

# Um leque de aprendizagens sustentado por vivências e reflexões

Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada

Ana Carolina Bernardino Nunes

Trabalho realizado sob a orientação de  
Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, abril 2018

Mestrado em Educação Pré-Escolar  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais  
Instituto Politécnico de Leiria

AGRADECIMENTOS

AOS MEUS PAIS POR TODA A FORÇA, APOIO E COMPANHIA.

AO MEU IRMÃO PELA CORAGEM, APOIO E EXEMPLO.

AO ANDRÉ PELO COMPANHEIRISMO. À INÊS PELA PRESENÇA, LEALDADE

E AMIZADE EM TODOS OS MOMENTOS.

ÀS MINHAS COMPANHEIRAS DE MESTRADO ANA, EMA, ELIANA, ALÍCIA, RAQUEL E INÊS POR  
TUDO.

ÀS MINHAS AMIGAS FRANCISCA E DANIELA PELA AMIZADE SINCERA.

AOS MEUS AMIGOS E AMIGAS.

ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA QUE ME INSPIRAM.

ÀS CRIANÇAS QUE FORA DOS CONTEXTOS ME DERAM FORÇA PARA TERMINAR.

À JULIETA E À EDUARDA POR ME AQUECEREM SEMPRE O CORAÇÃO. À

PROFESSORA ISABEL DIAS POR ME ACOMPANHAR E FAZER APRENDER TANTO.

A TODOS OS PROFESSORES QUE FIZERAM PARTE DA MINHA LICENCIATURA E MESTRADO.

ÀS CRIANÇAS QUE ME ACOMPANHARAM EM CADA CONTEXTO POR ME ALEGRAREM TODOS OS  
DIAS

À PROFESSORA SÓNIA CORREIA POR ME FAZER ACREDITAR QUE A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA É  
UM SENTIMENTO.

ÀS EDUCADORAS COOPERANTES QUE ME PROPORCIONARAM MOMENTOS ÚNICOS.

À MINHA FAMÍLIA POR TODA A FORÇA E APOIO.

AOS MEUS AVÓS POR ME PROTEGEREM E ME FAZEREM TER FÉ E CORAGEM.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o intuito de visitar e divulgar todas as aprendizagens vividas durante os anos letivos 2016/2017 e 2017/2018. Divido em duas grandes partes, este relatório dá a conhecer as experiências vividas em contexto de Prática de Ensino Supervisionada na valência de Creche e na valência de Jardim de Infância (Jardim de Infância I e Jardim de Infância II).

No que se refere à valência de Creche, faz-se uma breve caracterização do contexto, revelam-se evidências do(s) processo(s) de desenvolvimento e aprendizagem realizado(s) em parceria com os diferentes intervenientes educativos e o ensaio investigativo desenvolvido com as 11 crianças do grupo. Seguindo uma metodologia qualitativa, procurámos estudar o papel das emoções primárias na primeira infância e refletir sobre a emergência da literacia emocional. Recorrendo à observação e à gravação (observação direta ou naturalista participante e registo videográfico) foram transcritos e o seu conteúdo foi analisado à luz das seguintes categorias: emoções primárias – tristeza, medo, nojo, vergonha, alegria e raiva. Os resultados revelaram que as crianças manifestaram as suas emoções primárias em inúmeras situações (por exemplo, quando realizavam uma conquista ou nova descoberta). Estes resultados levam-nos a inferir que será importante promover a literacia emocional desde os primeiros anos de vida de forma a fomentar a capacidade de resposta e de regulação emocional.

No que se refere à valência de Jardim de Infância, apresentam-se os dois contextos educativos (Jardim de Infância I e Jardim de Infância II) e as aprendizagens aí realizadas.

No final, dá-se a conhecer o projeto denominado pelas crianças “Fora de Casa” desenvolvido numa lógica de metodologia de trabalho de projeto com os diferentes intervenientes educativos do contexto de Jardim de Infância II.

A conclusão deste documento, os anexos e as referências bibliográficas completam o relatório, auxiliando na sua compreensão.

