora, ao ouvir também uma das crianças a chorar, redireciona o seu olhar para esta, estando ainda na mesma posição.
- 00:59 – A criança V., volta a cabeça para trás e olha para a educadora.
- 01:01 – A educadora movimenta o seu corpo para a direita, de forma a olhar para uma das crianças que se encontrava nessa direção a tossir.
- 01:04 – Uma das estagiárias dirige-se à criança que estava junto à mesa redonda a chorar, ficando a criança V. a observá-la.
- 01:09 – A estagiária ajuda a criança que estava a chorar a sair de onde pretendia, ficando a criança V. a observar os seus movimentos.
- 01:12 – A educadora, que se encontrava na mesma posição, começa a interagir com uma outra criança do grupo que se encontrava perto dela.
- 01:17 – Ao ouvir a voz da educadora, a criança V. volta-se para trás e dirige o seu olhar para esta.
- 01:19 – A criança V. começa a vocalizar sons, da mesma forma cantada, olhando para a educadora.
- 01:20 – A criança V., ao mesmo tempo que vocaliza sons, movimenta o seu corpo, dando poucos passos em direção ao centro da sala.
- 01:26 – Suspende o seu movimento e a vocalização de sons, ficando agachada a olhar para a diretora técnica.
- 01:30 – A criança V. inicia novamente a vocalização de sons e o seu movimento corporal, ficando a balançar o corpo e a cabeça.
- 01:34 – A diretora técnica pergunta à criança V. se está a cantar, ficando a criança a executar a mesma ação, olhando para o chão.
- 01:36 – A criança V. desloca-se para perto da educadora, que se encontrava de joelhos no chão a interagir com uma outra criança do grupo, esticando os braços para cima e continuando a vocalizar sons.
- 01:43 – Uma das estagiárias dirige-se à criança V. e esta suspende a sua ação de vocalizar sons e de movimento.
- 01:49 – A estagiária debruça-se para ficar ao mesmo nível que a criança V. e pede-lhe que lhe entregue a chupeta, para que esta a possa arrumar.
- 01:56 – A criança V., depois de ter dado a chupeta à estagiária, dirige-se à zona do tapete, olhando para a diretora técnica que se encontrava a falar.
- 01:59 – A criança V. volta a vocalizar os mesmos sons, de forma cantada, fazendo movimentos com o corpo enquanto se desloca.
- 02:02/02:23 – (a criança V. desloca-se para uma zona da sala de atividades que a câmara não consegue filmar, impossibilitando assim a visualização de qualquer dado da criança).
- 02:24 – A criança V. encontra-se no centro da sala, movimentando o corpo e vocalizando sons, da mesma forma que anteriormente.
- 02:27 – A criança V. olha na direção da educadora, que se encontrava com uma outra criança do grupo a ver uma história.
- 02:30 – Começa a observar aquilo que se encontra ao seu redor, vocalizando alguns sons num tom mais baixo e caminhando pela sala.
- 02:36 – A criança V. volta a vocalizar sons mais altos, de forma cantada, deslocando-se pela sala para perto da educadora.
- 02:47 – A criança V. olha para a diretora técnica, enquanto vocalizava sons e movimentava os braços.
- 02:52 – A diretora técnica sai da sala e a criança V. acompanha o seu movimento com o olhar, continuando a vocalizar sons.
- 02:57 – Desloca-se para junto da mesa redonda, continuando com a vocalização de sons, ficando de costas para a educadora.
- 02:59 – A criança V. chega à mesa redonda, colocando as suas mãos em cima desta para alcançar um dos livros que se encontravam nesta, ficando a explorá-los.

Vídeo 9

Contexto da situação: 18 de dezembro de 2018, durante o momento de brincadeira livre da manhã, às 9h25, na Sala das Surpresas

Duração da filmagem: 1 minuto e 38 segundos

Participantes: 8 crianças e 4 adultos

Contextualização: as crianças encontram-se no momento de brincadeira livre da manhã, a brincar com objetos de plástico representativos dos do quotidiano, como tachos, pratos e alimentos, e com bebés bonecos. As crianças estão acompanhadas pela educadora, auxiliar e as duas estagiárias.

00:00 – As crianças do grupo encontram-se distribuídas pelo espaço a brincar de forma livre com os objetos disponíveis. A educadora já se encontra na sala e a criança V. está sentada numa das almofadas na zona do tapete com um bebé boneco.

00:02 – A criança V. observa a educadora, que se encontra perto da porta da casa-de-banho, com um bebé boneco na mão direita e com a roupa do mesmo na mão esquerda.

00:04 – Redireciona o seu olhar para a auxiliar e para uma das estagiárias que se encontravam com uma das crianças do grupo junto ao armário.

00:06 – Ao ouvir a voz da educadora a falar com uma das crianças do grupo, a criança V. volta a olhar para esta, mantendo-se na mesma posição.

00:10 – A criança V. olha para o bebé boneco que tem na mão e começa a movimentá-lo.

00:14 – Pousa o bebé boneco na almofada e fica apenas com a roupa deste na mão, olhando para esta.

00:17 – Ao ouvir a voz da educadora, a criança V. com a roupa do bebé na mão, dirige o seu olhar para esta, ficando a observá-la a dialogar com uma outra criança.

00:21 – Redireciona o seu olhar para a roupa do boneco que tinha nas mãos.

00:23 – A criança V. movimenta o seu corpo ligeiramente para o lado esquerdo e coloca a roupa por cima do bebé boneco.

00:28 – Afasta o bebé boneco na almofada, deixando-o com a roupa por cima, e levanta-se da mesma.

00:30 – A criança V. desloca-se para o centro da sala e observa os seus pares que se encontram na mesa redonda.

00:33 – Dirige-se à mesa redonda, que tinha alguns brinquedos por baixo, no chão, e observa uma das crianças do grupo a gatinhar para alcançar um desses objetos.

00:38 – A criança V. baixa-se para conseguir ver o que estava debaixo da mesa redonda.

00:41 – Levanta-se e começa a deslocar-se, observando uma das estagiárias que se dirigia à mesa redonda.

00:45 – Senta-se na almofada onde está o bebé boneco com que estava a brincar, toca neste e verbaliza a palavra “bebé”, olhando imediatamente para a estagiária.

00:48 – Com a estagiária de costas, a criança V. agarra no bebé boneco, ficando com ele no colo.

00:51 – Ao ouvir a voz da educadora, a criança V. direciona o seu olhar para esta, ficando a observar os seus movimentos, atentamente, com o boneco no colo.

01:02 – Direciona o seu olhar para a outra estagiária que se encontrava sentada junto ao móvel com uma criança no colo, ficando a observá-los.

01:06 – A criança V. ao ver a roupa do bebé boneco no chão, dobra-se para a apanhar.

01:09 – Como não conseguia alcançar a roupa, coloca o bebé na almofada e dobra-se novamente para a apanhar.

01:12 – A criança V. agarra a roupa e fica com ela nas mãos, a observá-la.

01:14 – Ao ouvir de novo a voz da educadora, a criança V. direciona o seu olhar para esta, suspendendo a sua ação de ir colocar a roupa por cima do bebé boneco, ficando a observar os seus movimentos.

01:19 – A criança V. coloca a roupa por cima do bebé boneco.

01:21 – Ao ver a auxiliar atrás de si, com a vassoura a varrer o chão, a criança V. olha para esta e redireciona o seu olhar de novo para o bebé boneco.

01:26 – A criança V. agarra no bebé boneco e na sua roupa e levanta-se da almofada, começando a caminhar e a vocalizar alguns sons.

01:28 – Quando chega perto da estagiária que se encontrava junto ao móvel sentada com uma das crianças do grupo no chão, a criança V. olha para esta.

01:32 – A criança V. olha para o lado e senta-se numa outra almofada da zona do tapete, com o bebé boneco ao colo, ao lado da estagiária, ficando a brincar com este.

ANEXO XII – 8.ª REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI I: 23 A 24 DE ABRIL DE 2019

Reflexão Semanal – 23 a 24 de abril de 2019

Referentes de reflexão: a utilização dos espaços exteriores; a organização do espaço da sala de atividades; o momento de sesta para as crianças mais velhas.

Na semana de vinte e três a vinte e quatro de abril, pude assumir a responsabilidade de auxiliar a minha colega ao longo dos vários momentos do dia, uma vez que esta ficou encarregue de planificar e gerir a rotina diária do grupo de crianças.

Estes dois dias de intervenção seguiram-se à interrupção letiva de Páscoa, pelo que foi necessário ter em atenção o facto de as crianças estarem quatro dias seguidos sem ir à instituição. Para além disso, uma vez termos estado uma semana sem intervir, devido a esta interrupção letiva, as crianças estiveram alguns dias sem a nossa presença na sua rotina diária, algo que foi importante considerar na elaboração da planificação para os referidos dias de intervenção.

Ao contrário do que era expectável, as crianças não demonstraram uma maior agitação e permaneceram envolvidas na atividade proposta, pintar com giz em cartolinas pretas dispostas no chão da sala. Esta

atividade foi planejada para acontecer no espaço exterior, nomeadamente no parque, algo que não foi possível de acontecer devido às condições meteorológicas adversas. Assim, as crianças ficaram na sala de atividades, exploraram o giz e realizaram desenhos livres nas cartolinas disponíveis.

No meu entender, esta proposta educativa cativou o interesse das crianças, onde foi notório o seu envolvimento na mesma. Contudo, considero que se tivesse sido concretizada no espaço exterior, tal como havia sido planeada, teria proporcionado uma exploração mais rica para as crianças.

Nestes dias em que as condições meteorológicas não permitem a utilização dos espaços exteriores, as crianças ficam confinadas a um espaço mais pequeno, o que implica uma maior agitação. Assim, nestes momentos, as crianças demonstram alguma insatisfação por não poderem utilizar o parque.

Tal como defende Gonzalez-Mena (2015, p. 208) a criança necessita de estar inserida num ambiente em que sinta a necessidade de o explorar, sendo que este deve estar “organizado com segurança de modo a oferecer diversos materiais e equipamentos estimulantes.”. Por outro lado, defende que a exploração livre realizada pela criança requer tempo e espaço, onde esta se deve sentir livre para descobrir o que a rodeia, atendendo às suas preferências e gostos. Neste sentido, quando a criança se encontra num ambiente que não seja suficientemente variado e interessante, sente-se mais desmotivada e é necessária a orientação do adulto, o que reduz a possibilidade de a criança fazer uma exploração livre.

Estas situações vivenciadas proporcionam-me uma reflexão mais atenta e consciente acerca dos benefícios da utilização dos espaços exteriores, onde reconheço os contributos que estes trazem para os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, a criança, num espaço exterior, pode fazer uma exploração mais livre e autónoma, não sendo necessário existir uma orientação específica do adulto, podendo este apenas acompanhá-la. Neste sentido, a criança assume um papel central na construção das suas aprendizagens, podendo explorar as suas preferências (Gonzalez-Mena, 2015).

Ao permanecer com o grupo na sala de atividades, onde as crianças podem trabalhar de forma autónoma nas várias áreas, pude constatar a importância de refletir acerca da organização do espaço da sala. Ou seja, enquanto futura educadora, quando assumir funções numa instituição, vou ser confrontada com a necessidade de organizar a sala de atividades e, dessa forma, entendo que é extremamente importante aprofundar esta questão de uma complexidade considerável.

Os espaços, equipamentos e materiais, em contexto de educação pré-escolar, são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens. Neste sentido, a organização da sala de atividades é o reflexo das intenções do educador e da dinâmica do grupo de crianças, onde é importante que este “se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

Primeiramente, entendo que a organização do espaço físico e dos materiais de uma sala de atividades deve ter em consideração as características e necessidades de cada grupo de crianças. Dessa forma, o educador, caso tenha essa possibilidade, pode ir adaptando a organização da sala consoante o grupo que tem, adaptando os espaços e os materiais às crianças. Para além disso, considero ser importante que as próprias crianças possam ter a possibilidade de pensar na organização da sala de atividades, em conjunto com o educador.

Quando o educador integra as crianças nas decisões que orientam a rotina diária do grupo, favorece-se um contexto de interação social e valoriza-se o papel dinâmico de cada criança. Deste modo, existe um reconhecimento das múltiplas capacidades da criança na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, encarando-a como sujeito e agente do processo educativo. Por outro lado, é fundamental que ocorra uma reflexão permanente do educador sobre os espaços, nomeadamente acerca da sua funcionalidade e adequação, de forma a que haja uma organização flexível e dinâmica que atenda às necessidades e evolução do grupo. Com isto, evitam-se “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (Silva et.al., 2016, p. 26).

Por outro lado, o educador deve procurar criar um ambiente físico que revele segurança, promova o bem-estar de todos aqueles que ali permanecem e ofereça uma diversidade considerável de oportunidades de aprendizagem nas diversas áreas e domínios. Para além disso, deve atentar à individualidade de cada criança, olhando-a como um ser único com características e necessidades próprias, procurando combater desigualdades sociais e culturais e proporcionar uma educação mais justa (Direção Geral da Educação, s.d.). Um outro assunto sobre o qual tenho refletido prende-se com a importância da sesta para o desenvolvimento harmonioso da criança. Uma vez estar ciente das várias perspetivas existentes sobre este ponto, onde existem instituições que optam por ir gradualmente retirando o período de sesta das crianças mais velhas, tenho vindo a ponderar nos benefícios deste momento para o desenvolvimento da criança e nas vantagens ou desvantagens de retirar o mesmo às crianças que irão ingressar no primeiro ciclo do ensino básico. Se por um lado este momento é muito importante para o bem-estar da criança em qualquer faixa etária, por outro procuro entender de que forma é benéfico ou não para a criança fazer uma adaptação gradual, deixando de dormir a sesta.

No entender de Gonzalez-Mena (2015), o momento de repouso da criança é altamente individualizado e, nesse sentido, é fundamental ter em conta que devem ser respeitadas as necessidades específicas de cada criança. Este momento, pelo ser carácter íntimo e específico da rotina diária da criança, deve ser previsto e organizado tendo em conta as características de cada criança, reconhecendo a sua importância para o seu desenvolvimento harmonioso. Para além disso, o autor admite que existem perspetivas divergentes relativamente à importância deste momento para a rotina diária das crianças em idade pré-escolar.

Ao conhecer diversas formas de atuar no que respeita a este momento da rotina diária das crianças, baseadas em perspetivas variadas sobre aquilo que é mais benéfico para a criança, tenho como objetivo procurar mais informações sobre este ponto, de forma a ser capaz de construir a minha opinião. Ou seja, sendo inegáveis os contributos que este momento traz para o bem-estar da criança, tenciono compreender como me posiciono em relação à pertinência do momento de sesta para as crianças mais velhas que vão ingressar no ensino básico.

Para isso, apesar de ter conhecimento de que todas as crianças nesta instituição dormem a sesta, pretendo refletir com a educadora cooperante sobre esta questão, procurando perceber a sua perspetiva e opinião e entender se a forma como se gere este momento é uma decisão superior ou se é uma decisão da educadora. Por estar a realizar a minha prática pedagógica num contexto privilegiado, sinto que devo aproveitar todos os recursos que tenho à minha disposição para construir novas aprendizagens que enriqueçam a minha bagagem enquanto futura profissional. Desta forma, tenciono procurar refletir com a educadora cooperante sobre diversas questões que considero serem pertinentes de aprofundar, tendo sempre em vista posicionarme de forma individual perante os vários assuntos e construir as minhas próprias conceções sobre os diversos tópicos.

Em suma, entendo que é importante procurar posicionar-me relativamente às várias questões que me suscitam uma reflexão mais profunda, estando consciente de que para isso devo realizar várias pesquisas e leituras sobre os diversos temas e perceber a opinião de outros profissionais da área que possuem uma maior experiência. Assim, só através da reflexão e da busca de novos conhecimentos é que se torna possível evoluir e construir novas aprendizagens essenciais para o meu futuro enquanto profissional.

ANEXO XIII – 4.ª REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI I: 18 A 20 DE MARÇO DE 2019

Reflexão Semanal – 18 a 20 de março de 2019

Referentes de reflexão: gestão do grupo; comportamento das crianças; resolução de conflitos; brinquedos/materiais disponíveis no parque exterior.

A semana de dezoito a vinte de março foi a primeira experiência de intervenção conjunta, onde se pretendia que assumíssemos a gestão do grupo de crianças, ao longo dos momentos de rotina diária. Por ser uma semana onde decorreram diversas atividades dinamizadas pelos pais, no âmbito das comemorações do dia do pai, não ficámos encarregues de planificar os momentos de atividades orientadas. Desta forma, o facto de ficarmos incumbidas de planificar e gerir o grupo de crianças apenas nos momentos de rotina, permitiu que todo o processo decorresse de forma mais gradual.

Ao contrário do que foi idealizado, gerir o grupo de crianças ao longo dos momentos de rotina, não foi uma tarefa simples. Ou seja, através dos momentos em grande grupo, onde tivemos oportunidade de observar a educadora cooperante a atuar, não tivemos a perceção de que gerir estes momentos trazia tantos desafios. Desta forma, ao evidenciarmos estes desafios e não estando preparadas para lhes dar resposta, sentimos necessidade de dialogar com a educadora cooperante, de forma a pudermos encontrar estratégias eficazes que nos permitam enfrentar os mesmos.

Apesar disso, estamos cientes de que foi apenas a primeira experiência e de que as crianças também necessitam do seu tempo para assimilarem o facto de existirem duas novas figuras a gerir os vários momentos do dia e, dessa forma, sabemos que iremos conseguir encontrar novas estratégias para enfrentar as dificuldades sentidas.

Os momentos em grande grupo são considerados essenciais para promover as finalidades do modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), constituindo-se numa parte significativa da rotina diária das crianças. Neste sentido, as atividades que podem ser desenvolvidas nestes momentos podem possuir várias funções e finalidades, onde existe a possibilidade de criar um espaço para o debate em grupo e para tomar decisões, expressar opiniões e construir significados, numa perspetiva de comunidade cooperativa onde existe uma partilha de responsabilidade (Folque, 2014).

Por outro lado, os momentos em grande grupo são excelentes oportunidades para que o educador possa estabelecer uma relação individualizada com cada criança, numa perspetiva de associação do cuidar e educar. Deste modo, a função do educador passa por atentar ao bem-estar emocional e físico de cada criança, dando uma resposta adequada às suas necessidades e solicitações, sejam elas implícitas ou explícitas. Posto isto, “este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada.” (Ministério da Educação, 2016).

Estas dificuldades em gerir o grupo também se deveram à existência de algumas crianças que demonstraram comportamentos mais específicos e que, por isso, necessitam de uma resposta diferenciada e adequada, de acordo com as suas necessidades. Este processo, que envolve a identificação de estratégias adequadas a adotar com cada criança que revele comportamentos mais desafiantes, não é simples e envolve o apoio da educadora cooperante. Desta forma, e em consequência das experiências vivenciadas ao longo da referida semana, sentimos necessidade de encontrar possíveis estratégias e colocá-las em prática nas próximas intervenções, sempre com a colaboração de todos os intervenientes.

Ao refletir sobre as dificuldades na gestão do grupo de crianças, reconheço que cada criança é, de facto, um ser único e individual, que revela necessidades específicas e que demonstra comportamentos diferenciados. Neste sentido, é importante conhecer cada criança, identificando as suas características e a sua realidade, para compreender determinados comportamentos e puder adequar as minhas ações e estratégias.

Por exemplo, no caso de duas crianças do grupo, a R. (3 anos) e a J. (5 anos), que revelam alguns comportamentos mais desafiantes, principalmente nos momentos em grande grupo, foi importante ficar a perceber que ambas têm a figura paterna mais ausente, o que pode ter implicações nos seus comportamentos. Desta forma, considero que conhecer a criança e o seu contexto familiar é extremamente importante, pois ajuda o educador a compreender certas ações e comportamentos da criança e a escolher as estratégias mais adequadas para conseguir lidar com as suas atitudes.

Uma das estratégias que a educadora cooperante utiliza em situações onde a criança manifesta atitudes menos apropriadas, refere-se à utilização de consequências para os comportamentos. Ou seja, quando a criança revela um comportamento menos correto, a educadora conversa com a criança e explica-lhe que esse comportamento terá uma consequência associada. Por exemplo, quando a criança está a perturbar o normal funcionamento de uma atividade, a educadora explica-lhe que esse tempo que está a ser perdido em consequência dos atos da criança será compensado por esta no momento de brincadeira livre, onde terá de permanecer na sala de atividades enquanto os seus pares vão para o exterior. Assim, a criança não vê essa decisão como um castigo, mas antes como uma consequência necessária do seu comportamento. Nesta situação, o vocabulário utilizado pela educadora tem uma enorme importância e permitiu-me encarar este assunto de uma perspetiva diferente.

