

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de
Infância e Ensino do 1.º CEB – interações em contexto de
creche

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Patrícia Alexandra Marques Domingues

Trabalho realizado sob a orientação de

Lúcia Grave Magueta

Leiria, novembro 2021

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Esta página é dedicada a todas as pessoas que me apoiaram neste percurso e a todos os intervenientes.

À minha mãe pelo apoio, a vários níveis, paciência, motivação, insistência e resiliência, sem dúvida uma inspiração para alcançar os objetivos.

Ao meu pai pela compreensão, o apoio e motivação para a concretização deste objetivo.

Ao meu companheiro desta segunda aventura, o Carlos, que me apoiou a nível familiar, para que fosse possível estar disponível para este regresso no mestrado.

Ao meu filho Xavier, inspiração mais recente e sempre no meu pensamento, desculpa pela minha ausência, ou falta de paciência. Obrigada por todos os abraços, beijinhos e sorrisos que me deste ao longo deste percurso.

Às educadoras e professoras que me receberam e me auxiliaram no meu percurso, disponibilizando-se para me ajudarem a crescer e levando-me a refletir sobre a minha prática.

À Professora Lúcia Magueta pelo seu total apoio, por estar disponível e me ajudar a finalizar este capítulo.

A todos os professores com quem me cruzei, por todas as aprendizagens, desenvolvimentos e orientação.

A toda a minha família por estarem junto a mim e demonstrarem todo o carinho e apoio e pela motivação para a finalização do presente relatório.

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

(Saint-Exupéry, A.)

RESUMO

Este relatório representa a formação realizada através da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e compõe-se de duas partes principais: a Dimensão Reflexiva e a Dimensão Investigativa.

Na primeira parte, Dimensão Reflexiva, surge a análise e reflexão fundamentada do meu percurso ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada em Educação de Infância, nomeadamente, nos contextos de Creche e Educação Pré-escolar, e 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º/2.º e 3.º/4.º anos de escolaridade. No decorrer da reflexão estarão explícitos os momentos e os aspetos mais significativos do meu percurso, as aprendizagens realizadas e o meu desenvolvimento a nível pessoal e social, porém, essencialmente a nível profissional, como futura educadora/professora.

Na segunda parte, Dimensão Investigativa, é apresentado um estudo de investigação realizado na Prática Pedagógica em contexto de creche. Este estudo incide sobre as interações realizadas por quatro crianças durante os momentos de brincadeira livre, pretendendo-se estudar as interações de cada uma com os seus pares e com os objetos, procurando responder à questão de investigação; *Que interações são estabelecidas, em contexto de creche, por crianças de 24 a 36 meses na sala de atividades e no espaço exterior durante os momentos de brincadeira livre?*. Trata-se de um estudo enquadrado no paradigma qualitativo, que seguiu uma metodologia de estudo de caso e que se baseou na observação direta das situações a estudar.

Os resultados do estudo apresentam as interações estabelecidas pelas crianças, bem como, a importância do brincar em creche, as relações interpessoais e a relevância dos objetos nas suas explorações.

Palavras chave

Brincar, Creche, Criança, Interações, Objetos, Pares.

ABSTRACT

This report represents the training carried out through the Supervised Teaching Practice of the Master's course in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and is composed of two main parts: the Reflective Dimension and the Investigative Dimension.

In the first part, Reflective Dimension, there is the analysis and reasoned reflection of my path along the Supervised Pedagogical Practice in Childhood Education, namely, in the contexts of Nursery School and Pre-School Education, and 1st Cycle of Basic Education – 1st/2nd and 3rd/4th years of schooling. During the reflection, the most significant moments and aspects of my journey will be made explicit, as will the learning undertaken and my development at a personal and social level, but essentially at a professional level, as a future educator/teacher.

In the second part, Investigative Dimension, a research study carried out in Pedagogical Practice in the context of a daycare center is presented. This study focuses on the interactions performed by four children during the moments of free play, intending to study the interactions of each with their peers and with the objects, seeking to answer the question of investigation; *What interactions are established, in a daycare context, by children aged 24 to 36 months in the activities room and in the outdoor space during moments of free play?*. This is a study framed in the qualitative paradigm, which followed a case study methodology and which was based on direct observation of the situations to be studied.

The study results show the interactions established by the children, as well as the importance of playing in daycare, interpersonal relationships and the relevance of objects in your explorations.

Keywords

Play, Daycare, Child, Interactions, Objects, Pairs.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	1
Resumo	2
Abstract.....	3
Índice Geral	4
Índice de Fotografias	6
Índice de Quadros	7
Introdução.....	8
Parte I – Dimensão Reflexiva sobre a Prática Pedagógica.....	11
Introdução.....	11
1. Prática pedagógica em Educação de Infância.....	12
1.1 A Creche	12
1.2 A Educação Pré-escolar	21
2. Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
2.1 Prática Pedagógica do 1.º CEB I.....	27
2.2 Prática Pedagógica em 1.º CEB II	43
3. Meta reflexão.....	49
Parte II – Dimensão Investigativa	50
Capítulo I.....	51
Capítulo II - Enquadramento teórico	54
Capítulo III – Metodologia.....	61
Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão dos dados	68
Capítulo V – Considerações finais	76

Conclusão	81
Bibliografia.....	83
Anexos	89
Anexo 1 – Plano de 28/29/30 de Outubro 2020	90
Anexo 2 - Reflexão Planificação – 9, 10 e 11 de dezembro.....	1
Anexo 3 – Plano 7/8/9 de janeiro 2020	2
Anexo 4 – planta da sala de atividades.....	1
Anexo 5 - Figuras	2
Figura I – Exposição da atividade “Maria Castanha”.....	2
Anexo 6 - Instrumentos para recolha de dados.....	1
10. ^a semana – 18-20 de novembro.....	1
11. ^a semana – 2-4 de dezembro	5
14. ^a semana – 16-17 de dezembro	7

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Diferentes perspectivas da sala de atividades Brincos de Princesa.....	64
Fotografia 2 – Espaço exterior	65
Fotografia 3 Criança I, Criança P, Criança Is.....	72
Fotografia 4 Criança IL a brincar	72
Fotografia 5 - Criança P a brincar andar na moto4.....	73
Fotografia 6 - Criança J a brincar com o trator na estrutura do barco.....	73

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumento para registo dos dados.....	66
Quadro 2 – Análise de dados – Criança IL.....	70
Quadro 3 – Análise de dados – Criança J.....	70
Quadro 4 – Análise de dados – Criança I.....	71
Quadro 5 – Análise de dados – Criança P.....	71

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta o percurso de formação realizado na Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. O mesmo pretende apresentar o meu percurso académico, de forma reflexiva, as experiências, vivências e aprendizagens que quero salientar. Devo referir que ingressei no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico em 2011, no qual concluí todas as Unidades Curriculares, faltando a entrega do Relatório de Mestrado e a sua defesa. No entanto, por vários motivos, não entreguei e decidi adiar o fecho deste capítulo. Ao ingressar no presente mestrado, deparei-me com algumas alterações ao mesmo, o que levou à creditação de apenas algumas Unidades Curriculares. No entanto, somente uma prática teve creditação, nomeadamente a de 1.º CEB – 1.º e 2.º ano. Assim sendo, a reflexão presente neste relatório sobre esta prática remonta ao ano letivo 2011/2012, todas as outras foram práticas realizadas recentemente. Estas práticas foram realizadas em contextos educativos distintos, sendo que somente a prática em Creche foi no sector privado, as práticas de Pré-escolar e as de 1.º CEB foram realizadas no sector público. O presente documento, compõe-se de duas partes principais: Dimensão Reflexiva e Dimensão Investigativa.

A primeira parte do relatório refere-se à Dimensão Reflexiva, onde se encontra a análise e reflexão sobre o meu percurso ao longo da prática pedagógica supervisionada enquanto estagiária, subdividindo-se em partes relativas aos contextos de Educação de Infância – Creche e Jardim de Infância – e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Nas reflexões que apresento, procuro refletir e confrontar a minha prática com fundamentos teóricos que selecionei em função da natureza dos contextos, procurando assim aprofundar a reflexão e o conhecimento sobre as experiências vivenciadas. Olhando globalmente para os temas que fundamentei, destaco os seguintes que considerei essenciais para o meu percurso, ao nível da Educação de Infância: ser educador; rotina; as interações; entre outros. No que diz respeito à reflexão de 1.º CEB surgiram os seguintes referentes: ser professor; trabalho de grupo entre professores e entre alunos; observar, planear, avaliar e refletir; entre outros.

Ser educador/professor é ser observador e reflexivo de forma o mais abrangente possível, ter em conta as estratégias, as planificações, as dinamizações, as crianças, os materiais, entre outros, de forma a impulsionar/provocar experiências inovadoras com desafios de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento e de cada criança. De acordo com algumas pesquisas que realizei ao longo do meu percurso, ser reflexivo é aquele que pensa, que medita, é ponderado e procede com reflexão. Se um profissional no exercício da sua profissão deve ser reflexivo, penso que alguém que está no processo de formação, deve refletir tendo como objetivo traçar o futuro profissional que quer ser e quais as bases para construir o seu percurso. Tendo como base a adequação da sua prática, sem descurar do contexto, porque o que pode ser adequado para um contexto pode ser totalmente incorreto para outro.

A segunda parte deste relatório – referente à Dimensão Investigativa – apresenta um estudo de investigação realizado no contexto de creche e que incidiu sobre as interações que são estabelecidas pelas crianças de dois anos na sala de atividades durante os momentos de brincadeira livre. Nesta parte do relatório, apresenta-se no primeiro capítulo a contextualização do estudo, a problemática e questão de investigação, assim como a importância do estudo. As ações de investigação desenvolvidas orientaram-se pela questão *Que interações são estabelecidas, em contexto de creche, por crianças de 24 a 36 meses na sala de atividades e no espaço exterior durante os momentos de brincadeira livre?*, para a qual creio ter alcançado algumas respostas que representam aspetos do desenvolvimento das crianças e representam conhecimento construído no processo de formação vivido.

No segundo capítulo, relativo ao enquadramento teórico, apresenta-se uma fundamentação sobre «o brincar», «a interação da criança com os objetos» e «interação da criança com os seus pares». No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia de investigação, que explicita a descrição do estudo, a caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. O quarto capítulo apresenta os dados e a sua análise. No último capítulo, o quinto, constam as conclusões e considerações finais, onde se expõem os resultados alcançados e a resposta à questão de investigação, assim como as limitações do estudo.

Para terminar o presente documento, apresento a conclusão do relatório, seguida da bibliografia consultada para fundamentar e sustentar tanto a parte da dimensão reflexiva

como da investigativa. Bem como, fez parte da minha pesquisa ao longo do meu percurso acadêmico, de forma a aprofundar conhecimento e fundamentar a minha prática. Após a bibliografia, estão presentes os anexos que referi ao longo do texto que complementam a informação apresentada no corpo do trabalho.

O estudo realizado tem como principal tema as interações das crianças, estas aprendem interagindo seja com objetos ou com pessoas. A criança aprende ao contactar com o mundo que a rodeia e o educador deve observar as interações e analisá-las para que possa proporcionar mais momentos de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento. Se o educador, por exemplo, disponibilizar uma cesta com fruta na prateleira da sala, as crianças vão contactar, observar e desta forma tomar conhecimento das suas características. É a interação que as fará conhecer e interiorizar as características dos objetos que as rodeiam, ou que o educador disponibiliza para provocar a criança e levá-la a conhecer. E o mesmo se processa com as pessoas, sejam adultos ou os pares.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

INTRODUÇÃO

Ainda hoje me lembro de duas pessoas que iniciaram a construção do meu ser e da minha essência, a minha educadora do pré-escolar e a minha professora do 1.º CEB (do 2.º ao 4.º ano). Ambas importantes no meu percurso e as quais eu recordo várias vezes ao longo da minha vida, principalmente quando estou com crianças, ou seja, quando estou a interagir com crianças enquanto educadora ou enquanto professora. A educadora Helena que me ensinou a picotar e posteriormente a cortar, que me ensinou a escrever o meu nome, entre muitas coisas. A professora Teresa que me ensinou a escrever e a ler e, especialmente, me ensinou a ser cidadã, a ser um Ser Humano. Eu observava a forma como elas falavam, a sua postura e depois, na maioria das vezes, imitava-as nas brincadeiras, sendo eu a educadora/professora do meu primo, ensinando-lhe o que aprendia dia após dia. Percebi que esta área me fascinava e que gostava de interagir com crianças. Num momento do meu percurso escolar, percebi que podia ir para a universidade e que podia tirar uma licenciatura e dar continuidade à minha formação frequentando um mestrado para ser educadora de infância e professora. Porém, numa fase inicial da licenciatura apenas ambicionava ser educadora de infância, só após o contacto com alunos no estágio, começou a despertar em mim o interesse e o fascínio pela faixa etária do 1.º Ciclo. Desde aí decidi frequentar o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa fase inicial, quando comecei a afirmar que queria ser educadora de infância e professora várias foram as vezes que ouvi: *“olha que os professores estão no desemprego é isso que te espera”*; *“não há trabalho para os professores, tens a certeza que queres isso?”*; *“pensa melhor no que queres, essa área vai de mal a pior, não há trabalho”*, cada vez que ouvi este tipo de comentários pensava: *“será que não percebem que há coisas na vida que não se escolhem? Já se nasce com a vontade de o ser”*. Desde muito nova que queria que a minha vida profissional estivesse relacionada com crianças e contextos educativos, por isso aqui estou a terminar uma etapa da vida, para iniciar outra, estou a concluir o Relatório de Mestrado, para poder fazer a diferença na vida de muitas crianças. Pelo menos é o que espero.

Nesta parte do relatório exponho a minha reflexão acerca da prática pedagógica desenvolvida em quatro contextos diferentes, no decorrer do mestrado, sendo estes em Educação de Infância e 1.º CEB. Nomeadamente, Creche e Educação Pré-escolar, referentes à Educação de Infância, e 1.º/2.º e 3.º/4.º anos de escolaridade, no que concerne ao 1.º CEB. Esta parte encontra-se organizada em dois subtópicos, o primeiro referente à prática pedagógica em Educação de Infância e o segundo referente ao 1.º CEB. Em cada uma das reflexões subdividi os referentes, de forma a serem fios condutores para a minha reflexão acerca do meu desenvolvimento profissional e pessoal nos diferentes contextos.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1.1 A CRECHE

Na presente reflexão apresento os aspetos mais significativos no meu percurso pela Educação de Infância na resposta social de Creche, subdividindo-se este ponto nos seguintes referentes: *Ser Educador; Rotina e A última planificação.*

A prática pedagógica em contexto de Creche, realizou-se no 1.º semestre do 1.º ano do ano letivo 2020/2021. Esta foi realizada com um grupo de 14 crianças da faixa etária dos 24 a 36 meses de idade. O contexto era conhecido para mim, situava-se na Freguesia de Santo Onofre e Serra do Bouro do concelho de Caldas da Rainha. A instituição é uma Cooperativa de pais e contempla as respostas sociais de Creche, Pré-escolar e 1.º CEB. Acrescento ainda que esta instituição tem inspiração na abordagem Movimento Escola Moderna (MEM).

1.1.1. Ser educador

A prática pedagógica em educação de infância, na resposta social de creche, foi realizada com um grupo de crianças da faixa etária dos 24 aos 36 meses de idade. Devido a uma experiência anterior, o contexto era conhecido para mim, bem como a educadora da sala, o que me deu uma tranquilidade e confiança para a realização da prática.

Numa fase inicial senti alguma dificuldade em me colocar no papel de educadora, isto porque nos últimos meses anteriores à prática, estive como colaboradora polivalente, na mesma instituição, e auxiliava as salas que necessitassem de apoio, tanto de creche

como de pré-escolar. Assim sendo, por vezes não sabia como agir perante o grupo, enquadrando-me agora num novo papel: o de educadora em estágio. Tendo plena noção da importância do educador no contexto de creche e do contexto em si, não podia descurar o papel que agora tinha numa sala de atividades e perante cada criança do grupo.

A creche não é um local onde os pais deixam as suas crianças enquanto vão trabalhar e em que os educadores “tomam conta” das mesmas nesse período. Segundo Portugal (1998, p. 124),

a Creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos. A maior parte das pessoas são unânimes quando dizem que a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo.

De acordo com o Manual de Processos-chave para a Creche (s.d., p. 1), “a creche constitui 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”. Num ponto de vista menos aprofundado, mas que interessa conhecer, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2014, p. 445), creche é o “estabelecimento destinado a receber crianças pequenas durante o dia”. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 7) a creche tem uma relevância nos “primeiros anos de vida na aprendizagem e desenvolvimento da criança”. Ainda segundo estes autores, “na segunda metade do século XX”, a creche existia porque a maioria das famílias precisava de uma instituição que assegurasse a guarda segura dos seus filhos enquanto os pais trabalhavam (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, pp. 9-10), só “a partir do último quartel do século XX” a creche começou a ser vista como um contexto que potencia a “guarda segura das crianças” para “lhes proporcionar vivências e experiências alargadas, para além das proporcionadas pelo contexto da família nuclear”.

A creche é um pilar fulcral no desenvolvimento das crianças mais pequenas, sendo o educador o detentor do papel de conhecer o seu grupo de crianças, focando-se na individualidade e nas necessidades de cada uma. Nesta linha de pensamento, a creche é onde as crianças continuam o *eu* e a desenvolver-se a nível social, cognitivo, afetivo e

físico-motor. Segundo Portugal (2012), estas têm diversas necessidades, nomeadamente, necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de significados e valores, de se sentirem competentes e o educador deve conhecê-las e estar disponível para cada uma.

O educador deve ter disponibilidade para a criança, para as suas necessidades, auxiliando-a a transpor as dificuldades e obstáculos do quotidiano. Este deve estar próximo de cada criança, para que estas confiem e vejam nele o seu “porto de abrigo” durante a ausência dos pais/familiares. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.51), o “educador responsável representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada”. Neste sentido, Portugal (2012) refere que

as relações que se estabelecem com um bebé na creche assumem-se como uma verdadeira relação educativa, que vai muito para além de uma relação de “tomar conta”. Práticas de qualidade requerem a assunção da perspetiva da criança e focalizam-se na promoção da sua implicação e bem-estar, procurando assegurar a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas, desafio e amplificação do seu mundo. (Portugal, 2012, p.8)

Tal como Post e Hohmann (2007, p. 85) referem, o educador deve interagir com a criança de forma próxima e disponível para “segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente, estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas”, sendo estes aspetos considerados como essenciais para as crianças mais pequenas. Tendo como termo de comparação uma experiência de prática pedagógica vivida em 2012/2013, nesta prática senti-me mais disponível para as crianças, mais próxima, mais afetuosa e com maior disponibilidade para abraços e beijinhos. Talvez estes sentimentos tenham por base a minha conceção atual de creche, vendo-a como um local de diversas interações, onde por vezes um dos momentos de maior disponibilidade para a criança, individualmente, é o momento da muda da fralda, onde se cria um diálogo, uma proximidade. Sinto-me menos preocupada em planear ao ínfimo pormenor a atividade que tinha de durar uma hora e mais disponível para o momento, para o tempo de cada criança e para a sua disponibilidade. Durante a permanência da criança na instituição, todos os momentos são únicos e ricos de

aprendizagens e desenvolvimentos. Segundo Cordeiro (2010, p. 228), os educadores devem “ser empáticos e compreensivos” para com os sentimentos das crianças e devem apoiá-las e encorajá-las “mesmo que o ritmo não seja o esperado”. Vários autores referem que as crianças que frequentam a creche têm garantias de mais sucesso no seu percurso escolar. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p 10), investigações desenvolvidas “pelas ciências do cérebro informam-nos que a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos da aprendizagem e desenvolvimento”.

Neste contexto pude experienciar práticas com inspiração no modelo pedagógico *Movimento da Escola Moderna*. Os educadores que têm como referência este modelo realçam a autenticidade da comunicação com as crianças, uma busca pela escuta da criança, criar empatia, respeitar cada criança como um indivíduo único e manter expectativas positivas no que concerne às capacidades e necessidade de comunicação (Folque & Bettencourt, 2018). Segundo Folque e Bettencourt (2018), “o educador assume-se como agente promotor dos direitos do homem e da criança num espaço de interação com a comunidade e a sociedade mais abrangente a que pertencem”. (p.136). Este promove “uma organização democrática em clima de cooperação, onde a negociação e respeito pautam as relações entre seres humanos (Folque & Bettencourt, 2018, p.136). Nesta prática pedagógica senti que me era possível uma proximidade com as crianças e criar uma relação com as famílias das mesmas. Esta relação de proximidade era facilitadora no momento de planificação de momentos a dinamizar com o grupo, uma vez que os interesses e as necessidades das crianças eram do meu conhecimento. Através da observação conseguia perceber o que poderia dinamizar com o grupo, de forma a ir ao encontro das suas expectativas e interesses.

É de salientar que quando a maioria das crianças chegava à sala era recebida por mim e pela educadora, aquele primeiro abraço de conforto, para minorar aquele sentimento de “abandono”, receber recados dos pais em relação aos seus filhos e pequeno diálogo sobre as suas preocupações, era muito importante. Já no que diz respeito à despedida nem sempre estávamos presentes para entregar as crianças aos pais, pois torna-se difícil estar presente na chegada e na despedida, no entanto, identifico-me com o que é referido por Folque e Bettencourt (2018) “o início e o final do dia na creche são momentos privilegiados para o estabelecer de relação de confiança e reconhecimento mútuo entre famílias e o grupo de pertença na creche” (p. 130). Ao longo do dia também é

fomentada a proximidade, a construção/fortalecimento da relação de proximidade e de confiança, através da comunicação e interação (Folque e Bettencourt, 2018). Claro que, como referido e observado na prática, o momento de higiene é aquele em que acabamos por ter maior intimidade e onde o bem-estar da criança, a relação positiva e o desenvolvimento da autonomia e conhecimento do corpo começa a ser estimulado (Folque e Bettencourt, 2018). O educador tem aqui uma possibilidade de promover o desenvolvimento da criança, contribuindo para a sua autonomia, autoconhecimento, em que a criança aprende a cuidar de si e do seu corpo (Folque e Bettencourt, 2018). Nestes momentos, de higiene e segurança, é importante estarmos atentos e disponíveis para a criança, interagir e estreitar laços de proximidade, muitas vezes senti que estava a desenvolver momentos de confiança, de segurança e de proximidade com cada criança. Outro momento que valorizo bastante em creche, e não só, é o de repouso, onde a criança relaxa, repousa e recarrega energias, estabelecendo um equilíbrio físico e mental para continuar a sua aprendizagem e desenvolvimento ao longo da tarde. É um momento em que penso que a criança deve ter direito a um espaço tranquilo, com calma e silêncio para que possa descansar e no momento do acordar a criança deve ser acordada de forma tranquila e respeitando o seu ritmo. Respeito muito o momento do acordar, pois pode determinar a disposição da criança ao longo do dia, o adulto deve ser paciente e estar disponível para cada criança de forma tranquila.

Ao longo da prática pedagógica fui aprendendo e conhecendo o modelo MEM, o qual serve de inspiração para a ação desenvolvida pela instituição onde realizei esta prática e para a ação dos seus profissionais. A observação permitia delinear o plano para a intervenção seguinte, incidindo este sobre as situações que as crianças observavam, como por exemplo o cair das folhas perto da mudança de estação, ou a chuva a cair na rua e as nuvens no céu. Cada uma destas situações originou experiências diferentes, contempladas em planos distintos. Numa das observações, um grupo de crianças brincava com algumas folhas que estavam no chão do espaço exterior, com esta observação planeei a exploração de folhas secas, levei sacos cheios de folhas para dentro da sala para serem exploradas e folhas com cores, tamanhos e cores diferentes para observarem. A planificação de cada momento partiu do que era observado, sendo a criança o foco e lançando o mote para a exploração/dinamização em sala. O educador agiu como um condutor e orientador para que as atividades, os momentos, fossem ricos de aprendizagens e desenvolvimentos para o grupo. Na minha opinião, as paredes da

entrada da sala e da própria sala podem ser expositoras do que se faz dentro da sala ao longo do dia, claro está que nem sempre existe um produto final para ser exposto, mas pode existir um registo fotográfico, ou uma descrição de determinada situação. Faço a ressalva de que o que realmente importa não são os produtos finais, os resultados, mas sim todo o processo/experiência da criança, mas esse não é possível expor nas paredes, esse fica na memória da criança que pode contar aos seus familiares. Importa, porém, fazer registos que representem esses processos.

1.1.2. Rotina

Com esta experiência de prática pedagógica, pude reconhecer a importância a rotina para as crianças que estão na creche. De acordo com Cordeiro (2010, p. 286), “é essencial criar rotinas, porque o próprio elemento repetitivo é inerente à securização. Saber o que se vai passar a seguir ajuda a prever o futuro e tranquilizar”. Para Post e Hohmann (2011)

os educadores, em conjunto com os pais, estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de molde a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais”. (p. 15)

Estes autores referem ainda que tanto os horários como as rotinas devem ser repetitivos para que “as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (Post e Hohmann, 2011, p. 15). Evans e Ilfield referem que “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho, e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas...as experiências do dia-a-dia das crianças são matérias-primas do seu crescimento” (citados por Post & Hohmann, 2011, p. 193).

Para Portugal (2012) é importante que o educador garanta que, nas rotinas diárias, seja assegurada a satisfação das necessidades das crianças. Como referido anteriormente, para esta autora, as crianças têm necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentirem competentes, de adquirirem significados e valores (Portugal, 2012). Várias vezes, no momento da higiene, dei por mim a estreitar relações com a criança a quem estava a mudar a fralda. É um momento em que

estamos com mais atenção a uma criança e ela deposita confiança em quem está com ela, permitindo uma aproximação. Inicialmente, quando terminei a licenciatura, não tinha noção da importância dos momentos de rotina dedicados à higiene, ou aos momentos de refeição. Atualmente, vejo os momentos de rotina, como potenciadores de proximidade, a rotina traz alguma tranquilidade à criança, por ter noção do que vai acontecer ao longo do dia.

No entanto, penso que, por vezes, a existência de uma rotina pode criar alguma ansiedade à criança. Foi-me possível observar esta situação em mais do que um caso. Numa deles, a criança esteve em adaptação cerca de um mês, indo a mãe buscá-la à instituição depois do almoço. Enquanto estava com o grupo e com a educadora, a criança passava o tempo a chorar, havendo também neste caso uma barreira à comunicação, pois esta não falava português. A criança começou a ter noção da rotina e percebia que após o almoço a mãe chegava, a ansiedade da criança aumentava com a proximidade do momento. Foi uma situação sobre a qual refleti, por sentir uma sensação de quase impotência em relação à situação, pois não foi possível conseguir que a criança melhorasse o seu comportamento e bem-estar ao longo do período em que permaneceu na creche, apesar da intervenção próxima e preocupada de todos os profissionais que intervinham na sala de atividades.