**Palavras-chave:** aprendizagem, crianças, educação, emoções.

## ABSTRACT

This report was written under Master's Degree in Pre-school Education with the aim of disclose all learning experienced in 2016/2017 and 2017/2018. Is divided into two parts and gives the meeting experiences lived with children aged into 1 and 2 years, and another group with 3 to 5 years old.

There are a characterization of the context where I was with the first group – with 1 and 2 years old – and evidence of the process of development in partnership with the different educational actors I lived with. There are the investigative essay developed with the 11 children of the group too. Following a qualitative methodology, we have developed a study of primary emotions and emotional literacy. The results revealed that children have expressed their primary emotions in countless situations. Therefore it will be important to foster emotional literacy since the first years in order to promote the responsiveness and emotional adjustment.

In the second part there are all information experienced with the children aged between 3 to 5. In the end there are the story you need to meet the project named for the kids “For a de Casa” (Out of house) developed between September of 2017 and January of 2018 – third semester.

The completion of this document, annexes and references complete the report, assisting in your understanding.

**Keywords:** learning, children, education, emotions.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	
Resumo.....	
Abstract.....	
Índice Geral.....	
Índice de Siglas.....	
Índice de Quadros.....	

Índice de Gráficos.....	3
Introdução.....	1

## **MOMENTOS EM CRECHE...**

1.1 <u>Dimensão Reflexiva</u> .....	3
1.1.1 Apresentação do Contexto Educativo.....	3
1.1.2 Desenvolvimento e aprendizagens ao longo da prática de ensino supervisionada em creche: evidências .....	9
1.2 <u>Ensaio Investigativo - Papel das Emoções Primárias em Contexto Creche e a Emergência da Literacia Emocional</u> .....	17
1.2.1 Emoções Primárias e Literacia Emocional.....	17
1.2.1.1 Emoções: definição e papel no desenvolvimento da criança.....	17
1.2.1.2 Emoções: tipos e estratégias de regulação.....	19
1.2.1.3 Literacia Emocional.....	23
1.2.2 Metodologia .....	25
1.2.2.1 Questão de investigação e objetivos .....	25
1.2.2.2 Participantes .....	26
1.2.2.3 Instrumentos de recolha e análise de dados.....	26
1.2.2.4 Procedimentos.....	36
1.2.2.5 Apresentação de Resultados.....	28
1.2.2.6 Discussão de Resultados .....	34

## **MOMENTOS EM JARDIM DE INFÂNCIA...**

2.1 <u>Dimensão Reflexiva</u> .....	36
2.1.1 Em jardim de infância I.....	36
2.1.1.1 Apresentação do Contexto Educativo.....	36
2.1.1.2 Desenvolvimento e aprendizagens ao longo da prática de ensino supervisionada em pré-escolar: evidências .....	41
2.1.2 Em jardim de infância II.....	45
2.1.2.1 Apresentação do Contexto Educativo.....	46
2.1.2.2 Desenvolvimento e aprendizagens ao longo da prática de ensino supervisionada em pré-escolar: evidências .....	50
2.2 <u>Trabalho por Projeto</u> – “ <i>Fora de Casa: Como funcionam o barco, o avião e o comboio?</i> ” .....	54
2.2.1 Como surgiu e pertinência do desenvolvimento do projeto.....	54
2.2.2 Como aconteceu... - Relato.....	55
2.2.3 Reflexão sobre o percurso do trabalho.....	57
Conclusão.....	59
Referências Bibliográficas.....	61
Anexos.....	65

## Índice de Anexos

Anexo 1 – Reflexões realizadas durante o 1.º Semestre
Anexo 2 – Registos de avaliação realizados durante o 1.º Semestre
Anexo 3 – Exemplos de planificações do par pedagógico realizadas durante o 1.º Semestre
Anexo 4 – Sínteses dos momentos de conversa semanais com a professora supervisora durante o 1.º Semestre
Anexo 5 – Exercício de auto e heteroavaliação, 1.º Semestre
Anexo 6 – Pedido de autorização aos pais para recolha de registos audiovisuais a utilizar no ensaio investigativo

Anexo 7 – Análise descritiva dos registos/vídeos de recolha de dados – transcrições

Anexo 8 – Reflexões realizadas durante o 2.º Semestre

Anexo 9 – Reflexões realizadas durante o 3.º Semestre

Anexo 10 – Imagens ilustrativas do projeto realizado durante o 3.º semestre em Jardim de Infância

Imagem 1 – *Brainstorming* realizado inicialmente para perceber a existência ou não de questões a descobrir.