Uma das capacidades que considero ser importante a criança assumir, em casos como aqueles que foram mencionados, é o autocontrolo. Tal como menciona Cordeiro (2015, p. 221), “o autocontrolo é a capacidade de resistir a comportamentos desadequados em prol de um valor: a responsabilidade.”. O autocontrolo permite à pessoa moderar e modelar os seus comportamentos, desenvolvendo a persistência e pensando no impacto que as suas ações podem causar, onde existe um controlo básico das emoções primárias, como a raiva.

Os momentos de brincadeira livre também são propícios à identificação das atitudes e comportamentos das crianças. Assim, estes são um dos momentos privilegiados para observar as crianças e perceber as interações que estas estabelecem, não só com os seus pares e adultos, como também com os brinquedos e materiais disponíveis nos vários espaços.

Principalmente no parque exterior, uma vez que as crianças se encontram todas no mesmo espaço, onde não existe uma separação como acontece na sala de atividades devido às diferentes áreas, surgem mais conflitos. Neste parque, na maioria das vezes, as crianças da “Sala da Criatividade” têm de partilhar o espaço e os materiais com as crianças da “Sala da Amizade”, a sala que acolhe as crianças dos dois/três anos. Deste modo, é neste espaço que surgem diversos conflitos, onde é necessária a intervenção e apoio do adulto.

As brincadeiras coletivas são vistas como oportunidades de criar novas amizades e potenciadoras da aquisição de novas competências pessoais e sociais. Nesse sentido, as crianças, através da interação que estabelecem com os outros nos momentos de brincadeira espontânea, compreendem as regras da convivência saudável e da cooperação com o outro. Com isto, afirma-se que o ato de brincar influencia a vida social da criança, oferecendo-lhe ferramentas essenciais para o resto da sua vida (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017).

Estabelecendo uma comparação com a prática pedagógica em contexto de creche, é notório que existe um maior número de situações de conflito em contexto de jardim-de-infância, pelo que senti necessidade de conhecer possíveis estratégias que possam ser úteis na resolução desses mesmos conflitos. Neste seguimento, considero ser essencial observar o modo como a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa gerem este tipo de situações, onde posso compreender melhor a forma como comunicam com as crianças, aquilo que privilegiam e as estratégias que utilizam com cada criança e situação em específico.

Posto isto, por não ter tido, até ao momento, muito contacto com situações de conflito entre crianças desta faixa etária, sinto que, por vezes, tenho alguma dificuldade em gerir estas situações, apesar de agir sempre consoante aquilo que me parece adequado e tomando como exemplo aquilo que a educadora cooperante privilegia. Com a educadora cooperante percebi que é extremamente importante dialogar com a criança,

mantendo sempre um tom de voz que lhe transmita calma, de forma a que esta entenda que não os comportamentos negativos não são uma possível solução em caso de divergência com outras crianças. Por outro lado, é sempre importante não esquecer que cada criança é um ser com características e necessidades próprias e, dessa forma, é necessário que o adulto tenha isso em consideração sempre que for necessário intervir para gerir possíveis conflitos.

O modo como cada criança gere as situações de conflito em que se envolve também diz muito acerca de si, pelo que é extremamente importante observar esses momentos e perceber quais as atitudes e comportamentos que a criança toma. Posto isto, entendo que estas situações fornecem informações valiosas ao educador, que fica a conhecer melhor cada criança e consegue encontrar estratégias adequadas que sirvam para auxiliar a criança a gerir as suas emoções nestes momentos.

Ao longo desta semana atentei para os brinquedos e materiais que estão disponíveis no parque exterior, que são utilizados pelas crianças para desenvolverem as suas brincadeiras. Para além do escorrega, dos balouços e da casinha, as crianças contam com vários triciclos com diferentes características e carrinhos de pedais. Estes materiais, que têm de ser partilhados com as crianças da “Sala da Amizade”, proporcionam diversos jogos e brincadeiras.

Ao longo destes dias, pude perceber que a educadora, ao estar atenta aquilo que decorre neste espaço, sente necessidade de colocar ao dispor das crianças novos materiais. Assim, uma vez que algumas crianças do grupo procuram utilizar os triciclos para construir um forte, a educadora começou a ponderar na hipótese de encontrar um novo material que possa cumprir essa função, para que os triciclos possam voltar a ser utilizados pelas restantes crianças do grupo e não causar mais conflitos.

Ao deparar-me com esta preocupação da educadora, percebi que é muito importante estarmos atentos às necessidades das crianças nestes momentos de brincadeira livre. Neste sentido, é fundamental que o educador possa observar as crianças nestes momentos, de forma a perceber aquilo que acontece, para conseguir dar uma resposta adequada às necessidades das crianças. Assim, os materiais e brinquedos que estão colocados ao seu dispor devem ser uma preocupação do educador, sendo que este deve permanecer constantemente atento, de forma a compreender se estes são adequados ou não às crianças, tendo em conta os seus interesses.

No entender de Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017, p. 19), o brinquedo pertence ao “trinómio jogo-brinquedo-brincadeira”. Desta forma, os brinquedos são essenciais para dar vida às brincadeiras das crianças, numa relação de grande cumplicidade afetiva. Para além disso, os brinquedos são extremamente importantes na apropriação de imagens e representações diversas que as crianças constroem acerca do mundo onde estão inseridas.

Em suma, ao longo desta primeira semana de intervenção conjunta, considero ter sido essencial o apoio da educadora cooperante e da professora supervisora que, apesar das dificuldades sentidas e manifestadas, permitiram que fosse possível retirar partido das situações vivenciadas e realizar novas aprendizagens essenciais para as próximas intervenções. Deste modo, todos estes momentos vividos com as crianças e as aprendizagens construídas a partir destes foram essenciais para sustentar a nossa ação futura.

ANEXO XIV – 6.ª REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI I: 1 A 3 DE ABRIL DE 2019

Reflexão Semanal – 1 a 3 de abril de 2019

Referentes de reflexão: a importância do auxiliar de ação educativa; trabalho cooperativo entre os vários intervenientes; o papel da criança na gestão da rotina diária.

Na semana de um a três de abril, assumi a responsabilidade de auxiliar a minha colega ao longo dos vários momentos do dia, pela primeira vez, apoiando-a na sua primeira intervenção individual. Uma vez que a auxiliar de ação educativa da “Sala da Criatividade” esteve a dar apoio a uma outra sala da instituição, ao longo de dois dos referidos dias, realizei as várias tarefas que me competiam, apoiando a minha colega e a educadora cooperante na gestão dos momentos de rotina diária das crianças.

Esta nova experiência, em contexto de jardim de infância, veio reforçar a minha perspetiva acerca da importância do papel da auxiliar de ação educativa que trabalha em parceria com a educadora de infância. Neste sentido, depois de observar a auxiliar e de experienciar aquilo que esta desenvolve, entendo que é uma função de extrema importância para enriquecer o trabalho que é desenvolvido com as crianças.

A auxiliar de ação educativa, que partilha a gestão do grupo de crianças ao longo dos vários momentos do dia com a educadora cooperante, mantém uma relação de afeto e confiança com todas as crianças do grupo, denotando-se que estas procuram o seu apoio e partilham as suas descobertas com a mesma, fortalecendo esta relação. Desta forma, ao longo da nossa experiência, nestes dias de intervenção individual, sentimos que o apoio da auxiliar de ação educativa é crucial, não só para nos acompanhar ao longo de todos os momentos, partilhando connosco possíveis estratégias, como também para nos ajudar a conhecer melhor cada uma das crianças do grupo e a sua rotina diária.

Por exemplo, nos momentos em grande grupo, quando por vezes existe uma maior agitação, a auxiliar apoia-nos e revela-nos possíveis estratégias para sermos capazes de captar a atenção das crianças e fazer

com que estas retornem à calma, nomeadamente pequenas canções ou gestos. Estas estratégias tornam-se essenciais, pois são utilizadas pela auxiliar e pela educadora tendo em conta as características deste grupo de crianças, oferecendo, por isso, resultados consideráveis.

Posto isto, ao refletir de forma mais consciente acerca da importância da auxiliar de ação educativa, considero que é uma função de extremo valor, que acrescenta diversos contributos à ação do educador e, dessa forma, proporciona a existência de um trabalho mais sustentado e rico em experiências cruciais para os processos desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Como é possível constatar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 16), o envolvimento e a participação de outros profissionais, que trabalham com o mesmo grupo de crianças, no planeamento e avaliação “é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças.”

Para que isto seja possível, é fundamental existir uma relação cooperativa entre os vários intervenientes, não só entre o educador e a auxiliar, como também entre os restantes sujeitos do contexto educativo. Neste caso, seguindo a mesma linha de reflexão, especifica-se com maior destaque o trabalho cooperativo entre o educador de infância e a auxiliar de ação educativa, uma vez que estas duas figuras atuam em parceria com o mesmo grupo de crianças.

Em qualquer faixa etária, mas referindo-me aquela com que estamos a desenvolver esta prática em particular, é fundamental que exista um trabalho cooperativo entre os diversos elementos que atuam em parceria, tendo sempre em vista o desenvolvimento harmonioso de cada criança e a promoção de aprendizagens ricas. Desta forma, entendo que não cabe apenas ao educador ter em consideração a dimensão pedagógica na sua ação, onde também a auxiliar de ação educativa deve considerar esta dimensão no trabalho que desenvolve diariamente com as crianças.

Neste sentido, privilegiando sempre o bem-estar das crianças e adultos que partilham os mesmos espaços e rotinas diárias, entendo que deve existir uma colaboração constante, onde haja uma partilha de ideias, opiniões e estratégias, com o intuito de colmatar possíveis dificuldades que surjam e melhorar as práticas utilizadas. Para isto, é essencial existir uma boa comunicação entre a educadora e a sua auxiliar, uma vez que estas são as duas figuras de referência para um grupo de crianças

Enquanto auxiliar da minha colega da prática pedagógica, que realizou a sua primeira intervenção individual, considero extremamente importante existir um trabalho em parceria, uma vez que só existindo esta colaboração e apoio mútuo é que se consegue desenvolver uma ação adequada e eficaz, tendo em vista não só o bem-estar das crianças, como também a construção de aprendizagens essenciais enquanto futuras educadoras de infância. Posto isto, penso estarmos a melhorar a nossa capacidade de organizar as várias tarefas relacionadas com os dias de intervenção, onde começa a existir um trabalho mais coeso que se evidencia na prática.

Para cumprir as tarefas pelas quais fiquei responsável ao longo da referida semana, foi muito importante ter o apoio e colaboração não só da minha colega, que me deu indicações acerca de tudo o que era necessário realizar, uma vez que cumpru as mesmas tarefas na semana anterior, como também das crianças. Ou seja, uma vez existir o mapa de tarefas semanal, onde ficam estipuladas todas as tarefas que cada criança tem de realizar, as crianças contribuem ao longo dos vários momentos da rotina diária, auxiliando o adulto na execução das diversas tarefas necessárias. Por ter sido a primeira semana em que assumi o papel de auxiliar, este apoio das crianças tornou-se essencial para me ajudar a compreender aquilo que é necessário fazer em cada momento. Por exemplo, as crianças com a tarefa de colocar os maminhos nas camas das crianças da “Sala da Criatividade” auxiliaram-me a identificar os objetos de cada criança e a respetiva cama onde era necessário colocá-los.

Com a distribuição das tarefas semanais, que ocorre no momento de acolhimento à segunda-feira e contando com o apoio da mestranda a intervir, cada criança fica a conhecer a sua função para aquela semana. Ao observar a educadora cooperante e aquilo que valoriza, compreendi a importância de permitir a cada criança desempenhar a sua tarefa, onde o adulto não se deve esquecer de pedir a sua colaboração. Desta forma, a criança sente-se valorizada e parte integrante da rotina diária.

Tal como é mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a criança desenvolve-se e aprende num contexto de interação social, onde desempenha um papel dinâmico. Deste modo, a criança, ao desenvolver um sentimento de pertença a um grupo, onde tem direitos e deveres que são considerados por todos, toma consciência de si mesma e desenvolve a sua autoestima.

Toda esta gestão da rotina diária, onde a participação e colaboração das crianças nos diversos momentos são valorizadas, acaba por ser uma nova experiência para mim, onde procuro estar atenta aquilo que a educadora cooperante privilegia. Por outro lado, enquanto futura educadora, penso ser importante refletir sobre toda esta dinâmica, onde tenciono construir as minhas próprias ideias e conceções.

Numa lógica onde a criança coopera nas atividades desenvolvidas, onde participa ativamente, é importante proporcionar um ambiente educativo integrado no meio cultural da sociedade onde está inserida, para que as suas experiências em contexto educativo tenham significado. Para isso, é importante que a criança

entenda que tem um papel ativo na gestão dos vários momentos da sua rotina e nas atividades desenvolvidas, assumindo a responsabilidade de assegurar algumas tarefas (Folque, 2014).

Neste sentido, a Associação de Solidariedade Social, De Mãos Dadas (2015) defende ser essencial promover a autonomia da criança, criando um ambiente onde surjam oportunidades para realizar tarefas do quotidiano que lhe permitam desenvolver-se numa dinâmica de criança competente. Nesta perspetiva, o educador entende e valoriza a criança como um ser competente, capaz, que consegue interpretar novas informações e realizar diversas tarefas.

Tal como mencionei anteriormente, através da experiência que estou a vivenciar, observando a educadora cooperante que segue como modelo pedagógico o Movimento da Escola Moderna (MEM), posso realizar um vasto número de aprendizagens, onde tenho a possibilidade de refletir acerca do papel da criança e do educador.

Posto isto, sinto que, ao longo destas semanas de observação contínua e intervenção, fui reconstruindo a minha conceção de quem é a criança e do que para mim faz sentido ser o trabalho do educador. Ainda assim, entendo que é necessário realizar reflexões constantes acerca daquilo que tenho a possibilidade de vivenciar, para que possa construir as minhas próprias ideias e conceções, tendo sempre a possibilidade de contar com o apoio dos vários intervenientes educativos.

ANEXO XV – 7.ª REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI I: 8 A 10 DE ABRIL DE 2019

Reflexão Semanal – 8 a 10 de abril de 2019

Referentes de reflexão: desafios inerentes a um projeto; metodologia de trabalho por projeto; questionamento do educador; diálogos em grande grupo; valorização da criança: alteração de conceções.

Na semana de oito a dez de abril, assumi a responsabilidade de planificar e gerir os vários momentos da rotina do grupo de crianças, contando com o apoio essencial da minha colega, da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa. Por ser uma semana em que a maioria das instituições escolares públicas estão em interrupção letiva da Páscoa, não se realizou a atividade de Inglês, desenvolvida por uma professora. Desta forma, foi necessário planificar uma proposta educativa para este momento.

Uma vez que as crianças demonstraram muito interesse e curiosidade, pensou-se, inicialmente, em planear propostas educativas onde pudéssemos explorar os novos habitantes da “Sala da Criatividade”, os bichos da seda que a criança M. (4 anos) trouxe na semana anterior. Assim, em conversa com a educadora cooperante, foi-nos sugerido que aproveitássemos o facto de as crianças estarem muito curiosas relativamente aos bichos da seda para iniciarmos um projeto em torno destes.

Desenvolver um projeto com as crianças, em jardim de infância, já era um objetivo deste grupo de prática pedagógica, uma vez estarmos cientes de que nos encontramos num contexto privilegiado para tal e ser uma oportunidade única de construirmos novas aprendizagens essenciais para o nosso futuro enquanto educadoras de infância. Deste modo, perante o desafio que a educadora cooperante nos lançou, e uma vez já ter sido pensado desenvolver algumas propostas neste sentido, de modo a dar resposta ao interesse das crianças, decidimos avançar com o nosso primeiro projeto.

Com a motivação necessária, procurámos discutir algumas ideias com a educadora cooperante e com a professora supervisora, de modo a estarmos preparadas para iniciar este projeto, conscientes de tudo aquilo que trabalhar numa metodologia de trabalho por projeto envolve.

Quando percebi a dimensão do desafio que me propus enfrentar, iniciei uma pesquisa teórica sustentada, de forma a construir um suporte que me apoie ao longo de todo o processo de desenvolvimento do projeto, onde, numa primeira fase, tentei aprofundar os meus conhecimentos acerca do que é a metodologia de trabalho por projeto e dos bichos da seda.

Para além disso, procurei estudar como seria a primeira fase do projeto, percebendo como podia criar um contexto favorável à definição do problema a investigar e das dificuldades a resolver, em conjunto com as crianças (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Alves, 2012).

Ao identificar e planear possíveis momentos para facilitar um diálogo em grande grupo, onde se pudesse discutir este projeto, tive sempre em atenção que é fundamental respeitar os interesses e necessidades das crianças, permitindo que sejam sempre elas a direcionar os caminhos que marcam este projeto.

A princípio, perceber que o educador tem de planificar os vários momentos do dia e ao mesmo tempo permitir que as crianças tomem decisões e dirijam o projeto, não foi algo simples de entender e fazia com que surgissem inúmeras dúvidas e angústias. Neste sentido, as pesquisas realizadas e os momentos de reflexão com a professora supervisora e com a educadora cooperante foram fulcrais para que se extinguíssem grande parte das dúvidas e receios. Assim, entendi que o educador deve planear os vários momentos, de forma a apoiar as crianças e a suscitar-lhes dúvidas e curiosidades, sempre com uma intencionalidade pedagógica associada à sua ação, mas permitindo que sejam as crianças a traçar o percurso do projeto, respeitando as suas necessidades e interesses, encarando a planificação como algo flexível.

Por outro lado, quando comecei a aprofundar os meus conhecimentos, de forma a preparar-me para apoiar as crianças no desenvolvimento deste novo projeto, percebi que existia uma dimensão da ação do educador muito importante que não podia ser descurada, o questionamento.

Tal como Luís, Andrade e Santos (2015) mencionam, quando o educador se torna capaz de questionar a criança consegue compreender mais acerca da mesma, atribuindo significados aquilo que esta diz e faz. Para isso, é essencial que o educador exercite diariamente esta dimensão da sua ação, tornando-se cada vez mais competente, colocando questões úteis e pertinentes, de forma intencional e pedagógica.

Mesmo antes de surgir esta oportunidade de desenvolver um projeto com as crianças, as questões que o educador deve colocar às crianças, tendo em conta a intencionalidade pedagógica que marca a sua ação, foi sempre algo que me fez refletir. Ou seja, tendo consciência de que as questões que o educador coloca são de extrema importância para despertar a curiosidade das crianças e para que possam construir novas aprendizagens, comecei a aperceber-me de que era uma dimensão da minha ação enquanto futura profissional que acabava por, sem intenção, descurar, uma vez que nunca tinha ponderado na mesma.

Neste sentido, com o surgimento deste projeto, onde, numa fase inicial, ficou estipulado realizar alguns momentos de diálogo em grande grupo, senti que seria uma dimensão da minha ação que tinha de começar a valorizar mais. Para isso, para além de toda a pesquisa e sustentação teórica que realizei, procurei aprofundar os meus conhecimentos acerca do questionamento do educador e delinear algumas questões imprescindíveis para lançar nos diálogos em grande grupo, de forma a que este fosse mais rico.

Estes dois momentos de diálogo em grande grupo, que aconteceram na segunda-feira, proporcionaram-me refletir sobre algumas questões importantes para melhorar a minha ação. Assim, ao vivenciar estes momentos, onde é necessário gerir o grande grupo, apercebi-me da necessidade de encontrar novas estratégias, que me permitam cativar as crianças e permitir que todas participem naquilo que é desenvolvido. Com um grupo onde existe um considerável número de crianças, é muito difícil criar oportunidades para que todos participem naquilo que está a ser desenvolvido, onde, na maioria das vezes, acabam por ser sempre as mesmas crianças a participar. Desta forma, sinto que tenho de começar a estar mais atenta aquelas crianças que não têm oportunidade de participar nestes momentos tantas vezes, procurando incentivá-las a participar.

Por outro lado, uma vez não ter sido possível concluir uma das tarefas propostas, estes momentos de diálogo em grande grupo permitiram-me perceber que é essencial gerir o tempo de cada momento de proposta orientada, principalmente estes em que as crianças estão sentadas no tapete, para evitar que este se estenda e que as crianças fiquem cansadas e percam o interesse.