Num outro caso, a criança sabia que os pais a vinham buscar após o lanche, também era perceptível o aumento da ansiedade e a perda do controlo emocional com o aproximar da hora do lanche. Esta criança também chorava várias vezes ao longo do dia e aqui não havia a barreira da língua, mas sim o facto de necessitar constantemente do apoio do adulto, fosse para brincadeiras ou para comer. Esta criança estava habituada à presença constante dos pais, era perceptível que tinha pouca autonomia e ao nível do desenvolvimento e controlo motor apresentava algumas dificuldades tendo como referência outras crianças da mesma idade, nomeadamente na motricidade fina e grossa.

1.1.3. A última planificação

No decorrer desta prática, tentei ir ao encontro dos interesses e expectativas das crianças. Refletindo sobre o meu percurso, mais numas situações do que outras, foi-me possível ter a perceção que estava no caminho correto. Quando criámos a *caixa mistério* e quando digo criámos, é mesmo isso, pois foi concretizada com as crianças. Num plano inicial, concebi umas linhas orientadoras e iria realizá-la dessa forma, mas levei a caixa

para a mesa central e logo as crianças começaram a aproximar-se e a questionar. Deixou de ser o que tinha idealizado, para passar a ser o que as crianças queriam concretizar. No meu ponto de vista, era assim mesmo que tinha de acontecer, ser feito por elas e para elas. Algo com mais significado porque tinham feito parte do processo de concretização da ideia. À medida que ia ganhando forma, eu falava sobre a sua finalidade, percebi que ficaram curiosas por, no futuro, a caixa ter objetos lá dentro que eles tinham de tirar e que iríamos explorar. (Anexo 1 – Plano 28/29/30 de outubro de 2020)

No entanto, foi na última planificação que senti em plenitude que todos os momentos dinamizados foram ao encontro dos interesses das crianças e foram significativos para estas. Apenas num momento achei que podia ter sido muito melhor para elas. Visto que, existiram momentos em que estiveram mais “paradas”, apesar de achar que é importante observarem os colegas e perceberem que têm de esperar pela sua vez. Tal como referi na 10.^a reflexão (Anexo 2 – Reflexão 10.^a semana), com base em Post e Hohmann (2011, p. 3), “cada criança tem o seu ritmo e deve ser respeitada como um indivíduo” e neste sentido tanto o educador como os pares devem ter esse respeito.

Esta planificação começou por uma observação no momento da sesta na segunda-feira. Uma criança, que acordou mais cedo e que estava ao meu lado, começou a mexer no meu bolso que tinha canetas e fazia barulho. Ela achava imensa graça e continuava. Depois percebeu que ao passar as unhas no tecido fazia um barulho e ao passar os dedos fazia outro. Comecei a perceber que estava a explorar os sons que estava a conseguir reproduzir. Tendo em conta as observações realizadas no momento de música com a dinamizadora das atividades de música e todos os momentos dentro da sala, percebi que, na sua generalidade, o grupo gostava de explorar canções e reproduzir sons. Aí começou a planificação, criar um instrumento com e para as crianças, algo que pudessem explorar livremente em segurança. Assim aconteceu com a construção de maracas, após a exploração do pau de chuva, cada criança realizou a sua e explorou-a. Neste momento logo uma criança referiu que era chuva e alguns apontaram para a rua. As crianças devem exercitar a sua memória e estimular “os vários tipos de memória: olfactiva, de sabor, visual, auditiva, táctil, através de jogos e adivinhas” (Cordeiro, 2010, p.177), o adulto deve assim proporcionar momentos lúdicos e do interesse das crianças de forma a terem mais significado para a criança, esta desenvolve o

pensamento através da intervenção dos outros num contexto social (Cordeiro, 2010; Tavares, et al., 2007).

Descrevo agora um momento em que podia ser planeada a exploração de “nuvens” e chuva. As crianças exploraram claras em castelo livremente, coloquei um pouco de clara em castelo em cima da mesa e cada uma explorou com as mãos livremente, incentivei a observar. Foi tão interessante observá-las, primeiro com muito receio, mas depois com uma alegria imensa, que era visível nos seus sorrisos e gargalhadas, até os olhos transpareciam um entusiasmo desmedido. Contudo, nem todas as crianças encararam o momento da mesma forma, principalmente duas crianças, que estiveram sempre muito contidas durante a exploração das claras em castelo. Mas mesmo assim tocaram e exploraram à sua maneira. Escusado será dizer que, em determinada altura, havia claras em castelo por todo o lado, na roupa, nos braços, nas cabeças, pela sala. Contudo, a exploração e o manuseamento destas tinham sido enriquecedores para as crianças que vivenciaram uma experiência nova e para mim que observei um momento fantástico. (Anexo 3 – Plano 7/8/9 de janeiro de 2020)

Nesta semana as crianças quando viam a chover na rua começavam a chamar-me, ou quando passavam pelo guarda-chuva. Algumas pediam para explorar o pau de chuva e apontavam para as composições que tínhamos realizado também nessa semana.

Por vezes sinto dificuldade em planificar com as crianças, tendo em conta que o planeado de quarta-feira só será explorado na segunda-feira seguinte. Com este desfasamento de tempo, sentia muitas vezes que as crianças já não se lembravam bem. Parecia que era algo que já fazia parte do passado, que já não era importante naquele momento. Senti que em creche é difícil o planeamento com as crianças, é preciso conhecê-las e acompanhá-las diariamente.

No decorrer desta prática pedagógica várias foram as observações e muitas delas dos momentos de brincadeira livre das crianças do grupo, algo que fascina, as suas interações com o que as rodeia, sejam os pares ou os objetos que o educador disponibiliza para fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem. Para um educador reflexivo e que tem como princípio o desenvolvimento pleno da criança, todos os objetos que estão na sala têm em vista o desenvolvimento da criança e o potenciar de aprendizagens. Como tal, a observação da interação das crianças com os objetos e ver as

utilidades que podem ter na sua imaginação é algo interessante. As crianças tinham ao seu dispor as diversas áreas existentes na sala, com os respetivos objetos, e a possibilidade de interagir com os pares. Através destas observações surgiu a inspiração para desenvolver o estudo investigativo, as interações, surgindo a questão *Que interações são estabelecidas, em contexto de creche, por crianças de 24 a 36 meses na sala de atividades e no espaço exterior durante os momentos de brincadeira livre?*. Segundo Folque e Bettencourt (2018) “é pela comunicação interativa que a criança dá significado às ações, aos objetos e à atividade intencional, estabelecendo conexões entre ela e o mundo num processo de negociação e recreação de intersubjetividades com os outros” (p. 117). É através das interações que a criança conhece, aprende e se desenvolve, só interagindo com o que a rodeia, sejam objetos ou pessoas, é que a criança constrói significado.

Observar as crianças do grupo numa fase de crescimento e desenvolvimento importante potenciou múltiplas aprendizagens em áreas temáticas diversas. Através da observação aprendi como é importante o momento de refeição, de cuidado e higiene, dinamização de atividades, momentos de brincadeira livre e exploração das diferentes áreas da sala. Estes potenciaram a construção de aprendizagens em temáticas como a nutrição, motricidade, controlo dos esfíncteres, aquisição e desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva, desenvolvimento socio-afetivo, entre outras.

1.2 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na presente reflexão apresento os aspetos mais significativos no meu percurso pela Educação de Infância na resposta social de Jardim de Infância, subdividindo-se este ponto nos seguintes referentes: *i) Ser Educador...a (re)construção de identidade e ii) A pandemia e as suas consequências... .*

A prática pedagógica no contexto de Educação Pré-escolar realizou-se no 2.º semestre do 1.º ano do ano letivo 2019/2020. Esta foi realizada com um grupo de 21 crianças da faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade. O contexto, um Jardim de Infância da rede pública, apesar de se situar num concelho limítrofe da minha zona de residência, era desconhecido para mim, situava-se no Arelho, na freguesia Santa Maria, São Pedro e Sobral da Lagoa do concelho de Óbidos. As instalações eram na antiga Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Arelho e a ação educativa era inspirada na abordagem de Reggio Emilia.

1.2.1. Ser Educador...a (re)construção de identidade

Esta prática pedagógica, tal como referi, foi realizada num Jardim de Infância com inspiração na abordagem Reggio Emilia e com um grupo de crianças heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016), nesta abordagem

as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “línguas” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (p.23)

Esta abordagem, com esta forma de ação educativa, leva as crianças

a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade, a abordagem ocorre não em um contexto de elite, protegido, de educação particular, mas, em vez disso, em um sistema municipal de cuidados infantis operando em dois turnos, aberto a todos (...). (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.23)

Neste contexto senti uma mistura de emoções e sentimentos, se por um lado estava curiosa por vivenciar e experienciar o contexto e a abordagem, bem como ansiosa por observar a dinâmica e a gestão do dia a dia, por outro lado, estava sem saber o que fazer, como fazer, o que observar e como observar. Tanta informação que queria observar e perceber que parecia que o dia passava a correr e nem tinha visto nada... tinha a sensação que ficava sempre algo por observar e por perceber. Dava por mim a caminho de casa a refletir “*porque será que os materiais estão organizados por cores?*”, “*a disponibilidade que a educadora tem para cada criança?*”, “*o que devo observar amanhã?*”, entre outros pensamentos. Portanto, apercebia-me de um turbilhão de perguntas e dúvidas, um misto de curiosidade com ansiedade. De uma coisa eu tive a certeza no primeiro momento em que observei a educadora com o grupo: havia disponibilidade, respeito, oportunidade de se expressarem e muito mais. Nesta abordagem os educadores “acreditam (...) que a reciprocidade, o intercâmbio e o diálogo estão no âmago da educação bem-sucedida.” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.26)

A instituição desenvolve a sua ação com inspiração na abordagem Reggio Emilia, a qual, segundo Lino (2013), “caracteriza-se, essencialmente, pela focalização dada todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino aprendizagem” (p. 110). De acordo com esta autora existe “um forte sentimento de cooperação e colaboração” (Lino, 2013, p. 110), sendo este trabalho de equipa potenciador de “compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses, constituindo-se assim um ponto de partida para o desenvolvimento da experiência educacional de Reggio Emilia” (Lino, 2013, p. 110). Esta autora refere que “um dos pilares do modelo de Reggio Emilia é o seguimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2013, p. 111).

Quando comecei a observar o que cada criança fazia, como falava, os momentos de reunião e de brincadeira, sentia que me identificava com o que via. Sentia que aquele contexto despertava em mim sensações e emoções fantásticas. Neste contexto, o foco está na criança, as ideias vêm, maioritariamente, dela e o papel do educador é “uma atitude constante de observação, de escuta, de questionamento e investigação para responder aos desafios das crianças e, simultaneamente, criar novos desafios e provocações que impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os envolvidos no ato educativo” (Lino, 2018, p. 98). Num momento de partilha com a educadora, logo nos primeiros dias de prática, esta disse-me que se identificava muito com esta abordagem, que sentia esta inspiração e a dada altura disse-me: “Patrícia, o processo é o essencial, o produto final é irrelevante”. Fez-me tanto sentido esta frase, pois reflete o essencial no desenvolvimento e crescimento da criança, o que realmente é importante é o processo, seja qual for o contexto, o processo faz a aprendizagem. Enquanto que o produto, é o produto, é o fim, não reflete o que a criança sabe ou não, não demonstra todos os passos e escolhas da criança. Observar um produto final, deixa omissas várias observações das escolhas, aprendizagens e desenvolvimentos da criança. De acordo com Lino (2013), “tal como Piaget, em Reggio acredita-se que a criança tem o papel ativo na construção do conhecimento do mundo” e complementa referindo que “os conhecimentos não são estáticos, permitem, em geral, a aquisição de novos conhecimentos através de ações que envolvem planear, coordenar ideias e fazer abstrações” (p. 115). De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016) “as crianças

pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra, em vez disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar.” (p. 27)

Numa inspiração na abordagem Reggio Emilia, “a criança é conceptualizada como ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com o outro – as crianças e os adultos – com quem interage na escola, na família, na comunidade” (Lino, 2013, p. 118).

Foi interessante e cativador observar as interações entre todos os intervenientes do contexto, perceber as dinâmicas entre adultos, entre crianças-adultos e vice-versa. Perceber a proximidade e a interação quase como “familiar”, porque era mesmo o que transparecia, uma grande família e isso não é tão fantástico? As crianças sentiam-se seguras para partilhar qualquer tipo de assunto, independentemente da sua natureza e a educadora parecia adivinhar o sentimento da criança ou completar o que a criança partilhava. No meu entender só existe esta possibilidade se o educador conhecer bem cada criança do seu grupo e o seu contexto familiar. Neste sentido, quando este está com um grupo, fá-lo de forma inteira e observa cada detalhe, tem uma escuta ativa quando a criança partilha as suas conquistas e descobertas, sentimentos e emoções.

Um dos momentos mais marcantes que presenciei refere-se à possibilidade que cada criança teve para realizar a prenda para o “Dia do Pai”, que fazia se assim entendesse. Quando comecei a perceber que eram todas individuais, originais e fruto de cada criança e do que esta queria comunicar e oferecer ao pai, fiquei fascinada, pois é mais usual nestes contextos um tema padrão ou um dado objeto que é decorado ou ornamentado pelas crianças. Mas, neste caso, cada criança idealizou e concretizou o que compreendia ser o presente ideal para o seu pai. Cada prenda era personalizada e caracterizada pelo que cada criança achava que o pai iria gostar de receber. Não havia a interferência do adulto, mas sim o auxílio para que a criança tivesse o material que necessitava para a sua criação. No meu ponto de vista, é muito importante a criança ser valorizada pelo que consegue fazer e pela forma como o faz. Os materiais, esses estavam organizados cuidadosamente, denotava-se uma reflexão na escolha da sua disposição, seleção e organização. Na abordagem em Reggio Emilia, segundo Lino (2013) “os materiais organizados pelos adultos são, cuidadosamente, escolhidos de acordo com o contexto cultural da comunidade em que a escola está inserida e com os interesses e necessidades desenvolvimentais das crianças que a frequentam” (p. 121). De acordo com esta autora,

nesta abordagem, existe uma preocupação na organização dos materiais tendo em conta a dimensão estética, que se reflete na organização, não só dos materiais, como também do ambiente. É importante como futura educadora perceber que tudo deve ser pensado de forma intencional para o desenvolvimento e aprendizagem da criança de forma harmoniosa e exponencial.

1.2.2. A pandemia e as suas consequências...

Quando tudo estava a ser uma aprendizagem constante e um desenvolvimento a nível profissional, e pessoal, ao contactar com a ação educativa desenvolvida na instituição e ainda para mais uma ação com inspiração em Reggio Emilia., abateu-se sobre o país e o mundo a pandemia por COVID-19. Relativamente à abordagem pedagógica Reggio Emilia, nunca tinha contactado com a mesma, contudo, através da observação, pude constatar que parte da observação da criança e das provocações que são lançadas com base nessa observação. O material e os objetos disponíveis na sala de atividades, bom como no exterior, são “plantados” e organizados pelo educador de forma a promover desenvolvimento e aprendizagem. Existe uma disponibilidade do educador, como referi anteriormente, não vi a educadora preocupada em “fazer bonito” para colocar nas paredes, mas sim uma experiência das crianças e para as crianças, para o seu bem-estar e desenvolvimento pleno. Contudo, veio o primeiro confinamento, por causa desta pandemia que não tem fim à vista. De acordo com Santos (2020) “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”. (como citado por Farias & Giordano, 2020, p. 61) As crianças adaptaram-se à nova realidade, as famílias uniram-se e viveram e conviveram nas suas casas, com os educadores e familiares. Bem como, uma educadora em formação, reinventa-se, busca novas formas de chegar ao grupo de crianças, sem se intrometer nas casas das famílias, sem se impor no dia a dia, mas marcando a sua presença, o seu apoio e disponibilidade. “Se foi fácil?”, não foi, foi uma busca constante de como o fazer e quando, mas que, através do *feedback* das famílias percebi que não era excessivo, nem intromissivo. Aqui, na preparação das atividades e dinâmizações, o apoio da educadora foi crucial e ela também se estava a adaptar à nova realidade, com tantos anos de experiência e tanta formação, porém ninguém está preparado para uma pandemia com confinamento. Segundo Farias e Giordano (2020), com base em Santos (2020), “a educação em tempos de pandemia, propõe alternativas didático-pedagógicas nas quais inclui o uso das

tecnologias digitais de informação e comunicação.” (p. 61) Este era o meio utilizado para a comunicação, utilizámos o WhatsApp para comunicar e nos mantermos em contacto, era a interação possível. Por esta aplicação, eram enviados os vídeos, não muitos longos, seguidos das propostas, sugestões, provocações, que, famílias e crianças, poderiam, ou não, realizar. Era uma incógnita, não sabia quem ia realizar, ou sequer quem ia abrir e ver o vídeo. Por vezes era exaustiva a quantidade de mensagens e sem horário, isto é, tanto eram enviadas mensagem às 8h00 da manhã, como às 21h00 da noite. Por vezes, em breves instantes, rapidamente se chegavam às 40 mensagens por ler, fosse ou não fim de semana. Depois havia o trabalho de filtrar, separar as partilhas das atividades propostas, das partilhas das vivências/experiências em família, e ainda das mensagens de partilha de sentimentos e de quem já estava farto de estar em casa e sentia falta das interações da “escolinha”. Por vezes dava por mim a “ler” os emojis que as crianças enviavam, e eram tantos, uma exploração das novas tecnologias, que tantas vezes tentávamos evitar usar e agora eram o nosso meio de comunicação. Um mundo em transformação, em adaptação, em crise de interações. (Farias & Giordano, 2020)

No decorrer desta prática senti uma enorme dificuldade em avaliar, fosse a planificação, a dinamização, o processo da criança, a distância e a quase inexistência de observação tornava difícil esta fase tão importante. Claro que, dada a situação, tornava-se importante ser uma abordagem leve que não causasse ansiedade às famílias e que fosse possível a realização em casa de qualquer uma das crianças. Segundo Parente (2014) “o processo de avaliação é suportado na observação da criança e do contexto, realizada de forma contínua e sistemática e no dia-a-dia do jardim-de-infância, e não apenas na observação de algumas atividades isoladas.” (p. 176) Todas as bases fundamentais para a avaliação estavam assim comprometidas, isto porque, só tinha acesso a fotografias, ou vídeos, ou pequenas partilhas escritas do processo (na maioria das vezes somente produto final) e acontecia por parte de alguns pais que generosamente despendiam um pouco do seu tempo para registar e enviar a partilha para o grupo de pais. Ficou saliente a importância de envolver as famílias no processo de avaliação, explicitando os parâmetros e objetivos (Parente, 2014). Nestes tempos de confinamento, os pais muitas vezes foram “obrigados” a aprender a ser educadores, a interpretar o que lhes era enviado/partilhado, para dinamizarem com os seus filhos e assim proporcionarem momentos de aprendizagem e desenvolvimento. No processo de avaliação é necessário uma análise, interpretação e reflexão sobre as avaliações realizadas, neste caso

específico, tinha a observação daquilo que os pais partilhavam, somente via pela lente deles e dependendo do que consideravam importante registar.

Na maioria dos casos, de acordo com os dados que eram partilhados, estas crianças conviviam com a natureza, exploravam nos espaços exteriores, para depois reproduzirem através de composições artísticas, continuavam a aprender, a explorar e a desenvolver, o crescimento continuou em suas casas. No entanto, este decorreu com menos interações, menos experiências de grupo, menos convívio com os colegas e amigos, menos afeto, menos toque.

Saliento, com muita tristeza, que quando a minha prática pedagógica terminou, chegou ao fim o confinamento e, como tal, as crianças e comunidade educativa, regressaram a uma “nova normalidade”, onde tinham muita desinfeção a ser feita ao longo do dia e máscaras, mas podiam estar em interação e tocar uns nos outros, observar sem lentes e filtros. E eu já não regressei, fiz uma última visita e quando cheguei à instituição estavam todos na parte da frente desta, dentro da caixa de areia a brincar muito e a interagir com tanta alegria, que era visível no rosto de todos.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 1.º CEB I

Neste ponto apresenta-se a reflexão relativa aos aspetos mais significativos no meu percurso pelo 1.º CEB – 1.º e 2.º ano, subdividindo-se este ponto em três referentes: *i) Ser professor: as minhas expectativas...* ; *ii) Um olhar pelo meu percurso como professora;* *iii) Trabalho de grupo entre professores e entre alunos.*

Esta prática pedagógica em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos contextos de 1.º e 2.º ano escolaridade, realizou-se no 2.º semestre do 1.º ano do ano letivo 2011/2012. Esta foi realizada com uma turma do 2.º ano de escolaridade, com 18 alunos da faixa etária dos 7 aos 8 anos de idade. O contexto era conhecido para mim, visto ser de uma zona próxima da cidade de Leiria e onde morava a minha colega de prática pedagógica aquando a realização desta. A escola localizava-se na freguesia dos Marrazes, do concelho de Leiria, no entanto não conhecia a escola em si.

2.1.1. Ser professor: as minhas expectativas...

No início da Prática Pedagógica os meus receios eram muitos, pois se por um lado conhecia este contexto enquanto aluna, por outro, assumir o papel de professora era uma experiência nova, pois foram os meus primeiros passos enquanto professora do 1.º CEB. Sinceramente, não sabia qual o trabalho realizado nos “bastidores” e que na vida de um professor existiam momentos de observação, de planificação, de reflexão e de avaliação e, nesta altura, não tinha noção do valor e importância destes procedimentos. Confesso que, inicialmente, foram várias as vezes que pensei e senti receio desta prática pois enquanto aluna vivi os primeiros anos do 1.º CEB de uma forma um pouco conturbada e não guardo boas recordações desses momentos, tendo receio que enquanto professora o mesmo fosse acontecer.

Numa fase inicial da Prática Pedagógica foi um pouco difícil aproximar-me dos alunos, uma vez que sempre estive mais predisposta para a educação de infância, pois considerava que crianças de uma faixa etária mais elevada despertavam em mim alguma insegurança. Senti-me, muitas vezes, observada pelos alunos, o que me deixava um pouco desconfortável, e só com o decorrer da prática pedagógica percebi que era algo “normal” e natural pois, tal como eu observava os alunos, estes também me observavam a mim. Neste sentido, em ambos os contextos no 1.º CEB, a fase inicial era sempre uma prova para mim, ou seja, a prova de superar os meus receios e conhecer todos os alunos da turma. Recordo que os alunos me observavam e faziam muitas perguntas, depois falavam em “segredo” com os seus pares e eu sentia-me incomodada: *será que estão a falar de mim?; será que não gostaram de mim?; como devo ser e estar perante os alunos?; devo dizer mais alguma coisa ou esperar que me perguntem?;* várias eram as questões que surgiam no primeiro momento em que os alunos me observaram e me conheceram. Porém, com o passar do tempo a sensação de receio foi-se desvanecendo, pois, com a convivência e o alcance de maior proximidade com os alunos, fui tomando consciência que a minha postura demonstrava que eu estava disponível para eles e para os auxiliar no seu quotidiano escolar.

Segundo Albert Einstein “a arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento” (citado por Estanqueiro, 2010, p. 11), eis aqui uma questão que me preocupava. Visto que não sabia se tinha competências suficientemente desenvolvidas, ideias ou conhecimentos que levassem à motivação dos alunos, ou seja, tinha receio que se desmotivassem e de desinteressassem pela aprendizagem. Quero despertar, em cada aluno, o desejo de saber mais, o espírito

crítico e a criatividade, como refere Estanqueiro (2010), “educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (p. 13). Nunca esquecendo o contexto e o meio envolvente de cada aluno, porque cada indivíduo é singular. Segundo o mesmo autor “o papel do professor é formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida” (Estanqueiro, 2010, p. 15). Cada aluno tem o seu ritmo, as suas necessidades, o seu momento para aprender, questionar e explorar. O professor deve ter atenção à turma e a cada aluno da turma, pensar no todo e no particular.

Nesta fase de receio apoiei-me na minha colega de prática pedagógica Mafalda, porque esta tinha mais experiência neste contexto, fruto de práticas pedagógicas anteriores na licenciatura. Contudo, tive também o apoio da professora cooperante e da supervisora, ambas sempre disponíveis para me auxiliarem na pesquisa e investigação nesta área. Para além disso, a existência de outro grupo de prática pedagógica na mesma instituição ajudou à partilha de ideias, experiências e vivências. Em conjunto com as minhas colegas discutíamos ideias, materiais, planificações e muitas vezes refletíamos em conjunto, para mim esses momentos eram importantes, pois desta forma consegui questionar mais o meu trabalho enquanto mestranda e professora em formação.

Outro aspeto que me dava alguma instabilidade era o receio por acontecer desrespeito pelas regras da sala de aula. Se acontecesse algo desse género *como iria eu agir e intervir para solucionar a questão?*. Se algum aluno perante a professora estagiária tivesse alguma atitude como: *a minha professora não és tu!; Tu ainda és uma aprendiz de professora! - e o que fazer perante isto?...* Questionava-me sobre qual devia ser a minha postura, a minha intervenção?, sem transparecer que estaria insegura em relação à situação ou até insegura em relação à minha solução para o problema.

No que concerne ao 1.º CEB, o professor deve ter em conta o seu papel e a sua posição perante todos os alunos, sem ter preferências por uns em detrimento de outros, nem os diferenciando por preferências conforme nos indica a LBSE, no art.º 2.º

é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os

portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis.

Segundo Estanqueiro (2010), compete ao professor “criar um clima de tolerância e respeito, de liberdade e responsabilidade, em que cada aluno possa expor as suas dúvidas ou opiniões sem receio de ser criticado” (p. 60). Neste sentido, se existir respeito entre o professor e os alunos, considero que o professor reúne as condições necessárias para ser professor na sua plenitude, pois só existindo uma relação de respeito mútuo estão reunidas as condições para o auxílio do professor à aprendizagem do aluno.