Imagem 2 – Organização da informação numa tabela pelo minigrupo do avião.

Imagem 3 – Organização da informação numa tabela pelo minigrupo do barco.

Imagem 4 – Organização da informação numa tabela pelo minigrupo do comboio.

Imagem 5 – Construções realizadas no seguimento do projeto “Fora de Casa”, por minigrupo.

## Índice de Siglas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

SAMP – Sociedade Artística Musical dos Pousos

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

JUVE – Juventude Desportiva do Lis

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Data, hora e duração de cada vídeo captado na recolha de dados.....	27
Quadro 2 – Categorias, subcategorias e sua definição.....	28
Quadro 3 – Número de vezes que cada emoção primária foi expressa pelas crianças, por vídeo.....	28
Quadro 4 – Dados do vídeo 1 (situação/participantes/emoções manifestadas/tempo/descrição).....	28
Quadro 5 – Dados do vídeo 2 (situação/participantes/emoções manifestadas/tempo/descrição).....	30
Quadro 6 – Dados do vídeo 3 (situação/participantes/emoções manifestadas/tempo/descrição).....	30
Quadro 7 – Dados do vídeo 4 (situação/participantes/emoções manifestadas/tempo/descrição).....	30
Quadro 8 – Dados do vídeo 5 (situação/participantes/emoções manifestadas/tempo/descrição).....	31
Quadro 9 – Organização do tempo para desenvolvimento do projeto.....	56

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Frequência absoluta da expressão das emoções primárias por sexo.....	32
Gráfico 2 – Número de vezes que cada emoção primária é expressa pelo total de crianças.....	32
Gráfico 3 – Quantidade de vezes que cada emoção é expressa pelo total de crianças e observada por vídeo.....	33

# Introdução

O relatório que aqui apresento está inserido no meu percurso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, pertencente ao Instituto Politécnico de Leiria. Iniciei este processo formativo com a duração de três semestres no ano letivo de 2016/2017. Durante o primeiro e segundo semestres desenvolvi a prática pedagógica de ensino supervisionada em dois contextos distintos, mas na mesma instituição (Instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS) – no primeiro semestre vivi a experiência em creche e no segundo em jardim de infância (dos 3 aos 5 anos). No terceiro e último semestre realizei esta prática numa instituição pertencente à rede pública, portanto, em contexto jardim de infância.

O relatório está organizado em duas partes: o percurso de formação em contexto de creche e o percurso em jardim de infância (nesta segunda parte estão incluídas as duas experiências – Jardim de Infância I em IPSS e Jardim de Infância II em rede pública).

A primeira parte inicia com a dimensão reflexiva de toda a experiência em creche, desde a caracterização do ambiente educativa e do grupo, bem como as minhas próprias reflexões e aprendizagens. Ainda nesta parte (que denominei “Momentos em Creche...”), está inserido o ensaio investigativo, no qual se apresenta um enquadramento teórico sobre as emoções primárias e a literacia emocional, a metodologia (questão de investigação, objetivos, participantes, instrumentos de recolha e análise de dados, procedimento), os resultados e, ainda, a sua discussão.

A segunda parte – “Momentos em Jardim de Infância...” - segue a mesma lógica, mas separando-se a dimensão reflexiva do contexto de jardim de infância I e do jardim de infância II. Tendo tido a oportunidade de experimentar a metodologia de trabalho por projeto, o relato e as aprendizagens que desta experiência advieram estão integradas na parte relativa ao jardim de infância II.

Como forma de fecho deste documento final do Mestrado em Educação Pré-Escolar encontra-se a conclusão final onde se faz uma apreciação e consideração final sobre a globalidade dos 3 semestres profissionalizantes. Aí espelho as minhas conquistas, os obstáculos encontrados, as aprendizagens realizadas e as ambições em perspetiva.