Assim, pretende-se que estes diálogos em grande grupo se traduzam em oportunidades para contruir novas aprendizagens, onde se pressupõe que exista um trabalho desenvolvido em conjunto que implica o envolvimento de todos os participantes (Vasconcelos et.al., 2012). Para além disso, o educador, ao proporcionar estas oportunidades de partilha em grande grupo, cria um clima de comunicação essencial aos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo servir de modelo pela forma como fala e se exprime (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Acrescenta-se que, um contexto rico em momentos de comunicação e de discurso oral podem contribuir para um ambiente de literacia emergente, onde existe um conjunto de experiências que podem influenciar o desenvolvimento da literacia (Viana, Ribeiro & Baptista, 2014).

Tanto nestes momentos de diálogo em grande grupo, como também ao longo de todo o desenvolvimento de projetos, as crianças assumem uma posição central na construção das suas aprendizagens, onde são reconhecidas como sujeito e agente do processo educativo (Silva et.al. 2016).

Esta dimensão do trabalho que é desenvolvido em educação pré-escolar, numa lógica de metodologia de trabalho por projeto, contribui para a construção da minha conceção da criança e do educador. Até contactar com esta metodologia, onde as crianças são valorizadas e as aprendizagens são construídas a partir das suas necessidades e interesses, tinha uma visão da criança como um ser frágil, que precisava do apoio do adulto ao longo de todos os momentos do seu dia. Por outro lado, idealizava que era o educador que tomava todas as decisões, expressas numa planificação pouco flexível que não era totalmente focada nos interesses e necessidades das crianças.

Através desta experiência de poder desenvolver um projeto com as crianças, contando com toda a fundamentação teórica que foi realizada, pude construir diversas aprendizagens essenciais que, tal como mencionei, influenciaram as minhas conceções da criança e do educador. Desta forma, pude deparar-me com a importância de valorizar a criança, aproveitando as suas características, vivências e saberes e considerando-a um ser capaz, para enriquecer o contexto educativo e proporcionar uma partilha de experiências e uma construção de aprendizagens conjuntas.

Neste sentido, a minha visão sobre a planificação que o educador constrói também se alterou substancialmente, uma vez que pude compreender que esta pode e deve ser flexível, onde, sempre que se justificar, se podem fazer alterações necessárias. Por outro lado, percebi a importância de procurar que

sejam as crianças a construir a sua planificação que, desta forma, pode ir ao encontro das suas necessidades e interesses, onde os vários momentos do dia e experiências educativas são mais significativos para o grupo. Em suma, não só ao longo desta semana, como também ao longo dos dias que a antecederam, realizei inúmeras aprendizagens significativas que irão contribuir para a minha ação futura enquanto mestranda e enquanto profissional. O meu principal objetivo centra-se em procurar melhorar, constantemente, a minha prática, onde tenciono refletir diariamente na minha ação, com o apoio da educadora cooperante e professora supervisora, recorrendo também a sustentação teórica que me dê um suporte teórico.

ANEXO XVI – 6.^a REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI II: 4 A 6 DE NOVEMBRO DE 2019

Reflexão Semanal – 4 a 6 de novembro de 2019

Referentes de reflexão: identificação de aspetos positivos e aspetos a melhorar da minha ação enquanto mestranda; construção de relações afetivas com cada criança; gestão do grupo de crianças; organização do espaço de sala de atividades.

Na semana de 4 a 6 de novembro, assumi a responsabilidade de auxiliar a minha colega a gerir os vários momentos da rotina diária das crianças, uma vez que ficou responsável por planificar os mesmos. Desta forma, em conjunto com a educadora cooperante e com a assistente operacional, cooperei com a minha colega ao longo desta semana de prática individual.

Ao longo destes dias de prática pedagógica, apesar de não ser a minha semana de intervenção individual, pude refletir nos aspetos que posso melhorar e naquelas que considero positivos, ambos relacionados com a minha ação enquanto mestranda neste contexto educativo. Ou seja, para concretizar novas aprendizagens e evoluir enquanto futura profissional, entendo ser imprescindível refletir sobre a minha ação. O exercício de identificar aspetos positivos e a melhorar ajuda-me neste processo de evolução, uma vez que me permite encontrar estratégias para enfrentar as minhas dificuldades.

O apoio da professora supervisora neste processo de reflexão torna-se essencial, uma vez que, ao longo das reuniões de supervisão semanais, são colocadas questões pertinentes que nos incentivam a refletir de forma sustentada sobre várias questões relacionadas com a prática pedagógica. Para além disso, temos oportunidade de discutir inúmeros assuntos com a professora supervisora que nos permitem construir novas aprendizagens.

Um dos aspetos a melhorar, sobre o qual me tenciono focar ao longo das próximas semanas, relaciona-se com a construção de uma relação afetiva com cada uma das crianças do grupo. Apesar de ter informações gerais acerca de cada criança, sinto que ainda não consegui estabelecer uma relação afetiva com todas as crianças, o que me impossibilita de conhecer melhor as características e interesses específicos de cada uma. No meu entender, a construção de uma relação de confiança entre o educador e a criança é essencial, uma vez que possibilita ao educador uma ação mais situada, por conhecer as características e necessidades de cada criança e, conseqüentemente, proporcionar um contexto e situações de aprendizagens significativas. Para além disso, a criança sente-se envolvida naquilo que é desenvolvido, pois sente-se mais segura e confiante para explorar e descobrir aquilo que a rodeia.

Em contexto de educação pré-escolar, cabe ao educador criar um clima de confiança, que propicie a que a criança se sinta segura, integrada e respeitada, para que seja capaz de estabelecer relações afetivas com os vários intervenientes e construir um vínculo com o educador, de forma a que este seja uma das suas figuras de referência. Assim, o educador deve garantir que a criança se sinta amada e que o seu ritmo é respeitado e compreendido (Post & Hohmann, 2003). Quando a criança sente confiança nos outros, consegue disponibilizar-se para realizar novas ações, tendo consciência de que as pessoas com as quais estabelece um vínculo lhe dão o apoio que necessita. Através desta segurança que sente, a criança é capaz de descobrir aquilo que se encontra à sua volta, realizando novas aprendizagens e desenvolvendo-se de forma harmoniosa. (Hohmann & Weikart, 2004).

Tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) mencionam, numa dinâmica de interação, um meio privilegiado para promover a relação entre a criança e o educador é o brincar. Neste sentido, a dimensão relacional da ação do educador constitui-se na base do processo educativo. Contado que todas as crianças possuem características e necessidades individuais, estas autoras ressaltam que “Qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24). Posto isto, a relação que o educador estabelece com cada criança assume diversas formas, devendo ser uma dimensão intencionalmente pensada, onde o educador está atento e escuta cada criança, ao longo dos vários momentos do dia, percebendo as suas necessidades e interesses.

Um dos aspetos que considero positivo, relacionado com a minha ação enquanto mestranda, relaciona-se com a gestão do grupo de crianças. Ao contrário do que sentia ao longo do semestre anterior, onde tinha algumas dificuldades em gerir os momentos de grande grupo, neste contexto sinto mais facilidade em gerir o grupo de crianças. O contexto anterior e as vivências experienciadas foram essenciais para a construção de novas aprendizagens que me permitem, atualmente, utilizar estratégias adequadas para estes momentos.

Contando que cada grupo de crianças possui características e necessidades diferentes, considero essencial utilizar estratégias diversificadas e adaptadas a cada grupo, de forma a ser capaz de gerir os vários momentos da rotina diária. Neste contexto em particular, os momentos que mais desafios acarretam são os de diálogo em grande grupo, uma vez que sinto necessidade de encontrar estratégias para regular o comportamento das crianças, quando estas querem participar e não respeitam a sua vez para tal. Para além disso, nestes momentos entendo ser fulcral envolver todas as crianças, principalmente aquelas que não participam de forma voluntária, para que, aos poucos, se tornem mais confiantes para participar nos diálogos estabelecidos.

No meu entender, a gestão que é feita do grupo de crianças, ao longo dos vários momentos da sua rotina diária, é fulcral para proporcionar um ambiente rico em experiências de aprendizagem significativas. Desta forma, o educador deve identificar um conjunto de estratégias que lhe permitam fazer uma gestão efetiva do grupo, estratégias essas adequadas às suas intencionalidades educativas e às características e necessidades das crianças.

Tal como Folque (2014) menciona, os momentos em grande grupo traduzem-se em oportunidades efetivas para incentivar o debate, onde se podem tomar decisões, expressar opiniões e construir significados, numa perspetiva de comunidade cooperativa onde existe uma partilha de responsabilidade. Deste modo, consideram-se estes momentos uma parte significativa da rotina diária das crianças.

Por outro lado, os momentos em grande grupo são excelentes oportunidades para que o educador possa estabelecer uma relação individualizada com cada criança, numa perspetiva de associação do cuidar e educar. Deste modo, a função do educador passa por atentar ao bem-estar emocional e físico de cada criança, dando uma resposta adequada às suas necessidades e solicitações, sejam elas implícitas ou explícitas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Um outro aspeto sobre o qual tive oportunidade de refletir esta semana, relaciona-se com a organização do espaço de sala de atividades. Tal como tive oportunidade de refletir sobre esta questão no contexto anterior, entendo ser pertinente fazer o mesmo neste contexto, uma vez que, enquanto futura educadora, a organização do espaço é uma dimensão da minha ação fulcral. Desta forma, só através de uma reflexão consciente sobre esta questão é que posso construir novas aprendizagens e compreender aquilo que valorizo num espaço de sala de atividades.

Apesar de ainda não me ter posicionado relativamente à pertinência e ao tipo de áreas existentes numa sala de atividades, entendo que cada sala se deve adaptar às características, necessidades e interesses de cada grupo de crianças. Deste modo, não considero significativo ser apenas o educador a gerir a organização deste espaço, uma vez que este deve atender às especificidades do seu grupo de crianças, adaptando este espaço, todos os anos, ao grupo de crianças que tem.

Relativamente à questão das áreas que podem existir numa sala de atividades e à sua designação, ainda não fui capaz de me posicionar em relação a esta, uma vez que possuo algumas opiniões que não estou certa de que resultarão na prática. Ou seja, mediante os conhecimentos que possuo e as minhas conceções de criança, educador e educação pré-escolar, sinto que seria mais significativo para um grupo de crianças pensar e construir as áreas em conjunto com o educador, considerando os seus interesses e necessidades, do que as crianças chegarem a uma sala de atividades já com as áreas, os seus materiais e a sua localização no espaço definidos. No entanto, uma vez que nunca tive oportunidade de experienciar isto na prática, não estou certa de que esta organização do trabalho fosse eficaz e viável, uma vez que envolveria uma logística mais exigente. Contudo, pretendo abordar esta questão com a educadora cooperante, de forma a perceber se esta já teve oportunidade de fazer isto na prática, perspetivando as suas ideias e opiniões em relação a esta questão.

Em suma, ao longo desta semana, tive oportunidade de refletir sobre diversas questões que considerei pertinentes, uma vez que me permitiram construir novas aprendizagens essenciais para o meu futuro enquanto educadora. Para além disso, sinto que me estou a tornar cada vez mais capaz de me posicionar em relação às diversas dimensões da ação do educador, onde consigo tomar os exemplos que tenho e as experiências que vivencio em contexto de prática para refletir e construir novas aprendizagens.

ANEXO XVII– 4.^a REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI II: 21 A 23 DE OUTUBRO DE 2019

Reflexão Semanal – 21 a 23 de outubro de 2019

Referentes de reflexão: trabalho colaborativo entre grupo de prática pedagógica; a sesta nas instituições pertencentes à rede pública; conhecimento de conceitos e conteúdos do educador; questionamento do educador.

Na semana de vinte e um a vinte e três de outubro assumi, pela primeira vez neste contexto, a responsabilidade de auxiliar a minha colega ao longo dos vários momentos da rotina diária das crianças, uma vez que foi esta que ficou responsável por planificar os mesmos. Desta forma, pude experienciar a

importância do trabalho colaborativo entre os vários intervenientes, assumindo o papel de auxiliar da minha colega.

Ao longo dos vários momentos da rotina diária das crianças, considero fundamental assegurar uma resposta adequada às suas necessidades e interesses, estabelecendo um clima de cooperação com os vários intervenientes educativos. Ou seja, todos devem trabalhar de forma articulada tendo em vista o bem-estar das crianças, assegurando-lhes um ambiente rico em experiências diversificadas que possibilitem novas aprendizagens. Para que isto fosse possível, ao longo desta semana, procurei cooperar com a minha colega, apoiando-a nas suas escolhas e decisões, para proporcionar às crianças momentos ricos de aprendizagem. Neste ponto, considero pertinente refletir acerca daquilo que tem vindo a ser desenvolvido para que haja uma coerência no trabalho desenvolvido por nós enquanto par da prática pedagógica, uma vez que sinto que existem alguns aspetos que podem ser melhorados. Apesar de termos um longo caminho de conquistas no que toca à nossa cooperação enquanto grupo de prática, sinto que existem algumas falhas que podem ser colmatadas com mais trabalho. No que concerne à realização da planificação, especificamente das semanas de intervenção individual, entendo que ainda é evidente a dificuldade de articularmos o trabalho para que este documento seja produzido em grupo.

Uma vez que existem diversas tarefas que temos de realizar semanalmente, sinto que facilita a realização dos trabalhos quando dividimos aquilo que é necessário realizar, algo que depois se reflete na execução dos mesmos. No entanto, ao longo das próximas semanas, procurarei cooperar com a minha colega neste sentido, para que estes documentos sejam produzidos em grupo.

Apesar disso, na prática, considero ser capaz de cooperar com a minha colega, apoiando-a nos vários momentos da rotina diária das crianças. Este trabalho colaborativo torna-se mais evidente nos momentos de diálogo em grande grupo, quando as crianças estão reunidas nos almofadões da Área Polivalente. Ou seja, uma vez que a minha colega está a dinamizar os momentos de diálogo em grande grupo, é necessário que eu me encarregue de assegurar que todas as crianças estão envolvidas neste momento, sem que hajam situações potenciadoras de distração. Para isso, sinto necessidade de, por vezes, participar nos diálogos estabelecidos, para que haja uma dinâmica ativa nos mesmos.

Ao longo desta semana, através de um momento em que três crianças do grupo manifestaram necessidade de dormir, tive oportunidade de refletir na importância da sesta para as crianças desta faixa etária e na inexistência de um momento específico da rotina diária das crianças para tal, em contextos pertencentes à rede pública.

No entender de Gonzalez-Mena (2015), existem perspetivas divergentes relativamente à importância da sesta na rotina diária das crianças em idade pré-escolar. No entanto, destaca que este é um momento de repouso para a criança onde as suas necessidades específicas devem ser consideradas e respeitadas. Desta forma, o autor reconhece a importância deste momento para o desenvolvimento harmonioso das crianças. Esta dimensão da rotina diária das crianças que não está contemplada nos contextos educativos pertencentes à rede pública incentivou-me a refletir de forma consciente acerca da importância que este momento tem para as crianças, principalmente para aquelas que entram pela primeira vez neste contexto. Tal como tenho vindo a reparar ao longo destas semanas, existem algumas crianças que revelam necessidade de descansar depois de almoço, demonstrando-se mais cansadas e pouco envolvidas nas propostas a desenvolver. Deste modo, entendo que, enquanto mestranda a intervir e enquanto futura profissional, é fulcral compreender a importância deste momento de descanso para as crianças e que estratégias podem ser utilizadas nestas situações.

Um outro assunto que surgiu da reunião semanal com a professora supervisora prende-se com uma dimensão da nossa ação enquanto mestrandas a intervir que, ao longo deste semestre, temos de atentar e procurar melhorar. Este assunto, que tem vindo a ser reforçado pela professora supervisora ao longo das últimas semanas de intervenção, relaciona-se com o conhecimento que possuímos acerca daquilo que exploramos com as crianças, enquanto profissionais. Ou seja, quando planeamos uma determinada proposta educativa, que inevitavelmente envolve a utilização de conceitos, é fundamental possuímos uma noção científica dos mesmos. Só com uma preparação prévia e uma sustentação teórica que nos permita ter uma definição científica de cada um dos conceitos que exploramos com as crianças é que nos diferenciamos enquanto profissionais. Para além disso, sem este conhecimento científico não somos capazes de proporcionar contextos ricos de aprendizagem, uma vez que não temos capacidade para colocar as questões certas às crianças.

Esta dimensão da nossa ação, que tem vindo a ser reforçada por outros professores da unidade curricular de Didática da Educação de Infância, é fundamental para que a nossa prática seja sustentada e para que se possam proporcionar contextos de aprendizagens significativas para as crianças. Deste modo, tal como é mencionado por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o educador deve refletir constantemente sobre a sua prática, demonstrando um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa.

Ao longo das últimas semanas de intervenção, pude evidenciar que, enquanto mestrandas a intervir, o questionamento que faço às crianças, principalmente nos momentos de diálogo em grande grupo, é

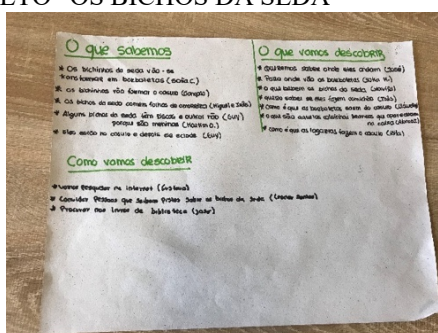
essencial. Esta dimensão da ação do educador, o questionamento, está diretamente ligada ao conhecimento que este deve possuir. Ou seja, se o educador não possui conhecimentos teóricos e científicos daquilo que vai explorar com as crianças, não será capaz de colocar as questões certas às crianças e não lhes irá proporcionar um contexto rico de aprendizagem.

Tal como Luís, Andrade e Santos (2015) mencionam, quando o educador se torna capaz de questionar a criança consegue compreender mais acerca da mesma, atribuindo significados aquilo que esta diz e faz. Para isso, é essencial que o educador exercite diariamente esta dimensão da sua ação, tornando-se cada vez mais competente, colocando questões úteis e pertinentes, de forma intencional e pedagógica.

Neste ponto, entendo ser pertinente refletir nas vantagens em ter as aulas das várias unidades curriculares em simultâneo com a prática pedagógica, contando que esta organização permite às mestrandas colocar algumas dúvidas e questões aos professores que, por sua vez, nos possibilitam melhorar a nossa ação enquanto mestrandas a intervir nos contextos educativos, incentivando-nos a uma reflexão constante. Assim, considero que só através deste incentivo constante para uma reflexão contínua é que me torno capaz de me questionar sobre algumas questões e, principalmente, perspetivar a minha posição relativamente às mesmas.

Em suma, ao longo desta semana de intervenção pude vivenciar diversos momentos que me permitiram refletir em questões pertinentes, não só no contexto de prática como também com a professora supervisora e restantes professores. O contacto que estabeleço com os vários intervenientes e os momentos que vivo em ambos os contextos permitem-me construir novas aprendizagens que considero essenciais para o meu futuro profissional.

ANEXO XVIII – REGISTO FOTOGRÁFICO DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO DO PROJETO “OS BICHOS DA SEDA”



Fotografia 1- Registo das ideias das crianças.



Fotografia 2- Uma das crianças do grupo a contactar com um bicho da seda.



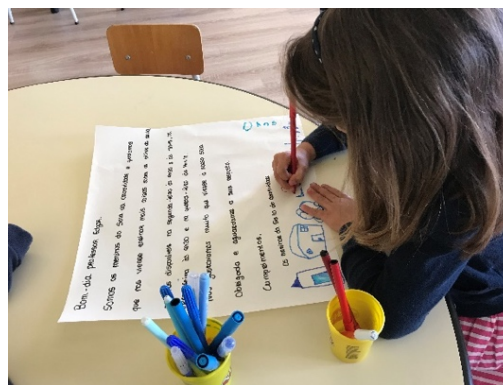
Fotografia 3- Limpeza da caixa e alimentação dos bichos da seda.



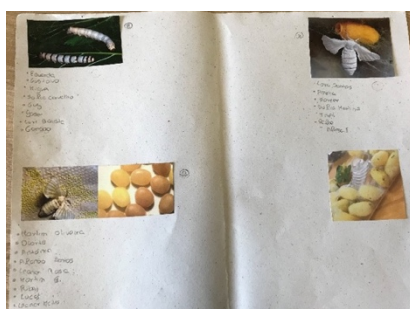
Fotografia 4- Realização do desenho à vista.