Ao longo das práticas em ambos os contextos, também coloquei em causa as minhas competências enquanto professora do 1.º CEB: *Teria eu competências para auxiliar os alunos no seu desenvolvimento?; O que fazer?; Como fazê-lo?...* Desta forma procurei analisar o currículo de cada área, pesquisar e tentar fundamentar todas as minhas intervenções, cientificamente e metodologicamente, para que pudesse ultrapassar as hesitações e, desta forma, as minhas intervenções fossem mais adequadas aos alunos e ao seu ano de escolaridade, para que todo o trabalho de “*bastidores*” fosse realizado da melhor forma. Ao conhecer mais produção teórica sobre este contexto educativo, percebi que ser professor não se cinge apenas à ação na sala de aula ou aquando da presença dos alunos, ou seja, o trabalho de um professor vai muito além dos momentos letivos. Este trabalho passa pela observação, planificação, pela organização e construção de materiais, pelo estudo e preparação para a dinamização dos momentos e das atividades, todo o processo e fases da avaliação, e a reflexão. Como nos indica Estanqueiro (2010),

os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é um factor decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Reflectem, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas. Partilham saberes e experiências. E mostram abertura à inovação e à mudança (p. 121).

O professor deve possibilitar que o aluno aprenda por si, tente ultrapassar as suas dificuldades, ou seja, o professor deve permitir que o aluno seja autónomo pois,

a transmissão de conhecimentos por parte do professor é necessário para ajudar o aluno a adquirir a herança cultural da humanidade, ou seja, os saberes já constituídos nos domínios científico, tecnológico, literário e artístico, mas não é o suficiente para a aprendizagem (Estanqueiro, 2010, p. 38).

Estanqueiro clarifica que, “cada aluno deve construir o seu próprio método, de acordo com o seu estilo de aprendizagem e o tipo de tarefa a realizar. Mas precisa da orientação experiente do professor, para não ficar entregue a si mesmo, aprendendo apenas por tentativa e erros”. (2010, p. 17). Se todos os alunos devem ter *igualdade de oportunidades*, se tem o *direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades de acesso* escolar, é isso mesmo que temos de fomentar nas nossas turmas, a igualdade e equidade entre todos. Todos com os mesmos direitos, deveres e obrigações.

O mesmo autor refere que “os bons professores esforçam-se por conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos” (Estanqueiro, 2010, p. 12), onde o aluno não deve ser encarado como um «banco» que recebe e guarda passivamente os «depósitos» oferecidos pelos professores” (Estanqueiro, 2010, p. 38). No meu ponto de vista, o professor deve ser um misto, encontrar um meio-termo, pois existem alturas em que o professor deve ser transmissivo e outras em que deve deixar essa faceta completamente de lado - aquilo que tentei ser durante as práticas foi um pouco de ambos. Para Roldão (2009)

ensinar consiste em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é, de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. Mas é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro. Nesse lugar exactamente se situam as estratégias de ensino. (p. 14)

Segundo Delors et al. “a grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando curiosidade e abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as

suas hipóteses à prova dos factos e até a reconhecer os próprios erros” (1997, p. 135). Sendo que, como referencia Ponte (2002),

um ensino bem sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais, e o seu contexto de trabalho, (...) uma participação activa e consistente na vida da escola requer que o professor tenha uma capacidade de argumentar as suas propostas”(pp. 5-6).

Neste sentido, penso que um professor é um ser em constante formação, desenvolvimento e aprendizagem, alguém que deve refletir sobre os seus passos, sobre as suas atitudes com os outros, perante os outros e perante si mesmo.

2.1.2. Observar, planear, avaliar e refletir para melhorar as aprendizagens dos alunos

A pouca experiência e vivência neste contexto revelou também o meu reduzido conhecimento de como observar. De acordo com Estrela a “observação espontânea, não requerendo treino prévio do observador, deixa o estagiário entregue a si próprio: às suas projecções, aos seus fantasmas, aos seus quadros conceptuais mais ou menos limitados e limitadores” (1994, p. 57). Assim, e uma vez que as minhas vivências neste contexto eram escassas, senti necessidade de pesquisar e investigar sobre a observação e o seu papel, bem como observar diferentes momentos em sala de aula, as crianças e os seus comportamentos. Segundo Estrela “nunca é de mais sublinhar a importância que assume a observação dos comportamentos no processo ensino-aprendizagem” (1994, p. 128), ou seja, através da observação tenho a oportunidade de conhecer os alunos.

Durante as primeiras semanas de prática pedagógica, em ambos os anos de escolaridade, foi possível observar as turmas, tomar conhecimento das necessidades e dos interesses de cada turma e de cada aluno. Para um professor a importância de observar não se resume simplesmente a um período, um momento, uma situação, pois, qualquer professor deve observar os alunos desde o primeiro momento de contacto até ao último instante. Desta forma o professor pode estar a par das necessidades e interesses de cada aluno ao longo do seu processo de aprendizagem. No decorrer das práticas pedagógicas observei os alunos em vários momentos.

No que diz respeito à prática no 3.º ano de escolaridade percebi, através da observação, que a turma demonstrava especial interesse por investigar e “desvendar mistérios”. No

dia 5 de dezembro alguns elementos da turma verificaram que a tinta dos desenhos dos azulejos da parede do espaço de recreio estava a desaparecer, concluindo que “alguém anda a tirar a tinta” e acrescentaram “vimos dedos” (penso que queriam referir-se a impressões digitais). Perante esta situação os alunos afirmaram que iam estar com atenção para averiguarem se alguém andava a vandalizar os azulejos. Outro episódio idêntico aconteceu no dia 9 de janeiro, em que um aluno perdeu o casaco e ficou bastante preocupado. A professora questionou se os restantes elementos da turma tinham disponibilidade para ajudar a encontrar o casaco. No intervalo os alunos juntaram-se à procura do casaco e este foi encontrado, tendo festejado coletivamente este acontecimento. Após estas observações em que os alunos se mostraram muito entusiasmados pelo desafio de procurarem algo num espaço e de ajudarem a resolver um problema, e perante a possibilidade de intervirmos, a minha colega de prática e eu delineámos uma experiência educativa, com base no desaparecimento do meu estojo. Para tal, demos uma sequência de pistas, problemas e mistérios para desvendar, para descobrir onde estava o objeto, por nós “perdido” previamente. Os alunos demonstraram-se muito empenhados, entusiasmados e com vontade de ajudar a desvendar o mistério. Penso que uma experiência educativa, com caráter lúdico, e que parta dos interesses dos alunos, como aquela que vivenciei, é significativa e envolvente para eles. Observei que perante este desafio os alunos se envolveram e participaram ativamente para desvendar o “mistério”, mesmo quando nos questionavam: “se vocês perderam a bolsa como é que sabem estas pistas para chegar até à bolsa?”. Foram vários os alunos que argumentavam que afinal não tínhamos perdido mesmo a bolsa, porém deixaram-se envolver e participaram no desafio, resolvendo diversos problemas matemáticos, para conseguirem as pistas. Para planificar, o professor tem de ter em conta a observação das características da turma e o seu contexto educativo. Com esta estratégia, aprendemos mais sobre o perfil de aprendizagem destes alunos.

Nas semanas de observação, mais particularmente no 3.º ano de escolaridade, pude perceber que conseguia observar e interagir, em simultâneo com os alunos, o que me fazia ficar mais próxima deles. A observação por parte do professor é deveras importante e pertinente, mas senti necessidade de mais, da relação de proximidade com os alunos, de estar disponível para eles em plenitude. Contudo, este momento de observação foi difícil uma vez que (embora esta prática de quatro semanas fosse só de observação), várias foram as vezes em que os alunos solicitaram o nosso apoio para os

auxiliar nas suas dificuldades e dúvidas. Contudo, a minha colega e eu respondemos que era melhor chamarem a professora visto que havia receio de nos levantarmos sem autorização para tal ou sem que a professora titular o solicitasse. Hoje percebo que deveria ter solicitado à professora cooperante licença para auxiliar os alunos e poder assim realizar uma coadjuvação mais ativa e constante, tendo um papel mais ativo ao demonstrar o meu interesse em auxiliar os alunos e a professora cooperante. Com a possibilidade de interagir de forma constante com os alunos foi possível estabelecer uma relação mais próxima e, sobretudo, observar como cada um resolvia uma determinada tarefa.

Outro dos aspetos fulcrais inerentes à profissão de professor é a planificação e desde este momento o professor de forma continuada toma decisões, ou seja, opta pelo que vai abordar, como vai abordar, o que vai avaliar e estas decisões não se esgotam. Ao planificar, o professor está a construir percursos para que os seus alunos desenvolvam aprendizagens significativas, funcionando como um instrumento que melhora o desempenho e a segurança do professor e reduz os imprevistos (Estanqueiro, 2010). Para Dias, o ato de planificar permite que o tempo e o trabalho sejam organizados, sendo que

planificar implica refletir sobre intencionalidades, prever âmbitos e modos de intervenção com coerência e significado educativo, considerar diferentes contextos culturais, múltiplas características/histórias pessoais das crianças e implicar cada criança na construção da sua própria história, facilitando diversas experiências e tipos de manifestações e interações (2009, p. 31).

Do ponto de vista de Augusto e Pacheco (1990) e de Zabalza (2003) planificar engloba um conjunto de conhecimentos, ideias, propósitos que o professor utiliza de forma a estruturar e ordenar o curso da ação. No entanto, é claro que por mais que um professor planifique o decorrer das suas ações, podem sempre surgir imprevistos. É, então, nestes momentos, que o caráter flexível da planificação se revela, pois esta é apenas um guia orientador das ações do professor. Sempre que se revelar necessário, a planificação pode ser alterada de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Neste sentido o professor, quando planifica, deve ter em conta sobretudo quatro aspetos: a escolha de métodos de ensino adequados, a gestão do tempo, a construção de um ambiente produtivo de aprendizagem e a avaliação. Após uma reflexão sobre os aspetos referidos

anteriormente e da construção de novas planificações, pretende-se que estas sejam cada vez mais adequadas às características dos alunos e aos seus modos de aprendizagem, pois “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objetivos de ensino cuidadosamente especificados, ações e estratégias de ensino concebidas para promoverem objetivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos” (Arends, 1995, pp. 44-45).

Nesta linha de pensamento, a planificação implica também uma avaliação, que é realizada para se verificar e analisar o que corre bem ou mal, de modo a que haja uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Partindo da avaliação, o professor deve melhorar a sua prática, pois “é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, s.d., citado por Estanqueiro, 2010, p. 83). Neste sentido, a planificação deverá implicar uma avaliação, que posteriormente dará origem a outra planificação, isto é, o professor planifica e partindo da avaliação que faz das suas propostas e das aprendizagens dos alunos, reflete sobre o que deve melhorar, para construir uma nova planificação, mais adequada às necessidades e interesses dos alunos. No que diz respeito à avaliação, Zabalza (2003) defende que “quando avaliamos fazemos, quer uma medição (entendida em sentido amplo, como recolha de informação), quer valoração” (p. 220). O professor pode avaliar vários aspetos, tais como: a atividade, os materiais, o aluno, bem como a própria prática. O professor deve primeiro decidir o porquê de avaliar e para quê avaliar, uma vez que “as pressas levam, com demasiada frequência, a querer saber como se faz antes de refletir sobre o porquê e o para quê fazê-la” (Méndez, 2002, p. 33).

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, antes de planificar, o professor deve recolher dados sobre os conhecimentos que os alunos já possuem e partir dessa avaliação para o delinear das propostas pedagógicas. Durante a implementação, o professor deve avaliar se as estratégias que implementou se revelaram as mais adequadas. Após a implementação da planificação o professor deverá perceber quais foram os obstáculos à aprendizagem dos alunos, o que deve ser melhorado e se os alunos atingiram o pretendido. Assim sendo, com a informação recolhida, o professor deve voltar a planificar uma futura ação, cada vez mais adequada àquele contexto específico. Neste sentido, tudo isto forma um ciclo contínuo que implica observar, planificar, atuar, avaliar e refletir. Só agindo desta forma é que o professor pode melhorar as suas intervenções e as aprendizagens dos seus alunos.

Como afirma Haigh (2010)

o que queremos ver em primeiro lugar são tendências para o melhoramento, e em segundo, dados de desempenho individual, de modo a que possamos registrar as realizações dos alunos em relação à turma para dar substância às nossas estratégias de ensino (p. 175).

Os alunos devem entender e perceber que a auto e heteroavaliação servem para que tenham noção do seu dia, do seu comportamento e empenho na sala de aula. Desta forma, o professor avalia, porém, não deve esquecer a importância de um *feedback* construtivo para o aluno. Alguns autores defendem a palavra incentivo, para o estímulo ou encorajamento das crianças, uma exposição de uma opinião em forma de valorização ou incitação. Na minha opinião, penso que se adequa a palavra *feedback*, apesar de ao longo do texto abaixo referir incentivo, tal como alguns dos autores que consultei apresentam. O incentivo honesto e sincero por parte do professor, adequado a quem se destina, demonstra que este não sente indiferença pelos alunos. O que seria ideal era cada aluno a estudar com uma motivação intrínseca, apenas pela sensação positiva de aprender (Estanqueiro, 2010). Nesta turma onde realizei a prática, pude observar que de um modo geral os alunos estavam motivados intrinsecamente, não deixando de receber motivações e incentivos extrínsecos. Muitos alunos “trabalham apenas com a motivação extrínseca, para ganhar elogios e prémios ou para fugir às repreensões e aos castigos” (Estanqueiro, 2010, p. 23). Penso que esta forma de o aluno se apresentar perante o seu processo de aprendizagem deve ser acompanhada e refletida com o aluno, para que este compreenda que o seu papel na sua aprendizagem é ativo e participativo. No que diz respeito à Prática Pedagógica, várias foram as vezes em que pude constatar isso, nomeadamente, no 2.º ano de escolaridade, pois alguns alunos tinham tendência para se distraírem a brincar com a borracha ou com o lápis e as canetas e depois deixavam de estar atentos ao que eu e a minha colega estávamos a debater com os colegas da turma. Nesta linha de pensamento, um incentivo deverá ser apenas um agradecimento, ou uma valorização, ou um sinal de respeito. O aluno ao ver reconhecido o seu valor e/ou bom comportamento sente vontade de o repetir. Contudo, o educador/professor deve ter em conta que o incentivo é adequado, dado na ocasião certa e com as palavras corretas (Haigh, 2010). Segundo Haigh, “elogiar alunos individualmente por bom comportamento ainda é mais importante, porque diz aos restantes o que lhe agrada” (2010, p. 81). Estanqueiro refere ainda que “um bom elogio (concreto, oportuno e sincero) ajuda a aprender mais e melhor” (2010, p. 24). Visto isto o professor deve

elogiar o aluno ou o grupo sempre que seja pertinente e “quanto mais novos, inseguros e inexperientes são os alunos, mais precisam de palavras de encorajamento, para reforçar a sua auto-estima e a sua autoconfiança” (Estanqueiro, 2010, p. 24). O professor deve ter em atenção se o incentivo/*feedback* é adequado à situação e a quem se dirige, bem como aos restantes ouvintes. Neste sentido, durante as observações que efetuei ao longo das semanas na turma do 3.º ano de escolaridade, percebi que os alunos eram incentivados e motivados intrinsecamente pela professora, por exemplo, durante a entrega dos testes de matemática, os alunos recebiam *feedbacks* positivos quando tinham notas mais baixas ou negativas na classificação dos testes, nomeadamente: *continua a estudar que vais conseguir; não desistas, só tens de estudar mais; força continua a estudar;* entre outros. Todavia, quando tinham notas positivas na classificação dos testes também recebiam *feedbacks* positivos e palavras de reconhecimento do esforço realizado pelo aluno, por exemplo: *vês? Se estudares consegues; a tua estratégia está muito bem apresentada; nota-se que estudaste essa parte; muito bem, tiveste uma nota melhor neste teste;* entre outras expressões.

Relativamente à reflexão, é algo que um professor enquanto profissional reflexivo, investigativo e crítico deve fomentar em relação ao seu trabalho. É importante começar por esclarecer o que é “ser reflexivo”. Para Alarcão, o professor reflexivo “é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões” (s.d., s.p.). Neste sentido, penso que um professor reflexivo é aquele que tem a capacidade de pensar a sua prática e os seus conhecimentos, identificando as suas maiores dificuldades e necessidades de mudança, procurando constantemente formas de ser um melhor profissional e adequar as suas práticas aos contextos em que trabalha, no sentido de possibilitar o sucesso de todos os alunos. Muitas vezes essa reflexão era feita em conjunto com a professora supervisora ou com as professoras cooperantes, semanalmente, também diariamente a reflexão era feita com a colega de estágio e, claro, numa introspeção, refletia sobre o dia que tinha passado para melhorar o dia que se seguia. Para Zeichner

a acção reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possam ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (1993, p. 18).

Porém, esta capacidade de reflexão, tal como indicam Nóvoa (2008) e Alarcão (1996) é complexa e exige que o sujeito esteja predisposto para a realizar e desenvolver. Para Jonh Dewey citado por Alarcão, a reflexão representa

uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (1996, p. 3).

No decorrente da minha experiência, quanto mais refletia mais facilmente identificava situações a mudar, mais rapidamente as mudava com a minha colega de prática e melhores se tornavam as nossas práticas. Tal como nos indica Oliveira e Serrazina (2002)

as escolhas e as opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e, neste sentido, na justiça social. Assim, um professor que não reflete sobre o ensino actua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que os outros definiram por eles (2002, p. 36).

Deste modo o professor reflexivo procura um equilíbrio entre a ação e o pensamento, refletindo sobre a sua experiência, as suas crenças e valores que terão implicações numa nova prática (Oliveira e Serrazina, 2002). Com tudo isto, nunca esquecerei que a profissão docente é um sistema dinâmico, com mudanças e que, se não tiver a capacidade de refletir e pensar sobre o que me rodeia, nunca vou estar preparada para enfrentar os diversificados contextos que posso encontrar. Tal como nos indica Alarcão (s.d.), o questionamento constante deve ser a base de trabalho de todos os professores. Para que a reflexão tenha sucesso, esta deve ir além da descrição de *o que fiz*, necessita que se implique as dimensões *porque fiz* e *que implicações tem o que fiz*. Apenas desta forma, a reflexão se poderá tornar potenciadora de mudanças no pensamento e ação do profissional docente. Alarcão (s.d.) e Nóvoa (2008) valorizam a partilha e troca de experiências como forma de desenvolver a reflexão. Assim, a reflexão em conjunto torna-se mais facilitada pois, o questionamento pelo outro permite o aprofundamento das questões e da própria reflexão. Por vezes, torna-se difícil descentrarmos do que realizámos e ter um olhar distanciado da nossa prática, principalmente quando não

estamos habituados a fazê-lo, e, nesta fase, ter alguém que nos auxilie nesta reflexão permite que esta seja mais profunda. Refletir com os outros é sempre mais enriquecedor, nem que seja pela troca das experiências. No entanto, é importante que o professor seja capaz de autorrefletir.

Desta forma é importante a reflexão em diversos momentos: na ação, sobre a ação e para a ação (Alarcão, 1996). Só refletindo e analisando as suas ações nestes diversos momentos o professor poderá dar sentido à sua ação pedagógica, perceber as suas consequências e reorganizar-se de forma a desenvolver-se como profissional e a melhorar o seu papel de mediador do conhecimento para que os seus alunos atinjam o sucesso escolar. Só refletindo conseguia analisar o dia de prática pedagógica e observar todos os momentos com espírito crítico, pois, seria impossível refletir no vazio. Sendo assim, para a reflexão, apoiei-me nos alunos, na forma como desenvolvem a sua aprendizagem, nas suas intervenções, no papel enquanto professora, na ação pedagógica, nas críticas da minha colega de estágio, da professora supervisora e da professora cooperante, entre outros. São muitos os referenciais que podem servir de objeto de reflexão, porém convém que este seja definido e devidamente observado e analisado, para não correr o risco de me focar em diversos aspetos e não conseguir aprofundar nenhum. Para ajudar na reflexão, existem estratégias que devem ser desenvolvidas tais como “enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teórica e prática, introspeção metacognitiva” (Vieira, 1994, citado por Alarcão, 1996, p. 9).

Em suma, um professor que se preocupe com o ensino-aprendizagem dos alunos deve ter em conta a valorização do trabalho dos alunos, o incentivo para que o aluno continue a esforçar-se e motivação para a continuação da participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. Desta forma, considero importante a integração e participação ativa do aluno na observação, planificação, avaliação e reflexão para serem o mais completas possível.

2.1.3. Trabalho de grupo: entre professores e entre alunos

O trabalho em grupo, a partilha, a cooperação e a entreaajuda foram alguns dos objetivos pré-estabelecidos pelo grupo de prática. Segundo Pato (1995),

o trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise a aprendizagem e desenvolvimento e o trabalho de grupo pressupõe uma

ativação do potencial dos saberes, da experiência e da intervenção de cada um dos alunos (p. 9).

Neste sentido, considero o trabalho de grupo importante e foi dinamizado várias vezes dentro da sala de aula, ao longo das semanas de prática pedagógica. No 2.º ano de escolaridade, durante três dias as turmas 33 e 34 trabalharam em conjunto, ou seja, não se poderia falar em alunos de uma ou de outra turma, existiu um trabalho conjunto de equipa. Assim sendo, naqueles dias, as atividades eram realizadas por grupos e estes eram constituídos por alunos das duas turmas. As salas estavam lado a lado, logo permitia o acesso entre as salas, esteve aberta para a circulação dos alunos e dos professores para que todos pudessem interagir. Segundo Pato “a fase de planificação e preparação das actividades é, talvez, a que traz maiores dificuldades” (1995, p. 60), mas desta vez a planificação da 14.ª semana foi feita em conjunto, ou seja, a minha colega Mafalda, eu, a Patrícia e a Sara, colegas de mestrado a realizar a prática pedagógica na mesma instituição. Desta forma, com o conhecimento que cada uma tinha da turma onde dinamizava a sua prática, poderia ser pensada uma planificação mais direcionada para as necessidades, interesses de cada aluno das turmas. Para além de serem mais elementos a pensar, são também mais as ideias, as partilhas, as opiniões, as sugestões, entre outras, e esse era o nosso objetivo. Neste sentido, penso que o trabalho fica mais enriquecido, mais interessante e melhor estruturado. De acordo com Lopes e Silva (2009) num grupo de trabalho cada elemento deve assumir a responsabilidade de atingir os objetivos propostos, deve ser responsável pela sua parte e assim convergir no sucesso do trabalho do grupo. O trabalho de grupo não auxilia apenas nas aprendizagens de nível concetual, tal como Estanqueiro acrescenta

que todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo. A cooperação é um factor de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social (2010, p. 22).

Visto isto, a colaboração conjunta dos professores é enriquecedora para a planificação e dinamização das atividades em sala de aula, tendo os alunos a possibilidade de desfrutar de um trabalho, à partida, mais completo e melhor estruturado.

No que diz respeito ao trabalho de grupo e à aprendizagem cooperativa, senti que muitas vezes existia alguma “confusão” entre os dois conceitos decidindo investigar sobre este assunto. A aprendizagem cooperativa é uma metodologia de trabalho que permite que “os alunos alcancem bons desempenhos escolares, tolerância e aceitação da diversidade e construam competências sociais” (Marchão, 2012, p.74). Haigh corrobora afirmando que “a aprendizagem cooperativa e o trabalho em equipa produzem valiosos benefícios sociais” (2010, p. 156). No meu ponto de vista, esta metodologia é “saudável” para os alunos. No futuro, enquanto professora espero conseguir em conjunto com as crianças promover a aprendizagem cooperativa, de forma a um pleno desenvolvimento destas, com igualdade de oportunidades e respeito pelos seus ritmos, interesses e necessidades.

Como referido anteriormente, esta metodologia de trabalho contribui para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, facilitando o esclarecimento de dúvidas, o debate e a resolução de problemas relativos aos diversos conteúdos (Fernandes, 2012). Os alunos, no trabalho cooperativo, usam o seu raciocínio e apropriam-se de outras lógicas, aumentando a probabilidade de existirem aprendizagens significativas (Fernandes, 2012), partilhando e comunicando os seus raciocínios e estratégias com os colegas do grupo. Neste sentido, a aprendizagem cooperativa pode ser definida como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes e Silva, 2009, p. 4). Porém, é necessário que o professor tenha plena consciência do que acarreta a aprendizagem cooperativa, visto que “criar grupos dentro da sala de aula para aprenderem não é o mesmo que promover a cooperação entre os alunos” (Lopes e Silva, 2009 e Díaz-Aguado, 2006, citado por Fernandes, 2012, p. 59).

Neste sentido, o professor deve ter em conta que este modelo de ensino contribui para que os alunos adquiram novas informações, processem-nas e aprendam a pensar (Marchão, 2012). Segundo Haigh “os grupos com capacidades mistas não só são muito bons para «apoiar os pares» e ajudar os que mais precisam, como também são muito bons a ajudar os que dão mais apoio aos restantes, a esclarecerem a sua própria compreensão” (2010, p. 162). O professor deve planear todo o processo de aprendizagem cooperativa tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, visto que estes momentos “encorajam-nas a fazer coisas de que são capazes e que

gostam de realizar” permitindo assim que as crianças “ganhem confiança nas suas capacidades [e fiquem] com vontade de conseguir enfrentar novos desafios” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 375). Neste processo também se verifica a partilha entre os alunos, a divisão de tarefas, uma vez que “as crianças pequenas aprendem a partilhar recursos, a subdividir tarefas e a trabalhar com os outros de maneira interdependente, percebendo a sua responsabilidade individual para o desempenho positivo do grupo e afirmando as suas competências cognitivas e sociais” (Marchão, 2012, p. 76). Com isto, sinto que cada criança se torna num cidadão melhor, ou seja, mais responsável, com maior aceitação, respeito. Deste modo, penso que o professor quando planifica com princípio, meio e fim todo o processo de aprendizagem cooperativa favorece o rendimento e aumenta a produtividade de todos os alunos (Marchão, 2012). Portanto, a qualidade de ensino e da aprendizagem também aumenta com este tipo de metodologia (Haigh, 2010). O professor deve fomentar nas crianças o espírito de equipa e se necessário estabelecer regras com os alunos para que estes aprendam a trabalhar em equipa.

No decorrer da prática pedagógica no 3.º ano de escolaridade, e pelo que me foi possível observar na turma, alguns dos aspetos anteriormente referidos do trabalho cooperativo estavam definidos, em parceria entre a professora e os alunos. Este trabalho já era desenvolvido desde o 1.º ano de escolaridade, visto que a professora titular os acompanhava desde o início do percurso escolar. Penso que, desta forma os alunos entreadjudam-se e colaboram para a concretização de um trabalho conjunto. Assim, os alunos mobilizam as suas competências para que o trabalho em equipa seja produtivo e eficaz, dando assim origem a um produto final que acarreta o trabalho de cada elemento do grupo, envolvendo o esforço e dedicação de cada um.