Tenho como objetivo para este relatório, que através dela seja possível perceber os momentos mais significativos e marcantes para mim enquanto futura educadora de infância e amante desta faixa etária.

# MOMENTOS EM CRECHE...

## 1.1 Dimensão Reflexiva

Ao refletir sobre o percurso decorrido entre setembro e janeiro de 2016/2017, no contexto de creche numa IPSS, repensei os conhecimentos adquiridos e as ações encetadas. Debruçando-me sobre o vivido, analiso e procuro entender o que aprendi, com o intuito de construir a minha identidade docente.

Neste tópico apresenta-se uma reflexão sobre todas as experiências vividas ao longo do primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que aconteceu no contexto de creche, focando principalmente as aprendizagens realizadas. Assim, de seguida, dá-se a conhecer a instituição, apresentam-se as características da sala e do grupo de crianças que me acompanhou e revelam-se algumas evidências de aprendizagens realizadas.

### **1.1.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

#### O contexto físico

Durante o primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a minha prática de ensino supervisionada decorreu numa Associação de Solidariedade Social de Leiria, situada em Touria - Pousos. A instituição surgiu no âmbito de um Projeto de Luta Contra a Pobreza, impulsionado pelo Rotary Club de Leiria em agosto de 2013. À data da minha Prática de Ensino Supervisionada, funcionava de segunda a sexta-feira, entre as 7h45 e as 19h15 e tinha parcerias com a Comissão Social de Freguesia de Pousos, com a Comissão Social da Freguesia de Marrazes, com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Leiria, com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e com a SAMP – Sociedade Artística Musical dos Pousos.

Sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) existe um protocolo com a Segurança Social na valência de creche. A ação educativa desenvolvida neste contexto baseia-se em projetos pedagógicos anuais e em registos individuais do desenvolvimento de cada criança.

Nas suas instalações, a IPSS em causa possuía um espaço exterior vedado e preparado para todas crianças acessível a partir de todas as salas de atividades e ainda um local de estacionamento privado. No seu interior, era composta por um espaço de acolhimento, dois gabinetes (um que se destina à Diretora Técnica e outro às Educadoras de Infância), três salas de creche: “Sala dos Miminhos” (berçário), “Sala das Surpresas” (1-2 anos) e “Sala da Amizade” (2-3 anos), uma sala de jardim de infância: “Sala da Criatividade” (3-6 anos), uma sala polivalente, um refeitório, uma cozinha, instalações sanitárias destinadas a adultos, despensa, lavandaria e sala de arrumos.

Existia, ainda, um espaço, também exterior, denominado pelas pessoas da instituição como “bosque” ou “floresta”. Este espaço era assim denominado por ter relva, árvores e elementos da natureza. A equipa educativa podia aqui organizar experiências livres ou orientadas, promovendo o contacto direto com o meio ambiente.

O Projeto Educativo da instituição no ano letivo 2016/2017, denominado “Educar para a felicidade”, foi desenvolvido com a duração de quatro anos, de 2014 a 2017. Este projeto teve como base a “psicologia positiva”.

A sala de atividades onde realizei a minha prática de ensino supervisionada foi a “Sala das Surpresas”, com crianças entre os 1 e 2 anos. Era uma sala com um espaço amplo, organizado de maneira a que as crianças se sentissem livres e incentivadas a explorar o espaço e os recursos e no qual facilmente pudessem estabelecer relações sociais.

De acordo com Portugal (2012), a organização do espaço, mais especificamente da sala de atividades, pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas. A criação de um clima familiar, onde as crianças sintam segurança, tenham amplas oportunidades para realizar explorações, descobertas e estabelecerem relações sociais, desenvolvendo independência e competências, permitirá às crianças sentirem-se robustecidas na sua autoestima.