Fotografia 5- Estudo e registo da quantidade e características físicas dos bichos da seda.



Fotografia 6- Decoração do convite para o professor convidado no âmbito do projeto.



Fotografia 7- Registo escrito da organização dos grupos de trabalho.



Fotografia 8- Trabalho em pequenos grupos no âmbito do projeto.



Fotografia 9- Apresentação do professor convidado no âmbito do projeto.



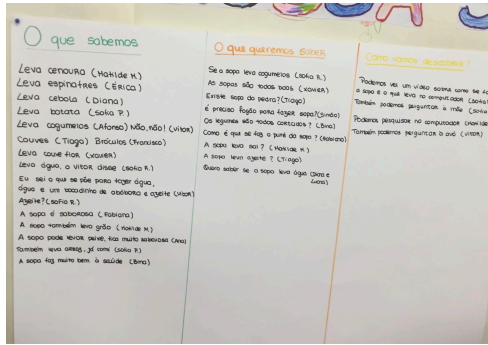
Fotografia 10- Partilha em grande grupo do trabalho realizado pelos diferentes grupos de trabalho.



Fotografia 11- Exposição no âmbito do projeto.



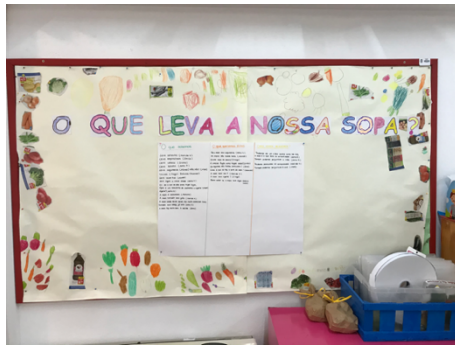
Fotografia 12- Apresentação da canção criada às outras salas.



Fotografia 13- Registo das ideias iniciais das crianças.



Fotografia 14- Decoração do placard para colocar as produções no âmbito do projeto.



Fotografia 15- O placard decorado pelas crianças.



Fotografia 16- Caça ao tesouro com imagens reais de alimentos que podem ser integrados na sopa.



Fotografia 17- Jogos de adição com imagens reais de alimentos que podem ser integrados na sopa.



Fotografia 18- Confeção de uma sopa em grande grupo.



Fotografia 19- Apresentação de uma história dramatizada.



Fotografia 20- Realização de um jogo de V/F com questões relacionadas sobre alimentação saudável.



Fotografia 21- Diálogo e partilha de ideias com os utentes da ADESBA.



Fotografia 22- Realização de uma atividade de recorte e colagem com os utentes da ADESBA.



Fotografia 23- Apresentação das nutricionistas convidadas e partilha de experiências.



Fotografia 24- Festa de Natal com as famílias.

ANEXO XX – 2.ª REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI II: 7 A 9 DE OUTUBRO DE 2019

Reflexão Semanal – 7 a 9 de outubro de 2019

Referentes de reflexão: valorização das ideias e contributos das crianças; momentos de diálogo em grande grupo; colaboração entre os vários intervenientes; a planificação como uma ferramenta não estanque.

Na semana de sete a nove de outubro, a primeira semana de intervenção conjunta, as mestrandas ficaram responsáveis por planificar e gerir os vários momentos da rotina diária do grupo. Aliada à cooperação existente entre ambas, foi essencial contar com a colaboração da educadora cooperante e da assistente operacional, que tiveram um papel muito importante nestes primeiros três dias de intervenção. Por ter sido uma semana rica em novas aprendizagens e na impossibilidade de aprofundar todas, escolheram-se alguns referentes que irão nortear a presente reflexão.

Após o período de observação, recolha de dados e participação nas atividades da educadora cooperante, tivemos oportunidade de estruturar uma planificação para três dias, tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças. Neste sentido, para esta primeira semana, optou-se por planear experiências que envolvessem todo o grupo e que permitissem fazer uma adaptação de todos os intervenientes a uma nova

realidade. Ou seja, uma vez que foi a primeira semana em que as mestrandas estiveram a intervir e, conseqüentemente, a assumir a gestão do grupo, considerámos pertinente optar por propostas educativas mais dinâmicas e onde todas as crianças pudessem participar em simultâneo, para que também pudessemos contar com o apoio da educadora cooperante e da assistente operacional.

Tal como era esperado, as crianças envolveram-se em todos os momentos da sua rotina diária, permitindo que geríssemos os mesmos, sem revelarem comportamentos de desconforto em relação a esta mudança, uma vez que deixou de ser a educadora a orientar os vários momentos do dia. Para além disso, foi notória a participação das crianças nas várias experiências que propusemos, dando contributos imprescindíveis para o desenrolar das mesmas.

Neste ponto, considero pertinente refletir sobre a envolvimento das crianças na gestão e organização dos vários momentos do dia, principalmente nos de propostas orientadas, uma vez que esta semana concretizei novas aprendizagens relacionadas com esta questão. Tal como tenho vindo a procurar trabalhar, a criança deve assumir-se como o centro da ação, tendo a oportunidade de contribuir com ideias para as decisões tomadas. No entanto, enquanto mestrandas a intervir, esta dimensão da minha ação não era posta em prática, uma vez que não me sentia suficientemente confortável para dar espaço às crianças de darem contributos e de aceitar os mesmos, por me manter focada na planificação que realizava. No entanto, ao longo desta semana, senti que me tornei capaz de dar esta oportunidade de voz efetiva às crianças, permitindo que fossem elas a dar contributos pertinentes e aceitando-os, mesmo tendo de me desviar daquilo que tinha pensado.

Esta mudança na minha ação enquanto mestrandas a intervir, algo para o qual tenho vindo a trabalhar ao longo da minha formação, só se tornou possível por me sentir mais calma e confiante nos momentos de intervenção, em específico nos momentos em grande grupo. Para além disso, ao me sentir confortável com a presença dos adultos, em particular da educadora cooperante e professora supervisora, sinto que estou a aproveitar cada momento com as crianças sem sentir ansiedade. Esta serenidade permitiu-me dar espaço e voz às crianças e, conseqüentemente, aceitar as suas ideias e contributos para as várias propostas e momentos do dia. Neste sentido, esta primeira semana e o modo como decorreu irá influenciar as próximas semanas de intervenção.

Tal como é explicitado por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a criança deve assumir-se como sujeito e agente dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, onde é importante que seja escutada e incentivada a participar nas decisões tomadas que irão ter influência na sua vida. Desta forma, a criança pode construir a sua identidade e autoestima positivamente.

A criança, no âmbito de uma pedagogia da participação, é encarada como uma pessoa com agência que observa e interpreta o mundo que a rodeia, participando de forma ativa nas diferentes dimensões da sua vida, quer seja no seio familiar ou na escola. Neste sentido, quando se refere que a criança dispõe de agência assume-se que possui capacidades que lhe permitem envolver-se ativamente nos acontecimentos à sua volta (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Ao dar oportunidade às crianças de contribuir com ideias e opiniões para as decisões a tomar, é necessário organizar momentos de diálogo em grande grupo e, conseqüentemente, gerir os mesmos. O educador, ao proporcionar estas oportunidades de partilha em grande grupo, cria um clima de comunicação essencial aos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo servir de modelo pela forma como fala e se exprime (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Acrescenta-se que, um contexto rico em momentos de comunicação e de discurso oral podem contribuir para um ambiente de literacia emergente, onde existe um conjunto de experiências que podem influenciar o desenvolvimento da literacia (Viana, Ribeiro & Baptista, 2014).

Neste sentido, ao longo das experiências que vivenciei esta semana, entendo ser necessário encontrar possíveis estratégias para regular o comportamento das crianças, principalmente nestes momentos de diálogo em que existem várias crianças que querem participar. Para além disso, considero importante ter atenção às crianças que estão na instituição pela primeira vez, utilizando estratégias para cativar a sua atenção e apoiando-as a participar nos momentos de diálogo.

Tendo em conta estes momentos de diálogo em grande grupo, existe outro aspeto sobre o qual pretendo refletir, relacionado com o trabalho colaborativo entre a educadora e a assistente operacional, neste caso. Uma vez que assumimos a responsabilidade de planificar estes três dias, necessitámos não só do apoio da educadora, como também da assistente operacional da sala, onde tivemos oportunidade de compreender na prática a importância da função desta segunda figura para a organização e gestão do trabalho diário desenvolvido.

De acordo com o que Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 16) mencionam, o envolvimento e a participação de outros profissionais, que trabalham com o mesmo grupo de crianças, no planeamento e avaliação “é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças.”

Neste ponto, importa mencionar o trabalho colaborativo entre ambas as mestrandas a intervir, considerando que esta semana foi de intervenção conjunta, onde foi necessário, para além de construir a planificação, gerir os momentos da rotina diária das crianças em conjunto, algo que não acontece nas semanas de intervenção individual. Esta semana inicial de intervenção conjunta constituiu-se essencial para que possa ser feita uma abordagem gradual, uma vez que se inicia um novo ciclo.

Este trabalho colaborativo, que se prolonga às restantes semanas de intervenção, torna-se fulcral, apesar de, em alguns momentos, fazer emergir algumas dificuldades. Ou seja, apesar de ser imprescindível o apoio da minha colega de prática ao longo de todos os momentos e de agirmos em prol de uma gestão comum, nos momentos de interação com o grande grupo surge alguma dificuldade em gerir esses momentos, uma vez que se torna difícil definir quem é que assume o papel central. No meu entender, com as experiências que tenho vivenciado, é importante que haja apenas uma figura de destaque em certos momentos, para que fluam de forma mais natural. Apesar disso, entendo que fomos capazes de assumir a gestão do grupo ao longo dos vários momentos, distribuindo as tarefas pelas duas de forma justa.

Com o suporte que a educadora cooperante e a assistente operacional nos deram, tivemos competência para adequar a planificação construída às necessidades das crianças nos vários momentos da sua rotina. Um dos momentos onde houve necessidade de desviarmo-nos daquilo que estava planificado relacionou-se com a chegada de uma nova criança à instituição, que chegou a meio da manhã pela primeira vez para se juntar ao grupo de crianças. A chegada desta criança à instituição, contando que é uma criança de nacionalidade estrangeira que está em Portugal há pouco tempo sem ter frequentado outra instituição anteriormente, consiste num tópico que pretendo refletir de forma aprofundada na próxima reflexão semanal. Uma vez que esta criança só esteve um dia connosco, tendo chegado na quarta-feira, considero pertinente aproveitar a próxima semana de intervenção para observar e refletir melhor acerca desta questão.

Tal como mencionei, existiram algumas situações que obrigaram a alteração da planificação, onde foi essencial o apoio da educadora cooperante que nos permitiu perceber a importância de encarar a planificação como uma ferramenta que não é estanque e que pode sofrer alterações, quando assim o é justificável. Com isto, experienciei na prática o quão importante é atender às necessidades efetivas das crianças em determinados momentos, fazendo as alterações necessárias à planificação construída. Quando somos capazes de o fazer, estamos a respeitar as crianças e a proporcionar-lhes um contexto mais significativo.

Esta aprendizagem, que pretendo explorar nas próximas semanas de intervenção procurando melhorar a minha capacidade de adaptação da planificação, torna-se imprescindível para o meu futuro enquanto profissional, uma vez que, no meu entender, as experiências vivenciadas com as crianças e as coisas que podem advir desses momentos são, por vezes, muito mais ricas que qualquer coisa que esteja planificada. Em suma, esta semana foi muito intensa e proporcionou-me construir diversas aprendizagens, uma vez que, pela primeira vez neste contexto, tive oportunidade de assumir a gestão do grupo de crianças, contando com o apoio imprescindível da minha colega de prática, da educadora cooperante e da assistente operacional. Neste sentido, todas as experiências vivenciadas que permitiram a construção destas aprendizagens foram essenciais para evoluir enquanto mestrandas a intervir, onde pretendo dar continuidade ao trabalho que desenvolvi esta semana, procurando melhorar constantemente a minha ação na prática.

ANEXO XXI – 5.ª REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI I: 25 A 27 DE MARÇO DE 2019

Reflexão Semanal – 25 a 27 de março de 2019

Referentes de reflexão: supervisão do grupo de crianças; responsabilidades associadas à gestão do grupo; contacto/relação com as famílias; valorização do potencial das famílias.

Na semana de vinte e cinco a vinte e sete de março realizei a minha primeira intervenção individual, contando com o apoio da minha colega e da auxiliar de ação educativa, que acompanha o grupo de crianças, ao longo dos vários momentos do dia.

O período que antecedeu esta semana foi marcado por alguma ansiedade, principalmente devido aos momentos em grande grupo, caracterizados por alguns desafios. Desta forma, ao planificar os três dias de intervenção, sobre os quais se reflete no presente documento, procurei identificar possíveis estratégias para gerir estes momentos, tendo em consideração aquilo que conheço sobre as crianças.

Por outro lado, o facto de a educadora cooperante não estar presente na instituição nestes três primeiros dias de intervenção individual provocou alguma ansiedade, uma vez ter consciência de que as crianças têm uma forte relação afetiva com a mesma e que, por esta não estar presente, poderiam surgir novos desafios. Para além disso, por ser a primeira vez que iríamos estar a assumir o grupo e gerir os diferentes momentos da sua rotina diária, onde estaríamos como figuras centrais, poderia também contribuir para que surgissem novas situações ou uma alteração do comportamento das crianças.

Assumindo todas as preocupações que foram formuladas antecipadamente, confrontei-me com uma realidade que, de alguma forma, me surpreendeu. Assim, as crianças demonstraram aceitar-nos enquanto figuras centrais, respeitando aquilo que propusemos e colaborando ao longo de todos os momentos da sua

rotina diária. Desta forma, apesar de existirem diversos aspetos a melhorar, esta primeira intervenção individual foi marcada por bastantes pontos positivos.

A colaboração da minha colega e da auxiliar de ação educativa foi indispensável, uma vez que me apoiaram ao longo de todos os momentos e contribuíram para que a minha intervenção decorresse da melhor forma possível. Neste sentido, considero que trabalhamos em parceria e apoiámo-nos continuamente, tendo sempre em vista o bem-estar das crianças. O apoio da auxiliar de ação educativa foi essencial, uma vez que esta é a outra figura de referência das crianças, para além da educadora cooperante. Desta forma, foi muito importante ter a sua ajuda em todos os momentos, onde houve uma partilha diária de ideias e estratégias que me possibilitaram melhorar a minha ação.

Ao longo da semana, senti que as crianças estavam mais predispostas a procurarem-nos quando necessitavam de algo, partilhando connosco as suas vitórias, angústias e necessidades, o que nos permitiu fortalecer a relação com cada uma. Por outro lado, por ter estado mais atenta a cada criança em particular, consegui conhecer novas características específicas de cada uma, o que também é essencial para a minha ação junto do grupo. Com isto, sinto que começo a conseguir identificar algumas estratégias possíveis de serem utilizadas com algumas crianças em específico, procurando perceber as necessidades e interesses das crianças que revelam um comportamento mais desafiante, de forma a atuar em conformidade.

Os momentos de brincadeira livre são essenciais para conhecer melhor cada uma das crianças do grupo, identificando os seus interesses e as suas características específicas. Neste sentido, estes momentos exigem que o educador consiga supervisionar o grupo de crianças, estando consciente da responsabilidade que lhe é exigida e da importância que estes momentos têm para a sua ação.

Tal como está explícito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a observação que o educador realiza integra-se na sua intencionalidade educativa, para que possa construir e gerir o currículo de forma mais sustentada. Deste modo, o educador deve ser capaz de observar o que as crianças fazem e dizem, estando atento à forma como interagem e aprendem, tendo em vista a recolha de informação acerca de cada criança.

Neste seguimento, através da reunião semanal com a professora supervisora, pude refletir acerca da importância da supervisão do grupo de crianças, uma vez que esta semana tomei algumas decisões que não permitiram que executasse esta tarefa como seria esperado. Ou seja, assumindo a responsabilidade de gerir os vários momentos da rotina diária das crianças, é importante estar a acompanhar o grosso do grupo, delegando tarefas aos adultos que me podem auxiliar na realização de pequenas tarefas com uma minoria das crianças. Desta forma, só posso supervisionar o grupo de crianças se permanecer junto deste ao longo de todos os momentos, percebendo aquilo que vai ocorrendo.

Segundo Gonzalez-Mena (2015), quando se fala em supervisionar um grupo de crianças vai-se muito além da necessidade de manter todos os seus elementos em segurança. Apesar de constatar a dificuldade existente na supervisão de um grupo de crianças, defende que o educador deve ser capaz de coordenar a sua ação de modo a conseguir dar atenção a uma criança em particular, ao mesmo tempo que observar o restante grupo como um todo. Neste sentido, o educador tem de conseguir prestar atenção a possíveis focos de situações adversas, desenvolvendo aquilo que designa por “foco duplo”. (Gonzalez-Mena, 2015, p. 37). A autora, como definição para “foco duplo”, refere ser um “método de supervisão que permite que um adulto se foque em uma criança ou em um grupo pequeno de crianças ao mesmo tempo em que está ciente do que está acontecendo no ambiente como um todo.” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 37).

A referida autora afirma que esta capacidade de supervisionar todo o grupo de crianças desenvolve-se com a experiência, mas também com o empenho do educador para trabalhar neste sentido. Assim, refere que o educador deverá conseguir individualizar a sua atenção para uma criança ou para um pequeno grupo de crianças, permanecendo, simultaneamente, atento ao que acontece no restante espaço.

Um dos momentos orientados, que decorreu no bosque, contou com a presença de familiares de algumas crianças, uns que esperaram que a mesma terminasse e outros que levaram as crianças. Partindo deste acontecimento, senti necessidade de refletir acerca do contacto e relação que se estabelece com as famílias, pensando na valorização do potencial das mesmas para o trabalho que é desenvolvido com as crianças.

A presença dos familiares das crianças no referido momento não influenciou a minha ação, no sentido em que não me senti menos à vontade com sua presença. Porém, perante o facto de alguns pais levarem as crianças a meio da proposta, senti que isto provocou alguma agitação nas restantes crianças e, consequentemente, esta situação acabou por interferir no decorrer da proposta.

Neste seguimento, refletindo sobre aquilo que foi mencionado, considero ser imprescindível existir uma relação de cooperação entre o educador e os agentes educativos que acompanham as crianças no jardim de infância e as suas famílias. Esta colaboração é essencial para que a família possa compreender aquilo que é desenvolvido pelo educador e aquilo que este valoriza, sendo o mesmo válido ao contrário, existindo uma parceria sustentada tendo em conta o bem-estar da criança.

O contacto que temos vindo a estabelecer com as famílias, enquanto estagiárias da “Sala da Criatividade”, tem vindo a permitir que se estabeleça, de forma gradual, uma relação mais próxima com as mesmas,

baseada, essencialmente, em confiança. Este contacto permite-me compreender e vivenciar esta vertente da ação do educador, onde posso também observar a interação que a educadora cooperante mantém com os pais das crianças.

Tal como refere Borràs (2002), é essencial que exista uma coordenação com a família da criança, privilegiando uma interação constante e proporcionando uma coerência e continuidade da ação educativa. Neste sentido, é fundamental que se construam ligações de comunicação que facilitem uma atenção individual a cada criança. Posto isto, a principal preocupação deve ser possibilitar uma ação conjunta, onde haja uma atuação positiva entre a escola e a família.

Por outro lado, segundo Gonzalez-Mena (2015), não é possível educar e cuidar de uma criança sem a colaboração da família. Assim, “o currículo deve ser culturalmente sensível e responsivo aos objetivos dos pais. Os melhores programas de educação continuamente avaliam as necessidades e interesses dos pais, em vez de impor um currículo determinado ao grupo.” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 165). Neste sentido, quando a instituição ou o educador vê os pais como parceiros, envolvem-se os mesmos nas decisões tomadas, existindo uma colaboração. Por outro lado, o autor refere que é fundamental respeitar a diversidade de famílias que possam existir e retirar o maior partido da mesma.

A corroborar esta ideia relativa à diversidade de famílias existente, surgem os autores Hohmann e Weikart (2004), defendendo que a criança reflete no contexto escolar aquilo que experiencia em casa, com a família. Neste sentido, a família e o contexto onde a criança está inserida irá ter repercussões no seu quotidiano na creche, junto dos seus pares e adultos, e no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, é importante que a vida escolar seja uma continuação da sua vida familiar, onde exista uma continuidade de experiências. Para isso, torna-se imprescindível que existe uma relação consistente entre a escola e a família.