No dia 4 de dezembro, no 2.º ano de escolaridade, os alunos juntaram-se em grupos de quatro elementos para realizar o resumo de um capítulo do conto “Uma noite de natal”, de Sophia de Mello Breyner Anderson. Para a realização do resumo, os alunos receberam folhas com esquemas por preencher para colocação da informação pertinente e relevante presente no capítulo do conto. Solicitada pela professora cooperante, fui auxiliar um grupo de alunos e reparei que liam o capítulo que lhes tinha sido atribuído, mas não realizavam qualquer registo ou sublinhavam a informação. Perante esta situação perguntei se sabiam o que era para retirar do texto e para colocar no esquema, ao que os alunos responderam que «não» e decidiram ler o que era necessário para preencher os esquemas. A partir deste momento começaram a sublinhar o que era

importante para o preenchimento dos esquemas. Após o preenchimento dos esquemas começaram o resumo escrito. Durante este momento de trabalho cooperativo pude observar que existia um elemento no grupo que era responsável por manter a ordem e organizar o grupo. Todos os elementos do grupo registavam e sublinhavam a mesma informação e quando um dos elementos não acompanhava o ritmo do restante grupo, um elemento do grupo indicava-lhe o que tinha de sublinhar e escrever, não ficando nenhum elemento fora do grupo.

Ao acompanhar este grupo, pude observar todo o processo, bem como o resultado final, o resumo concluído. Senti que existia uma dinâmica já muito enraizada e compreendida pelos alunos, visto que o processo se desenrolou de forma fluente e eficaz uma vez que os alunos que observei decidiam em conjunto e chegavam a um consenso quando as opiniões divergiam, sempre através do diálogo. Por exemplo, no momento referido anteriormente, na realização do resumo, quando um aluno achava uma informação importante e as outras não, o grupo refletia em conjunto e verificavam se a informação era ou não relevante para o resumo, sempre com base no diálogo. A professora quando necessário ou solicitada, auxiliava na tomada de decisões, deixando ao critério dos alunos as escolhas a efetuar. A maioria dos alunos demonstrava interesse em trabalhar com os pares e demonstrava entusiasmo quando se juntavam em grupo. Contudo, alguns alunos demonstravam que não gostavam de trabalhar em grupo, ficavam tristes e expressavam a opinião menos positiva em relação ao trabalho conjunto, por exemplo, *“não quero trabalhar com ele”*; *“assim não quero trabalhar”*; *“não gosto de trabalhar com ela”*, entre outras expressões. Estes últimos, quando se juntavam ao restante grupo, levantavam alguns conflitos e realizavam um trabalho mais individualizado, sem darem importância ao grupo onde estavam inseridos e aos pares. Estas crianças devem contactar com a importância de um trabalho conjunto e o professor deve tentar conduzir esta situação de modo a que não se torne um problema para aquele grupo. As observações realizadas nesta turma e, particularmente, da aprendizagem cooperativa penso que foram importantes, na medida em que foi a primeira vez que presenciei algo deste género e assim pude observar o processo.

2.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB II

Neste ponto apresenta-se a reflexão relativa aos aspetos mais significativos no meu percurso pelo 1.º CEB – 3.º e 4.º ano, sendo que uma grande parte da reflexão referente

ao 1.º CEB foi desenvolvida no ponto anterior. Assim sendo, este ponto subdivide-se em dois referentes: i) *Ser professor em tempo de pandemia...* e ii) *Dificuldades, obstáculos e momentos marcantes.*

A prática pedagógica em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos contextos de 3.º e 4.º ano escolaridade, realizou-se no 1.º semestre do 2.º ano do ano letivo 2020/2021. Esta foi realizada com uma turma do 3.º ano de escolaridade, com 23 alunos da faixa etária dos 8 aos 10 anos de idade. O contexto era conhecido para mim, a cidade de Caldas da Rainha, no entanto não conhecia a escola em si, a Escola Básica Integrada de Santo Onofre, na Freguesia de Santo Onofre e Nadadouro.

2.2.1. Ser professor em tempo de pandemia...

Ser professor é algo que me fascina, e sempre fascinou, ser impulsionadora de desenvolvimento e aprendizagens de cada criança, formar cidadãos confiantes e com conhecimento. Segundo Farias e Giordano (2020), com base em Tardif, qualquer professor necessita de dominar os conteúdos de cada área e ter conhecimentos nas mesmas, para que possa dinamizar momentos que possam proporcionar desenvolvimentos e aprendizagens aos seus educandos. Os mesmos autores, de acordo com Piaget, referem que

já avultava que a aprendizagem acontece com a intervenção de adultos, onde a experiência cognitiva é assimilada, internalizada e reequilibrada, contribuindo para a construção do conhecimento e que o meio ambiente proporciona a aprendizagem e que o meio ambiente interfere”. (Farias e Giordano, 2020, p. 63)

Enquanto que, para Vygotsky, o desenvolvimento e o conhecimento estão ligados ao adulto e ao que este proporciona nos momentos planeados ao educando, tendo por base o meio social onde as aprendizagens acontecem e na zona de desenvolvimento proximal (Farias e Giordano, 2020). O professor deve sempre ter conhecimento do que está a dinamizar e como organizar as suas dinamizações, para que possam proporcionar momentos cheios de possibilidades de aprendizagens e desenvolvimentos.

Nos tempos que correm, o professor deve ter consciência das características individuais de cada aluno, dos seus gostos e necessidades para que possa planear atividades e momentos que os desenvolvam e lhes proporcione aprendizagens. Faria e Giordano

(2020) referem que o papel do professor, em tempo de pandemia, é de reinventar-se e proporcionar novas situações de aprendizagem, as quais requerem novas práticas, mais estimulantes, adaptadas à realidade e de forma interativa. De acordo com Tardif, referido por Faria e Giordano (2020),

os professores em sua prática devem se apoiar em conhecimentos especializados, e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação.
(p.62)

O professor tem pela frente um desafio, adaptar as estratégias, as metodologias e as atividades à sua turma, porém numa situação de pandemia depara-se com um desafio acrescido, o de se adaptar às características e consequências desta, adquirindo novos recursos e estratégias de forma a potenciar aprendizagens e desenvolvimentos de cada aluno (Faria e Giordano, 2020). Tal como as concepções de aprendizagem de Piaget e Vygotsky, o professor deve integrar as famílias nas suas planificações, pois ambos são importantes na construção do saber do aluno (Faria e Giordano, 2020). No que diz respeito a este ponto, de cooperação entre o professor e família, é necessário que haja orientação dos familiares que acompanham o aluno e do próprio, tendo em conta que, a família, será o apoio do aluno nas atividades, nas suas dificuldades (Faria e Giordano, 2020).

A prática foi realizada presencialmente na sua totalidade, no entanto, um modo de estar presencial muito distante, em que as pessoas tinham medo de se tocar. De tal modo que eu não devia aceitar um abraço ou qualquer manifestação de afeto comum por parte das crianças, pois estaria a colocar em risco as crianças e a professora titular. Senti muito a falta desse toque e percebi que, de um modo geral, esta turma é afetuosa, em que alguns alunos tentam manifestar o afeto através do toque. Esta pandemia tirou-nos também a possibilidade de “ler” um aluno pela sua expressão facial, é do conhecimento de todos que as crianças até aos 12 anos não têm obrigatoriedade do uso de máscara. No entanto, esta turma usava a máscara no contexto escolar e várias vezes eram incentivados ao uso correto da mesma, mesmo nos momentos de recreio ou período de almoço. Não existiu a possibilidade de ver as caras dos alunos na sala de aula, mas como se costuma dizer “vale mais um olhar que mil palavras”. Houve a possibilidade de observar olhos a

sorrir, olhos que são a única expressão que os alunos nos podem transmitir. Nem sempre existia a máscara, por exemplo nos momentos de Educação Física, tanto no ginásio como no exterior, a máscara era retirada tal como as indicações para a faixa etária.

Não posso deixar de salientar o facto de faltar aquele abraço de despedida a cada aluno, e à professora Filomena, o abraço da despedida, o culminar de toda a prática pedagógica, de todas as atividades, dinamizações, momentos partilhados com todos e entre todos. É realmente uma mudança de hábitos e costumes que fazia parte de todos, a meu ver difíceis de perder e principalmente para estas crianças, tão afetuosas e que tantas vezes procuravam o toque e o abraço.

2.2.2. Dificuldades, obstáculos e momentos marcantes

Nesta Prática Pedagógica deparei-me com algumas situações que me deixaram insegura e um pouco mais inquieta. Algumas delas prendem-se com o facto de existir alguma falta de aprofundamento de conhecimentos, dificuldades que devo trabalhar e melhorar. Primeiramente, penso que se devem à falta do hábito de leitura, assim como à falta de prática da abordagem de alguns destes aspetos que levam a um “esquecimento”, um “enferrujamento” da utilização, falta de os usar no dia a dia. Algumas destas dificuldades surgem, principalmente, na área do português e que acabam por me deixar mais insegura nesses momentos de maior abordagem da área, criando assim mais dúvidas e inseguranças. No decorrer de uma dinamização, se estiver tudo a fluir, e se, por um acaso, existir alguma situação que me provoque incerteza, ou cause desconforto, ou surja alguma questão por parte dos alunos que não tenha a certeza na resposta, automaticamente desperta em mim uma sensação de insegurança e receio de “falhar” perante o aluno, perante a turma e a professora cooperante. Bem sei que, ninguém sabe tudo, que todos os profissionais têm a sua zona de conforto e que dominam mais. O professor conduz o aluno para que este “aprenda/apreenda”, é um distribuidor, como tal a informação tem de ser correta (Roldão, 2009). Claro está que, hoje em dia, devido às inúmeras possibilidades de aceder a várias aplicações ou plataformas, o esclarecimento de um assunto está à distância de um “clic”. Estas permitem uma consulta rápida, que acaba por nos auxiliar no esclarecimento de dúvidas nas diversas áreas, com facilidade estas situações podem ser ultrapassadas. Segundo Roldão (2009), ensinar consiste “em

desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (p. 14).

Ainda na área do Português, na qual sinto por vezes alguma incerteza na utilização ou adequação da gramática ou da ortografia, deparo-me ainda com algumas alterações que esta área sofreu em consequência de reformas curriculares mais recentes. Num momento de abordagem da Classe dos Nomes fiz questão de explicar aos alunos que, na altura em que eu aprendi, designava-se de “nomes coletivos” e foi alterado para “nomes comuns coletivos”. Desta forma, informei a turma que poderia trocar e que não estaria correto, tal como outras “coisas” que foram sendo alteradas ao longo dos anos, como por exemplo o grande marco para o uso da Língua Portuguesa – a aplicação do Acordo Ortográfico. Penso que a forma mais correta de agir perante estas situações é dialogar com os alunos e fazê-los entender as alterações, desta forma também estamos a abordar a história da língua portuguesa e as alterações que sofreu ao longo dos anos, demonstrando que o que estão a aprender hoje poderá ser alterado no futuro. Também observam que o que hoje está correto e é a verdade que todos conhecem, amanhã pode sofrer alterações e modificações.

Por outro lado, ao nível da matemática, para além de algumas alterações à “forma de calcular”, que conduzem a uma necessidade de aprender novas estratégias e compreender as alterações. Como por exemplo, as tabuadas que “no meu tempo” se realizavam de forma diferente, ou seja, escolhendo a tabuada do 2, seria $2 \times 3 = 6$, mas que agora se realiza ao contrário $3 \times 2 = 6$. Nesta situação, compreende-se facilmente a modificação, visto que, se estamos a falar da tabuada do 2 e as vezes que este se repete, sendo fácil perceber que $2 + 2 + 2 = 6$ se representa $3 \times 2 = 6$, o número repete-se três vezes. Esta é a forma de explicar aos alunos, havendo problemas que levem à compreensão por parte dos alunos e que permitam a interiorização. Nestas situações de desconforto, ou insegurança, na resolução de problemas, ou outras, penso que é importante realizar previamente os exercícios e pensar em várias estratégias para utilizar na resolução. Em suma, fazer um constante aperfeiçoamento dos conhecimentos didáticos de cada área. Desta forma, é feito um trabalho prévio para prever as estratégias que os alunos podem sugerir, sabemos qual funciona ou não, qual se adequa e assim antecipar dúvidas e dificuldades que possam surgir. Como professora sinto que devo estar preparada para as possíveis estratégias e antecipar algumas dúvidas, este trabalho só pode ser realizado se conhecermos cada aluno e as suas dificuldades.

Na mesma linha de pensamento, devo afirmar que na área das expressões sinto que devo explorar mais, aprofundar conhecimentos e contactar com mais possibilidades de proporcionar atividades e dinamizar momentos ricos de aprendizagem e desenvolvimento que permitam múltiplas aprendizagens. Uma vez que, durante esta prática, pude observar a professora Filomena a proporcionar momentos diversificados e com múltiplas aprendizagens aos alunos. Assim como, me apresentou algumas possibilidades de atividades, sugeriu ideias e possibilidades de dinamizar momentos nas diversas expressões e interligando as várias áreas. «Beber» do seu conhecimento e vasta experiência é algo que não esquecerei, foram tantas as ideias e explorações que marcam o meu percurso e ainda me abrem os horizontes para querer procurar mais ideias e conhecimentos.

Resumindo, penso que qualquer professor deve preparar-se para as dinâmizações com a turma, sendo óbvio que a preparação deve ser maior nas áreas onde temos maiores dúvidas, ou que são “fora” da nossa zona de conforto. Neste sentido, penso que talvez seja necessária uma melhor preparação, ou maior estudo, para que possa estar mais segura no momento de dinamização das atividades. Não obstante dos momentos que foram planeados poderem sofrer vários imprevistos e será muito difícil prever todos no momento de planeamento, será sempre importante uma atitude de flexibilidade por parte do professor. Quanto maior a preparação e a planificação dos momentos a dinamizar, nos quais se preveem situações e possíveis dificuldades dos alunos, de forma a adequar a prática e adotar de forma pensada e estruturada as estratégias, maior será a possibilidade de sucesso do plano. O professor deve procurar novas estratégias de ensino, diversificar e manter-se atualizado, sempre com o objetivo de dinamizar momentos repletos de aprendizagens, explorações, experiências e desenvolvimentos para os alunos. Relembro ainda, uma ficha que construí, na 3.^a planificação (de 9 a 11 de novembro), tendo em conta os alunos da turma e os gostos e interesses que tinha observado em vários momentos, utilizei o nome de todos os alunos nos enunciados da ficha e percebi que a sua reação e postura perante a ficha foi outra. Demonstraram querer realizá-la e começaram a ler e a resolver os exercícios com grande entusiasmo. Ao longo da prática os alunos questionavam-me se iria realizar mais fichas daquele género, ou se iria utilizar os seus nomes para outros exercícios. Foi uma ficha diferente e que tocou os alunos, penso que é nestas observações que avaliamos o nosso desempenho e dinâmizações com os alunos. Percebi que estava num bom caminho para

que as aprendizagens dos alunos fossem significativas e motivadoras. Ainda nesta semana, realizaram um trabalho de expressão plástica tendo em conta o dia de São Martinho, em que habitualmente se assam castanhas que se partilham com os colegas e comunidade educativa. Este trabalho teve como ponto de partida a história “Maria Castanha”, as crianças foram desafiadas a realizarem uma “Maria Castanha”. Para este trabalho foram disponibilizados os materiais e cada criança realizou a sua composição, fazendo as suas escolhas. Neste sentido, cada criança realizou uma “Maria Castanha” sua, com as suas escolhas e gostos, apesarem de disporem dos mesmos materiais para o fazerem. No decorrer da realização do trabalho os alunos manifestaram grande entusiasmo para realizarem a sua “Maria Castanha” e colocar em exposição para todos verem (Figura I – Fotografia da exposição da atividade Maria Castanha). Como foi colocado em exposição, houve a necessidade de colocar um título, disponibilizando a cada grupo de duas crianças uma letra do título da história para poderem colorir as castanhas, já que o contorno das letras era feito por representações de castanhas para colorir.

3. META REFLEXÃO

Ao longo das práticas e das vivências nos vários contextos construí inúmeras aprendizagens a nível social, como futura educadora e/ou professora, a nível pessoal e como discente. Foi-me possível aprofundar os conhecimentos, opiniões e perceções do dia a dia de um professor e de um educador, das crianças e alunos, de toda a comunidade educativa e principalmente dentro de um estabelecimento ou instituição de ensino, de desenvolvimento das várias crianças como indivíduo singular, com as quais pude experienciar e conviver no quotidiano. O educador ou professor é um elemento que deve auxiliar a criança a desenvolver e descobrir o seu potencial, impulsionar o seu crescimento e desenvolvimento a todos os níveis, sendo o construtor de desafios, provocações e momentos ricos para cada criança.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta parte apresenta-se o ensaio investigativo que realizei no contexto de Creche, com base na observação dos momentos de brincadeira livre das crianças. O estudo realizado incidiu sobre as interações que são desenvolvidas pelas crianças dos 24 aos 36 meses nos momentos de brincadeira livre. As crianças têm necessidade de brincar, ou seja, experienciar e vivenciar situações do seu cotidiano, bem como, explorar os objetos que fazem parte do seu dia a dia.

Segundo Gomes (2010) o brincar “é a mais completa ferramenta que a criança possui para comunicar, compreender e explorar o seu mundo” (p. 46). Através das leituras que fiz, e das várias opiniões que ouvi, pude retirar que ao longo da vida de qualquer ser humano existe a necessidade de brincar, desde do nascimento até à velhice. De acordo com Gomes (2010), “o brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser” (p.46). Tenho plena noção que o brincar envolve variadas aprendizagens, a criança explora, vivencia, experimenta, e assim enriquece o seu desenvolvimento, por si própria. A creche pode proporcionar à criança momentos em que ela interage, através da brincadeira, apreendendo assim o meio que a envolve.

Tendo esta ideia por base, o estudo orientou-se pela seguinte questão: *Que interações são estabelecidas, em contexto de creche, por crianças de 24 a 36 meses na sala de atividades e no espaço exterior durante os momentos de brincadeira livre?*

Esta parte do trabalho apresenta o estudo realizado, passando pelo seu enquadramento teórico, o desenvolvimento da metodologia seguida e as conclusões encontradas.

CAPÍTULO I

No presente capítulo apresenta-se a contextualização da investigação, estando este organizado em três partes: a contextualização do estudo e problemática, em seguida a apresentação da questão de investigação e dos objetivos do estudo e, por último, a explicação da relevância do estudo.

1.1. Contextualização do estudo e problemática

Nos dias de hoje, a criança, de um modo geral, tem uma vida lotada de atividades e necessita de espaço e tempo para brincar, para explorar, experienciar, vivenciar e contactar com pessoas e objetos que a rodeiam (Neto & Lopes, 2017). Assim sendo, é urgente a sociedade perceber que a criança necessita de brincar para explorar o mundo e vivenciar experiências essenciais para o seu desenvolvimento sustentável e prazeroso, e que, “em termos de saúde física e mental” (Neto & Lopes, 2017, p. 23), é urgente parar a “iliteracia motora” (Martins, 2019, para.1).

O educador em creche tem de encarar o contexto como muito mais do que “apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (Ministério da Educação, 2000, p. 40). Este é um olhar conservador e obsoleto, pois se existir a privação do brincar, as crianças, estão a “atrasar” o seu desenvolvimento motor. Os estudos de Martins (2019) e Neto & Lopes (2017) mostram que situações básicas como protegerem-se com as mãos quando caem, saltar ou correr, estão a tornar-se dificuldades para os mais novos de um modo geral, visto que, muitas crianças, não aprenderam a fazê-lo, tornando-se “uma questão de saúde pública”, uma questão de saúde mental e física (Martins, 2019 e Neto & Lopes 2017). A criança tem o direito de brincar e os adultos que a rodeiam, sejam eles os pais ou os educadores, têm o dever de lhe proporcionar momentos e condições para que esta desfrute de situações de brincadeira sem a existência de superproteção constante, a criança deve correr riscos, aprender a mexer-se e a viver (Martins, 2019 e Reis, 2021). Neste sentido, é importante conhecer e caracterizar como as crianças nos primeiros anos interagem com o que as rodeia (os objetos, os seus pares, os adultos), para assim compreender o valor do «brincar» para o seu crescimento e desenvolvimento – para tal, estudar como ocorrem

estas interações, caracterizando-as, permitirá construir conhecimento útil para que os educadores valorizem os momentos de brincadeira livre que acontecem na creche. Só vivendo e explorando, as crianças desenvolvem a autonomia e a sua identidade, conhecem o meio envolvente, as crianças passam grande maioria do seu dia na escola a desenvolver atividades pré-definidas pelo adulto e a outra parte em casa em frente a uma televisão ou tablet, falta-lhes liberdade, partilhar momentos com outras crianças (Reis, 2021 e Neto & Lopes, 2017).

Ao longo das práticas pedagógicas estive presente em diversos momentos de brincadeira livre das crianças com quem estava. Sempre me questionei o porquê de existir um intervalo, tempo em que formalmente a criança pode “só” brincar, ou uma pausa de manhã e uma pausa à tarde; para quê a existência de um momento específico se a criança aprende através do brincar? Partindo destas situações, senti a necessidade de refletir sobre os momentos de brincadeira e perceber as interações das crianças com os objetos, com os seus pares e com ambos.

1.2. Questão de investigação e objetivos

Tendo em conta o que foi apresentado, o estudo incidiu sobre a interação das crianças com os objetos, pares e com ambos, na sala de atividades e no espaço exterior, com a finalidade de encontrar respostas para a seguinte questão de investigação: *Que interações são estabelecidas, em contexto de creche, por crianças de 24 a 36 meses na sala de atividades e no espaço exterior durante os momentos de brincadeira livre?*.

Após a formulação da questão de investigação, delinearam-se os objetivos do estudo, nomeadamente, o objetivo geral:

- compreender as interações que as crianças de 24 a 36 meses estabelecem na sala de atividades e no espaço exterior durante os momentos de brincadeira livre;

e os objetivos específicos:

- a) relacionar as interações que as crianças estabelecem nos momentos de brincadeira livre com o seu nível de bem-estar;
- b) caracterizar situações de interação entre as crianças nos momentos de brincadeira livre;
- c) caracterizar situações de interação entre crianças e objetos presentes na sala de atividades e no espaço exterior, nos momentos de brincadeira livre.

1.3. A relevância do estudo

Tendo em conta o que foi apresentado na «contextualização do estudo e problemática», ficou saliente que na sociedade contemporânea existe a necessidade de relembrar a relevância dos momentos de brincadeira. As crianças não devem ser privadas de explorar, investigar ou conhecer o que as rodeia, o mundo, livremente e por sua vontade e interesse (Figueiredo, 2010). Ainda que também considere importante a orientação por parte dos adultos, «orientação» é diferente de «obrigação» ou «imposição» da vontade do adulto ou de um grupo de adultos.

A interação entre pares é um dos primeiros passos para que a criança se desenvolva, principalmente, a nível social. De acordo com Coplan, Rubin e Findlay (s.d.), com base em Piaget,

a interação entre pares oferece às crianças um ambiente importante e único de aprendizagem, em particular, a exposição a situações de diferenças interpessoais de opinião e de pensamento com seus pares e as oportunidades de discussão e negociação sobre estas diferenças, são consideradas essenciais para as crianças na aquisição e desenvolvimento da sensibilidade e habilidade de se relacionar nas relações interpessoais. (p. 5)

Os objetos que rodeiam a criança adquirem a sua relevância quando esta desperta para eles e lhes dá atenção e importância. Um qualquer objeto pode ser revelador e impulsionador de experiências para a criança.

Para mim este estudo revela-se importante, na medida em que se foi tornando, de forma progressiva, cada vez mais interessante para a minha formação e esclarecedor no que respeita às interações realizadas pelas crianças em idade de creche. O presente estudo revela-se importante, na medida em que alerta todos os adultos, que de algum modo fazem parte da vida de uma criança, para o facto de que “o brincar livre”, ou “momentos de brincadeira livre”, ou “brincar espontâneo” – que eu prefiro intitular de momentos de brincadeira livre – serem demasiado fulcrais, imprescindíveis e significativos na vida da criança que inicia o seu desenvolvimento físico-motor, cognitivo, social e afetivo.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo apresenta-se o enquadramento teórico, que aborda os contributos de diferentes autores sobre os momentos em que a criança brinca, na interação com os objetos e com os seus pares. Assim sendo, este capítulo encontra-se organizado em três subtópicos, sendo estes: o brincar; a criança e os objetos; e por último, a criança e os pares.

2.1. O Brincar

O brincar é compreendido como um “momento que corresponde a um interesse intrínseco, caracterizado pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva et al, 2016, p. 105). O brincar é inato na criança, desde cedo a criança explora o que a rodeia através do brincar. Salomão e Martini (2007), citam Lopes

brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia (...) Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (p. 3)

Ao longo dos anos o conceito de «brincar» transformou-se, com a evolução do tempo e da sociedade, hoje em dia o brincar parece ser uma atividade menosprezada, escolhida apenas pelos educadores em momentos de preparação das atividades orientadas pelo educador ou no final do dia (Azevedo, 1996). Segundo Cordeiro (2010)

brincar não é necessariamente sinónimo de actividade, mas a maioria dos jogos e brincadeira, nesta idade, envolve a acção dos músculos, articulações e ossos, da visão, audição e percepção dos movimentos, coordenação entre o cérebro e o corpo, ou psicomotricidade. (p. 334)

Brincar, experienciar, viver e procurar o risco e o imprevisível, é necessário para a busca de identidade de segurança, de autonomia e desenvolvimento (Neto & Lopes, 2017). No Dicionário da Língua Portuguesa pode ler-se que brincar é “divertir-se com jogos, entreter-se com brincadeiras infantis, recrear-se” (p. 254). Na Infopédia encontra-se que brincar é o ato de divertir-se, de mexer. Gomes (2010) afirma que “o brincar é

uma das formas mais comuns de manifestação do comportamento humano” (p. 45). O mesmo autor refere ainda que, o brincar, é basilar para o desenvolvimento da criança, e que este promove “a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, entre outras” (Gomes, 2010, p. 45). As ideias de Gomes (2010) vão ao encontro do que diz Moyles (2006), a criança enquanto brinca, explora, vivencia, experiencia e reflete sobre a realidade e cultura envolvente, adquire habilidades desenvolvimentais. Neto e Lopes (2017) corroboram, afirmando que o brincar é essencial para a “construção das estruturas e identidades durante o seu desenvolvimento nas primeiras idades”. (p. 17)

Segundo Neto, citado por Figueiredo (2010), o brincar

não é só um direito, é uma necessidade, este afirma ainda que “não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. brincar/jogar não é só uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia. (p. 35)

Kishimoto (2010, p. 4) corrobora, afirmando que o brincar é um direito, “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário”. Este autor menciona ainda que a importância do brincar relaciona-se com a “cultura da infância”, onde a brincadeira assume o papel de ferramenta para que a criança se possa expressar, aprender e desenvolver-se. Tal como Kishimoto, também Barriga (2010) afirma que através do brincar a criança entende o Mundo, que se desenvolve e cresce. Segundo Cordeiro (2010)

será através da brincadeira espontânea ou do jogo mais estruturado, só ou com os outros meninos, que aprenderá a utilizar um linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas. É o brincar que também lhe facilitará a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões e a catarse de emoções e sentimentos difíceis. (p. 329)

O mesmo autor, Cordeiro (2010), refere que “a teatralização das brincadeiras é uma forma da criança poder sentir-se livre para expressar o que sente” (pp. 334-335).