A “Sala das Surpresas” dispunha de um tapete com almofadas organizadas de forma a construir uma zona retangular, um puff, um espelho fixo à parede, um armário com seis caixas às quais as crianças tinham acesso, uma mesa com quatro cadeiras, um armário com várias divisões para arrumação de brinquedos e outros materiais (como, por exemplo, os catres onde as crianças dormiam), um fraldário devidamente equipado e uma porta de acesso ao espaço exterior.

O espaço exterior a que esta sala dava acesso direto estava separado por uma cerca (com uma cancela) do espaço onde as crianças de faixas etárias mais avançadas brincavam, permitindo assim que as crianças escutassem e vissem os colegas mais velhos. Este espaço também permitia a interação com as crianças mais novas, uma vez que a sala de berçário tinha uma vitrine/porta envidraçada que dava para este mesmo espaço exterior.

Durante os cinco meses de prática pedagógica, a disposição do mobiliário da sala foi alterada. Deparei-me com esta mudança, quando voltei à sala, após a interrupção letiva do natal. As alterações feitas não influenciaram o dia-a-dia das crianças nem mostraram influenciar, de modo algum, os seus comportamentos.

Nesta sala existiam materiais como livros, jogos de encaixe e de construção, objetos de plástico semelhantes aos do quotidiano das crianças (como pratos, copos e talheres), vários e diferentes bonecos e, ainda, algum material destinado a propostas de expressão plástica, como lápis, canetas, folhas de papel diferentes, tintas, cola, tesoura, entre outros. Estes materiais encontravam-se organizados por gavetas, às quais as crianças não tinham livre acesso, estando informadas de que se pretendessem explorar algum deles, deviam pedir ao adulto.

As paredes e tetos estavam pintados com uma cor suave, de forma a promover um ambiente calmo e tranquilo, tanto para as crianças como para os adultos. De referir também que a sala dispunha de uma forte e intensa luz natural.

### O grupo e suas rotinas

O grupo de crianças da “Sala das Surpresas” era constituído por onze crianças entre os 1 e 2 anos, entre elas, quatro do sexo masculino e sete do sexo feminino. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e residiam no concelho de Leiria. Apenas três das onze crianças estavam a frequentar a creche pela primeira vez naquele ano, tendo as restantes transitado da sala do berçário da mesma instituição. Um dado interessante sobre este grupo é que oito das onze crianças tinha já um ou mais irmãos.

O Projeto Pedagógico elaborado pela educadora desta sala para o ano letivo 2016/2017 denominava-se “Uma caixa de encantar” e tinha como objetivo estimular a curiosidade das crianças, incentivando-as a realizar as suas próprias descobertas sobre o mundo. Neste projeto estava estabelecida e apresentada de forma clara a constante preocupação por

respeitar a criança, dando redobrada atenção aos seus interesses e necessidades. Este cuidado foi um fator a ter em conta em todos os momentos vividos na “Sala das Surpresas”, o que me fez perceber o quão relevante é responder às necessidades das crianças, tal como refleti na décima quarta semana (ver anexo 1):

Na faixa etária em que se encontram as crianças pertencentes ao grupo da Sala das Surpresas, além do contacto e conhecimento do mundo, é essencial responder às carências e hábitos de cada uma delas. Se não se encontrarem satisfeitas física e emocionalmente, nenhuma das experiências que irá viver será significativa, ou seja, a criança não consegue tirar partido de um momento, retirando dele aprendizagens, caso não se encontre emocional e fisicamente respondida. (...) Como Portugal (2012) explica, nas faixas etárias entre os 0 e os 3 anos, é importante garantir que qualquer experiência e momento que a criança vive promove a satisfação das suas necessidades. Quando o bebé se encontra satisfeito, está também disponível e disposto a conhecer o mundo nas mais diversas situações, promovendo o seu desenvolvimento e construindo aprendizagens. (14.<sup>a</sup> Reflexão – janeiro 2017).

Apesar de os horários serem pensados de acordo com as características e necessidades das crianças, podendo ser regularmente alterados e adaptados, constava no Projeto Pedagógico uma tabela onde estava visível a base da rotina semanal, estando ligeiramente definidos.

As crianças eram recebidas até às 9h15 na sala polivalente, sendo que esta era a hora de entrada da educadora responsável pelo grupo que, quando chegava, dirigia-se para a sala de atividades com as crianças.