Ao vivenciar a relação existente entre as famílias e a educadora cooperante senti necessidade de refletir acerca da importância da valorização das famílias para a ação do educador de infância. Pelo facto de a educadora cooperante encarar os familiares das crianças como um recurso essencial na sua ação e integrá-los em diversas situações, pude compreender a importância de valorizar as famílias e o seu potencial, contribuindo para os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Neste seguimento, tal como é defendido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 16),

“Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.”.

Posto isto, mesmo enquanto estagiária, tenciono continuar a contruir uma relação mais próxima com os familiares das crianças, procurando um contacto diário com as mesmas nos momentos de acolhimento e entrega das crianças. Esta construção gradual de uma relação com as famílias permite-me vivenciar outra dimensão da ação do educador de infância, proporcionando-me experiências e aprendizagens que irão ser essenciais para o meu futuro profissional.

Em suma, ao longo da referida semana sobre a qual se refletiu no presente documento, pude assumir a gestão do grupo de crianças ao longo dos vários momentos de rotina diária, o que me proporcionou a construção de diversas aprendizagens através de reflexões constantes da minha ação. Desta forma, esta responsabilidade acrescida, por não ter o acompanhamento e apoio da educadora cooperante, incitou-me à identificação e utilização de diversas estratégias para os momentos em grande grupo e para algumas crianças em particular, o que me irá ser essencial no futuro.

ANEXO XXII – 9.ª REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI II: 25 A 27 DE NOVEMBRO DE 2019

Reflexão Semanal – 25 a 27 de novembro de 2019

Referentes de reflexão: o questionamento do educador; a linguagem oral; comunidade como um recurso; relação com a família e com a comunidade.

Na semana de vinte e cinco a vinte e sete de novembro, a minha quarta semana de intervenção, foi possível vivenciar um conjunto de momentos e experiências que me permitiram refletir sobre diversas questões e construir novas aprendizagens. Ao longo destes dias, tive a preocupação de focar a minha atenção em certas dimensões da minha ação que, por vezes, não são valorizadas. Ou seja, uma vez que nos estamos a aproximar do final desta prática pedagógica, tenho vindo a concentrar-me em identificar aspetos que posso melhorar.

Um destes aspetos, sobre o qual já tive oportunidade de refletir no semestre anterior, relaciona-se com o questionamento que faço às crianças, principalmente nos momentos de diálogo em grande grupo. Apesar de já ter refletido anteriormente sobre esta questão, neste momento sinto que já possuo um leque mais vasto de conhecimentos e, para além disso, este grupo de crianças tem características que me proporcionam ter

uma experiência distinta a este nível. Por todos estes motivos, considero pertinente clarificar as minhas ideias sobre esta questão, apresentando uma breve reflexão sobre a mesma.

Este grupo de crianças, um grupo muito dinâmico e ativo que se envolve bastante nos momentos de diálogo em grande grupo, permite-me melhorar constantemente o meu questionamento. Uma vez que estes momentos de diálogo em grande grupo estão muito presentes ao longo da rotina diária do grupo, existe oportunidade de questionar as crianças e, dessa forma, refletir na importância desta ação do educador.

Tal como Luís, Andrade e Santos (2015) mencionam, quando o educador se torna capaz de questionar a criança consegue compreender mais acerca da mesma, atribuindo significados aquilo que esta diz e faz. Para isso, é essencial que o educador exercite diariamente esta dimensão da sua ação, tornando-se cada vez mais competente, colocando questões úteis e pertinentes, de forma intencional e pedagógica.

Neste ponto, considere interessante confrontar as ideias que tinha no semestre anterior com aquelas que possuo atualmente. Tal como refleti,

“(…) tendo consciência de que as questões que o educador coloca são de extrema importância para despertar a curiosidade das crianças e para que possam construir novas aprendizagens, comecei a aperceber-me de que era uma dimensão da minha ação enquanto futura profissional que acabava por, sem intenção, descurar, uma vez que nunca tinha ponderado na mesma.” (reflexão nº 7 – 8 a 10 de abril).

Neste seguimento, ao aperceber-me da importância que o questionamento do educador tem para a ação que realiza em contexto de educação pré-escolar, comecei a procurar estar mais atenta a esta dimensão da minha ação e a valorizar a mesma, com o objetivo de aprofundar os meus conhecimentos e experiências neste âmbito. Atualmente, sinto que este grupo de crianças me possibilita exercitar diariamente o questionamento que faço, sendo que, para além disso, tenho oportunidade de observar a educador cooperante diariamente, com a qual construo novas aprendizagens. Na minha perspetiva, colocar questões às crianças não é o mais difícil, mas sim colocar as questões certas e adequadas a cada situação e a cada criança, de forma a que se possam estimular a curiosidade do grupo.

Esta questão de ser capaz de adequar as questões a cada criança, tendo em conta as suas características e necessidades, tornou-se muito evidente esta semana. Nos momentos de diálogo em grande grupo, existe a tendência de as crianças que participam frequentemente se destacarem e não permitirem que as restantes participem. Com isto, ao longo destes dias, procurei dirigir as questões que colocava, garantindo o envolvimento de todas as crianças nos diálogos estabelecidos, onde percebi que existem algumas crianças com mais dificuldade em verbalizar as suas ideias.

Este facto tem vindo a tornar-se evidente ao longo das últimas semanas, onde sinto necessidade de encontrar estratégias para auxiliar uma das crianças do grupo em particular. Esta criança revela alguma dificuldade em verbalizar as suas ideias, não sendo fácil compreender aquilo que esta pretende transmitir. Esta questão leva-me a procurar aprofundar os meus conhecimentos acerca da linguagem oral em contexto de jardim de infância, reconhecendo que é uma dimensão do desenvolvimento da criança essencial. Ou seja, considero essencial que o educador conheça o “percurso do aprendiz falante”, os “marcos do desenvolvimento” e qual deve ser a atitude do adulto quando conversa com a criança (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 5), pois são assuntos extremamente importantes para um educador.

A aquisição e desenvolvimento da linguagem pressupõe a produção de todos os sons da língua e a compreensão de regras gramaticais. Através da interação com os outros, a criança apropria-se da sua língua materna, de forma natural e intuitiva, utilizando-a para comunicar. Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem ocorre de um modo holístico, onde as diferentes componentes da linguagem, a função, a forma e o significado, são apreendidas simultaneamente. Apesar disto, é crucial que o educador reconheça que os vários domínios linguísticos são objeto de aquisição. Existem quatro grandes etapas que marcam a aquisição da língua materna, nomeadamente o “desenvolvimento semântico”, o “desenvolvimento morfológico e sintático”, o “desenvolvimento fonológico” e o “desenvolvimento pragmático” (Sim-sim, Silva & Nunes, 2008, p. 25).

Este domínio do desenvolvimento da criança, relacionado com a aquisição e desenvolvimento da linguagem, implica um conjunto de conhecimentos por parte do educador, que lhe permitam adequar a sua ação. Ou seja, o educador, perante um grupo de crianças com características e necessidades distintas, tem de dar uma resposta adequada, algo que só é possível se este for dotado de ferramentas e conhecimentos neste âmbito. Desta forma, enquanto mestranda a intervir e futura profissional, entendo ser essencial investir num aprofundamento dos meus conhecimentos a este nível, uma vez que esta é uma dimensão do desenvolvimento da criança essencial e bastante complexa.

Para além dos tópicos abordados, ao longo destes dias de prática pedagógica foi possível vivenciar outras experiências que permitiram refletir numa outra questão, a da comunidade envolvente como um recurso. Com a presença dos utentes da *ADESBA* na nossa instituição, que foram convidados num âmbito do projeto que está a ser desenvolvido, surgiu a necessidade de refletir na importância de encarar a comunidade envolvente como um recurso à construção de aprendizagens significativas por parte das crianças.

Este momento em que as crianças tiveram oportunidade de partilhar as suas aprendizagens e realizar alguns jogos no âmbito do projeto com estes convidados, proporcionou uma partilha de ideias e experiências muito rica e a interação das crianças com elementos da comunidade envolvente.

Quando se pensou na hipótese de convidar os utentes da referida instituição, pretendia-se que as crianças tivessem oportunidade de avaliar e divulgar as aprendizagens que foram construindo ao longo da realização do projeto sobre a sopa, chegando-se assim à última fase, a “Fase IV – Divulgação/Avaliação”, que prevê a “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” e a avaliação em grupo daquilo que foi desenvolvido e das aprendizagens construídas (Vasconcelos, 2012).

Através desta experiência que se proporcionou às crianças entre estes dois contextos, efetivou-se a participação dos vários intervenientes como forma de enriquecimento do processo educativo e promoveu-se uma ligação próxima com a comunidade (Sila, Marques, Mata & Rosa, 2016). Desta forma, existiu uma rentabilização da comunidade como recurso, que proporcionou a construção de aprendizagens quer às crianças, quer aos adultos.

Estas experiências e iniciativas são extremamente importantes para que as crianças possam construir as suas aprendizagens de uma forma sustentada e integrada, onde se proporciona um conjunto de vivências extremamente enriquecedoras ao nível da dimensão pessoal e social. Através daquilo que experienciei, este contacto entre as crianças e os recursos da comunidade envolvente são cruciais, cabendo ao educador estabelecer e incentivar estas pontes entre os vários contextos. No futuro, enquanto futura profissional, tenciono atender a esta dimensão da ação educativa, procurando identificar os vários recursos existentes e integrá-los na ação a desenvolver.

Relacionado com esta dimensão da comunidade como um recurso, surge uma questão pertinente que se prende com os benefícios que uma possível relação traz para aqueles que constituem a comunidade. Ou seja, ao utilizarmos a comunidade, encarando-a como um recurso, iremos tirar partido daquilo que esta tem para nos oferecer e não nos podemos esquecer daquilo que a outra parte vai beneficiar com esta relação. Neste caso em específico, os utentes da *ADESBA* também beneficiaram com a vinda à instituição, uma vez que puderam colaborar com as crianças na construção de novas aprendizagens e na realização de diversos jogos, algo que para eles também teve significado.

Relacionado com este aspeto, foi possível discutir em reunião de supervisão o contacto que tem vindo a ser estabelecido com as famílias e com a comunidade ao longo desta prática pedagógica. Desta forma, considera-se pertinente refletir de forma escrita sobre esta dimensão da minha ação enquanto mestranda, identificando alguns aspetos que podem ser melhorados.

Relativamente às relações que se estabelecem com a comunidade, algo que também já foi mencionado no presente documento, tem existido uma preocupação em utilizar os recursos disponíveis de forma a proporcionar um contexto rico em experiências e novas aprendizagens para as crianças. Os espaços ao redor da instituição, como por exemplo o Jardim do Visconde, já foram explorados sendo que, devido às condições meteorológicas, não é possível fazer mais saídas. Todos os recursos foram identificados e explicitados na caracterização que foi construída nas primeiras semanas desta prática, algo que nos foi muito útil.

No que concerne à relação que é estabelecida com a família, este semestre houve uma grande preocupação em articular aquilo que é desenvolvido em contexto educativo com a família, uma vez que, na maioria dos casos, não é possível estabelecer um contacto pessoal, devido ao horário da componente letiva. Neste sentido, tem vindo a ser proposto às famílias a elaboração de diversas experiências em casa, que seguem a lógica daquilo que está a ser desenvolvido na sala de atividades, para que as crianças tenham oportunidade de explorar com as suas famílias aquilo que estão a descobrir e aprender na escola.

Em suma, esta semana foi muito rica em oportunidades de aprendizagem, onde foram vivenciados diversos momentos essenciais para a construção de novos conhecimentos. Uma vez que nos estamos a aproximar do final desta prática pedagógica, é fundamental procurar refletir noutras dimensões da minha ação enquanto mestranda, para que possa evoluir constantemente.

ANEXO XXIII – 12.ª REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI II: 16 A 18 DE DEZEMBRO DE 2019

Reflexão Semanal – 16 a 18 de dezembro de 2019

Referentes de reflexão: dimensão burocrática da ação do educador; as transições; os contextos de aprendizagem.

Na semana de dezasseis a dezoito de dezembro assumi a responsabilidade de apoiar a minha colega e auxiliá-la ao longo dos vários momentos da rotina diária das crianças, uma vez que esta foi a sua semana de intervenção individual, onde teve de planear e gerir esses momentos.

Por ser a última semana antes da interrupção letiva do Natal, as crianças estiveram na instituição em componente letiva apenas dois dias, na segunda e terça-feira, pelo que na quarta-feira a educadora cooperante iniciou as avaliações. Tal como foi abordado com esta, foi do nosso interesse acompanhar este

processo e compreender aquilo que era necessário fazer, uma vez que, tal como temos vindo a afirmar, é essencial aproveitar todas as oportunidades que temos ao nosso alcance para experienciar novas situações que nos proporcionem a construção de aprendizagens.

Desta forma, esta dimensão da ação do educador, que vai além da interação e contacto com as crianças, deve ser experienciada por nós enquanto mestrandas nesta prática pedagógica, uma vez que nos permite estar mais preparadas e com mais conhecimentos para desempenharmos futuramente o nosso papel enquanto profissionais.

Tal como já tive oportunidade de referir, sinto ser muito importante valorizar outras dimensões da ação do educador que vão além da prática com as crianças. Neste contexto, um jardim de infância pertencente à rede pública, permite que se contacte com esta realidade, a burocracia inerente a ação do educador, e que se construam novas aprendizagens neste domínio. Neste ponto, o contributo da educadora cooperante torna-se essencial, uma vez que esta nos proporciona um contacto com as várias dimensões da sua ação. A sua visão e ponto de vista da ação que desenvolve neste contexto torna-se muito útil e pertinente, uma vez que temos oportunidade de partilhar a experiência prática, acrescentando a teoria que estudamos.

Uma outra questão sobre a qual tenciono refletir e aprofundar os meus conhecimentos relaciona-se com as transições. Ao longo de todo o meu percurso tenho vindo a deparar-me com a questão das transições entre os vários momentos da rotina diária das crianças e entre os diversos espaços das instituições. Como tal, durante uma aula de Didática da Educação de Infância – Jardim de infância II, em que duas colegas apresentavam um trabalho sobre transições, compreendi que é um assunto fundamental, uma vez que envolve as transições que mencionei, mas também aquelas que ocorrem entre ciclos educativos. Por outro lado, tenho vindo a deparar-me com a influência destas transições para o bem-estar das crianças, algo que para mim é fundamental enquanto futura educadora. Deste modo, entendo que aprofundar os meus conhecimentos neste âmbito será muito importante para o meu futuro.

Tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 97) “As transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes.”. As transições podem caracterizar-se como horizontais ou verticais. As horizontais são aquelas que ocorrem diariamente, quando a criança passa de um espaço para outro, por exemplo quando vêm do seu ambiente familiar para o contexto educativo. As transições verticais são “socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos”, onde a criança pode mudar de contexto e inicia uma nova etapa (Silva, Marques, Silva & Rosa, 2016, p. 97).

As transições, neste caso as horizontais, foi um assunto que me acompanhou ao longo do meu percurso enquanto mestranda a intervir, uma vez que fui enfrentando algumas dificuldades que sentia a este nível. Para que os vários momentos da rotina diária das crianças tenham sentido e significado para estas é necessário que exista uma ação fluída e contínua. Neste ponto, o papel das transições é crucial, algo que deve ser considerado pelo educador.

De forma a colmatar as dificuldades que sentia com as transições entre os vários momentos, fui tentando adotar diversas estratégias e planejar as transições, para me obrigar a pensar nas mesmas e reconhecer a sua importância. Neste momento, depois de todo o trabalho que fui realizando ao longo destes meses, sinto que tenho mais facilidade nas transições entre os vários momentos.

Este tipo de dificuldades que fui combatendo ao longo do meu percurso permitem-me compreender a importância de refletir e questionar constantemente a minha ação enquanto mestranda a intervir, algo que me proporciona construir inúmeras aprendizagens. Este questionamento e reflexão constantes que realizo da minha prática torna-se fundamental e, nesse sentido, tenciono realizar os mesmos no meu futuro enquanto educadora de infância.

Ao analisar o meu percurso enquanto mestranda a intervir, considerando os vários contextos educativos onde estive, compreendo a importância de aproveitar todos os momentos e recursos disponíveis para construir novas aprendizagens. Não só nesta fase de formação, como também no meu futuro enquanto profissional, pretendo estar permanentemente envolvida naquilo que realizo para que me torne capaz de questionar e refletir sobre as minhas ações e, dessa forma, melhorar constantemente.

Neste ponto, considero pertinente destacar a importância que os vários contextos que marcaram este percurso tiveram para a construção da profissional que irei ser, uma vez que entendo que não construí aprendizagens apenas nos contextos de prática com esses intervenientes. Torna-se importante mencionar o contributo que os professores da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais me deram, não só nas aulas das várias unidades curriculares, mas também sempre que necessitei de algum apoio.

A princípio, quando decidi iniciar este percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar, estava um pouco receosa pelas dificuldades que poderia sentir em conciliar as diversas aulas das unidades curriculares com a prática pedagógica nos vários contextos educativos por onde ia passar. No entanto, à medida que fui experienciando esta realidade, percebi os contributos que esta organização traz para os alunos, uma vez que temos oportunidade de confrontar as questões que surgem na prática com aquilo que aprofundamos na

teoria. Para além disso, apesar de termos tido sempre o apoio incondicional da professora supervisora, os contributos dos restantes professores foram imprescindíveis.

Com isto, pretendo refletir sobre o quão importante é procurarmos questionar constantemente as nossas práticas, tendo em vista melhorá-las e acrescentar-lhes mais significado. Para que isto seja possível, é essencial ter a capacidade de refletir naquilo que se desenvolve e no seu significado, procurando constantemente avançar e evoluir acrescentando à nossa ação todas as aprendizagens e conhecimentos que vão sendo construídos das mais diversas formas e nos vários contextos por onde passamos.

ANEXO XXIV – 1.ª PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Planificação semanal

25, 26 e 27 de março de 2019

Mestrandas atuantes: Rita Gomes

Grupo de crianças: 25 crianças | **Local:** Sala da Criatividade

Recursos humanos: Mestrandas: Fabiana Rebelo e Rita Gomes; Educadora cooperante: Cláudia Oliveira;

Auxiliar de ação educativa: Andreia Moreira

Contextualização e fundamentação teórica

No seguimento das atividades que foram desenvolvidas na semana anterior, no âmbito da comemoração do dia do pai, também nesta semana irão existir alguns momentos de atividade dinamizados pelos pais de algumas crianças do grupo. Desta forma, para dar resposta a todos os familiares que demonstraram interesse em participar nesta iniciativa da instituição, prolongaram-se os dias possíveis para os pais dinamizarem atividades com o grupo de crianças.

No entender de Gonzalez-Mena (2015), o envolvimento dos pais nas atividades diárias das crianças no jardim de infância é fundamental. Neste sentido, o currículo deve estar construído tendo em conta as necessidades e interesses dos pais, integrando-os como elementos de extrema importância para o desenvolvimento desse currículo.

O educador deve procurar recolher informações sobre o contexto de vida de cada criança, procurando direcionar a sua ação não só para a sua atividade no espaço do jardim de infância, como também para a família e a comunidade envolvente. Desta forma, é importante considerá-los como intervenientes que proporcionam valorosos contributos para os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para além disso,

“os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.” (Ministério da Educação, 2016, p. 16).

Por outro lado, ao longo da semana que antecede a que se planifica no presente documento, foi perceptível o gosto e interesse que as crianças revelam por permanecer e desenvolver atividades no espaço exterior. Desta forma, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo de crianças, procurou-se desenvolver atividades que possam ser realizadas no exterior, aproveitando as condições meteorológicas favoráveis.