Segundo Homem (2009) “o brincar é a forma natural de a criança se expressar, tal como falar e a forma natural do adulto se expressar” (p.22), Bergman, citado por Homem (2009), afirma que “o brincar é uma forma de linguagem” (p. 22). Folque e Bettencourt (2018) afirmam que “é pela comunicação interativa que a criança dá significado às ações, aos objetos e à atividade intencional, estabelecendo conexões entre ela e o mundo num processo de negociação e recreação de intersubjetividades com os outros.” (p. 117).

Kishimoto (2010), Cordeiro (2010) e Barriga (2010) defendem que a principal atividade de desenvolvimento da criança é o brincar, pois possibilita diversas interações em que a criança tem de tomar decisões, expressar sentimentos e emoções, aplicar valores e conhecimentos do Mundo, partilhar, explorar e compreender o outro e a si própria de forma a resolver problemas, vivenciar situações ricas para o seu desenvolvimento. Kishimoto (2010) acrescenta ainda que

as brincadeiras enquanto formas de expressão são também oportunidades para manifestação da individualidade de cada criança, de sua identidade, porque cada uma tem uma singularidade que deve ser respeitada. A criança utiliza seus órgãos sensórios para explorar e conhecer o mundo dos objetos (Kishimoto, 2010, p. 5).

Na opinião de Diekmeyer (1998) “a criança entra em contacto com a realidade enquanto brinca. Ela age sobre o meio ambiente, modifica-o e torna-o cada vez mais interessante. Isso satisfaz a sua curiosidade e preenche-a simultaneamente de alegria e autoconfiança” (p. 78). Kishimoto (2010) complementa ao indicar que “bebês e crianças pequenas utilizam as experiências sensórias, expressivas e corporais para conhecer a si mesmo e o Mundo” (p. 4). Ferreira (2010) refere que “o brincar revela-se em toda a sua complexidade, opera a interpretação entre o real e o irreal” (p. 12). A criança para brincar utiliza as várias formas de expressão que conhece das experiências vivenciadas no seu quotidiano.

De acordo com Diekmeyer (1998), aquando os momentos de brincadeira, a criança entra em contacto com o meio ambiente e adquire novos conhecimentos, aprende e processa as suas sensações. Para a criança, a brincadeira só tem aspetos novos enquanto existir algo para descobrir, algo para explorar. Moyles (2006) menciona que a criança ao brincar adquire “habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e

físicas” (p. 26). É um facto que a criança através do brincar se desenvolve, como indica Diekmeyer (1998),

enquanto está a brincar, a criança, desenvolve ininterruptamente as suas capacidades físicas e psíquicas. É aí que ela adquire as noções de duração, concentração e capacidade de se esforçar, condições tão importantes para o domínio satisfatório das tarefas posteriores como que se deparará na escola, no emprego e na vida em geral. (p. 78)

Kishimoto (2010) refere que se a criança tiver oportunidade de brincar desde o início da educação infantil tem assim garantida a cidadania da criança. No mesmo sentido, Diekmeyer (1998) afirma que “a criança reflecte o seu universo nas suas brincadeiras” (p. 80). A criança conhece e explora o mundo através dos sentidos se o adulto (seja este os pais ou educadores) possibilitar que ela sinta, cheire, saboreie, oiça, para que deste modo se desenvolva na sua plenitude sem entraves. Ferreira (2010, p. 13) refere que “brincar é fundamental: a criança precisa de ter tempo e espaço para brincar. Tanto os pais como os educadores devem promover o brincar e incluí-lo como actividade de excelência na formação das crianças”, defende ainda que o brincar deve ser reforçado e enobrecido. Deste modo, Goldschmied e Jackson (2000) e Isaacs, citado por Moyles (2006), defendem que o brincar é o trabalho da criança, sendo o meio pelo qual esta se desenvolve e assim a creche é o contexto que deve promover como forma de lazer e prazeroso. Assim sendo, Moyles (2006) afirma que “o brincar espontâneo passou a ser visto não só como importante, mas também como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal” (p. 29).

De acordo com o modelo MEM, “a organização do espaço por áreas ajuda a reconhecer atividades humanas de natureza diferentes, mas não se deverá constituir como uma barreira às interações entre elas (...)” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 125). É importante o educador organizar o espaço da sala de atividade de forma a potenciar interações e a brincadeira, um espaço amplo para que as crianças se possam movimentar. Segundo Folque e Bettencourt (2018), “os espaços demasiado infantis, onde prevalecem os brinquedos, bonecos e mobiliário adequado ao tamanho das crianças, são redutores não só para os adultos, mas também para as crianças, correndo o

risco de as enclausurar numa cultura própria sem ligação à cultura mais abrangente a que pertencem” (p. 126).

2.2. A criança e os objetos

Através da interação com os objetos a criança explora as suas potencialidades e adquire conhecimento das suas características. Kishimoto (2010) menciona que a criança através do contacto com os brinquedos e materiais conhece os objetos e que esta explora livremente os objetos nas suas brincadeiras, os adultos e os pares potenciam novas brincadeiras, acrescenta ainda que a criança “descobre em contato com objetos e brinquedos os usos desses materiais e observando outras crianças e as interações da professora ela aprende novas brincadeiras e as suas regras” (Kishimoto, 2010, p. 4).

Na mesma linha de pensamento Moyles afirma que “as crianças devem ter à disposição uma variedade de bons materiais e acessórios, adequados para brincar, e que sejam deixadas livres para brincar de acordo com as suas necessidades e inclinações” (2006, p. 28). Tal como Kishimoto (2010) e Cordeiro (2010) defendem que, os brinquedos, devem ser atraentes para a criança, simples, adequados e apropriados à sua idade, devem proporcionar momentos de divertimento e de ampliação de oportunidades, sem restrição étnica, racial, género, classe social ou outra, devem ser inclusivos e representativos da vida real do quotidiano e futura.

De acordo com Diekmeyer (1998) “a criança precisa de pequenos estímulos: um brinquedo novo ou uma nova experiência emocionante” para que mantenha o interesse (p. 80). O mesmo autor refere que todos os objetos que possam proporcionar à criança descobertas e novas aprendizagens são “brinquedos preciosos”. Alves (s.d., s.p.) com base em Vygotski refere que o brinquedo “tem enorme importância no desenvolvimento da criança, além de proporcionar uma maior socialização da criança”.

Os objetos que os adultos utilizam são importantes para a criança, visto que exercem uma imensa influência no seu comportamento (Diekmeyer, 1998). Kishimoto (2010) afirma que o corpo é como um instrumento de conhecimento, o qual é característico em crianças pequenas, através do qual desenvolvem o empurrar, puxar, subir, descer, encaixar, saltar, empilhar, correr.

2.3 A criança e os pares

Na opinião de Kishimoto (2010) a “interação entre crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil, da modalidade conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica” (p. 4). Na mesma linha de pensamento, Diekmeyer (1998) e Cordeiro (2010) referem a importância do brincar para que a criança perceba a existência dos pares à sua volta, como tal, compreenda os sentimentos dos outros, sendo importante estabelecer regras e de hábitos para o grupo, de forma a que desenvolvam o respeito e a aceitação dos pares e das suas brincadeiras promovendo a socialização, sem impor as suas brincadeiras e regras. Segundo Cordeiro (2010), “a interação das crianças, umas com as outras, implica sempre questões como o conhecimento do outro, confiança e desconfiança, vontade e receio, e outras ambivalências” (Cordeiro, 2010, pp. 332-333), existe também uma necessidade de “negociação, escutar, argumentar, e ceder”, cooperar, partilhar, organizar (Cordeiro, 2010, p. 333). De acordo com Niza, citado por Folque e Bettencourt (2018) “a comunicação constitui-se como motor de toda a educação” (p. 117), ao comunicar a criança interage com os pares e potencia o seu desenvolvimento.

Brazelton (2010) refere que “quando as crianças têm um relacionamento saudável com outras da mesma idade, aprendem primeiro a dar e receber em igualdade de circunstâncias” (p. 492), este autor refere ainda que as crianças aprendem “ritmos de reciprocidade – quando dominar e quando submeter-se” (Brazelton, 2010 p. 492), deste modo as crianças aprendem a ceder e a assumir a liderança nas situações adequadas, na interação com os pares, as crianças precisam desses momentos com os pares e são sensíveis às necessidades de todos (Brazelton, 2010).

Segundo Ferreira (2010) “as situações de brincadeira possibilitam às crianças o encontro com os seus pares, fazendo com que interajam socialmente. No grupo, descobrem que não são os únicos sujeitos da acção e que, para alcançar os seus objectivos, precisam de levar em conta que os outros também têm objectivos próprios que querem satisfazer” (p. 13). Na mesma linha de pensamento Alves (s.d.) afirma que a interação entre pares é a base para a vida em sociedade e que, através da interação e da receção de estímulos do meio, aprende a viver em sociedade percepcionando as regras e saberes para a sua convivência. Piaget, citado por Sousa (2012),

a criança que brinca às bonecas refaz a sua própria vida, mas corrigindo-a de acordo com a sua ideia, revive todos os prazeres e conflitos, mas resolvendo-os

e, sobretudo, compensa e completa a realidade graças à ficção. Em suma, o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, pelo contrário uma assimilação deformante do real ao eu. (p. 11)

Assim sendo, a criança enquanto interage com os pares desenvolve-se a vários níveis - social, cognitivo, físico - como referido por vários autores a criança prepara-se para a vida em sociedade.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

O estudo realizado insere-se numa abordagem qualitativa, visto que se trata de uma recolha de dados num ambiente natural em que o investigador está presente, é uma investigação descritiva, o interesse recai mais pelo processo de investigação do que pelos resultados ou produtos, é indutiva e centra-se em vivências e experiências (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo os mesmos autores, numa investigação qualitativa o objetivo é compreender o comportamento e experiências humanas (Bogdan & Biklen, 1994). Sousa e Baptista (2011) referem que uma “investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p. 56). A investigação qualitativa é indutiva e descritiva “o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56). Também Vilelas (2009) refere que a “investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (p. 105). No presente estudo o objetivo centra-se na compreensão das interações que ocorrem no contexto de creche, com criança de 24 a 36 meses de idade, numa sala de atividades e no espaço exterior, com os pares e com objetos presentes no espaço pedagógico.

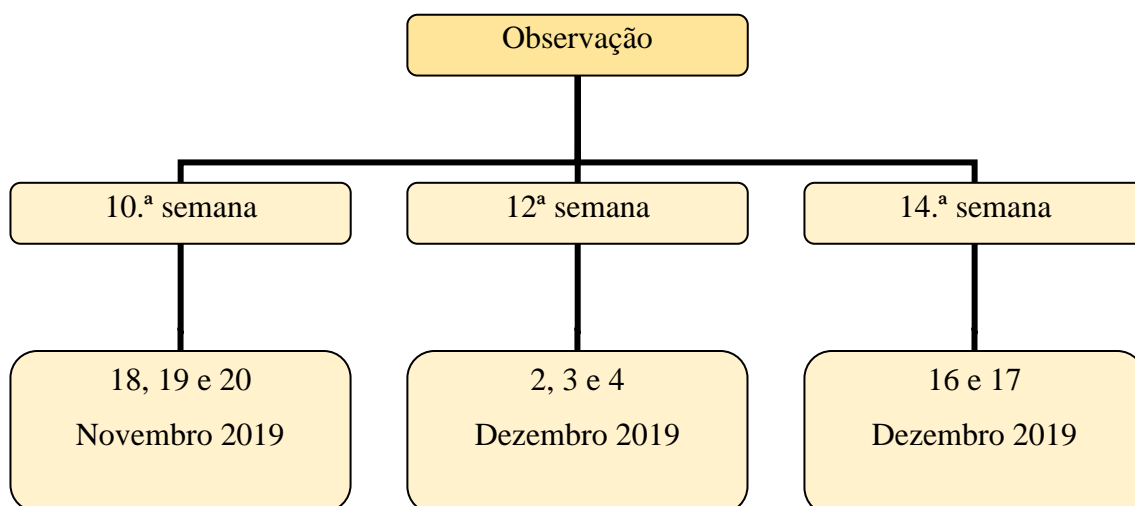
No âmbito da investigação qualitativa, este estudo segue uma metodologia de estudo de caso. De acordo com Bogdan e Biklen, com base em Merriam (1988), um “estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo” (1994). Yin (2005) defende que um estudo de caso é uma investigação empírica, o estudo é realizado num contexto real e vivenciado pelo investigador. Sousa e Baptista (2011) defendem que um estudo de caso é a “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada” (p. 64).

3.1. Descrição do estudo, do contexto e caracterização dos participantes

Este estudo centra-se na observação das interações realizadas por crianças de 24 a 36 meses de idade, no decorrer dos momentos de brincadeira livre que ocorriam na sala de atividades e no espaço exterior contíguo. Esta é uma sala de transição, na qual o grupo é formado por crianças que frequentam a instituição pela primeira vez e, na sua maioria, também é a primeira vez que frequentam a creche. As interações em análise são entre

criança-objeto e criança-pares. A investigação realizou-se num jardim-de-infância na freguesia de Santo Onofre e Serra do Bouro, do concelho das Caldas da Rainha, distrito de Leiria.

As observações e seus registos (quadro 1, 2 e 3) realizaram-se nos dias 18 a 20 de novembro, de 2 a 4 de dezembro e de 16 a 17 de dezembro de 2019, correspondentes à 10.^a, 12.^a e 14.^a semanas de prática pedagógica, como se mostra no esquema abaixo, nos momentos de brincadeira livre, tanto do período da manhã como da tarde, de modo a abranger possibilidades variadas de situações vivenciadas pelas crianças. As observações realizadas foram feitas pela investigadora, dentro da sala de atividades (Anexo IV– esboço da planta da sala de atividades) e na zona de espaço exterior, contígua à sala de atividades.



Esquema I – Calendarização da Observação e Recolha de Dados

O estudo foi realizado no decurso da Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, cujo contexto foi apresentado na Parte I, Dimensão Reflexiva sobre a Prática Pedagógica, página 12. A amostra foi constituída por quatro crianças que pertenciam ao grupo, e estavam na faixa etária dos 24 a 36 meses, sendo que foram selecionadas duas crianças do género masculino e duas do feminino, que residiam no concelho de Caldas da Rainha à data do estudo. As crianças observadas que são, na descrição do estudo, nomeadas como «IL» e «J» tinham 24 meses de idade e «I» e «P» tinham 36 meses de idade e estavam integradas num grupo de 14 crianças com as mesmas idades (entre os 2 e os 3 anos).

Neste grupo existiam cinco crianças do género feminino e nove do género masculino. Todas as crianças do grupo residiam no concelho das Caldas da Rainha.

No que diz respeito a problemas de saúde das crianças, verifiquei que, à data da realização deste estudo, não existiam problemas conhecidos, tanto a nível de intolerâncias alimentares, alergias ou problemas específicos de desenvolvimento. No entanto uma das crianças, o J, estava a ser acompanhado por terapeutas para despiste.

Fazendo referência ao grupo de 14 crianças, o núcleo familiar era constituído por pai e mãe; seis crianças do grupo tinham irmãos. As idades das mães situavam-se entre os 28 e os 42 anos de idade, enquanto que as idades dos pais situavam-se entre os 27 e os 47 anos.

Relativamente à formação académica dos pais, predominavam duas situações: uma parte tinha o 12.º ano de escolaridade e a grande maioria detinha o grau de licenciado; existiam ainda outras situações, como a de um pai com o 4.º ano de escolaridade e as de alguns com formação pós-graduada. A nível profissional enquadravam-se numa vasta diversidade de áreas de atividade, por exemplo: informático, formadora, comercial, soldador, engenheiro florestal, professores, engenheiro zootécnico, agricultor, entre outros. Os dados sobre as crianças pertencentes ao grupo para caracterização e respetivos familiares foram recolhidos através de análise documental, nos processos individuais de inscrição das crianças.

No decorrer da observação, a maioria das crianças demonstrou interesse em ouvir canções e observar os gestos associados às mesmas acabando por imitar, explorar objetos/brinquedos, jogos de encaixe, brincadeira livre pela sala e, a que desperta mais o interesse das crianças, brincar no espaço exterior contíguo à sala de atividades. No ponto de vista de Hohmann (2011), “(...) crianças até aos 3 anos *aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos*”, “(...) *aprendem porque querem*”, “(...) *comunicam aquilo que sabem*” e “(...) *aprendem num contexto de relações de confiança*” (pp. 22 e 23). Segundo Piaget, o estágio correspondente aos 18-24 meses enquadra-se no *sensório-motor*, mais concretamente *início da representação simbólica*. Segundo o mesmo (*ibidem*), as características gerais deste estágio são “solução para os problemas através de tentativa e erro mental, a noção de permanência do objecto está desenvolvida: procura os objectos em todos os locais possíveis” (citado por Tavares *et al*, 2007, p. 45).

3.3. Caracterização da sala de atividades e espaço exterior

A sala Brincos de Princesa dispõe de um hall de entrada onde se encontram os cabides e os cacifos das crianças. No Anexo 4 encontra-se uma representação da sala de atividades, em planta. Na sala existe uma porta que dá acesso à casa de banho da sala, uma outra porta que dá acesso ao dormitório da sala do lado e a porta de acesso ao exterior que é em vidro, o que com o complemento das janelas permitem que a sala disponha de luz natural. Esta última porta permite o acesso direto ao recreio exterior.

A sala está dividida por áreas: a da dramatização, a da construção, de descanso/regresso à calma, a biblioteca, área de movimento, que são áreas que constituem de forma permanente o espaço pedagógico. Ao nível do *atelier* de atividades com a linguagem plástica é colocado o material em cima da mesa da sala quando necessário (Oliveira-Formosinho, et.al., 2018).



Fotografia 1 - Diferentes perspetivas da sala de atividades Brincos de Princesa

Como referido anteriormente, esta sala dispõe de uma porta que dá acesso direto ao espaço exterior, sendo este um espaço contíguo que envolve a sala de atividades. Este divide-se em três zonas, nomeadamente, a zona da relva, da areia e do mosaico. Na zona da relva existem árvores, onde as crianças podem ficar à sombra, uma destas é uma macieira. A zona da areia é

circundada de relva, no centro existe uma estrutura que representa um barco, onde as crianças podem trepar, escalar, escorregar, uma zona de passadiço ondulado, uma pequena ponte suspensa e zona de «convés» com o «leme». Nesta área as crianças podem utilizar objetos como pás, baldes, ancinhos, moinhos de areia, entre outros. No que diz respeito à zona com pavimento cerâmico, esta permite que as crianças utilizem brinquedos como motas e carros, assim como bicicletas de equilíbrio. Neste recreio encontra-se uma cerca de madeira que delimita o espaço e divide e separa o espaço de recreio de um outro espaço destinado à resposta social de pré-escolar.

O recreio exterior é partilhado com as restantes salas de creche e de transição, zona onde as crianças podem socializar e partilhar momentos. Nos dias de mais sol, são colocados chapéus de sol para, desta forma, proporcionar mais zonas de sombra. Para além dos objetos que podem explorar na areia e das representações de veículos, as crianças, dispõem ainda de bolas e estruturas para baloiçar com formas representativas de corpos de animais.



Fotografia 2 – Espaço exterior

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos do estudo, foram selecionadas como técnicas de recolha de dados, a observação, através de notas de campo e registo fotográfico (Bogdan & Biklen, 1994). Neste estudo a investigadora foi a única responsável pela recolha de dados (Silva & Dixe, 2020).

Estando a investigadora dentro da sala de atividades ou no espaço exterior, a recolha de dados ocorreu através da observação participante (Santos, 1994). Deste modo, as observações realizadas efetuaram-se no contexto das crianças, no seu meio natural e, assim, tratou-se de uma observação naturalista (Santos, 1994 e Silva & Dixe, 2020).

Os dados recolhidos pela investigadora são descritivos e as notas de campo, são apontamentos, registos que o investigador realiza após cada observação ou até durante a observação, o investigador escreve o que visualiza, descrição das pessoas, objetos, situações, diálogos e espaços (Bogdan & Biklen, 1994; Santos, 1994 e Silva & Dixe, 2020). Posteriormente, o investigador pode ainda realizar registos, tais como, estratégias de observação, reflexões, entre outros (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Bogdan e Biklen as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994, p. 150). O investigador realiza dois tipos de registos nas notas de campo, registos descritivos e reflexivos (Bogdan & Biklen, 1994 e Silva & Dixe, 2020). Para o registo dos dados observados num formato organizado e de fácil leitura a investigadora elaborou um instrumento que permitia organizar a informação relativamente ao espaço pedagógico em observação, às crianças e ao momento do dia em que se realizava a observação.

Quadro 1 – Instrumento para registo dos dados

Data	_____ (dia e mês de observação)		
Momento	Momento do dia em que foi realizada a observação, momento da manhã ou da tarde	Local	Recreio exterior ou sala de atividades
IL	J	I	P
(espaço para registo)			

No que diz respeito à observação, Sousa e Baptista (2011), referem que “a observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local recolha desses mesmos e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos” (p. 88). Os registos das observações realizadas encontram-se preenchidos em anexo, na parte dos Anexos de Registos de Observações .

3.5. Recolha e tratamentos de dados

Os dias de recolha de dados foram previamente selecionados. Inicialmente foram selecionados três dias em cada semana e em duas semanas de observação. Porém, verificou-se a necessidade de realizar mais observações e mais recolha de dados, visto que, existiram várias ausências das crianças em observação e em algumas situações as crianças não estavam presentes nos momentos de brincadeira livre. As semanas de observação foram selecionadas de forma a não coincidirem com as semanas de planificação e intervenção da Investigadora / atuante na prática pedagógica. Estas observações, decorriam no momento de receção da manhã, sensivelmente entre as 9h00 e as 9h30, e no momento da tarde depois do lanche e altura do dia em que ficavam com a auxiliar de sala, entre as 16h30 e as 17h00, existindo por vezes um prolongamento dos momentos.

A escolha do local para estes momentos de brincadeira livre – realizarem-se na sala ou no espaço exterior - estava condicionada pela decisão do adulto após uma avaliação do tempo; sempre que estava pouco, ou nenhum vento, e sol, o grupo ia para o recreio exterior, nos dias de chuva ficavam em sala. Sendo que no momento da manhã era sempre em sala, pois decorria a receção das crianças e partilha com os pais e neste momento eram acompanhados pela educadora. No que diz respeito aos momentos da tarde, maioritariamente, eram acompanhados pela auxiliar de sala.

Com a recolha de dados existe a necessidade de realizar o seu tratamento. Para tal, recorreu-se à análise de conteúdo. Esta inicia-se com a recolha de dados, visto que fui organizando, analisando, interpretando e dando significado à medida que os recolhia, primeiramente, organizando a informação recolhida, relendo e destacando registos, para posteriormente definir as categorias de dados (Silva e Dixe, 2020).

Foram analisados pormenorizadamente os registos de observação realizados e procurou-se as informações mais relevantes – evidências - tendo em conta a questão de investigação e os objetivos do estudo.

Neste processo foram identificadas e constituídas três categorias:

- Interação com objetos
- Interação criança-pares
- Interação com objetos e pares

Para sistematizar esta análise, foram elaborados quadros onde se enquadraram excertos que constituem evidências para cada categoria.

A análise permitiu também que se fizesse uma contagem das unidades de registo que tinham interesse para as diversas categorias. Assim, apresentam-se nos quadros os resultados apurados, por criança participante e por categoria.

Esta sistematização dos dados será apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos durante a observação, no decorrer do ensaio investigativo.

4.1. Análise de dados

Tal como referimos anteriormente, os dados foram recolhidos através da observação. Os registos resultantes da utilização desta técnica encontram-se no Anexo 6 - Instrumentos de recolha de dados, com o registo da informação de forma organizada por criança e por momentos. Estes registos referentes à 1.^a, 2.^a e 3.^a semana de observação direta dos momentos das crianças dentro da sala de atividades e no espaço exterior contíguo. As três categorias selecionadas, como referido anteriormente, são:

- Interação com objetos – situações em que a criança manipula objetos (brinquedos) que existem na sala ou no espaço exterior;

- Interação com os pares – situações em que a criança interage com os pares que se encontrem a partilhar o espaço na sala ou no espaço exterior;
- Interação com os pares e objetos – situações em que a criança interage com os pares e, uma destas, manipula objetos (brinquedos) que estejam presentes na sala ou no espaço exterior

De forma a organizar a informação das observações e a tipologia, realizei uma contagem que expressa o total de interações observadas e a categoria em que se enquadram: interação das crianças com os objetos, pares e com ambos. A Criança J foi aquela em que foi registado maior número de interações, com 40 interações observadas. A criança relativamente à qual se registaram menos interações foi a Criança P, com 12 interações observadas. Por um lado, no que diz respeito à Criança P, posso constatar que o período de tempo que esta permanecia na creche, levava a um reduzido número de interações observadas, visto que a criança chegava no limite de horário para a entrada (relativamente ao horário letivo) e a hora de saída era, por vezes, logo a seguir ao lanche. Posso concluir que, crianças com menos interações realizadas foram as que mais vezes estiveram ausentes nos dias de observação e recolha de dados, ou por outro lado não estiveram presentes nos momentos de brincadeira livre.

No que diz respeito ao tipo de interações observadas, optei por organizar a informação de forma a quantificar o tipo de interação por criança. Neste sentido podemos observar que a Criança J, das 40 interações observadas, 32 foram interações com objetos, enquanto somente 3 foram com os pares e 5 com pares e objetos (ver quadro 3). Assim como podemos observar que a Criança IL, das 30 interações observadas, 20 foram com objetos, enquanto que 2 foram com os pares e 8 com pares e objetos (ver quadro 2). Estas duas crianças, a Criança J e a Criança IL, são os elementos mais novos do grupo de crianças. Por outro lado, a Criança I, das 24 interações realizadas, 16 foram realizadas com os pares e objetos, enquanto que apenas 1 foi realizada com os pares e 7 somente com os objetos (ver quadro 4). No que diz respeito à Criança P, 7 interações foram realizadas com objetos, enquanto que 3 foram realizadas com os pares e 2 com pares e objetos (ver quadro 5). Estas duas crianças, a Criança I e a Criança P, eram os elementos mais velhos do grupo. Pude constatar que a que menos vezes observei foi a interação criança com os pares, algo que é próprio desta faixa etária (Brazelton, 2010; Ferreira, 2010 e Sousa, 2012). Por outro lado, a interação mais vezes observada foi entre

criança e o objeto, existindo somente uma criança, a mais velha do grupo, em que a interação mais observada foi «criança com objeto e os pares».