A auxiliar de ação educativa tinha a responsabilidade de apoiar o grupo durante as propostas educativas, momentos de refeição e de higiene, realizando um trabalho de cooperação com a educadora, o que contribuía para o bem-estar das crianças, como referi na reflexão (ver anexo 1):

A educação e prestação de cuidados infantis, quando inseridas num contexto de aprendizagem ativa e onde impera a cooperação, proporciona uma continuidade de cuidados onde todos os intervenientes saem beneficiados – crianças, educadores e famílias. (Post & Hohmann, 2004) (Reflexão “O que aprendi com as educadoras e auxiliar de ação educativa durante este semestre?” – janeiro 2017).

Por volta das 10h00 dava-se início ao desenvolvimento de projetos e temáticas, começando pela reunião do grupo na zona do tapete e almofadas, cantando a “Canção dos Bons-Dias” e cumprimentando todas as pessoas que se encontravam na sala naquele momento.

Em dezembro de 2016, ainda neste período da manhã, as crianças iniciaram a marcação de presenças através de uma caixa e das suas fotografias e, no mês de janeiro de 2017, procederam ao registo diário do estado do tempo. Penso que a introdução desta tarefa terá provocado o início da conquista da autonomia por cada criança, algo que se espera de um educador, como Dias e Correia (2012, p.4) referem:

Deseja-se um educador que apoie as aprendizagens da criança, que ofereça um ambiente estimulante, que encoraje a criança a experimentar e a explorar a diversidade que a rodeia, apoiando-a nas dificuldades e na procura de respostas exequíveis. Deseja-se um educador que promova a autonomia da criança e a sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas.

As crianças voltavam a brincar livremente a partir das 10h30, reunindo-se no fraldário para fazer a higiene e se prepararem para o almoço, próximo das 11h00. O período de repouso decorria entre as 11h45 e as 14h45, pois a esta hora iniciava-se novamente a higiene, para o lanche.

Quando as crianças iniciaram o treino do controle esfinteriano (dezembro), foi estabelecida a rotina de o fazerem depois dos momentos de refeição – almoço e lanche, na zona do fraldário. A educadora procurou perceber junto das crianças se estas se encontravam ou não preparadas para este treino, respeitando o ritmo e desenvolvimento de cada uma.

Feita a higiene de todas as crianças, no período da tarde, existia novamente espaço e tempo para o desenvolvimento de projetos e temáticas, entre as 15h45 e as 16h15.

Durante o restante tempo, as crianças tinham oportunidade de brincar livremente e explorar a sala e recursos nela dispostos, ou o espaço exterior, até às 18h00. A esta hora, o grupo presente deslocava-se até à sala polivalente, onde decorria um reforço alimentar (geralmente, pão) e se reuniam as crianças de todas as salas da instituição.

No horário construído pela educadora, existia um tempo estipulado para organizar propostas tanto de expressão dramática, como de expressão plástica ou de expressão motora. Apesar de estes horários não serem cumpridos à risca, esta foi a estratégia que as educadoras da instituição adotaram para ser feita uma boa gestão dos espaços e recursos materiais partilhados por toda a instituição. Neste horário não estava contemplada a expressão musical, pois esta era desenvolvida pela SAMP. Durante o tempo que estive

com este grupo de crianças, esta atividade extracurricular decorreu à sexta-feira, no período da manhã, razão pela qual não estive presente (a prática pedagógica decorria de 2.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> feira).

Do início ao fim da minha prática de ensino supervisionada, todas as crianças do grupo da “Sala das Surpresas” mostraram grandes transformações ao nível do desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial.

Em setembro, as crianças P. (14 meses), L. (16 meses) e R. (16 meses) ainda não tinham adquirido totalmente a marcha; algo que fizeram durante os seguintes cinco meses. No início de janeiro, apenas a criança P. (14 meses) ainda não o fazia de forma autónoma. Ainda no domínio do desenvolvimento motor, todas as crianças desenvolveram a sua motricidade fina e grossa, melhorando e aumentando a sua capacidade de comer sozinhas com a colher, beber pelo copo, transportar brinquedos, e manusear objetos.