Segundo Gonzalez-Mena (2015), p. 208, a criança necessita de estar inserida num ambiente em que sinta a necessidade de o explorar, sendo que este deve estar “organizado com segurança de modo a oferecer diversos materiais e equipamentos estimulantes.” Por outro lado, defende que a exploração livre realizada pela criança requer tempo e espaço, onde esta se deve sentir livre para descobrir o que a rodeia, atendendo às suas preferências e gostos. Neste sentido, quando a criança se encontra num ambiente que não seja suficientemente variado e interessante, sente-se mais desmotivada e é necessária a orientação do adulto, o que reduz a possibilidade de a criança fazer uma exploração livre.

| Rotina | Intencionalidade educativa | Competências |
|--|---|--|
| 7h45 – 9h15 Acolhimento das crianças na sala polivalente e reforço alimentar | | |
| Descrição: durante este período, as crianças, à medida que chegam à instituição, permanecem na sala polivalente, onde podem brincar, ver televisão e receber o reforço alimentar, estando acompanhadas por, pelo menos, uma auxiliar de ação educativa. | | |
| 9h15 – 9h30 Acolhimento na sala de atividades | <ul style="list-style-type: none"> * Incentivar as crianças a interpretarem com expressividade a canção do Olá (domínio da Ed. Artística: música). * Fomentar a compreensão temporal - ontem, hoje e amanhã (área de expressão e comunicação: domínio da matemática). | <u>A criança:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Canta a canção do Olá. - Identifica os dias da semana e relaciona-os. - Conta o número de pessoas que se encontra na sala. |

| | | |
|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar às crianças momentos de contagem, através da contagem dos elementos do grupo – crianças e adultos (<u>área de expressão e comunicação: domínio da matemática</u>). * Estabelecer as tarefas necessárias à vida do grupo, em conjunto com as crianças (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Incentivar o diálogo e a partilha de ideias e de opiniões (<u>área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral; área de formação pessoal e social</u>). * Utilizar situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem (<u>área da expressão e comunicação: domínio da matemática</u>). | <ul style="list-style-type: none"> - Encarrega-se das tarefas que lhe foram atribuídas e compromete-se a realizá-las de forma responsável e autónoma. - Partilha ideias e experiências em grande grupo, respeitando a sua vez. - Realiza uma contagem e executa operações simples de subtração. |
| <p style="text-align: center;">Descrição: as crianças sentam-se no tapete, respeitando a ordem “menino/menina” para cantarem a canção do Olá. A mestranda dirige-se ao mapa das tarefas e distribui as mesmas pelas crianças, com o auxílio do grupo, respeitando a ordem estabelecida de rotação das mesmas. O presidente da semana conta as crianças que estão na sala e cumprimenta cada uma. As crianças responsáveis por marcar o tempo e a data, procedem à realização dessa tarefa, com o apoio dos adultos e do grupo. Por fim, as crianças podem partilhar com o grupo e com os adultos aquilo que quiserem e marcam a sua presença.</p> | | |
| <p>9h30 – 10h20 Desenvolvimento de projetos e temáticas</p> | | |
| <p style="text-align: center;">10h20 – 11h00 Momento de brincadeira livre</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Incentivar as crianças a explorarem as diferentes áreas da sala de atividades, marcando no mapa de atividades a área escolhida (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Incentivar brincadeiras entre pares e adultos que estejam no espaço exterior, promovendo a gestão de conflitos nestes momentos (<u>área da formação pessoal e social</u>). | <p style="text-align: center;"><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolhe a área onde quer trabalhar de forma autónoma. - Brinca e partilha o espaço e materiais com os seus pares e outros adultos. - Procura gerir possíveis conflitos. |
| <p style="text-align: center;">Descrição: as crianças, quando ficam na sala de atividades, trabalham de forma autónoma nas diferentes áreas, fazendo a sua inscrição no mapa de atividades, com o apoio do adulto. Quando existe possibilidade de brincar no espaço exterior, as crianças responsáveis pela tarefa de distribuir os chapéus cumprem a sua tarefa, com o apoio do adulto. De seguida, as crianças dirigem-se ao espaço exterior, interagindo com todas as crianças e adultos que estão nesse espaço. Num momento deste período, as duas crianças responsáveis por marcar a ementa cumprem a sua tarefa, com o apoio do adulto.</p> | | |
| <p style="text-align: center;">11h00 – 12h00 Higiene – Almoço – Higiene</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Fomentar a lavagem das mãos com sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Dar oportunidade e tempo à criança de realizar a sua higiene pessoal (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Permitir que a criança desempenhe as funções que lhe foram atribuídas de forma autónoma e responsável (<u>área da formação pessoal e social</u>). | <p style="text-align: center;"><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lava as mãos com sabão depois de ir à casa de banho e antes de comer, de forma autónoma. - Encarrega-se das tarefas que lhe foram atribuídas e compromete-se a realizá-las de forma responsável e autónoma. |
| <p style="text-align: center;">Descrição: três crianças de cada vez, com o apoio de um dos adultos, dirigem-se à casa de banho, de forma ordeira e organizada. As duas crianças responsáveis por esta tarefa informam o adulto que está na sala se podem ir mais crianças à casa de banho. As crianças que estão na sala, se assim o desejarem, bebem água, distribuída pelas duas crianças que possuem esta tarefa, com o apoio do adulto. De seguida, as crianças vão em fila para o refeitório, com o presidente à frente e o vice-presidente atrás, para almoçar. Depois do almoço, as crianças dirigem-se para a casa de banho, organizadas em dois grupos, para realizarem a sua higiene pessoal, sem esquecer a higiene oral.</p> | | |
| <p style="text-align: center;">12h00 – 14h45 Sesta</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Favorecer a compreensão da importância da sesta, dialogando com as crianças sobre os momentos de rotina (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Permitir que a criança associe rotinas a determinados momentos ou alturas do dia (<u>área do conhecimento do mundo</u>). | <p style="text-align: center;"><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhece os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê. |
| <p style="text-align: center;">Descrição: após o momento de higiene, as crianças dirigem-se à sala polivalente onde estão organizados os catres das crianças de duas salas, da “Sala da Criatividade” e da “Sala da Amizade”. Cada criança tira os seus sapatos, arrumando-os junto ao seu catre, e deita-se no mesmo. À medida que cada criança acorda, desloca-se até à casa de banho, onde faz a sua higiene pessoal, acompanhada por um adulto, e vai até aos cabides guardar o seu objeto de conforto. Depois, fica na sala de atividades, a brincar de forma livre, com o acompanhamento de um adulto, até todas as crianças acordarem.</p> | | |
| <p style="text-align: center;">14h45 – 15h15 Momento do “Conto da história”</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Incentivar o gosto por histórias (<u>área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>). * Procurar que o grupo escute a partilha da criança que conta a história, incentivando-o a respeitar o amigo (<u>área da formação pessoal e social</u>). | <p style="text-align: center;"><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constrói frases com uma estrutura cada vez mais complexa; - Observa, utilizando os seus sentidos, a história. |
| <p style="text-align: center;">Descrição: as crianças sentam-se no tapete, respeitando a ordem menino/menina, para ouvir uma história escolhida por uma das crianças do grupo ou adulto que se inscreveu no respetivo mapa mensal. A criança ou adulto que assumiu a responsabilidade de contar uma história ao grupo, escolhe a história e senta-se numa cadeira diante do mesmo, contando a história e mostrando as imagens do livro ao grupo.</p> | | |

| | | |
|--|---|--|
| 15h15 – 16h15 Lanche - Higiene | <ul style="list-style-type: none"> * Fomentar a lavagem das mãos com sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Dar oportunidade e tempo à criança de realizar a sua higiene pessoal (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Permitir que a criança desempenhe as funções que lhe foram atribuídas de forma autónoma e responsável (<u>área da formação pessoal e social</u>). | <u>A criança:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Lava as mãos com sabão depois de ir à casa de banho e antes de comer, de forma autónoma. - Encarrega-se das tarefas que lhe foram atribuídas e compromete-se a realizá-las de forma responsável e autónoma. |
| | Descrição: as crianças responsáveis por ajudar a colocar as mesas para lanche dirigem-se até ao refeitório, acompanhadas por um dos adultos. De seguida, o grupo desloca-se, em fila com o presidente à frente e o vice-presidente atrás, até ao refeitório. À medida que as crianças terminam de lanchar, deslocam-se à casa de banho para realizarem a sua higiene pessoal, aguardando, de seguida, na sala polivalente a ver televisão, enquanto esperam que todas as crianças façam o mesmo. | |
| 16h15 – 17h15 Desenvolvimento de projetos e temáticas | | |
| 17h15 – 18h00 Momento de brincadeira livre | <ul style="list-style-type: none"> * Incentivar as crianças a explorarem as diferentes áreas da sala de atividades, marcando no mapa de atividades a área escolhida (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Incentivar brincadeiras entre pares e adultos que estejam no espaço exterior, promovendo a gestão de conflitos nestes momentos (<u>área da formação pessoal e social</u>). | <u>A criança:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Escolhe a área onde quer trabalhar de forma autónoma. - Brinca e partilha o espaço e materiais com os seus pares e outros adultos. - Procura gerir possíveis conflitos. |
| | Descrição: as crianças brincam de forma livre no espaço exterior, se as condições meteorológicas assim o permitirem, ou ficam na sala de atividades a brincar de forma autónoma nas diversas áreas. Neste período, as crianças ficam com a auxiliar de ação educativa da “Sala da Criatividade”. | |
| 18h00 – 19h15 Reforço alimentar e momento de brincadeira livre na sala polivalente e entrega das crianças às respetivas famílias | | |
| Descrição: durante este período, as crianças permanecem com as auxiliares de ação educativa e com as restantes crianças da instituição na sala polivalente, onde recebem o reforço alimentar e brincam livremente com os materiais que têm disponíveis. | | |

Planificação dos momentos de desenvolvimento de projetos e temáticas
Segunda-feira (25 de março)

| | |
|--|--|
| Tempo: 9h30 – 10h20 | |
| Experiência educativa: atividades dinamizadas pelos pais de duas crianças | |
| Intencionalidade educativa | Competências |
| <ul style="list-style-type: none"> * Permitir que a criança se sinta confortável para participar nas atividades desenvolvidas, expressando-se de forma verbal e não verbal (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Identificar e valorizar o comportamento positivo da criança (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Oferecer materiais que permitam à criança desenvolver as suas capacidades motoras (<u>área de expressão e comunicação: domínio da educação física</u>). | <u>A criança:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Revela confiança em experimentar atividades novas. - Cooperar com os colegas em situação de jogo, envolvendo-se ativamente. - Revela interesse e gosto por aprender. |
| Descrição | |
| As crianças sentadas no tapete, depois de terem cumprido as tarefas do momento de acolhimento, recebem o pai da Lara Baptista, que vem à sala desenvolver uma atividade com as crianças do grupo. Desta forma, depois do pai explicar aquilo que vai realizar, as crianças poderão ir para o parque exterior ou ficar dentro da sala de atividades, consoante aquilo que o pai considerar mais pertinente para dinamizar o jogo do berlinde. No local que melhor servir para a execução do referido jogo, o grupo de crianças colabora com o pai da Lara, brincando com os berlines e desenvolvendo o jogo que este dinamizar. Para além do pai da Lara, também o pai do Duarte vem à nossa sala partilhar um momento com as crianças do grupo, dinamizando uma atividade que não foi previamente explicitada. | |
| Tempo: 16h15 – 17h15 | |
| Experiência educativa: jogo de associação de cores com bolas, no bosque | |
| Intencionalidade educativa | Competências |
| <ul style="list-style-type: none"> * Prever e planear os espaços para desenvolver atividades físicas tirando partido de espaços ao ar livre, sempre que possível (<u>área de expressão e comunicação: domínio da educação física</u>). * Adequar as propostas ao desenvolvimento motor e aos interesses das crianças, estando atento às suas capacidades motoras e encorajando-as a melhorar e promovendo a cooperação entre elas (<u>área de expressão e comunicação: domínio da educação física</u>). | <u>A criança:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar em situações de jogo com os colegas, envolvendo-se no trabalho de equipa. - Aceita e cumpre as regras estabelecidas. |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> * Debater as regras do jogo com as crianças, estando atento às dinâmicas de interação no grupo (<u>área de expressão e comunicação: domínio da educação física</u>). * Disponibilizar materiais diversificados que criem oportunidades de contagem e operações sobre quantidades (<u>área da expressão e comunicação: domínio da matemática</u>). | <ul style="list-style-type: none"> - Identifica, numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse. - Usa os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades. |
| Descrição | |
| <p>Com as crianças sentadas em grande grupo no tapete irá ser explicado, pela mestranda atuante, aquilo que se vai desenrolar no bosque. Assim, serão mencionadas algumas regras a serem consideradas no momento de deslocação até ao bosque. As crianças, com essa tarefa, distribuirão os chapéus e iremos dirigir-nos até ao bosque. Neste espaço exterior, as crianças poderão observar aquilo que se encontra disponível neste espaço, um grande número de bolas de cores distintas espalhadas pelo chão, e a mestranda atuante poderá explicar as regras do jogo que se vai desenvolver. Com as crianças alinhadas numa das paredes do bosque e com a mestranda atuante a agarrar um saco grande, as crianças poderão colocar neste as bolas da cor que a mestranda disser. À medida que se encher o saco com todas as bolas de uma só cor, iremos contar as bolas em conjunto, percebendo qual das cores tem mais bolas.</p> | |
| Materiais | |
| <ul style="list-style-type: none"> * Bolas pequenas de plástico de diferentes cores; * Sacos grandes. | |

Terça-feira (26 de março)

| | |
|---|---|
| Tempo: 9h30 – 10h20 | |
| Experiência educativa: diálogo em grande grupo sobre a Primavera, utilizando uma flor como indutor | |
| Intencionalidade educativa | Competências |
| <ul style="list-style-type: none"> * Apoiar a criança a expressar as suas opiniões (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Estimular a curiosidade da criança, chamando-a a atenção para o que a rodeia, e questionando aquilo que observa (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Escutar o que a criança diz, apoiando a explicitação das suas opiniões e incentivando a sua participação ativa nas conversas (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Ser rigoroso tanto na referência aos conceitos científicos como na utilização de vocabulário específico das ciências (<u>área do conhecimento do mundo</u>). | <p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantém e justifica as suas opiniões, aceitando as dos outros. - Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa. - Manifesta confiança ao falar em grupo. - Demonstra curiosidade e interesse pelo que a rodeia, colocando questões que evidenciam o seu desejo de querer saber mais. |
| Descrição | |
| <p>Num momento em grande grupo, onde estamos sentados no tapete, irá ser feito suspense acerca do que poderá estar dentro de uma caixa que a mestranda atuante mostra. Após escutar os palpites das crianças, a mestranda a atuar irá revelar o que se encontra dentro da caixa, uma flor. Através dessa flor, que irá servir de indutor, irá ser promovido um diálogo em grande grupo sobre a estação do ano em que nos encontramos. Para definir a criança que pode falar, irá ser utilizada a bola que é passada pela mestranda atuante para dar voz a cada criança ao longo do diálogo. Desta forma, mediante o envolvimento das crianças e as suas contribuições para o diálogo em grande grupo, poderemos elaborar um quadro onde a mestranda atuante escreva as ideias que as crianças possuem sobre a Primavera. A flor utilizada, no caso das crianças demonstrarem interesse, poderá ser colocada na Área das Ciências.</p> | |
| Tempo: 16h15 – 17h00 | |
| JARDIM DAS ARTES (dinamizado pela SAMP) | |
| Materiais | |
| <ul style="list-style-type: none"> * Flor num vaso; * Bola; | <ul style="list-style-type: none"> * Papel branco; * Material de escrita. * Cavalete; |

Quarta-feira (27 de março)

| | |
|--|--|
| Tempo: 9h30 – 10h20 | |
| INGLÊS (dinamizado por uma professora) | |
| Tempo: 16h15 – 17h15 | |
| Experiência educativa: o pai da Leonor Matias vem fazer uma sessão fotográfica | |
| Intencionalidade educativa | Competências |
| <ul style="list-style-type: none"> * Identificar e valorizar o comportamento positivo de cada criança (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Envolver a família da criança na rotina diária do grupo, aproveitando as suas contribuições (<u>área da formação pessoal e social</u>). | <p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta os seus gostos e preferências. - Revela confiança em experimentar atividades novas. |
| Descrição | |
| <p>Para receber o pai da Leonor Matias, iremos estar sentados em grande grupo no tapete. Quando o pai chegar, desenrolar-se-á um diálogo acerca daquilo que se desenvolver, escutando as expectativas e opiniões das crianças. Para além disso, poderemos conhecer os materiais que são necessários para realizar uma sessão fotográfica, através de uma breve explicação feita pelo pai da Leonor. De seguida, consoante o que o pai tiver pensado realizar, as crianças poderão ir para o parque exterior brincar de forma livre, enquanto este vai tirando algumas fotografias às crianças.</p> | |

ANEXO XXV – ÚLTIMA PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Planificação semanal

9, 10 e 11 de dezembro 2019

Mestranda a intervir: Rita Gomes

Grupo de crianças: 25 crianças | **Local:** Jardim de Infância da Barreira

Recursos humanos: Mestrandas: Fabiana Rebelo e Rita Gomes; Educadora cooperante: Ana Lopes; Assistente operacional.

Contextualização e fundamentação teórica

Na semana de nove a onze de dezembro, as propostas educativas vão ao encontro daquilo que tem vindo a ser explorado no âmbito da data festiva que se aproxima, o Natal. Desta forma, atendendo aquilo que costuma ser desenvolvido neste contexto, esta semana é dedicada à construção da árvore de Natal e do presépio, à realização de um enfeite para a árvore e à elaboração da lembrança que as crianças irão levar para casa.

Tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) mencionam, é fundamental que a criança, à medida que constrói a sua identidade e autoestima, reconheça as suas características singulares e tenha a perceção do que tem em comum e do que a distingue dos outros, onde deve reconhecer os laços de pertença social e cultural que integram esta dimensão da construção da identidade e autoestima.

Nesta perspetiva, a exploração desta data festiva contribui para que as crianças reconheçam algumas características da sua sociedade e cultura, uma vez que se pretende que esta exploração seja realizada de uma forma integrada e com significado para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ou seja, considera-se fundamental abordar esta festividade proporcionando experiências que possam alargar os conhecimentos das crianças, para que sejam oportunidades ricas de aprendizagem.