Partindo para uma análise descritiva e utilizando as categorias anteriormente referidas, de acordo com os Quadro 2, 3, 4 e 5, abaixo apresentado, verifico que a Criança IL e a Criança J têm uma grande quantidade de interações com o objeto e exploram as várias áreas da sala de atividades. Podemos também referir que a Criança J, das observações realizadas, é o único a explorar livros da Biblioteca, este observa diversos livros ao longo dos momentos e tenta procurar o adulto para que este lhe conte a história. As crianças observadas, têm tendência para explorar a Área da Casinha, sendo a área de eleição, na qual imitam o seu quotidiano e representam o que observam os adultos a fazer. Por exemplo, a Criança I, tem uma irmã bebé e muitas vezes procura os bonecos que representam bebés para os alimentar, em seguida coloca-os a arrotar, para depois os deitar na cama. Neste quadro podemos verificar que, das observações recolhidas, a Criança P realiza poucas interações, pois passa grande parte do tempo a observar a porta por onde os pais entram, à espera que a venham buscar, demonstrando o grande nível de ansiedade, ou seja um baixo nível de bem-estar.

Quadro 2 – Análise de dados - Criança IL

Categoria	N.º de unidades de registo	Subcategoria	Algumas unidades de registo – Criança IL
Interação com objetos	20	Área da Casinha	“Estava a brincar com a representação de bebé na área da casinha...” “Brinca com as taças e as frutas...” “Brinca com as representações de utensílios de cozinha...”
		Área da Garagem e dos Animais	“...brinca com a representação de animais...” “...brinca com o trator na mesa...” “Brinca com o carro dos bombeiros” “Com a caixa/mala abre e coloca os carros dentro”
		Área dos Jogos	“Abriu a gaveta dos legos e começou a fazer um comboio no chão.”
Interação com pares	2	Sala de atividades	“...encontrou a I e começou a fazer-lhe festas na cara, a I pensou que lhe estava a bater e começou a chorar...” “...começou a andar, encontrou o J, qua acabou de chegar, e empurrou-o, ele olhou para ela e continuou a andar e a IL seguiu também.”
Interação com os pares e objetos	8	Área da Garagem e dos Animais	“A IL com uma representação de camião chegou perto do J, ele ri-se e a IL começou a choramingar e ele afastou-a...” “Senta-se ao lado da Y e do M e mexe nas representações de animais...”

		Sala de atividades	Corre pela sala com ananás na mão e o Is corre atrás dela e riem-se os dois.
		Área dos Jogos	Brinca com os legos que estão na caixa, A I brincava calmamente, mas a IL tirou mais efusiva, a I chamou-lhe a atenção e ela foi-se embora.

Quadro 3 – Análise de dados - Criança J

Categoria	N.º de unidades de registo	Subcategoria	Algumas unidades de registo – Criança J
Interação com objetos	32	Área da Casinha	“Atira com os utensílios da casinha...” “Explora a colher e o garfo na cozinha.”
		Área da Garagem e dos Animais	“Brinca com o carro dos bombeiros e o trator...” “Brinca com os animais...” “Brinca com o camião dos bombeiros...”
		Área dos Jogos	“Começou a retirar peças de encaixe do jogo e observa-as...”
Interação com pares	3	Mesa central	“O A bate com os pratos na mesa e faz o barulho e o J faz “ah” cada vez que o A bate. Os dois riem-se e o J fica a observar.”
		Sala de atividades	“Começou a brincar com o Is e ria-se. O Is parecia estar a pedir para o J parar de mexer e “falar”. O Is começou a tapar o J, ele ria-se.”
Interação com os pares e objetos	5	Área da Garagem e dos Animais	“A IL com uma representação de camião chegou perto do J, ele ri-se e a IL começou a choramingar e ele afastou-a...” “Enquanto explora os animais o Is tenta tirar os animais e ele diz “ah, ah” a rir-se para o Is. Mas não deixa que ele os tire. Observa o Is a mexer em alguns animais.”

Quadro 4 – Análise de dados - Criança I

Categoria	N.º de unidades de registo	Subcategoria	Algumas unidades de registo – Criança I
Interação com objetos	7	Área da Casinha	“Brinca na cozinha com as representações de utensílios...” “Com a faca espalha manteiga no pão de forma e finge comer o pão...” “Foi deitar o bebé na cama tapado com as roupas...” “Anda pela sala com a mala no ombro e a empurrar o carrinho com as bonecas.”
		Área da Garagem e dos Animais	“Brinca com o trator na estante baixa...” “Senta-se no carro grande dos bombeiros...”
Interação com pares	1	Sala de atividades	“...encontrou a I e começou a fazer-lhe festas na cara, a I penso que lhe estava a bater e começou a chorar...”
Interação	16	Área da casinha	“O G aproxima-se da cozinha e a I com os utensílios de cozinha na mão agarra-o e dá-lhe beijinhos na cara...”

com os pares e objetos			Deu ao A o pão e continuou a passar a faca no pão, sentou-se na beira da cama dos bebés.
	Área dos jogos		“Senta-se ao lado do J a fazer um jogo de encaixe, observa o J e percebe que ele não está a conseguir encaixar as peças. Começa a ajudar o J...”
	Espaço Exterior		“Olha para uma menina da sala dos Lírios e diz “ah-ah-ah” e a mesma olha para ela e responde igualmente.”

Quadro 5 – Análise de dados - Criança P

Categoria	N.º de unidades de registo	Subcategoria	Algumas unidades de registo – Criança P
Interação com objetos	7	Sala de atividades	“Agarrado à fralda de pano circula pela sala e observa os pares...”
		Área da Garagem e dos Animais	“Sentou-se no camião basculante...” “Desliza o carro do Noddy sobre a mesa...” “Sentou-se no camião grande...”
		Recreio Exterior	“Foi à relva buscar a representação de moto 4 e começou a puxar pela mota...”
Interação com pares	3	Sala de atividades	Observa a V “...e ela bateu-lhe no vidro e ele respondeu-lhe da mesma forma e riu-se...”
		Mesa central	“Sentado na mesa para ir para o lanche estava a fazer cocegas à V...”
		Área da Garagem e dos Animais	“P empurrou o comboio e riu-se para o A e disse “É um comboio”.
Interação com os pares e objetos	2	Espaço exterior	“O P foi perto da I e observava tocou no poste e foi-se embora. A I riu-se para ele, ele não retribuiu. Ficou a observar a porta da sala.”

Nos momentos de brincadeira livre, as crianças observadas, utilizam a «cozinha» para representar atividades do quotidiano. No caso dos veículos da garagem, representam pequenas corridas, porém, na maioria das vezes, andam em cima do carro dos bombeiros ou do camião basculante pela sala.



Fotografia 4 Criança IL a brincar na Área da Casinha



Fotografia 3 Criança I, Criança P, Criança Is

No recreio exterior procuram na maioria das vezes as representações de animais baloiço e as representações de moto 4, bem como as bicicletas de equilíbrio. As observações nesta zona. Tornam-se complexas devido à presença de mais crianças de quatro salas de creche e respetivas auxiliares de sala, com quem é dividido o recreio exterior. Neste recreio realizei uma observação da Criança P que, sentado em cima da moto 4, andava para trás e para a frente enquanto observava os pares a brincar, estava com um bom nível de bem-estar. No entanto, o pai chegou e esta criança automaticamente saiu da moto 4 e foi ter com o pai, todas as interações que a Criança P realizou a partir desse momento foram impostas e conduzidas pelo pai. Em outras situações que observei, percebi que, assim que os pais chegam, esta criança começa a realizar interações, as quais são fomentadas e conduzidas pelo pai/mãe, estas observações não foram registadas nos quadros de registo de observações, pois têm a intervenção do adulto e, no meu ponto de vista, deixa de ser genuinamente uma interação da criança.



Fotografia 6 - Criança J a brincar com o trator na estrutura do barco



Fotografia 5 - Criança P a brincar andar na moto4

No que concerne à categoria «Interações com os pares», como referido anteriormente, observei poucas interações, as crianças em idade de creche ainda estão a desenvolver a socialização, partilha e interação com o outro, necessitam de tempo para estabelecer relações (Cordeiro, 2010 e Neto & Lopes, 2017). Relembro que, a maioria das crianças deste grupo e tendo em conta que é uma sala de transição, estava a frequentar pela primeira vez a creche e o contacto com crianças era reduzido, visto que estavam em casa com avós ou pais. Ao longo das semanas percebi que, destas quatro crianças, uma

delas, a Criança J, raramente procurava os pares para qualquer tipo de interação, existindo até uma tendência para se manter à parte do grupo, longe dos pares. A Criança J, e despertou a atenção nesse sentido. De acordo com a informação dos pais, ela estava a ser acompanhada e a fazer despistes de avaliação ao seu nível de desenvolvimento.

Relativamente à categoria de análise «Interação com os pares e objetos», pelo que pude observar a Criança P realizou duas, sendo que estas foram situações de passagem e momentâneas, tendo como termo de comparação as restantes observações. Existe por parte da Criança P pouco à vontade para interagir com os pares, penso que terá também a ver com o facto do seu horário de permanência na instituição ser reduzido e, assim, existir pouco contacto com os pares. Nesta categoria também pude observar que muitas vezes existem confrontos entre crianças, por ambas as crianças intervenientes quererem os mesmos objetos e não quererem partilhar, algo que ainda se encontra em desenvolvimento. Como tal, existem momentos de baixo bem-estar por causa dos conflitos. Pude observar que, tendencialmente a Criança I nas brincadeiras na Área da Casinha quer ser a mãe e leva a que os pares sejam filhas dela para poder alimentar e cuidar.

Nos momentos de brincadeira livre, no período da manhã, observei que o nível de bem-estar da Criança IL e da Criança P é baixo, pois no momento de entrega dos pais, ficam, muitas vezes, a chorar e, por norma, continuam até ao reforço da manhã, momento em que fazem m pequeno lanche. Já no que diz respeito à Criança J e à Criança I, posso referir que a Criança J raramente tem um nível de bem-estar baixo, antes pelo contrário, pois chega de manhã e entra logo para começar a brincar na Área da garagem, ou outra. Sobre a Criança I, depende dos dias, sendo que a segunda-feira tem a tendência para choramingar um pouco, mas depois fica bem disposta e inicia a brincadeira.

No que concerne, aos momentos da tarde, são momentos mais tranquilos de um modo geral, existindo um bom nível de bem-estar por parte de três das quatro crianças observadas. Visto que, a Criança P, assim que o lanche termina começa a ansiedade para a chegada dos pais e ir-se embora, penso que um pouco devido à mensagem que os pais lhe deixam de manhã na despedida, sendo que dizem “logo a seguir ao lanche vimos buscar-te”. Podemos observar este nível de bem-estar nos seguintes excertos “[a V] foi-se embora e ele continuou a choramingar e ficou a observar os adultos e os pares.”, “Sentou-se na cadeira a observar a porta de entrada da sala e começou a

choramingar”, entre outros. Portanto, julgo que seja normal o nível de bem-estar diminuir bastante e ansiedade aumentar e até por vezes existir um descontrole das emoções, principalmente, quando os pais se atrasam ligeiramente, para a criança é o suficiente para sentir que foi abandonada e que os pais não a vêm buscar. Percebi isso através de alguns diálogos na tentativa de o acalmar e conduzir para uma brincadeira que pudesse distrair e abstrair daquele momento de espera. No entanto, penso que teria de ser um trabalho realizado entre a creche e os pais, para tentar promover um nível de bem-estar mais equilibrado que permitisse que a criança desenvolva as suas capacidades e competências de socialização e partilha com o grupo. Visto que, segundo vários autores, as crianças desenvolvem-se de forma mais significativa e plena nos momentos de interação com os pares, nos momentos lúdicos, de partilha, liberdade, socialização (Moyles, 2006; Salomão & Martini, 2007; Cordeiro, 2010; Silva et al, 2016; Neto & Lopes, 2017 e Reis, 2021).

De um modo geral, foram várias as observações de momentos de brincadeira livre em que as crianças manifestavam um bom nível de bem-estar, aparentavam ser ágeis, estar bem disposta e interativas, sem apresentarem comportamentos de irritação e não manifestavam ansiedade. Como se pode ver nos seguintes excertos “A Criança G aproxima-se da cozinha e a Criança I com os utensílios de cozinha na mão agarra-o e dá-lhe beijinhos na cara.”, “Corre pela sala com ananás na mão e a Criança Is corre atrás dela e riem-se os dois.”, “Tem a imagem de uma panela, coloca-a no parapeito, depois pega nela e encosta-a na janela, ri-se e agarra na peça e rodopia com a peça no ar.”, “...enquanto carrega nas teclas ri-se...”, entre outros. Podemos perceber que as crianças, nestes momentos, estão tranquilas e bem dispostas.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentam-se as conclusões obtidas com a realização do estudo atrás descrito. Para tal, serão referidos os objetivos do estudo e o que se conseguiu alcançar relativamente a cada um deles. Será também apresentada uma resposta à questão de investigação inicialmente formulada e que orientou as diferentes ações de investigação.

Apresentam-se ainda as limitações do estudo e alguns aspetos com interesse para futuras investigações.

5.1. Objetivo geral - compreender as interações que as crianças de 24 a 36 meses estabelecem na sala de atividades e no espaço exterior durante os momentos de brincadeira livre

Neste ponto posso referir que, maioritariamente, a tipologia de interações realizadas são entre a criança e os objetos, sendo que, este aspeto se destacou nas crianças mais novas. Penso que este facto se justifica devido ao período de concentração ser menor, e deste modo, aumentar o número de interações. O período de exploração de um objeto é curto, passando logo para outros consecutivamente. Foram várias as observações em que a criança pegava num objeto, o manipulava por breves segundos e logo o largava e buscava outro.

Verificou-se que a interação com menos observações, também própria da idade, em que as crianças ainda se encontram numa fase muito rudimentar da socialização, foi a interação criança e os pares. Para além de poucas, foram ainda momentâneas e passageiras, situações que duram segundos e que não existe, por parte das crianças, uma necessidade de busca do outro. Julgo que aqui também existe o entrave de ainda se encontrarem a nível desenvolvimental da língua, da comunicação verbal, numa fase inicial.

Por outro lado, denota-se mais interações entre criança o objeto e os pares, existindo assim o objeto como estímulo para uma brincadeira partilhada. Porém, em algumas situações, percebi que a interação é de conflito e o objeto é o motivo que impulsionou a situação em si.

No que concerne às áreas da sala de atividades que fomentam mais interações, destaco a Área da Casinha e a Área da Garagem e dos Animais. Nestas duas áreas, pude observar

várias interações e momentos com elevado nível de bem-estar. Quando questionado às crianças se gostavam da área da Casinha, respondiam afirmativamente, com um grande sorriso na cara, o que expressava o seu sentimento.

5.2. Objetivo – a) relacionar as interações que a criança estabelece nos momentos de brincadeira livre com o seu nível de bem-estar

De acordo com Barros (2021) “rir, saltar de alegria, falar energeticamente, sorrir, cantar, ter um olhar atento, de quem está a captar o mundo todo, são alguns dos sinais que traduzem o bem-estar emocional das crianças”. De um modo geral, as crianças observadas aparentavam um bom nível de bem-estar, quando interagiam nos momentos de brincadeira livre. Nas interações observadas, pude constatar que, o nível de bem-estar nos momentos de brincadeira livre estava interligado com o nível de ansiedade da criança, pois quanto mais harmonioso for o momento de despedida dos pais ou familiares, mais facilmente a criança inicia as interações logo no primeiro momento de brincadeira livre. Se a criança tiver dificuldade em se despedir, desapegar dos pais ou familiares, o processo de despedida causa ansiedade na criança que não sabe lidar com o momento e fica frustrada, podendo pôr em causa o seu desenvolvimento socioemocional, a saúde mental e as suas interações (Barros, 2021).

As crianças que passam pouco tempo na Creche e que raramente estão presentes nestes momentos, da manhã e da tarde, em que podem brincar e interagir, também revelam o nível de bem-estar médio/baixo. Visto que, não estão habituadas a estar nestes momentos e têm a noção que ainda não deviam estar na instituição ou, por outro lado, já deviam ter ido embora. Estes momentos fazem com que aumente o nível de ansiedade, de desconforto, talvez um pouco a sensação de abandono, a tristeza, que começam a perturbá-las e interfere nas interações e, neste sentido, as crianças têm de aprender a lidar com as suas emoções e recuperar desses momentos (Barros, 2021).

Por outro lado, observei que tendencialmente as crianças que apresentam um nível de bem-estar médio no momento da manhã, demonstrando alguma dificuldade em lidar com a despedida dos pais e dificuldade em arrumar os objetos de conforto que trazem de casa. No entanto, têm mais facilidade em superar as emoções menos positivas, aumentar o nível de bem-estar e começar a desfrutar do momento de brincadeira livre da manhã e interagir de forma harmoniosa, confortável, alegre e disponível para as possibilidades.

5.3. Objetivo – b) caracterizar situações de interação entre as crianças nos momentos de brincadeira livre

As interações observadas entre crianças, sem a existência de um objeto a potencializar a interação, foram as menos observadas. Como referido anteriormente, próprio desta faixa etária, as crianças em idade de creche encontram-se a desenvolver a capacidade de partilhar, de respeitar a brincadeira do outro, de compreender as regras de pertencer a uma sociedade, a um grupo. Como tal, verificamos que em algumas interações observadas existiram situações de confronto, ou por outro lado, situações em que algo despoleta um sorriso e uma reação por parte do outro.

De um modo geral, não foram observados momentos em que as crianças estivessem sozinhas nos momentos de brincadeira livre, ou seja, não existe rejeição entre pares, mas sim uma tendência para cada um desenvolver as suas brincadeiras e existir um “cruzamento” de momentos que proporcionam interações entre os pares (Santos, 2021). Em algumas situações existiram momentos de pequenas comunicações, em algumas um “ah!”, ou a rir, em outras pequenos diálogos. Contudo situações pontuais e momentâneas, em que a criança e os pares se cruzavam enquanto se deslocavam nas suas brincadeiras individuais.

O reduzido número de interações entre a criança e os pares também se deve ao processo de desenvolvimento da socialização e tudo o que esta abrange, a partilha, o respeito pelos outros e pelas suas características, entre outros, como também as características individuais de cada um, nomeadamente a timidez, ou o medo de ser rejeitada (Santos, 2021).

5.4. Objetivo – c) caracterizar situações de interação entre crianças e objetos presentes na sala de atividades e no espaço exterior, nos momentos de brincadeira livre

Neste ponto, existiram um número elevado de interações, sendo que, na sua maioria, foram interações realizadas na Área da Casinha, tendo como impulsionador um brinquedo que representa um utensílio de cozinha ou do quotidiano da criança. Nomeadamente, crianças que dinamizam pequenas situações de jogo simbólico em que projetam, por exemplo, nos brinquedos que representam bebés, estes a chorar, ou a comer a papa. Sendo que, relembro que as crianças têm a tendência para representar o que veem o adulto fazer, se a criança tem um irmão bebé, irá reproduzir o que vê o

adulto a fazer no seu dia a dia a esse bebé. Em algumas situações a criança intitula-se como «a mãe», ou outro, e começa a interagir com os pares como se fosse a “mãe” deles. A maioria das interações observadas na criança do género feminino, da faixa etária dos 36 meses, foram realmente desta tipologia.

Por outro lado, a criança do género masculino, da faixa etária dos 36 meses, a interação que menos realizou foi deste género, sendo que, existiu muita observação do que os pares estavam a fazer e a pouca interação que existiu foi momentânea e de passagem que, como referido anteriormente, não tendo continuação devido ao seu baixo nível de bem-estar, devido à sua ansiedade, desconforto ou baixo desenvolvimento socioafetivo.

As áreas que potenciaram mais interações desta tipologia foram a Área da Casinha e a Área da Garagem e dos Animais, nas quais os brinquedos representam objetos/transportes/animais do dia a dia da criança, os quais esta conhece e possibilitam uma reprodução de jogo simbólico. Sendo que este é potenciador das interações entre a crianças e os pares ao “representarem” papéis que observam nas pessoas que os envolvem.

5.5. Conclusões da componente investigativa e limitações do estudo

O ensaio investigativo pretendia dar resposta à questão de *Que interações são estabelecidas, em contexto de creche, por crianças de 24 a 36 meses na sala de atividades e no espaço exterior durante os momentos de brincadeira livre?*, nomeadamente, a interação entre criança e os pares, a interação criança e os objetos e a interação crianças com objetos e os pares. Após a formulação da questão, foi realizada uma calendarização dos dias de observação, de forma a que estes não coincidissem com os dias de atuação. No entanto, devido às ausências das crianças em observação, houve a necessidade de prolongar e, desta forma, observei mais uma semana. Foi realizada uma pesquisa de bibliografia para a fundamentação da observação e para o enquadramento teórico do estudo.

Este estudo apresenta algumas limitações, começando pela minha inexperiência na realização de investigações, sendo o primeiro ensaio investigativo que realizo e, por isso, senti dificuldades na recolha, no registo e na análise de dados. É uma pesquisa circunstancial, visto que os resultados obtidos, em outras circunstâncias, com outras crianças, outro contexto não seriam os mesmos, sendo resultados casuais, não sendo

possível a sua generalização. Este estudo foca-se num contexto e num grupo apenas, como tal não é possível generalizar a outros grupos e contextos de creche.

Saliento ainda, a dificuldade em observar momentos de brincadeira livre sem a interação da Auxiliar de Ação Educativa da sala, o que levou a que muitas situações fossem interrompidas ou tivessem orientação do adulto e, desta forma, levassem a uma mudança do rumo da criança e por consequência da interação que estava a realizar. Assim como, a chegada dos pais, que também interferiam na interação e por vezes até conduziam a mesma, deixando de ser genuinamente das crianças.

Por outro lado, as ausências e faltas, das crianças, nos dias de observação, também foram limitações para a recolha de dados dessas crianças, assim como, a dificuldade em observar as quatro crianças nos momentos de brincadeira livre. Nos quais, por vezes, ao tentar observar as quatro, sem deixar nada para trás, acabava por perder o fio condutor e interações realizadas.

No que diz respeito às observações nos momentos de brincadeira livre no espaço exterior refiro que foram reduzidas, visto que, no momento da manhã, logicamente, a receção era feita na sala de atividades. Por outro lado, no momento da tarde, teve interferência a decisão da Ajudante de Ação Educativa de acordo com a sua avaliação do tempo que se fazia sentir no exterior.

Como referido no decorrer do relatório, as crianças necessitam de tempo e espaço para interagir, uma das limitações sentidas no decorrer das observações e da análise do observado foram as faltas das crianças e as ausências nos momentos de brincadeira livre, por entrarem na sala de atividade na hora limite de entrada e saírem logo após o lanche, não existindo assim «espaço» e «tempo» para que os momentos de brincadeira livre acontecessem.

CONCLUSÃO

A conclusão do relatório é um momento em que realizo uma retrospectiva, não só destes dois últimos anos letivos, como também recorro a momentos e memórias do meu primeiro ingresso no curso de mestrado. Consigo perceber a evolução e a aquisição de competências e capacidades, que fazem parte do meu processo ao longo destes dez anos, não só a nível profissional, mas também a nível académico e pessoal. Estou em constante mudança e, como escreveu Antoine de Saint- Exupéry, “aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Sinto que esta frase resume o meu processo e a grande vontade de ser educadora de infância e professora do 1.º CEB, pois todas as crianças que, por momentos fizeram parte do meu trajeto, deixaram a sua marca, fizeram-me aprender e desenvolver a vários níveis. É bem provável que todas elas façam um pouco parte deste relatório, visto que, a certa altura, fizeram-me refletir quanto à minha prática, à educadora e professora que ambiciono ser. Também, por outro lado, recorro às minhas vivências com os pais e educadores com quem me cruzei, escutar as suas experiências, por vezes a minha busca para conseguir dar resposta às suas ansiedades, ou a “simples” busca para compreender melhor e aprofundar conhecimentos.

Quando me (re)inscrevi neste mestrado estava longe de pensar que o processo seria mais longo do que estava à espera. Efetivamente, algumas unidades curriculares que tive de “repetir” fizeram-me recordar, voltar a pesquisar e a estudar, «se foi fácil?», claro que não, foi necessária alguma resiliência da minha parte e apoio familiar e dos professores. Contudo, em nada este mestrado se pode comparar ao passado, este mestrado ficou marcado, bem como a vida de todos nós, pela pandemia da doença Covid-19, e todas as suas variantes, que exigiram uma reinvenção da educação e do ensino em geral. Olhando para trás, sinto que muito poderia ter corrido de forma diferente e melhor, que alteraria muitas coisas, que optaria por outras abordagens, mas no momento fiz o melhor que sabia e é com os “erros” que aprendo e posso refletir sobre as situações e pensar em novas estratégias de ação.

A investigação que realizei foi a primeira experiência como investigadora, fazendo uma retrospectiva, alteraria algumas coisas, tentaria realizar mais observações, documentá-las de forma mais completa e com registos fotográficos para complementar as transcrições

dos momentos e das observações realizadas. Percebo que bibliografia que utilizei, poderia ser mais abrangente e, principalmente, mais atual, com recurso a estudos científicos e estudos na área para fundamentar melhor os temas, bem como os dados recolhidos e as análises.

A maior dificuldade sentida foi na análise dos dados, sinto que deveria ter fundamentado melhor as técnicas de análise de dados e, assim, estaria mais bem preparada para a sua realização. Com certeza que numa próxima investigação, como já tenho esta como primeira experiência, será uma parte a desenvolver melhor e para a qual terei de me preparar com bases mais sólidas que permitam a sua realização de forma mais completa e assertiva. Por outro lado, também senti necessidade de partilhar momentos de reflexão com uma colega de estágio e mesmo dos momentos de dinamização, pois permitem a partilha de ideias e de vivências.

Foi uma investigação enriquecedora, assim como todo o percurso na Prática Pedagógica. Permitiu a aquisição de conhecimentos através da bibliografia pesquisada para fundamentar o relatório, assim como através da partilha com as cooperantes das práticas e com a supervisora. Este relatório permitiu o aprofundamento das características das crianças em idade de creche, bem como, das características das suas interações e da importância do «brincar» nestas, e noutras idades. Compreender melhor a relevância da aprendizagem através do brincar e do que a criança vivencia no seu dia a dia, do que a rodeia e realmente faz sentido para aquele contexto e aquele grupo de crianças. Com este estudo investigativo, a minha prática profissional terá uma visão diferente, desafiando as crianças, provocando-as e proporcionando materiais e experiências lúdicas em segurança, mas que lhes permita arriscar e aprender através da partilha de momentos com os pares, os objetos e os adultos.