Ao longo das últimas semanas, o entusiasmo das crianças por experiências relacionadas com esta época festiva é notório, pelo que se pretende que tenham um papel de destaque ao longo da elaboração de tudo aquilo que foi construído. Deste modo, para além daquilo que é planificado neste documento, onde se apresentam as intencionalidades para as várias propostas educativas, irá ter-se em consideração as ideias e sugestões das crianças, integrando as mesmas naquilo que está planificado.

| Rotina | Intencionalidade educativa | Competências |
|--|---|---|
| 8h00 – 9h00 As crianças são acolhidas na sala polivalente | | |
| Descrição: durante este período, as crianças, à medida que chegam à instituição, permanecem na sala polivalente, onde podem brincar livremente com os materiais daquele espaço, estando acompanhadas pela assistente operacional. | | |
| 9h00 – 9h30 As crianças são acolhidas na sala de atividades | <ul style="list-style-type: none"> * Incentivar as crianças a interpretarem com expressividade a “canção do bom-dia” (<u>domínio da Ed. Artística: música</u>). * Proporcionar materiais diversificados, para integrarem a rotina diária das crianças, que lhes permitam utilizar diariamente termos como dia, semana, mês e ano (<u>área do conhecimento do mundo</u>). * Incentivar o contacto com fenómenos atmosféricos que são observados, como a chuva, o vento, as nuvens, e com os diferentes estados do tempo (<u>área do conhecimento do mundo</u>); * Criar um momento específico da rotina diária das crianças onde estas tenham oportunidade de utilizar o nome dos números e reconhecer numerais escritos (<u>área de expressão e comunicação – domínio da matemática</u>). * Proporcionar às crianças momentos de contagem, através da contagem ou subtração dos números dos dados (<u>área de expressão e comunicação: domínio da matemática</u>). * Estabelecer as tarefas dos responsáveis de chefe e ajudante (<u>área de formação pessoal e social</u>). * Incentivar o diálogo e a partilha de ideias e de opiniões (<u>área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral; área de formação pessoal e social</u>). | <u>A criança:</u> - Canta a canção do Bom dia. - Identifica os dias da semana e respetiva cor. - Identifica e reconhece fenómenos atmosféricos e diferentes estados do tempo; - Reconhece o nome dos números e numerais escritos. - Utiliza termos como dia, semana, mês e ano. - Faz a contagem ou subtração dos valores observados nos dados. - Encarrega-se das tarefas que lhe foram atribuídas. - Partilha ideias e experiências em grande grupo, respeitando a sua vez. |
| | Descrição: as crianças, sentam-se nos almofadões que estão na Área Polivalente para cantar a canção do bom dia. Depois de terem cantado a canção, o adulto irá dar o bom dia a cada criança. De seguida, as crianças que tinham a tarefa de “chefe” e “ajudante” vão partilhar com os restantes colegas aquilo que escreveram no dia anterior. Após este momento de partilha em grande grupo, o adulto vai escolher o “chefe” e o “ajudante” para aquele dia em específico, contando com a ajuda de dois dados. Depois disso, existe um momento de partilha, onde as crianças podem contar algo que queiram ao grupo. | |
| 9h30 – 10h00 As crianças irão desenvolver projetos e temáticas | | |
| 10h00 – 11h00 | <ul style="list-style-type: none"> * Fomentar a lavagem das mãos com sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (<u>área da formação pessoal e social</u>); * Dar oportunidade e tempo à criança de realizar a sua higiene pessoal (<u>área da formação pessoal e social</u>); | <u>A criança:</u> - Lava as mãos com sabão depois de ir à casa de banho e antes de comer, de forma autónoma. |

| | | |
|---|---|---|
| <p>As crianças fazem a higiene e lancham</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Incentivar a criança a ser cada vez mais independente nos momentos de higiene (<u>área da formação pessoal e social</u>); * Respeitar e saber aguardar pela sua vez até chegar o alimento (<u>área de formação pessoal e social</u>); * Dar oportunidade e tempo à criança para completar o seu lanche (<u>área de formação pessoal e social</u>). | <ul style="list-style-type: none"> - Realiza a sua higiene com independência, reconhecendo as várias tarefas a executar e a sua importância; - Conhece a sucessão do momento da sua rotina; - Aguarda pela sua vez; |
| <p>Descrição: as crianças, após terem realizado a proposta educativa, dirigem-se para a casa de banho para fazerem a higiene. As crianças, quando vão à casa de banho, trazem consigo o lanche da manhã, apenas as que não têm prolongamento, e deslocam-se para a sala de atividades, formando uma fila junto à porta da sala polivalente. Quando metade do grupo já estiver na fila, as crianças passam para a outra sala, vão sentar-se nos respetivos lugares e, quem ainda não tem o lanche, vai buscá-lo aos cabides dessa sala.</p> | | |
| <p>11h00 – 11h30 As crianças brincam livremente</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Incentivar brincadeiras entre pares e adultos que estejam no espaço exterior, promovendo a gestão de conflitos nestes momentos (<u>área da formação pessoal e social</u>); * Incentivar as crianças a explorar as diferentes áreas da sala de atividades (<u>área da formação pessoal e social</u>); | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Brinca e partilha o espaço e materiais com os seus pares e outros adultos. - Procura gerir possíveis conflitos. |
| <p>11h00 – 11h50 As crianças desenvolvem projetos e temáticas</p> | | |
| <p>11h50 – 13h30 As crianças fazem a higiene e vão almoçar</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Fomentar a lavagem das mãos com sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Dar oportunidade e tempo à criança de realizar a sua higiene pessoal (<u>área da formação pessoal e social</u>). * Dar oportunidade e tempo à criança para completar o seu almoço (<u>área de formação pessoal e social</u>). | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lava as mãos com sabão depois de ir à casa de banho e antes de comer, de forma autónoma. - Realiza a tarefa de forma autónoma. |
| <p>13h30 – 15h00 As crianças desenvolvem projetos e temáticas</p> | | |
| <p>15h00 – 15h30 As crianças brincam livremente nas áreas da sala</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar um contexto que permita à criança explorar de forma livre os vários espaços da sala e os seus materiais (<u>área da formação pessoal e social</u>); * Permitir à criança explorar o espaço atendendo aos seus gostos e preferências (<u>área da formação pessoal e social</u>); * Incentivar a criança a interagir com o espaço, com os materiais e a relacionar-se com os outros, demonstrando comportamentos de apoio e entajuda (<u>área da formação pessoal e social</u>). | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explora o espaço e materiais disponíveis, de acordo com os seus gostos e preferências; - Interage e relaciona-se com os seus pares e adultos, revelando comportamentos de apoio e entajuda. |
| <p>15h30 – 19h00 As crianças permanecem na sala polivalente com as colaboradoras das AAAF</p> | | |
| <p>Descrição: as crianças que não usufruem do serviço de prolongamento vão para casa com os seus familiares. As crianças que possuem prolongamento permanecem na sala polivalente, à responsabilidades das duas colaboradoras das AAAF, onde lancham, desenvolvem atividades livres ou orientadas (música ou dança, à terça e quinta-feira respetivamente com dois professores do Orfeão de Leiria) e brincam de forma livre.</p> | | |

Planificação dos momentos de desenvolvimento de projetos e temáticas
Segunda-feira (9 de dezembro)

| | |
|---|---|
| <p align="center">Tempo: 9h00 – 9h50</p> | |
| <p>Experiência educativa: as crianças partilham em grande grupo os acontecimentos mais importantes do seu fim de semana</p> | |
| <p align="center">Intencionalidade educativa</p> | <p align="center">Competências</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> * Apoiar a criança a expressar os seus contributos e a respeitar o dos outros, compreendendo as regras a utilizar nos momentos de diálogo em grande grupo (<u>área da formação pessoal e social</u>); * Incentivar a criança na participação das conversas em grande grupo e apoiá-la no seu discurso oral, transmitindo-lhe segurança e apoio (<u>área da formação pessoal e social</u>); | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressa os seus contributos, respeitando a sua vez de intervir e a dos outros; - Reconhece as regras a ter em conta nos momentos de diálogo em grande grupo; |

| | |
|---|---|
| * Promover oportunidades de comunicação criança-adulto e adulto criança através de acontecimentos do quotidiano (<u>área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, subdomínio da comunicação oral</u>). | - Sente confiança em partilhar as suas experiências com os seus pares e adultos. |
| Descrição | |
| Depois de realizadas as tarefas próprias do momento de acolhimento, proporciona-se um tempo às crianças para que estas expressem aquilo que pretendem acerca do seu fim de semana. Deste modo, incentiva-se as crianças a respeitarem a sua vez e a dos outros, organizando um momento de diálogo em grande grupo que seja significativo para todos, onde as crianças possam partilhar aquilo que desejarem e escutem as intervenções dos seus pares e adultos. | |
| Tempo: 13h30 – 15h30 | |
| Experiência educativa: as crianças constroem o presépio de Natal | |
| Intencionalidade educativa | Competências |
| * Incentivar as crianças a manifestar e justificar as suas ideias e opiniões, numa lógica de diálogo em grande grupo (<u>área da formação pessoal e social</u>); * Proporcionar um momento de colaboração em grande grupo, em prol de um produto final (<u>área da formação pessoal e social</u>); * Alargar as referências culturais das crianças, procurando que estas reconheçam o significado desta celebração e daquilo que é desenvolvido em torno desta, neste caso o presépio (<u>área da formação pessoal e social</u>). | <u>A criança:</u> - Manifesta e justifica as suas ideias e opiniões, respeitando os contributos dos outros; - Colabora com os outros na construção de um produto realizado em grande grupo; - Compreende o significado desta celebração, o Natal, e da construção do presépio. |
| Descrição | |
| Depois do lanche, as crianças regressam à sala de atividades, onde as mesas e cadeiras estão organizadas de uma forma diferente, para que haja mais espaço junto à área do quadro de giz, o local onde ficou estabelecido com o grupo para montar a árvore de Natal e o presépio. Assim, as crianças sentam-se em meia lua junto a este espaço, onde podem observar uma caixa com diversos materiais que irão ser utilizados na construção do presépio. Numa lógica de ação em grande grupo, as crianças são incentivadas a dar os seus contributos para que se construa o presépio, recorrendo a elementos naturais como o musgo, a madeira e a palha. A medida que se discute os espaços onde irão ser colocadas as várias peças deste presépio, as crianças são convidadas a dialogar sobre os elementos principais do presépio, considerando as histórias que ouviram na semana anterior. | |
| Tempo: 13h30 – 15h30 | |
| Experiência educativa: as crianças constroem e decoram a árvore de Natal | |
| Intencionalidade educativa | Competências |
| * Incentivar um momento de diálogo em grande grupo, onde cada criança possa verbalizar as suas ideias e opiniões (<u>área da expressão e comunicação; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>); * Apoiar e incentivar a criança na colaboração com os outros, em prol de um produto final realizado em grande grupo (<u>área da formação pessoal e social</u>); | <u>A criança:</u> - Verbaliza as suas ideias e opiniões no momento de diálogo, respeitando a sua vez e a dos outros; - Colabora com os outros em prol de um produto final, manifestando as suas ideias; |
| Descrição | |
| Quando as crianças regressam à sala de atividades, depois do almoço, realizam-se as tarefas próprias deste momento. De seguida, as crianças são convidadas a recordar aquilo que tiveram oportunidade de realizar na parte da manhã, o presépio. Assim, procura-se que as crianças revelem interesse em construir a árvore de Natal, algo que é feito todos os anos neste contexto, incentivando-se um momento de diálogo onde se possa discutir os elementos a considerar na construção da árvore e qual a sequência de ações que é necessária realizar para que todos possam ter uma participação neste processo. Num momento posterior, as crianças são convidadas a sentarem-se junto ao espaço onde irá ser construída a árvore, para que se possa dar início à construção da mesma. Cada criança pode dar os seus contributos e ajudar neste processo. | |
| Materiais | |
| * Presépio; * Árvore de Natal. | |

Terça-feira (10 de dezembro)

| | |
|---|---|
| Tempo: 9h30 – 10h00 | |
| Experiência educativa: expressão motora | |
| Intencionalidade educativa | Competências |
| * Dar oportunidade à criança de explorar o espaço, desafiando as suas destrezas motoras (<u>área da expressão e comunicação – domínio da educação física</u>); * Incentivar o respeito pelo outro em situações de jogo em grande grupo, promovendo o respeito pelas regras (<u>área da expressão e comunicação – domínio da educação física</u>); * Criar oportunidade para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo através de movimentos e de jogos em grande grupo (<u>área da expressão e comunicação – domínio da educação física</u>). | <u>A criança:</u> - Explora o espaço, explorando diversas possibilidades motoras; - Cooperar com os seus pares em situações de jogo; - Aceita e respeita as regras dos jogos, compreendendo a sua importância. |
| Descrição | |
| As crianças, na sala polivalente, distribuem-se pelo espaço, garantindo uma pequena distância entre elas. Assim, a mestrande a intervir coloca uma canção para as crianças escutarem e realizem os movimentos que são pedidos na mesma. De seguida, as crianças reúnem-se junto à parede para que possam ser apresentadas as regras do jogo seguinte, o jogo da raposa. Neste jogo existe uma raposa que tem a função de apanhar as suas presas. Quando a raposa apanhar uma criança esta tem de ficar parada de braços esticados e pernas abertas, podendo ser salva e retomar o jogo se uma outra | |

criança, que não a raposa, passe por baixo das suas pernas (**aquecimento**). De seguida, a mestranda organiza os vários materiais pela sala, de forma a realizar um percurso, enquanto as crianças se reúnem encostadas à parede. Neste percurso formam-se dois grupos, sendo que cada grupo tem de passar pelas várias etapas do percurso da forma mais adequada (**parte fundamental**). Por fim, as crianças sentam-se numa roda no chão e realizam alguns exercícios de relaxamento ao som de uma música calma (**relaxamento**).

Tempo: 11h00 – 11h50

Experiência educativa: as crianças escutam a história “A história de Jesus Menino” de Pilar Paris, Josep Lozano e Maria Rius

| Intencionalidade educativa | Competências |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> * Explorar a estrutura física do livro, de forma a incentivar as crianças a conhecerem e utilizarem vocabulário técnico como lombada, capa e contracapa (<u>área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>); * Contar a história utilizando estratégias que cativem a atenção das crianças, procurando que estas permaneçam atentas à mesma (<u>área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>); * Promover um diálogo em grande grupo que permita a participação de todas as crianças, incentivando a colaboração e o respeito pelo próximo (<u>área da formação pessoal e social</u>). | <p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a história e permanece atenta à mesma; - Reconta a história que escutou utilizando frases com uma estrutura e sequência lógicas; - Espera pela sua vez para intervir nos diálogos em grande grupo, colaborando com os seus pares e adultos e relevando comportamentos de apoio e entreaajuda. |

Descrição

Com as crianças sentadas nos almofadões, depois de realizadas as tarefas próprias do momento de acolhimento, a mestranda a intervir apresenta o título da história, mencionando o autor e ilustrador da mesma. De seguida, mostrando a imagem de capa às crianças, incentiva-as a fazerem predições daquilo que vão poder ouvir (atividade de pré-leitura). A mestranda a intervir inicia o conto da história, utilizando um discurso adequado para incentivar as crianças a acompanhar a mesma. Neste momento é importante garantir que as crianças apenas escutam a história e não colocam questões que possam quebrar a narração da mesma (atividade de leitura). No final, a mestranda a intervir coloca algumas questões às crianças, incentivando-as a compreender se as suas predições estavam corretas ou não e a descrever o assunto e personagens principais da história (atividade de pós-leitura).

Tempo: 13h30 – 15h30

Experiência educativa: as crianças elaboram as decorações para a árvore de Natal e para a sala de atividades

| Intencionalidade educativa | Competências |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> * Incentivar um momento de diálogo em grande grupo onde as crianças possam manifestar as suas ideias e sugestões, procurando que todos respeitem a sua vez e a dos outros (<u>área da formação social e pessoal</u>); * Disponibilizar diversos materiais, organizados e acessíveis às crianças, promovendo um contexto que possibilite a sua utilização para a construção de um produto final individual (<u>área da expressão e comunicação: domínio da educação artística – subdomínio das artes visuais</u>); * Dialogar com as crianças sobre as suas produções, ao longo da realização das mesmas, procurando perceber as suas opções e dando sugestões daquilo que pode concretizar (<u>área da expressão e comunicação: domínio da educação artística – subdomínio das artes visuais</u>). | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta as suas ideias e sugestões, respeitando a sua vez e a dos outros; - Explora e utiliza os diversos materiais que tem à sua disposição para a construção de um produto final individual; - Emite opiniões sobre a sua produção, explicando o seu processo de construção, aceitando as indicações dos outros. |

Descrição

Quando as crianças regressam à sala de atividades, sentam-se no tapete e realizam-se as tarefas próprias deste momento. De seguida, a mestranda incentiva as crianças a recordar aquilo que foi realizado no dia anterior, a construção do presépio e da árvore de Natal. Perante aquilo que as crianças mencionarem, a mestranda a intervir irá sugerir às crianças a construção de um elemento decorativo para a árvore da sala de atividades, algo que, se as crianças demonstrarem interesse, pode ser levado para casa no final do período. Assim, irá ser dada oportunidade às crianças de mencionarem as suas ideias, realizando-se um pequeno diálogo em grande grupo onde possam ser partilhadas as ideias das crianças. De seguida, as crianças organizam-se pelo espaço e desenvolvem aquilo que ficar estipulado desenvolver, recorrendo aos materiais necessários com a ajuda dos adultos.

Materiais

- * Arcos;
- * Cadeiras;
- * Bolas;
- * Cones.

Quarta-feira (10 de dezembro)

Tempo: 9h30 – 10h00

Experiência educativa: as crianças cantam duas canções relacionadas com o Natal

| Intencionalidade educativa | Competências |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> * Incentivar as crianças a respeitarem as ideias e opiniões dos outros, manifestando as suas (<u>área de formação pessoal e social</u>); * Organizar um ambiente educativo de forma a promover conhecimento e a exploração da música, colocando instrumentos musicais convencionais à disposição das crianças (<u>área da expressão e comunicação: domínio da educação artística – subdomínio da música</u>); | <p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeita as ideias e opiniões dos outros, manifestando as suas; - Explora os instrumentos musicais convencionais que estão disponíveis; - Contacta e explora canções com diferentes ritmos e entoação. |

| | |
|---|---|
| * Proporcionar e apoiar o contacto e exploração de canções com diferentes ritmos e entoação (<u>área da expressão e comunicação; domínio da educação artística – subdomínio das artes visuais</u>). | |
| Descrição | |
| Com as crianças sentadas nos almofadões, depois de realizadas as tarefas do momento do acolhimento, a mestrand a intervir dialoga com as crianças sobre a festa de Natal que irá ser realizada na última semana do período. Assim, proporciona-se um momento de diálogo em grande grupo, procurando que as crianças manifestem as suas ideias e sugestões relativamente aquilo que pode ser desenvolvido nesse dia, uma vez que é habitual as crianças prepararem uma pequena surpresa para os seus familiares. Assim, perante as ideias das crianças, a mestrand a intervir sugere o ensaio de duas canções de Natal, uma escolhida por esta e outra escolhida pelas crianças, para que se possa apresentar aos pais no dia da festa. De seguida, perante aquilo que ficar estabelecido com as crianças, irão ser cantadas duas canções de natal, podendo recorrer-se aos instrumentos musicais presentes na sala. | |
| Tempo: 11h00 – 11h50 | |
| Experiência educativa: as crianças escutam uma história “Feliz Natal” de Miguel de Oliveira | |
| Intencionalidade educativa | Competências |
| <ul style="list-style-type: none"> * Explorar a estrutura física do livro, de forma a incentivar as crianças a conhecerem e utilizarem vocabulário técnico como lombada, capa e contracapa (<u>área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>); * Contar a história utilizando estratégias que cativem a atenção das crianças, procurando que estas permaneçam atentas à mesma (<u>área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>); * Promover um diálogo em grande grupo que permita a participação de todas as crianças, incentivando a colaboração e o respeito pelo próximo (<u>área da formação pessoal e social</u>). | <u>A criança:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta a história e permanece atenta à mesma; - Reconta a história que escutou utilizando frases com uma estrutura e sequência lógicas; - Espera pela sua vez para intervir nos diálogos em grande grupo, colaborando com os seus pares e adultos e relevando comportamentos de apoio e entreaajuda. |
| Descrição | |
| Com as crianças sentadas nos almofadões, a mestrand a intervir canta a canção utilizada para iniciar o momento do conto da história. De seguida, incentiva as crianças a explorarem a estrutura física do livro e a analisarem a ilustração da capa do mesmo, de forma a fazerem algumas previsões sobre o assunto da história (atividade de pré-leitura). Posteriormente, a mestrand a intervir inicia o conto da história, onde vai mostrando as ilustrações da mesma. Por fim, questiona as crianças acerca do assunto principal da história e das suas personagens, iniciando um diálogo em grande grupo, onde se incentiva as crianças a dar os seus contributos (atividade pós-leitura). | |
| Tempo: 13h30 – 15h30 | |
| Experiência educativa: as crianças elaboram a lembrança | |
| Intencionalidade educativa | Competências |
| <ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar oportunidade de escolha às crianças, permitindo que sejam estas a escolher a decoração e materiais a utilizar para a realização da lembrança (<u>área da formação pessoal e social</u>); * Apoiar as crianças na realização da lembrança, acompanhando o processo de elaboração do mesmo (<u>área da expressão e comunicação; domínio da educação artística – subdomínio das artes visuais</u>); * Disponibilizar diversos materiais, organizados e acessíveis às crianças, promovendo um contexto que possibilite a sua utilização para a construção de um produto final individual (<u>área da expressão e comunicação; domínio da educação artística – subdomínio das artes visuais</u>). | <u>A criança:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Toma as suas decisões relativamente à lembrança que vai realizar, explorando os materiais disponíveis; - Procura realizar aquilo que pretende, considerando as ideias e opiniões dos outros; - Explora e utiliza os diversos materiais que tem à sua disposição para a construção de um produto final individual; |
| Descrição | |
| Com as crianças sentadas nos almofadões, depois de realizadas as tarefas próprias deste momento, inicia-se um diálogo sobre aquilo que as crianças costumam realizar no âmbito da festividade que se aproxima. Ou seja, pedindo a colaboração das crianças que estão há mais tempo na instituição, dialoga-se sobre aquilo que costuma ser desenvolvido para levar como recordação para casa. Uma vez que as ideias foram discutidas com a educadora cooperante e assistente operacional, tendo em conta os materiais que estão disponíveis, sugere-se às crianças a construção de uma pequena lembrança. Assi, apresentam-se os materiais que se consideraram pertinentes e pede-se a opinião das crianças. De seguida, as crianças distribuem-se pelas mesas e realizam a lembrança de Natal para levarem para casa, decorando um frasco e escolhendo os elementos que querem utilizar. | |
| Materiais | |
| <ul style="list-style-type: none"> * Instrumentos musicais; * Frasco de vidro; * Materiais diversos. | |

Reflexão Semanal – 13 a 15 de maio de 2019

Referentes de reflexão: o portfólio da criança; avaliação em educação pré-escolar; a observação do educador; envolvimento dos pais nos processos de observação e avaliação da criança.