À data desta reflexão tenho algum contacto com três das quatro crianças do ensaio investigativo e é interessante rever as observações e realizar a análise e poder ver como estão crescidas estas três crianças e pensar que, a dada altura do seu processo de desenvolvimento, eu fiz parte do seu desenvolvimento e elas do meu.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (s.d.). *Refletir na prática*. <http://pt.scribd.com/doc/83258464/I-ALARCAO-entrevista>

Alves, M. (s.d.). *Interação na creche: espaço para formação social da criança*. Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias. http://www.cchsa.ufpb.br/portantigo/index.php?option=com_docman&task=search_result&Itemid=28.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª Ed.). McGraw-Hill.

Augusto, J.; Pacheco, B. (1990). *Planificação Didáctica: uma abordagem prática*. Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário da Universidade do Minho.

Azevedo, N. R. (1996). Falando sério sobre brincar ou brincando com coisas sérias. *Cadernos de Educação de Infância*, nº40, 40-42. APEI

Barata, C. (2010). *Processos e práticas de inclusão educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado*. Universidade do Minho.

Barriga, G. (2010). Brincar é voar na imaginação! *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, 42. APEI.

Barros, S. (2021, setembro 15). Vamos (re)começar? O foco no bem-estar emocional das crianças em creche e em jardim de infância. *Primeiros Anos.pt* [post em blog]. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2021/09/15/bem-estar-emocional-das-criancas-em-creche-e-em-jardim-de-infancia/>

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Brazelton, T. (2010). *O grande livro da criança*. Editorial Presença.

Colpan, R.; Rubin, K.; Findlay, L. (s.d.). *Social and Nonsocial Play*. In D.P. Fromberg & D. Bergen (eds). *Play from birth to twelve* (2nd edition). Garland. http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F235910231_Soci

al_and_Nonsocial_Play%2Ffile%2F504635140a3efa626b.pdf&ei=3vZbU_eJB5GX0Q
XSzoHIAg&usg=AFQjCNEOOFL2rmWP4C3pdnGwbz38WNRZvQ&bvm=bv.6539761
3,d.d2k

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança*. A esfera dos livros.

Cuberos, M; Garrigo, A; Rivas, A; Jiménez,R; Pacheco, D; García, T; Martín, M;
Vázquez, I; Contreras, M; Moreno, L; Citoler, S; SamP, M; Ruiz, J; Ortega, J; Munõz,
J; Blasco, G; Manjón, D; Rodríguez, C; Hernández, A; Motta, A; Sanz, R; Dáz, J;
Valencia, R; Ruiz, E; Gil, J; Jiménez, R; Prado, F; Sánchez, M; Bueno, S. e Resa, J.
(1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.

Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.;
Kornhauser, A.; Manley, M.; Quero, M.; Savané, M.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr,
M. e Nanzhao, Z. (1997). *Educação um tesouro a descobrir*. Edições ASA

Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Instituto de Investigação,
Desenvolvimento e Estudos Avançados do Instituto Politécnico de Leiria.

Dicionário da Língua Portuguesa, (2004). *Dicionários Editora*. Porto Editora.

Diekmeyer, U. (1998). *O desenvolvimento da criança – 2 anos*. Esitorial Presença.

Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (2016) *As cem linguagens da criança – A
abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Vol. 1* Penso.

Estanqueiro, A. (2010) *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Editorial
Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de
formação de professores*. Porto Editora.

Farias e Giordano (2020), Educação em tempos de pandemia COVID-19: Adaptação ao
ensino para crianças e adolescentes. *Série Educar. Vol. 44, cap. 7, 60-71*. 10.36229/978-
65-86127-64-5

Fernandes, A. (2012). *Práticas de ensino do futuro educador/professor e aprendizagem
cooperativa*. Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, 12. APEI.

Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, 35-38. APEI.

Folque, M. e Bettencourt, M. (2018) O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.

Goldschmied, E. e Jakson, S. (2000). *La education infantile de 0-3 anõs*. Ediciones Morata, S.L.

Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, 45. APEI

Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar – grandes ideias regras simples*. Academia do livro.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6.º Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.

Infopédia – Enciclopédia e Dicionários Porto Editora, <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/brincar>.

Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, 4-7. APEI.

Lessard-Hébert, M.;Goyette, G.; Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (109 – 140) Porto Editora.

Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. LIDEL.

Manual de Processos-chave para a Creche, 2.^a ed. http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678df347

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico – gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.

Martins, C. (2019). *Pais deixem-me cair*. <https://expresso.pt/sociedade/2019-02-16-Pais-deixem-me-cair>

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação, 2000. *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. ARTMED.

Neto, C. e Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. CERCICA, CRL.

Nóvoa, A. (2008). *Entrevista com António Nóvoa – o professor pesquisador e reflexivo*. <http://desafiopio.blogspot.pt/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>

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

Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico*. Texto Editora.

Parente, C. (2014). Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, n.º 32, 168-182.

Reis, M. (2021). Entrevista ao professor Carlos Neto. https://ionline.sapo.pt/artigo/731550/carlos-neto-o-medo-tomou-conta-deste-pais-em-casa-na-escola-na-rua-na-comunidade?seccao=Portugal_i

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Grupo de Trabalho sobre Investigação. (2002). *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Associação de Professores de Matemática. https://www.researchgate.net/publication/26513793_Investigar_a_nossa_propria_pratica_Uma_strategia_de_formacao_e_de_construcao_do_conhecimento_profissional

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS

Portugal, G. e Laevers, F. (2010) *Avaliação em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto Editora.

Post, J. e Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rideau, A (1977). *Psicologia moderna – 400 dificuldades e problemas das crianças*. Verbo.

Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto Editora.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino*. Fundação Manuel Leão.

Salomão, H. e Martini, M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *Portal dos psicólogos*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>

Santos, C. (2021, maio 26). Quando as crianças brincam sozinhas. *Primeiros Anos.pt* [post em blog]. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2021/05/26/quando-as-criancas-brincam-sozinhas/>

Santos, L. (2009) *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Santos, M. (1984). *Observação científica*. Centro de Psicologia Social.

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

Silva, S. e Dixe, M. (2020) *Sebenta de apoio à Unidade Curricular de Investigação II Conteúdo Programático P3 – Investigação Qualitativa*. IPL. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/5250/1/Manual%20de%20apoio_Investigacao%20Qualitativa_Silvia_silva_FINAL_alunos_29.09.2020.pdf

Sousa, M. (2012). *Relatório do Projeto de Investigação: Brincar [Social] Espontâneo*. Instituto Politécnico de Setúbal.

http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4413/1/Relat%C3%B3rio%20do%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o_%20Vers%C3%A3o%20final.pdf

Sousa, M.; Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha*. Pactor.

Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S.; Gomes, A.; (2007). *Manual do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Bookman.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. ASA edições.

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANO DE 28/29/30 DE OUTUBRO 2020

Mestrado em Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico		INFANCOOP C.R.L.
Unidade Curricular: Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche		Sala Brincos de Princesa
Estagiária Patricia Domingues	Ano Letivo 2019/2020	Grupo de crianças: 14 crianças (2 aos 3 anos)

Momentos planificados

Momento do dia	Intencionalidade Educativa	Experiência Educativa	Recursos Materiais	Avaliação/Observação
segunda-feira dia 28 10h – 10h30 Frutos Outono	<p>Domínio Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular o tato, o olfato, visão e o paladar; - Contactar com novas palavras; - Incentivar a compreensão do momento. <p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos em que devem estar atentas. <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>Em cima da mesa a estagiária colocada uma caixa mistério. Previamente será colocado um saco com nozes, um com amêndoas e um com castanhas, uma romã, um dióspiro e um marmelo. A estagiária solicita a uma criança que retire um fruto do outono, as crianças exploram-no individualmente e provam. O marmelo, as crianças provam um bocadinho e provam marmelada, as nozes são partidas no momento tal como as amêndoas, os diospiros, as castanhas e a romã são descascadas no momento. Pela mesa são dispostas fotografias dos frutos (anexo 1), é solicitado a outra criança que identifique a fotografia do fruto explorado e coloque em volta da caixa (as fotos e a caixa têm velcro). Repete-se com todos os frutos.</p> <p>Após a exploração dos frutos, com a apresentação das nozes e das amêndoas é questionado às crianças se querem fazer “bolinhos” (broas, receita em anexo 2) para o Pão por Deus.</p>	<p>Diospiro Nozes Amêndoas Romã Castanhas Marmelos Martelo Parte-nozes Marmelada Colheres</p>	<p>Revelam interesse por participar na ação?</p>

<p>terça-feira dia 29 10h30 – 11h</p> <p>Broas</p>	<p>Domínio Cognitivo - Estimular o tato, o olfato e o paladar; - Contactar com novas palavras.</p> <p>Domínio Socio-Afetivo - Proporcionar momentos em que devem estar atentas.</p> <p>Domínio Motor - Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina.</p>	<p>A estagiária coloca os ingredientes da receita em cima da mesa, onde as crianças estão sentadas. Uma criança escolhida ao acaso começa por colocar na tigela os ingredientes e solicita à criança que mexa com a colher, assim com todas as crianças até terminarem os ingredientes. A estagiária amassa e divide um bocado da massa pelas crianças para que estas explorem a massa livremente.</p>	<p>Farinha Açúcar louro Leite Azeite Ovos Fermento em pó Canela Erva doce Nozes Amêndoas Tigela Colher grande Colher de chá Balança Chávena</p>	<p>Quando exploram a massa o nível geral de bem-estar.</p>
<p>quarta-feira dia 30 10h – 11h</p> <p>Sacos para as Broas</p>	<p>Domínio Cognitivo - Proporcionar o contacto com novas palavras.</p> <p>Domínio Socio-Afetivo - Proporcionar momentos que estimulem a atenção;</p> <p>Domínio Motor - Proporcionar momentos que desenvolvam a motricidade fina.</p>	<p>Em cima da mesa são colocadas tintas em pratos, os sacos de papel pardo e os carimbos. A estagiária começa por chamar uma criança ao acaso para iniciar a decoração do seu saco para colocar as broas do “Pão por Deus”. O processo repete-se com todas as crianças.</p>	<p>Sacos de papel pardo Tintas Carimbos</p>	<p>Se as crianças demonstram interesse em participar no momento?</p>
<p>Observações</p>	<p>O momento de terça-feira foi dinamizado pela educadora, enquanto tentava confortar uma criança que estava com muito baixo nível de bem-estar, o que também não permitia as restantes crianças estarem atentas ao momento.</p> <p>O momento de terça-feira foi dinamizado no período da manhã com algumas crianças e as restantes crianças realizaram no período da tarde das 16h às 16h30.</p>			

Fotografia dos frutos



1. Receita das broas

Ingredientes:

- 1 kg de farinha
- 0,5 kg de açúcar louro
- 1 chávena de leite
- 1 chávena de azeite
- 2 ovos
- 1 colher de chá de fermento em pó
- 50gr de canela
- 50gr de erva doce
- Amêndoas
- Nozes

Receita:

Colocar os ingredientes secos primeiro, depois começar a juntar os ingredientes líquidos e misturar bem. Amassar até obter a consistência desejada se necessário juntar mais farinha.

ANEXO 2 - REFLEXÃO PLANIFICAÇÃO – 9, 10 E 11 DE DEZEMBRO

No âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância resposta social Creche, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me solicitada uma reflexão referente ao estágio na instituição INFANCOOP C.R.L. – Cooperativa de Pais Trabalhadores para Apoio à Infância, relativamente à semana de planificação de 9 a 11 de dezembro.

Com o início do mês de dezembro, começou a temática do Natal, desta forma as atividades planeadas para esta semana de planificação são relacionadas com o Natal. Um dos momentos planeados foi iniciado na semana anterior, nomeadamente a elaboração de uma árvore de Natal na sala. Na semana anterior realizei moldes, em cartão, para que as crianças levassem para casa e decorassem/enfeitassem com os pais/familiares, cada criança escolheu o seu e nenhum era repetido. Na sua maioria houve receptividade dos pais em relação ao pedido de colaboração nesta atividade, alguns pais logo nessa semana entregaram o enfeite de Natal já decorado. Nesta segunda-feira começámos por explorar imagens com enfeites de natal, com o mesmo formato dos que levaram para casa, e procedemos à colocação da árvore de Natal. Quando comecei a observar os enfeites que as crianças já tinham trazido para a sala, percebi que algumas crianças sabiam, muito bem, que tinham sido elas a fazer e algumas até reconheciam os dos colegas. Denotei um grande entusiasmo em colocar o enfeite na nossa representação de árvore de Natal e um sentido de pertença, não só em relação ao enfeite como à árvore de Natal. Foi-me possível confirmar o sentido de pertença porque, na terça-feira, tive de retirar a representação de árvore de Natal para concertar e as crianças quando chegavam e não a viam perguntavam com ar de espanto. Um dos aspetos que não correram tão bem foi mesmo em relação à forma como realizei a árvore de Natal, tendo em conta que coloquei enchimento, esta estava sempre a cair. Foi então que optei por retirar o enchimento e assim fixar melhor a representação de árvore de Natal no sítio. Outro aspeto que traz alguma dificuldade às crianças. no que diz respeito à acessibilidade à representação de árvore de Natal, é o facto da sala Brincos de Princesa ser uma sala de acolhimento, recebe todas as crianças da creche, como referido na caracterização. Isto é das 8h às 8h30 todas as crianças que chegam, pertencentes à creche, ficam na sala, às 8h30 chega uma educadora que leva as crianças de 3 salas, ficando as crianças da sala e de outra, que vão para a sua sala por volta das 9h. Neste sentido, são várias as crianças que circulam pela sala de manhã e a

acessibilidade da nossa árvore de Natal a estas crianças leva a que esta se danifique e esteja sempre a cair, visto que se trata de crianças de diferentes idades. Desta forma, optei por elevar a árvore colocando-a inacessível às crianças mais pequenas. Durante o momento de segunda-feira senti algumas dificuldades em dinamizar a exploração da árvore de Natal e os enfeites que as crianças realizaram, visto que uma das crianças do grupo estava com um nível de bem-estar muito baixo e sempre a chorar, o que acaba por destabilizar o grupo. Para tentar confortar a criança acabo por me sentir dividida entre a criança, o grupo e o momento a dinamizar. Esta criança, durante o período de adaptação parecia estar a integrar-se e adaptar-se, no entanto em mais de dois meses tenho observado um nível de bem-estar mais baixo, mais choros ao longo do dia, mais momentos em que percebo que a criança está descontente. Segundo Cordeiro (2010, p. 228) os educadores devem “ser empáticos e compreensivos” para com os sentimentos das crianças e devem apoiar as crianças e encorajá-las “mesmo que o ritmo não seja o esperado”

A instituição realiza a festa de Natal na quinta-feira e para sortear no decorrer da festa foi solicitado a todas as salas que realizassem a decoração de uma tela. Neste sentido a nossa sala optou por realizar uma paisagem de inverno com uma representação de boneco de neve, de flocos de neve e de uma árvore com neve. Para esta composição as crianças podiam colar discos de algodão para representar o chão coberto de neve, colar representações de flocos de neve a cair das nuvens, carimbar o dedo com tinta branca para realizar a representação do boneco de neve, entre outras coisas. A realização desta tela contou com a participação das crianças do grupo presentes na instituição e algumas crianças vinham ao meu encontro e apontavam para a tela e a dizer *boneco*, *boneco de neve*, ou *neve*. Após observar o interesse das crianças pela representação de boneco de neve, surgiu a ideia de cada um realizar uma representação de boneco de neve, sugeri à educadora e comecei a planear o momento para quarta-feira.

O momento planeado para quarta-feira, surge no seguimento das observações realizadas no decorrer da semana, como mencionado no parágrafo anterior, as crianças demonstraram interesse pela neve e pelas representações de boneco de neve. Deste modo, cada criança realizou o seu boneco de neve, foram-lhes apresentados vários elementos para realizar a composição e em simultâneo eu realizava a minha composição de boneco de neve. Foi interessante observar o entusiasmo e empenho para a realização

do seu boneco de neve. No plano este momento seria individual, porém a educadora sugeriu que realizassem todos ao mesmo tempo e assim foi, uma alteração ao planejado que correu muito bem e as crianças observavam a composição dos colegas. Segundo Post e Hohmann (2011) cada criança tem o seu ritmo e deve ser respeitada como um indivíduo, cada criança realizou a composição ao seu ritmo. O momento foi interrompido devido à aproximação do almoço e temos de realizar a higiene. Depois do lanche continuámos a composição, as folhas estavam num molho e foram mostradas às crianças para que estas identificassem a sua. No decorrer deste momento pude observar que algumas crianças, para além de reconhecer o seu boneco de neve, reconheciam também os dos colegas que estavam ao seu lado, no momento da manhã. Uma criança que por norma parece estar muito distraído e que nunca ouvi dizer uma palavra, no momento em que viu o seu boneco de neve apontou e disse “é”, foi a única vez que reagiu a um boneco de neve, o que podemos deduzir que reconheceu o seu e identificou-o. Por vezes existem crianças que me parecem distraídas ou desinteressadas no momento e depois com reações como a mencionada anteriormente, situações de questionarem por algo, ou reagir com mais entusiasmo, levam-me a refletir que “nem tudo o que parece é” e que não podemos descurar o nosso empenho e a nossa motivação no dia a dia com as crianças.

Nesta semana pude observar, mais uma vez, o sentimento de pertença em relação à *caixa mistério* e o entusiasmo quando veem a caixa. Na segunda-feira quando entrei na sala com a caixa na mão o grupo começou a apontar e a bater palmas, com expressões de alegria, o que me deixa muito contente por perceber que estão entusiasmados por experienciar coisas novas. Se no início ficavam com receio de colocar a mão dentro da caixa para retirar objetos, recusavam e por vezes até se encolhiam quando passava com a caixa, agora observo o inverso todos a quererem retirar objetos. Optei pela estratégia de ter objetos para que todos possam tirar um. Na quarta-feira reparei que a caixa estava danificada por dentro, foi para a sala para ir buscar fita-cola e quando reparo tinha duas crianças, que estavam em momento de brincadeira livre, sentadas na mesa a olha para mim e a bater palmas, questionei-as o que estavam a fazer sentadas na mesa e apontaram para a caixa com um grande sorriso. Foi então que lhes disse que estava a arranjar a caixa e que ainda não era para sentar na mesa. Nestas situações penso que se por vezes é difícil ter a atenção das crianças, por outras vezes sem qualquer intenção da minha parte é exatamente o oposto e neste caso, uma caixa, que lhes pertence e que, pelo que posso deduzir, lhes traz boas experiências/vivências.

Bibliografia:

Cordeiro, M. (2010). O livro da criança. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Post, J. e Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

ANEXO 3 – PLANO 7/8/9 DE JANEIRO 2020

Mestrado em Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico		INFANCOOP C.R.L.
Unidade Curricular: Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche		Sala Brincos de Princesa
Estagiária Patricia Domingues	Ano Letivo 2019/2020	Grupo de crianças: 14 crianças (2 aos 3 anos)

Momentos planificados

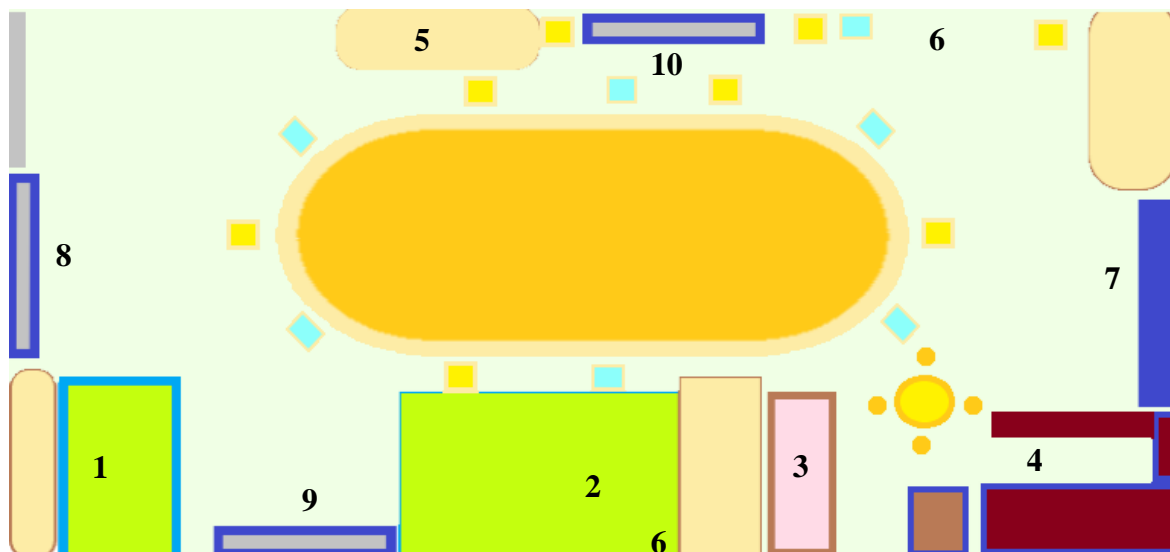
Momento do dia	Intencionalidade Educativa	Experiência Educativa	Recursos Materiais	Avaliação/ Observação
-----------------------	-----------------------------------	------------------------------	---------------------------	------------------------------

<p>terça-feira dia 7.01 10h 30 – 11h</p> <p>Maracas</p>	<p>Domínio Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular o tato, a audição e a visão; - Estimular a noção de ritmo; - Incentivar a compreensão do momento. <p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos em que devem estar atentas; - Sensibilizar a criança para a música; - Proporcionar À criança momento de escolha. <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>As crianças observam o pau de chuva que a estagiária levou para a sala, se as crianças demonstrarem interesse podem explorar individualmente o pau de chuva.</p> <p>As crianças são questionadas se gostariam de realizar algo do género, um instrumento musical. Observam os materiais que têm à disposição. As crianças são questionadas se sabem o que são materiais e se os sabem identificar, cada criança explorar os materiais. Em grupo, em volta da mesa, cada criança recebe uma garrafa de iogurte e escolhe o que quer colocar dentro: arroz, grão, feijão. Com o auxílio do adulto fecham as garrafas com a tampa. Após todos concluírem exploram livremente o instrumento que criaram. São estimuladas a observar os diferentes sons dos materiais. Aleatoriamente é escolhida uma criança para auxiliar na elaboração de uma maraca com a garrafa de água para existir mais uma diferença no som.</p> <p>Todas as maracas são identificadas.</p>	<p>Garrafas de iogurte Garrafa de água Arroz Feijão seco Grão seco Caneta de acetato</p>	<p>Revela interesse por participar na ação? Revela ter controle dos movimentos adequados à tarefa? Reconhece/Identifica os materiais utilizados? (arroz, grão, feijão)</p>
---	--	--	--	--

<p>quarta-feira dia 8.01 10h – 11h</p> <p>Explorar claras em castelo</p> <p>Nuvens</p>	<p>Domínio Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular o tato, o olfato, a visão e o paladar; - Incentivar a compreensão do momento. <p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos em que devem estar atentas e de compreensão. <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>As crianças exploram os instrumentos do dia anterior, bem como o pau de chuva. Escutam a música da chuva: Chuva vai, chuva vem, chuva miúda não molha ninguém. As crianças são questionadas se sabem de onde vem a chuva (nuvens). A estagiária explica às crianças que as nuvens são compostas por muitas gotas de água da chuva e que são fofas. As crianças são questionadas se querem explorar algo parecido com as nuvens, algo fofo. Observam a estagiária a bater claras em castelo. Cada criança recebe um bocado de clara em castelo para explorar livremente. São orientadas para não comerem as claras em castelo.</p>	<p>Claras de ovos</p> <p>Utensílio para bater claras em castelo</p> <p>Salazar</p>	<p>A criança explora as claras em castelo?</p> <p>Qual o nível de bem-estar da criança quando tateia as claras em castelo?</p>
<p>quinta-feira dia 9.01 10h – 11h</p> <p>Composição de carimbagem</p> <p>Chuva</p>	<p>Domínio Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o contacto com novos utensílios para pintar; - Incentivar a compreensão do momento; - Proporcionar o desenvolvimento dos sentidos. <p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos que estimulem a atenção; <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos que desenvolvam a motricidade fina. 	<p>As crianças escutam o pau de chuva e são questionadas se ainda se lembram o que lhes faz lembrar aquele som. As crianças observam a <i>caixa mistério</i> em cima da mesa e é-lhes solicitado que retirem os objetos que estão dentro. Cada criança recebe uma folha A4 onde é orientada para colar uma forma de papel para representar um chapéu-de-chuva e colocar um pedaço de limpador de cachimbo castanho para representar a vara/pega do chapéu. As crianças colam um pouco de algodão na parte superior da folha para representar as nuvens. É distribuído pelas crianças um cotonete para realizarem carimbagem com tinta azul clara para representar chuva.</p>	<p>Cotonetes</p> <p>Tinta azul claro</p> <p>Folhas A4</p> <p>Limpadores de cachimbos castanhos</p> <p>Algodão</p> <p>Cola branca</p>	<p>Quando utiliza o cotonete qual o nível geral de bem-estar?</p> <p>Revela interesse por participar na ação?</p> <p>Consegue segurar o cotonete para carimbar as gotas da chuva?</p>

Observações	<p>Na segunda-feira na hora da sesta, uma criança que se encontrava ao meu lado começou a fazer sons, com as unhas a raspar no bolso da minha bata, a abanar o bolso e as canetas a fazerem barulho, a bater palmas e a bater no catre. Através da observação deste momento surgiu a ideia de realizar um instrumento musical. Tendo em conta as observações efetuadas nos momentos de música e quando cantamos músicas na sala, o grupo de crianças demonstra muito interesse nos sons e nas músicas.</p> <p>Durante o momento da exploração do pau de chuva uma criança disse “chuva”, para confirmar questionei se o som lhe parece a chuva e a criança acenou com a cabeça de forma afirmativa. Mais crianças repetiram “chuva” depois de ouvirem. Desta observação surgiu a ideia de realizar momentos de exploração da temática chuva.</p>
-------------	--

ANEXO 4 – PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES



Legenda:

- 1- ; Área da garagem e dos animais; Brinquedos diversos que representam meios de transporte – carros dos bombeiros, carro descapotável da Barbie, tratores, carros, motos, entre outros - e de animais – porco, vaca, coelho, cão, entre outros
- 2- Biblioteca;
- 3- Representação de um berço e de bebês; Área da casinha
- 4- Representação de uma cozinha e de alguns utensílios; Área da casinha
- 5- Jogos de encaixe e de enfiamento, puzzle, dominós e loto; Área dos jogos
- 6- Expositores de parede em cortiça;
- 7- Porta para o exterior;
- 8- Porta de entrada;
- 9- Porta para a casa de banho da sala;
- 10- Porta para o dormitório da sala das Orquídeas.