Na semana de treze a quinze de maio, assumi a responsabilidade de auxiliar a minha colega ao longo dos vários momentos do dia, uma vez que esta ficou encarregue de planificar e gerir a rotina diária do grupo de crianças. Nestas semanas em que fico responsável por auxiliar a minha colega, considero pertinente refletir sobre outras questões que não partem diretamente de situações vivenciadas com as crianças, mas que estão intimamente relacionadas com a prática pedagógica. Assim, tenho oportunidade de ponderar noutras dimensões da ação do educador de infância, que entendo serem essenciais ao trabalho que é desenvolvido junto das crianças e de todos os intervenientes educativos.

No início deste semestre, foi-me sugerido pela professora supervisora experienciar a construção de um portfólio na prática. Assim, tive oportunidade de elaborar um portfólio individual de uma criança do grupo à minha escolha, de forma a entender na prática como é realizar um portfólio em contexto de jardim de infância. Esta oportunidade, possibilitada pela educadora cooperante, pela criança em questão e pela sua família, tem uma grande importância para o meu percurso enquanto futura educadora, uma vez que é uma forma de ter uma experiência a este nível que me irá proporcionar inúmeras aprendizagens essenciais.

O portfólio consiste na organização de diversas produções significativas das crianças, que permitem monitorizar os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, acompanhadas por uma análise e reflexão feita por parte do educador e da criança (Melo & Freitas, 2006).

Assim, o portfólio, como uma coleção das produções das crianças que apresentam evidências das suas aprendizagens, oferece ao educador, às crianças e às suas famílias e oportunidades de reflexão acerca dos seus progressos e evolução nas atividades desenvolvidas, bem como nas dificuldades das mesmas (Villas Boas, 2006).

Este instrumento de trabalho apresenta, de forma organizada, registos únicos, que revelam a individualidade de cada criança de forma descritiva e refletida. Desta forma, é fundamental que a criança tenha um papel ativo na construção do seu portfólio, onde, com o apoio do educador, acompanha e reflete sobre todos os registos realizados (Sá-Chaves, 2000).

Para além de observar, é muito importante que o educador registre e documente aquilo que considera pertinente, de forma a valorizar as impressões que vai obtendo no seu contacto diário com as crianças. Assim, através deste registo, é possível contextualizar e situar no tempo as observações realizadas, o que facilita a reflexão sustentada do educador. Por outro lado, ao construir um portfólio, é possível avaliar os progressos das crianças, comparando cada uma consigo própria através da evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Deste modo, “refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Numa primeira fase, procurei perceber o que é um portfólio e como é que se constrói um para crianças em contexto de jardim de infância, compreendendo as suas intencionalidades e objetivos. Deste modo, foi essencial procurar fundamentação teórica adequada e organizar a informação recolhida. Para além disso, analisar o modo como a educadora cooperante constrói os portfólios das crianças, também foi muito importante, onde tive possibilidade de folhear alguns portfólios e perceber como são elaborados. Este contacto com os portfólios das crianças construídos pela educadora foi fundamental, uma vez que pude observar na prática aquilo que aprofundi na teoria.

Numa fase posterior, depois de escolher a criança e de dialogar com a educadora sobre a minha escolha, a professora supervisora sugeriu que dialogasse com a criança em questão, a criança Gus. (6 anos), explicando-lhe aquilo que pretendia desenvolver e pedir-lhe permissão para o fazer. O conselho da professora supervisora foi fundamental, uma vez que não estava desperta para a necessidade de entender a visão da criança, achando ser suficiente pedir autorização à sua família. Assim, uma vez que o portfólio é construído com o envolvimento e cooperação da criança, é benéfico envolvê-la desde o início e respeitar a sua decisão de querer ou não participar naquilo que lhe é proposto.

Com as autorizações necessárias, iniciei a construção do portfólio da criança Gus., onde procurei encontrar uma lógica apropriada ao tempo que tenho para desenvolver o mesmo. Ou seja, uma vez faltarem poucas semanas para o final da prática pedagógica neste contexto, decidi construir um portfólio que me proporcionasse aprofundar algumas questões, numa lógica mais acessível e clara. Por exemplo, na divisão por áreas de conteúdo e domínios, onde realizei separadores num dossier para organizar os registos, optei por colocar um único separador para o domínio da Educação Artística, ao invés de colocar vários separadores para os subdomínios deste. Apesar de não ser esta a organização que a educadora cooperante estabeleceu nos portfólios que constrói, considere ser mais lógico, uma vez que, no pouco tempo que tenho

para observar a criança e recolher dados significativos, é pouco provável conseguir registos para todos os subdomínios.

Neste sentido, para além dos vários separadores mencionados, o portfólio da criança Gus. possui uma capa, uma introdução onde apresenta teoricamente em que consiste um portfólio e um texto que clarifica, por áreas de conteúdo e domínios, aquilo que conheço acerca da criança. Este texto que decidi elaborar surgiu na sequência da avaliação do desenvolvimento da criança que a educadora cooperante realiza e que coloca no portfólio de cada criança. Ou seja, ao perceber que existe esta descrição avaliativa da criança, considerei importante organizar a informação que possuo da criança Gus., não com o objetivo de fazer uma avaliação, mas sim de clarificar aquilo que conheço sobre esta.

Daqui em diante, pretendo organizar os registos de ocorrências significativas e registos fotográficos que tenho recolhido da criança em questão, envolvendo-a na construção do seu portfólio. Desta forma, apesar de ter consciência de que existe pouco tempo para construir o portfólio individual da criança, sinto que está a ser uma experiência muito enriquecedora e que estou a construir aprendizagens muito significativas para o meu futuro enquanto educadora. Para além disso, todo este processo de construção do portfólio está a ser muito prazeroso e sinto muita satisfação naquilo que estou a desenvolver.

Dedicar-me à construção do portfólio de uma das crianças do grupo, possibilitou-me encarar a avaliação em educação pré-escolar de uma outra forma. Desta forma, através desta experiência pude aprofundar conhecimentos relativos à importância da avaliação para que o educador possa atuar de forma sustentada e contribuir para os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Tal como Portugal e Laevers (2018) defendem, avaliar consiste num processo contínuo, participativo e democrático, tendo como apoio a documentação pedagógica existente. O processo de avaliação tem, assim, um papel crucial, uma vez que visa promover as aprendizagens e assegurar o desenvolvimento e sucesso das crianças.

Uma vez que, em contexto de prática pedagógica sugere-se a elaboração de exercícios formativos, nomeadamente a planificação, é importante perceber de que forma é que a planificação e a avaliação das crianças estão interligadas.

Segundo Silva, Marques, Mata. & Rosa (2016), avaliar e planear são conceitos interdependentes, uma vez que a planificação tem significado se for sustentada pela avaliação e, conseqüentemente, a avaliação torna-se pertinente se tiver influência sobre a ação da planificação e devida realização. Assim, avaliar a planear, tendo em consideração aquilo que o educador observa, regista e documenta, tem um papel decisivo no que concerne ao ambiente que é proporcionado. Ou seja, ao considerar estes três conceitos (observar, registar e documentar), o educador terá possibilidade de promover às crianças uma vasta área de aprendizagens. Para além disto, é através do processo de avaliar que o educador recolhe informações para adequar a sua planificação, de maneira a proporcionar evoluções ao grupo.

Por outro lado, tal como tenho vindo a perceber, a observação que o educador faz das crianças é fundamental, sendo uma ação que está inerente a todo o processo de avaliação e de planificação. Neste sentido, também para a construção do portfólio individual da criança, é essencial que o educador observe cada criança ao longo dos vários momentos da rotina diária, identificando as suas características e necessidades, para poder dar uma resposta adequada às mesmas.

No entender de Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), o adulto, ao observar, consegue adquirir informações para se relacionar, individualmente, com cada criança. Através da observação, o adulto irá conseguir proporcionar à criança um vasto leque de aprendizagens sustentadas e significativas. A criança deve ser vista não só como uma pessoa, mas também como um aprendiz, competindo ao adulto retirar as informações que adquire no processo de observação e, posteriormente, conseguir planear atividades, selecionar objetos certos e orientar a criança para as aprendizagens e, conseqüentemente, para o mundo que a rodeia.

Por sua vez, Gonzalez-Mena (2015) afirma que, a observação é usada como meio para aprimorar o trabalho que é desenvolvido com as crianças. Neste seguimento, esta defende que “é necessário fazer mais do que simplesmente observar para entender o que está acontecendo; é preciso criar algum tipo de registo sobre o que se vê.” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 291).

O ato de observar ajuda o adulto a refletir sobre o momento, conseguindo avaliar a situação, entendendo se é necessário intervir, oferecer direcionamento ou auxiliar. Assim, observar ajuda a compreender “a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança” (Jablon, Dombro e Dichtelmiller, 2009, p. 23).

Enquanto está a observar, o educador consegue proporcionar às crianças diferentes experiências, criar projetos, analisar e fornecer recursos, (re)organizar o ambiente e, se necessário, acrescentá-lo, inclusive.

Desta forma, é inegável a importância da observação que o educador faz do seu grupo, sendo que essa observação lhe dá informações essenciais sobre cada uma das crianças e sobre a forma como ele próprio atua, devendo fazer uma reflexão de tudo aquilo que observa para conseguir proporcionar um contexto rico em oportunidades de aprendizagem.

Para além disso, ao construir o portfólio de uma das crianças do grupo, realizando todas as ações necessárias, nomeadamente o pedido de autorização à família da mesma, percebi que é fundamental envolver as famílias em todo o processo de observação e avaliação que o educador faz das crianças. Ou seja, uma vez que o educador recorre à avaliação para conseguir proporcionar aprendizagens às crianças, também esta se torna importante quando nos referimos ao meio parental. O papel comunicativo que o educador tem com cada familiar, ajuda a que esta tenha perceção das aprendizagens e progressos da sua criança, onde é possível debater formas de melhorar e aprofundar estas aprendizagens (Silva et.al., 2016). Numa lógica de trabalho em parceria com as famílias das crianças, o educador deve envolvê-las nas várias dimensões da sua ação, neste caso na observação e avaliação que realiza. Desta forma, torna-se possível existir uma parceria efetiva que vai muito além de uma mera colaboração, onde a família se sente envolvida em todo o trabalho desenvolvido em contexto de jardim de infância.

Em suma, entendo que esta semana foi muito rica em aprendizagens significativas, onde pude dedicar-me à construção de um portfólio individual e procurar aprofundar os meus conhecimentos relativamente a esta forma de avaliação. Assim, considero que é fulcral debruçar-me sobre estas questões que estão diretamente relacionadas com a prática pedagógica, de forma a sustentar a minha intervenção junto das crianças e a enriquecer a minha bagagem de conhecimentos enquanto futura educadora de infância.

ANEXO XXVII – 3.ª REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JI II: 14 A 16 DE OUTUBRO DE 2019

Reflexão Semanal – 14 a 16 de outubro de 2019

Referentes de reflexão: primeira semana de intervenção individual: receios e aprendizagens; ciclo interativo; avaliação das crianças; o processo de adaptação; construção de conceções.

Na semana de catorze a dezasseis de outubro, a primeira semana de intervenção individual, assumi a responsabilidade de planear e gerir os vários momentos da rotina diária das crianças. Por ser a primeira semana de intervenção individual, existiram alguns receios iniciais, algo sobre o qual vou refletir numa fase inicial da presente reflexão. Para além disso, considero pertinente mencionar e aprofundar algumas questões que marcaram estes dias de prática, que me proporcionaram construir novas aprendizagens.

Por ser a primeira semana de intervenção individual, fiquei responsável por planear e gerir os vários momentos da rotina diária das crianças, tal como referi anteriormente, algo que me trouxe alguns receios iniciais. Apesar de ter preparado as propostas educativas de forma prévia, senti algum receio de não estar calma e confiante o suficiente para assegurar que todos os momentos decorressem de forma fluida. No entanto, estes receios dissiparam-se à medida que fui interagindo com o grupo de crianças.

Tendo em conta a minha experiência pessoal, sinto ser fundamental manter-me calma e confiante ao longo dos momentos que vivencio com as crianças, principalmente naqueles em que estamos a dialogar em grande grupo. Quando estou a usufruir em pleno de todos os momentos, interagindo com as crianças de forma natural e sem nenhum tipo de pressão, sinto que tudo flui de forma mais espontânea e, desse modo, consigo dar uma resposta mais adequada às necessidades e interesses das crianças em cada situação. Neste sentido, torno-me capaz de perceber aquilo que tem mais significado para o grupo nesse momento, distanciando-me daquilo que tinha planificado, algo sobre o qual refleti na reflexão anterior.

Tal como pude refletir de forma oral com a professora supervisora, entendo que este contexto me permite estar mais confiante e explorar uma outra dimensão da minha ação enquanto mestranda a intervir que ainda não tinha conseguido experienciar, por falta de experiência e de confiança. Este passo significativo no meu percurso enquanto futura profissional está a contribuir fortemente para que me torne capaz de procurar melhorar constantemente, desafiando-me diariamente a ultrapassar as minhas dificuldades e pontos fracos da minha ação.

Posto isto, esta primeira semana de intervenção individual, referindo-me à minha ação enquanto mestranda a intervir, contribuiu para que me sentisse mais calma e confiante nos momentos com as crianças, algo que acaba por transparecer e influenciar aqueles que estão à minha volta.

Uma vez que estou a refletir na minha ação enquanto mestranda a intervir, considero pertinente abordar alguns aspetos que identifico como essenciais para continuar a melhorar e a evoluir enquanto futura educadora. Tal como tenho vindo a discutir com a professora supervisora, que nos incentiva a identificar pontos mais fracos que necessitem ser melhorados, o ciclo interativo observação, planificação, ação e avaliação concretiza-se numa dimensão da minha ação que considero ter de melhorar.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a ação do educador caracteriza-se por uma intencionalidade, existindo finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas que necessitam de reflexão. “Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha.” (Silva et.al., 2016, p. 5). Para além disso, é fundamental que este processo envolva os vários intervenientes (crianças; famílias;

outros profissionais), numa lógica que promova o envolvimento de todos e uma articulação entre os vários contextos da vida da criança.

Tal como tenho vindo a perceber, esta dimensão da minha ação precisa de ser melhorada, uma vez que sinto, neste momento, não ser capaz de articular estas fases do trabalho com as crianças, de modo a que exista um ciclo interativo. Assim, apesar de desenvolver todas as etapas deste ciclo, estas não se interligam e funcionam de forma estanque, sem nenhuma ligação entre si. Neste sentido, propus-me a trabalhar especificamente para colmatar esta dificuldade, considerando este ciclo fulcral na ação de um educador.

Neste seguimento, dentro deste ciclo interativo, pretendo repensar aquilo que executo quando me proponho a fazer a avaliação das crianças, uma vez que sinto algumas dificuldades neste aspeto. Apesar de cumprir com aquilo que me é pedido pela professora cooperante, realizando semanalmente a avaliação de duas crianças do grupo, entendo que é essencial encontrar uma outra estratégia que faça sentido para mim e que me permita ter uma visão geral do grupo de crianças, identificando as suas necessidades. Só assim, numa fase posterior, posso refletir sobre aquilo que considero ser as necessidades das crianças e pensar em diferentes estratégias e propostas para dar resposta às mesmas.

Quando falamos de avaliação, podemos encontrá-la no meio do processo de aprendizagem, uma vez que esta se interessa pela continuidade e não pela finalização. Deste modo, quando se avalia, um dos objetivos centra-se em determinar as características do produto, objeto ou comportamentos. Avaliar tem várias finalidades incorporadas, nomeadamente permitir que o educador adquira informações e conhecimentos que permitam ajudá-lo a situar-se em relação ao direcionamento, incentivo e presente ação. (Bartolomeis, 1981).

A corroborar as ideias acima apresentadas, Portugal e Laevers (2018) defendem que avaliar consiste num processo contínuo, participativo e democrático, tendo como apoio a documentação pedagógica existente. O processo de avaliação tem, assim, um papel crucial, uma vez que visa promover as aprendizagens e assegurar o desenvolvimento e sucesso das crianças. Deste modo, quando falamos em avaliar algumas exigências constituem o papel de um educador.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), avaliar e planear são conceitos interdependentes, uma vez que a planificação tem significado se for sustentada pela avaliação e, conseqüentemente, a avaliação torna-se pertinente se tiver influência sobre a ação da planificação e devida realização. Assim, avaliar a planear, tendo em consideração aquilo que o educador observa, regista e documenta, tem um papel decisivo no que concerne ao ambiente que é proporcionado. Ou seja, ao considerar estes três conceitos (observar, registar e documentar), o educador terá possibilidade de promover às crianças uma vasta área de aprendizagens. Para além disto, é através do processo de avaliar que o educador recolhe informações para adequar a sua planificação, de maneira a proporcionar evoluções ao grupo (Silva et.al., 2016).

Um outro aspeto que marcou esta primeira semana de intervenção individual relaciona-se não só com chegada de uma criança nova à instituição, como também com o processo de adaptação das restantes crianças que entraram este ano pela primeira vez nesta instituição. Apesar de ter contacto com este facto ao longo das semanas anteriores, estar como mestranda a intervir e assumir a gestão do grupo permitiu-me vivenciar este assunto de forma diferente e, conseqüentemente, refletir de forma consciente no mesmo.

Enquanto mestranda a intervir e enquanto futura profissional, valorizo o processo de adaptação das crianças como uma etapa crucial do seu desenvolvimento, onde o educador tem de possuir um vasto leque de conhecimentos que lhe permitam adequar a sua ação e atender às necessidades específicas de cada criança e do grupo no seu todo. Esta dimensão da ação do educador, o de acompanhar e gerir o processo de adaptação das crianças, é essencial, sendo um tópico que exige um aprofundamento teórico e uma construção clara de conceitos e conceções.

Primeiramente, entendo ser fulcral perceber o que entendo por adaptação, procurando sustentação teórica que me permita construir este conceito. Para além disso, entender aquilo que os autores referem sobre o processo de adaptação permite-me, posteriormente, construir a minha conceção e reconhecer qual deve ser o papel do educador.

As crianças quando transitam para a educação pré-escolar fazem-no em condições muito diversas, tendo diferentes percursos, origens sociais, culturais e características específicas. Os comportamentos que cada criança manifesta, quando chega a um ambiente novo, são dificilmente previsíveis. Neste sentido,

“esta transição merece uma atenção muito especial por parte do/a educador/a e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo, tendo em conta que a chamada “adaptação” da criança, ou seja, a sua inserção na instituição e no grupo, exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características.” (Silva et.al., 2016, p. 98).

Tal como Jares (2007) afirma, a adaptação é o processo inicial pelo qual a criança passa quando chega a um contexto formal de educação. Cabe ao educador organizar o ambiente educativo de forma a criar condições para uma otimização deste processo, envolvendo a família de todas as crianças, considerando as suas crenças, valores e contextos de vida. Neste sentido, considera-se que este processo acarreta, como qualquer outro processo social, uma convivência.

À medida que vou refletindo nestas questões que envolvem a construção de concepções acerca de determinados assuntos relacionados com a ação do educador, compreendo a importância de procurar construir um suporte teórico que sustente as minhas ideias e concepções, para que, numa fase posterior, possa identificar e defender a minha perspetiva pessoal. Sem uma base sólida de conhecimento teórico não considero ser possível posicionar-me relativamente a certas questões, sendo que encaro esta fase da minha formação a ideal para o fazer, uma vez que tenho o exemplo prático e o apoio de outros profissionais.

Neste seguimento, contando com os vários exemplos dos profissionais que já tive oportunidade de contactar, considero ser muito importante observar aquilo que estes desenvolvem e, perante essa observação, refletir de forma consciente para perceber como me posiciono em relação a certas questões. Ou seja, quando vivencio experiências na prática com a educadora cooperante, é fundamental refletir acerca do trabalho que esta desenvolve e das decisões que toma, posicionando-me em relação às diversas questões relacionadas com a ação do educador.

Em suma, ao longo desta semana de intervenção individual vivenciei momentos e situações que me incentivaram a refletir de forma consciente sobre diversas questões e, conseqüentemente, me proporcionaram a construção de inúmeras aprendizagens para o meu futuro enquanto mestranda a intervir e enquanto profissional.