ANEXO 5 - FIGURAS

FIGURA I – EXPOSIÇÃO DA ATIVIDADE “MARIA CASTANHA”



ANEXO 6 - INSTRUMENTOS PARA RECOLHA DE DADOS

10.^a SEMANA – 18-20 DE NOVEMBRO

Recolha de dados – 18 de novembro de 2019

Momento do dia	9h – 10h30	Local:	sala
IL	J	I	P
<p>P- Circulava pela sala encontrou a I e começou a fazer-lhe festas na cara, a I penso que lhe estava a bater e começou a chorar. *1</p> <p>O- Estava a brincar com um boneco que representa um bebé na área da casinha. Tentou colocar o bebé no carrinho das bonecas e começou a passear com o carrinho pela sala, em volta da mesa.</p> <p>O- Estava a brincar com a representação de animais no chão, tinha o porco, ovelha, avestruz e vaca. Colocou-os todos em fila e depois lado a lado, sem critério aparente. Começou a atirá-los ao ar, apanhou-os e colocou dentro da caixa onde costumam estar.</p> <p>P- Levantou-se do chão e começou a andar, encontrou o J, qua acabou de chegar, e empurrou-o, ele olhou para ela e continuou a andar e a IL seguiu também. *2</p> <p>O- A IL brinca com o trator na mesa e anda pela sala com ele. Leva o trator para cima da tampa do caixote do lixo.</p> <p>PO- *3</p> <p>O- Encaixa as caixas de plástico, brinquedos que representam transportes e animais, umas nas outras.</p>	<p>P- *2</p> <p>PO- A IL com uma representação de camião chegou perto do J, ele ri-se e a IL começou a choramingar e ele afastou-a. *3</p> <p>O- Começou a retirar peças de encaixe do jogo e observa-as, ficou com uma peça na mão e começou a circular pela sala. De vez em quando passa pelos jogos de encaixe e retira peças dos jogos de encaixe para o chão e outras circula pela sala com elas na mão.</p>	<p>O- Em cima da mesa a fazer um jogo de encaixe, terminou e arrumou-o.</p> <p>P-*1</p> <p>O- Brinca na cozinha com as representações de utensílios, parece estar a cozinhar.</p> <p>PO- O G aproxima-se da cozinha e a I com os utensílios de cozinha na mão agarra-o e dá-lhe beijinhos na cara.</p> <p>O- Com a faca espalha manteiga no pão de forma e finge comer o pão, na cozinha. Sentada num banco na cozinha, simula que utiliza uma faca para retirar um bocado do pão e levar à boca e dá dentadas.</p> <p>PO- Deu ao A o pão e continuou a passar a faca no pão, sentou-se na beira da cama dos bebés.</p>	<p>O- Agarrado à fralda de pano circula pela sala e observa os pares. Com a fralda na mão puxa uma cadeira e senta-se à mesa.</p> <p>O- Sentou-se no camião basculante e começou a andar para a frente e para trás, por pouco tempo. Levantou-se e foi observar a educadora e começou a segui-la.</p> <p>P- Desvia-se dos pares, evita o contacto com eles, procura a Educadora quando deixa de a ver.</p>

Momento do dia	14h30 (sesta)	Local:	Sala de atividades
IL	J	I	P
	P- Começou a brincar com o Is e ria-se. O Is parecia estar a pedir para o J parar de mexer e “falar”. O Is começou a tapar o J, ele ria-se.		

Momento do dia	16h30 – 17h	Local:	Sala de atividades
IL	J	I	P

<p>PO- A IL e a I querem sempre os mesmos objetos, muitos conflitos e empurram-se, começam as duas a chorar e olham para os adultos da sala. *1(interacção com o J)</p> <p>O- Está sentada à mesa com um jogo de encaixe, de 15 peças, encaixou todas as peças menos uma em forma de estrela, rodou a peça várias vezes e não conseguiu. Pediu-me ajuda para encaixar, expliquei que tinha de rodar mais devagar e experimentar, completou o jogo e foi arrumar na estante.</p> <p>PO- Corre pela sala com ananás na mão e o Is corre atrás dela e riem-se os dois.</p> <p>O- Para de correr e repara no jogo de encaixe de 15 peças em cima da mesa, deixado por outra criança, e foi pedir auxílio à Auxiliar para o fazer, começou a fazer sozinha e completou-o sem ajuda.</p> <p>O- Brinca com o ananás e mima que o está a comer, vem perto de mim e oferece-me e diz para eu comer fazendo “nham nham”.</p> <p>PO- Brinca com os legos que estão na caixa, A I brincava calmamente, mas a IL tirou mais efusiva, a I chamou-lhe a atenção e ela foi-se embora. *3</p> <p>O- Brinca com as taças e as frutas na casinha, tira de cima da mesa e volta a pôr e depois repete e bate com a colher na taça.</p>	<p>O- Circula pela sala com animais na mão e observa os colegas quando passa por eles.</p> <p>O- Na estante dos jogos tirou um e começou a colocar peças no chão e a tentar rasgar a caixa do jogo.</p> <p>O- Brinca com o carro dos bombeiros e o trator, anda com eles para trás e para a frente.</p> <p>P- O A bate com os pratos na mesa e faz o barulho e o J faz “ah” cada vez que o A bate. Os dois riem-se e o J fica a observar.</p> <p>O- Brinca com os animais, tira da caixa e coloca de novo, observa cada um dos animais.</p> <p>PO- Enquanto explora os animais o Is tenta tirar os animais e ele diz “ah, ah” a rir-se para o Is. Mas não deixa que ele os tire. Observa o Is a mexer em alguns animais.</p> <p>O- Explora o jogo de encaixe em cima da mesa, bate com as peças em cima da mesa, enquanto faz “a-ai, a-ai”, observa as peças. No jogo das 15 peças encaixou 4 peças por tentativa e depois colocou a casa à primeira. Pega nas peças e tenta encaixar em vários sítios, roda as peças para encaixar.</p> <p>PO- *2</p> <p>O- Explora um livro e emite muitos sons diferentes enquanto aponta para as imagens do livro, muda de página e repete, deixa o livro em cima da mesa e vai embora.</p>	<p>PO- *1</p> <p>O- Brinca com o trator na estante baixa e em cima da tampa do caixote do lixo, anda para trás e para a frente.</p> <p>PO- O Is tenta tirar o ananás que ela está a explorar na estante baixa e a I grita “ah”. Deitou-se na estante e o Is, o A e a Y sentaram-se na estante a apertar a I contra a parede e ela gritava “ah, ajuda”.</p> <p>PO- Senta-se ao lado do J a fazer um jogo de encaixe, observa o J e percebe que ele não está a conseguir encaixar as peças. Começa a ajudar o J a encaixar as peças, ele reclama com ela por lhe tirar as peças que ele está a tentar encaixar. A I levanta-se e vai embora. *2</p> <p>PO- *3</p>	<p>SAIU ÀS 16H</p>
--	---	---	--------------------

Recolha de dados – 19 de novembro de 2019

Momento do dia	9h – 9h30	Local:	Sala de atividades
IL	J	I	P

<p>O- Brinca com um carro em cima da mesa, anda com ele para trás e para a frente, pega no carro e mexe nas rodas. Circula pela sala com o carro não mão.</p> <p>O- Em cima da mesa explora um jogo de encaixe de 9 peças, enquanto explora está a cantarolar. Algumas peças consegue encaixar à primeira, outras vai experimentando, olha para a imagem que tem na ranhura onde deve encaixar e procura-a nas peças que tem ao lado. Terminou o jogo e foi arrumar na estante.</p>	<p>O- Brinca com o camião dos bombeiros, empurra-o para trás e para a frente, faz muito barulho com o barulho das rodas e dos sítios onde já não tem rodas a raspar no chão, ele observa e ri-se enquanto o movimenta.</p> <p>O- Brinca no parapeito da janela com uma peça de um jogo de encaixe. Tem a imagem de uma panela, coloca-a no parapeito, depois pega nela e encosta-a na janela, ri-se e agarra na peça e rodopia com a peça no ar. Circula pela sala com a peça na mão. A Educadora pede-lhe para arrumar e ele foge pela sala com a peça na mão. Enquanto corre olha para trás a ver se a Educadora vem atrás dele.</p>	<p>NÃO ESTÁ PRESENTE</p>	<p>NÃO ESTÁ PRESENTE</p>
---	--	--------------------------	--------------------------

Momento do dia	16h15	Local:	Sala de atividades
IL	J	I	P
<p>O- Brinca com o carro dos bombeiros, na área da garagem, coloca-o de lado e observa que faltam rodas, vai À área da casinha buscar uma colher e dirige-se para o carro. Começa a mexer com a colher nos sítios das rodas que faltam, está a usa-la como ferramenta.</p> <p>PO- O G estava com o carro grande e a IL pediu-lhe, ele deu-lhe o carro e ela sentou-se em cima e começou a andar pela sala.</p> <p>O- Com o carro do Noddy anda para trás e para a frente em cima da mesa, cada vez mais rápido e com força, quanto mais o faz mais barulho o carro faz e ela observa.</p> <p>O- Explora o carro dos bombeiros, agarra na escada e começa a andar volta à volta do carro sempre a agarrar a escada que roda. Começa a puxar o carro e anda com ele pela sala, o camião faz muito barulho a andar e ela ri-se.</p>	<p>O- Explora o computador da Dora em cima da mesa sentado na cadeira, enquanto carrega nas teclas ri-se.</p> <p>O- Atira com os utensílios da casinha pelo ar e para o chão, ri-se e continua repetindo com vários objetos.</p> <p>O- Despeja as caixas dos jogos para o chão e ri-se. Com a ajuda da Auxiliar apanha os jogos.</p> <p>O- Bate com uma chávena no parapeito da janela, olha para a rua e bate com a chávena na janela e diz “ah-ah”.</p> <p>O- Explora em cima da mesa duas chávenas, ora pega numa ora noutra. Finge que está a beber pela chávena.</p>	<p>NÃO ESTÁ PRESENTE</p>	<p>O- Desliza o carro do Noddy sobre a mesa, para a frente e para trás várias vezes. Algumas vezes faz curvas com o carro.</p> <p>P- Viu a V ir embora e foi até à porta, estava a observá-la pelos vidros e ela bateu-lhe no vidro e ele respondeu-lhe da mesma forma e riu-se. Ela foi-se embora e ele continuou a choramingar e ficou a observar os adultos e os pares.</p>

Recolha de dados – 20 de novembro de 2019

Nota: no momento da manhã festejámos o Dia do Pijama na instituição.			
Momento do dia	16h – 17h	Local:	Sala de atividades
IL	J	I	P
<p>O- Manipula os brinquedos que representam utensílios de cozinha e com o autocolante do Dia do Pijama na representação de fogão, na área da casinha.</p> <p>O- Anda pela sala com 2 autocolantes do Dia do Pijama, estão colados nos dedos, observa-os e ri-se. Colou em cima da mesa da área da casinha e mexe-lhes com uma colher e um garfo.</p> <p>O- Volta a pegar nos autocolantes e cola-os nos dedos e volta a andar pela sala.</p> <p>PO - Senta-se ao lado da Y e do M e mexe nas representações de animais, não larga os autocolantes. Cola os autocolantes no pijama na barriga e anda pela sala.</p> <p>O- Anda pela sala a empurrar o camião grande, contorna a mesa e vai para a área da garagem.</p> <p>O- Amachucou os autocolantes e anda pela sala com um em cada mão e a rir-se.</p> <p>PO- Brinca com um carro e anda pela sala, encontra o A pelo caminho e ele abraça-a, ele ri-se e mostra-lhe o carro, ele fala para ela. Soltam-se do abraço longo e segue.</p>	<p>O- Em cima da mesa da sala encontra-se o jogo de encaixe com 15 peças. O J dirige-se para a mesa e encaixa algumas peças e dá uma volta à mesa e volta para encaixar mais algumas peças.</p> <p>O- Tenta despejar os jogos da estante. (é repreendido pelo adulto)</p> <p>O- Explora a colher e o garfo na cozinha, bate em cima da bancada e uma na outra. Escuta os diferentes sons e ri-se. Deixa em cima da bancada e vai tirar mais garfos e colheres dentro da caixa dos talheres. Tira um e vai colocar em cima do parapeito da janela da sala.</p> <p>O- Explora o carro dos bombeiros, roda a escada e observa.</p> <p>O- Sentou-se a fazer o jogo de encaixe das 15 peças. Enquanto faz está a cantarolar e a rir-se.</p> <p>O- Brinca com os pratos na estante, coloca os dois lado a lado. Deixa-os e anda pela sala.</p>	<p>Não esteve presente.</p>	<p>O- Sentou-se no camião grande e anda para trás e para a frente. Pegou numa representação de fatia de melancia e ria-se, começou a fingir que come e a rir-se, enquanto baloiça o camião. Levantou-se e andou perto do adulto.</p> <p>O- Sentou-se na cadeira a observar a porta de entrada da sala e começou a choramingar. Observa a porta, aguarda a chegada dos pais.</p>

11.ª SEMANA – 2-4 DE DEZEMBRO

Recolha de dados – 2 de dezembro de 2019

Momento do dia	9h – 9h30	Local:	Sala de atividades
IL	J	I	P

O- Com a chupeta e a fralda na mão, anda pela a sala, para perto da mesa a observar a plasticina que está em cima da mesa, aproxima-se e explora a plasticina com as mãos. Deixa-a e continua a andar pela sala. Encontrou a representação do boneco do Batman e agarra-o e vira-o observando-o. Continua a andar pela sala e vai olhando para os amigos que estão a brincar.	Não está presente.	Não está presente.	Não está presente.
---	--------------------	--------------------	--------------------

Momento do dia	16h15	Local:	Recreio exterior
IL	J	I	P
Não está presente, foi para casa com febre.	O-Corre com uma roda de uma representação de carro na mão, desloca-se de um lado para o outro no recreio, na zona sem relva. Vai até à relva e para a observar os amigos a brincar. O-Com uma pá vermelha na mão desloca-se na estrutura que representa um barco de um lado para o outro, para e olha para o céu a observar, umas vezes ri-se, vai passando a mão nas grades. Começa a observar as partes constituintes da estrutura que representa um barco, sempre a andar. Ri-se muito quando se desloca na zona de convés ondulado.	PO-Sentou-se no cavalo de baloiçar e baloiça-se com muita força. Olha para uma menina da sala dos Lírios e diz “ah-ah-ah” e a mesma olha para ela e responde igualmente. A I continua a baloiçar e a rir.	

Recolha de dados – 3 de dezembro de 2019

Momento do dia	9h – 9h30	Local:	exterior
IL	J	I	P
Ficou em casa doente.	Foi a uma consulta	PO - Baloiça no brinquedo que representa um cavalo de cavalo. Enquanto está a baloiçar o M agarra-a por trás e riem-se muito. A Y está ao lado a baloiçar em outro brinquedo que representa um cavalo e para a olhar e começa a rir-se para a I e para o M.	Foi a uma consulta.

Recolha de dados – 4 de dezembro de 2019

Momento do dia	16h15	Local:	exterior
IL	J	I	P

<p>Não esteve presente.</p>	<p>O - Anda pela zona do chão de tijoleira a olhar para o céu. Passa pelo reboque e começa a empurrar e depois a puxar por ele, deixa-o e começa a andar e a observar os amigos. O -Espreita para dentro da sala, agarra-se à janela e ri-se, volta a andar a olhar para o céu e volta à janela e ficou a observar os adultos dentro da sala.</p>	<p>PO - No poste da bandeira começou a rodopiar, rodar e saltar, deslizava agarrada ao poste. O P foi perto da I e observava tocou no poste e foi-se embora. A I riu-se para ele, ele não retribuiu. PO-Brinca com o M e a IS na estrutura que representa um barco, começa a mexer na areia. Pega numa pá e começa a juntar areia que se encontra na parte do piso ondulado do barco. Carrega a pá de areia do barco e o M tenta tirar a pá vermelha e ela reage gritando com ele, de imediato ele afasta-se. Atirou uma pá cheia de areia para cima da IL Sá, do M e do G. Começa a colocar areia em cima da passagem com blocos redondos.</p>	<p>PO -O P foi perto da I e observava-a, tocou no poste e foi-se embora. A I riu-se para ele, ele não retribuiu. Ficou a observar a porta da sala. O-Foi à relva buscar a representação de moto 4 e começou a puxar pela mota, agarrando no volante até ao chão de tijoleira. Chegaram os pais.</p>
-----------------------------	---	---	---

14.ª SEMANA – 16-17 DE DEZEMBRO

Recolha de dados – 16 de dezembro de 2019

Momento do dia	16h15	Local:	sala
IL	J	I	P

<p>O-Esteve a chorar e a chamar pelo pai e a mãe. Foi buscar um jogo de encaixe e veio fazê-lo ao pé de mim. Esteve a encaixar e no fim foi arrumar.</p> <p>O-Estava um puzzle em cima da mesa e ela começou a fazê-lo, juntou adultos com bebês, começou por juntar o panda grande com o panda pequeno, o cavalo com o potro. Deixou o puzzle passou pelos óculos de sol e colocou-os, foi buscar o carrinho das bonecas e andou a empurrar pela sala.</p> <p>PO-Pediu a bandolete ao A, ele deu-lhe e ela colocou-a na cabeça. Andou pela sala de óculos e bandolete.</p> <p>O-Abriu a gaveta dos legos e começou a fazer um comboio no chão. Veio ter comigo para a ajudar a encaixar o teto de uma peça da carruagem. Foi brincar com o comboio para cima do carro grande. O comboio passava de um lado para o outro, ela deitou-se em cima do carro e começou a andar no carro para trás e para a frente e a agarrar o comboio.</p> <p>O-Veio para o lado da Auxiliar, explorar os óculos e a bandolete em cima da mesa e dizia “[Auxiliar]”, “oh [Auxiliar]”.</p>	<p>O-Estava a observar as caixas dos legos. Rodopiou a dizer “ah-ah-ah” e viu a máquina escavadora em cima da mesa e começou a andar para trás e para a frente. Ria-se e andava para trás e para frente, fazia barulho e ele mais rápido para assim fazer mais barulho. Deixou-o e foi explorar o Fiat 500 da barbie, abre e fecha as portas, empurra para a frente e puxa-o. Mexe no volante e nos bancos e nos cintos de segurança do carro.</p> <p>PO-Circula pela sala e observa os enfeites de Natal. Começou a dizer adeus com a mão e corre. Circula pela sala vai observando os amigos e os brinquedos para ao pé da gaveta dos legos e mexe 3 segundos, segue a andar pela sala às voltas. O Is grita e ele vira-se para observar o que se passou. A Auxiliar chama a atenção do Is e o J para a olhar o que se passa. Começou a circular pela sala.</p> <p>O-Em cima da mesa começou a encaixar as argolas, aleatoriamente, na estrutura. Tira de uns para os outros, punha todas num e voltava a por nos outros.</p> <p>O-Observa a representação de presépio na parede. Olha fixamente para o algodão.</p>	<p>PO-I tira um brinquedo ao M e o M tirou-lhe o outro. A I com o cesto dos animais na mão começou a gritar e ele ria-se. Ela bateu-lhe com a mão e ele foi atrás dela e deu-lhe um pontapé. A Educadora repreendeu-a. A I tirou-lhe o brinquedo e foi embora.</p> <p>PO-Com a Y as 2 com um bebé na mão, estão sentadas no chão ao pé do armário, dizem uma à outra “é o bebé”. A I diz à Y “O bebé quer a chucha”. Levantam-se as 2 e com os bebês ao colo andam pela sala a abanar. Foram à casinha buscar roupas dos bebês e voltaram a sentar no chão. Taparam os bebês e começaram a abaná-los e a cantar “o bebé vai dormir e não vai chorar”. Ficaram muito quietas e a I imitou o som de roncar.</p> <p>O-Foi deitar o bebé na cama tapado com as roupas e disse “faz ó-ó tá bem?”. Foi para a cozinha e começou a explorar a cozinha e começou a explorar os talheres. Tirou uma faca e pegou na melancia e chegou ao pé do bebé e disse “toma bebé, a I dá ao bebé”. Pegou no bebé e começou a com a faca a passar na melancia e a por na boca do bebé.</p> <p>PO-Na casinha dá comer ao bebé com uma colher e a tirar de uma tigela. Mexia com a colher dentro da tigela e dava na boca do bebé. O Is tirou-lhe a tigela e ela começou a puxá-lo e a bater-lhe nas costas. Pegou numa chávena e num bule, inclinou o bule para dentro da chávena e deu ao Is. Voltou-se para trás encontrou o bule numa prateleira e fez “tche” e voltou a inclinar o bule para dentro da chávena a mais do Is.</p>	<p>P-Sentado na mesa para ir para o lanche estava a fazer cócegas à V, os 2 com a cabeça em cima da mesa. Faziam um ao outro e riam-se.</p> <p>O-Sentou-se à mesa a acabar de comer o pão e permaneceu sentado, até que se levantou e foi explorar o carro grande. Sentou-se no carro e começou a andar pela sala em volta da mesa. Parou ao pé da estante dos jogos e encaixou as peças de um jogo que estavam desencaixadas e continuou a andar pela sala.</p> <p>PO-Encontrou o A que estava a brincar com um comboio que tinha construído. O P empurrou o comboio e riu-se para o A e disse “É um comboio”. O A disse “é”, empurraram o comboio para trás e para a frente e ria-se. Deu uma volta à mesa e o pai chegou. ! Todas as interações do P tiveram a intervenção do pai.</p>
---	--	---	---

Recolha de dados – 17 de dezembro de 2019

Momento do dia	9h-10h	Local:	sala
IL	J	I	P
PO-Com a bandolete na mão foge pela sala, o A corre atrás dela, os dois riem-se enquanto correm. A IL tropeça e cai o A cai em cima dela, levanta e traz a bandolete até mim e dá-me.	O-Chegou e quis ir para a garagem explorar os carros. Disse adeus ao pai com um carro na mão e continuou a explorar a garagem.	Não está presente.	Esteve ausente.

Momento do dia	16h15	Local:	sala
IL	J	I	P

<p>O-Com a caixa/mala abre e coloca os carros dentro, fecha e volta a abrir, tenta colocar um trator demasiado grande para a caixa. Começa a observar duas peças de lego e coloca-as dentro da caixa azul dos animais.</p> <p>O-Foi à estante dos jogos e começou a tirar dois jogos da prateleira e começou a encaixar, virou um jogo ao contrário e arrastou pela mesa.</p> <p>O-Anda com um avião na parede, na área da garagem, para cima e para baixo. Pega no carro dos bombeiros e anda na parede com os dois lado a lado.</p> <p>PO-A Auxiliar pede para ela arrumar os jogos de encaixe, ela dirige-se para a mesa e começa a encaixar. A IL Sá foi ao pé dela para a ajudar. A IL perguntou-lhe “É aqui este?”, a IL Sá respondeu “é”. Encaixaram algumas peças e desistiram.</p> <p>O-Com um camião brinca em cima da mesa com um porco. Coloca o porco no camião e empurra para trás e para a frente várias vezes seguidas. Anda pela sala com os dois objetos na mão.</p> <p>PO-Brinca com um bebé e os carros, vai buscar mais cadeiras. O A vai para perto dela e ela dá-lhe um bebé, ele senta-se na cadeira e mexe no bebé e ela observa. Ela explora outro bebé e saltita nas cadeiras. Levanta-se e circula pela sala.</p>	<p>O-Na estante dos jogos retira todas as peças dos jogos de encaixe e coloca ao lado. Pega em algumas peças e começa a tentar encaixar. Tira de um lado e coloca em outro. Observa as peças, roda-as, vira ao contrário.</p> <p>PO-O G está sentado no carro grande dos bombeiros e bateu no J e ele caiu. O J chorou e o G fugiu. O J pegou numa peça e foi buscar o Fiat da Barbie, trouxe para cima da mesa (a peça é uma imagem de um carro), coloca a peça dentro do carro e tira, abre e fecha as portas do carro.</p> <p>O-Colocou o carro no chão e tirou um bebé que estava o carrinho das bonecas ao seu lado, começou a explorar o bebé virou-o e deitou-o em cima da mesa e explorou. Explora as peças de esponja do dominó. Aponta para as imagens, deixa-as e circula pela sala a observa os pares. Volta às peças do dominó atira ao chão. Agarra num carro que está em cima da mesa virado ao contrário e circula pela sala.</p> <p>O-Vai buscar um livro (“Não mexas!”) e começa a chamar a atenção da Auxiliar. Vira as páginas e aponta para a estrela. Em todas as páginas existe uma estrela em vários sítios e por vezes escondida e só se vê parte da estrela. Ele explora o livro.</p> <p>O-Volta aos jogos de encaixe em cima da mesa, explora as 15 ranhuras do jogo. Tenta encaixar algumas peças e com a flor na mão circula pela sala.</p> <p>O-Vai buscar um jipe e vem ao pé de mim, observa, deixa a forma e o jipe e vai a correr para a casa de banho.</p>	<p>PO-Circula pela sala com uma malinha ao ombro, vai à casinha e pega no carrinho dos bebés. A Y correu atrás por causa do carrinho. A I fez força para que a Y não lhe tirasse o carrinho, desistiu e foi à cama da casinha buscar um bebé e passeia pela sala com a mala e o bebé. A Y anda atrás dela. A I chama-a e diz: “Anda Y”.</p> <p>PO-Estava na cozinha a pegar numa tijela e numa colher e o Is tirou-lhe a mala, ela começou a gritar e a olhar para a Auxiliar. Agarrou no bebé, na mala, na tigela e na colher e sentou-se na mesa. O Is voltou a tentar tirar a mala e ela gritou, pegou em tudo e foi-se embora. Sentou-se em cima da estante da garagem e dava de comer ao bebé com a colher e levava a tigela à boca do bebé. Estava de perna traçada.</p> <p>O-Anda pela sala com a mala no ombro e a empurrar o carrinho com as bonecas.</p> <p>PO-Sentada num banco da casinha dá de comer a um bebé que está sentado na cadeira alta de comer. Diz-lhe “abre a boca, toma!” A V quer dar ao bebé “pão bagueite com manteiga!”, a I diz “abre a boca”. A V vai dar outro pão com hambúrguer e a I diz “já chega!”. A I pega na mala e circula pela sala.</p> <p>O-Senta-se no carro grande dos bombeiros e anda para trás e para a frente na sala. Vai de encontro à parede e observa um buraco na parede.</p>	<p>Esteve ausente.</p>
---	---	---	------------------------