No que toca ao desenvolvimento cognitivo, penso que foi onde as mudanças foram mais notáveis. Quando iniciei a minha prática de ensino supervisionada, a maioria das crianças não pronunciava qualquer palavra, vocalizava apenas sons, mas não mostrava tanta vontade de se expressar verbalmente como no término deste percurso. Em janeiro de 2017, as crianças Mt. (23 meses), A (22 meses), Mg (21 meses) e G (22 meses), por exemplo, já participavam e tinham a iniciativa de começar um diálogo, verbalizavam nomes de familiares, dos seus pares e de adultos de referência, e expressavam os seus desejos não só através de gestos, mas também do discurso oral. Ao deparar-me com tal evolução, procurei incentivar e adotar uma postura que contribuísse para uma constante evolução a este nível, como referi na décima terceira reflexão (ver anexo 1):

Por reparar num especial interesse e motivação, por parte das crianças, por se expressarem verbalmente, também eu me empenhei mais nessa tarefa e procurei criar mais diálogos e formular mais questões no meu discurso. (13.<sup>a</sup> Reflexão – dezembro 2016).

Além de mostrarem enormes progressos ao nível da linguagem, as crianças revelaram o seu desenvolvimento cognitivo, por exemplo, ao serem capazes de reproduzir ações associadas a canções, ao compreenderem enunciados e pedidos orais não acompanhados de gestos, ao explorarem e descobrirem pormenores nos objetos e espaços que estão em seu redor e ao revelarem cada vez mais interesse pelo seu desenvolvimento e aprendizagens.

Em termos psicossociais, as crianças do grupo da “Sala das Surpresas” nunca mostraram muita dificuldade em se relacionar com os pares ou com os adultos. No entanto, reparei numa fantástica evolução no que toca à confiança que sustentava a relação de cada uma das crianças com os adultos que estavam na sua sala (educadora, auxiliar de ação educativa e estagiárias). Como seria de esperar, apesar de não evitarem nem recusarem qualquer tipo de relação ou atitude dos adultos no início do ano letivo, não o faziam de uma forma tão segura como no final do semestre. Este fator é completamente crucial para que todos os adultos contribuíssem para o desenvolvimento global e bem-estar da criança, como constatei na sétima reflexão (ver anexo 1):

Sinto-me imensamente grata por poder pensar que contribui de alguma maneira para o desenvolvimento de cada uma destas crianças. Mais concretizada ainda me sinto, quando reparo e sinto constantes evoluções na relação que estabeleço com estas crianças. Ao conquistar a sua confiança e tentar comunicar com elas, seja em que momento for, e de que forma for, hoje, já consigo pedir um abraço à criança e recebê-lo de volta. Este laço afetivo que sinto que estabeleci com as crianças, e que continuo a fortalecer, é imprescindível para conseguir promover qualquer aprendizagem. (7.<sup>a</sup> Reflexão – janeiro 2017).

### **1.1.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE: EVIDÊNCIAS**

De forma a expor o modo como decorreu o meu percurso durante a prática de ensino supervisionada em Creche, de setembro de 2016 a janeiro de 2017, reli todas as reflexões redigidas ao longo do semestre. Verifiquei que durante todo o trajeto, foram vários os pontos em que me foquei (como a observação, a planificação, a reflexão individual diária, a avaliação, a comunicação) e dos quais decorreram aprendizagens diversas.

Olhando para trás, vejo que ao longo da ação educativa desenvolvida em contexto de creche nesta instituição, senti algumas dificuldades, ânsias e receios. Antes de iniciar este percurso formativo, estava com um enorme receio de não conseguir construir uma boa relação com as crianças, com os profissionais da instituição e com os pais. No entanto, no primeiro dia foi-me desde logo perceptível que iria ser muito bem recebida e acolhida e que todos os elementos estavam dispostos a contribuir para a minha formação pessoal e profissional.

Inicialmente, ao elaborar as reflexões semanais, senti alguma dificuldade, pois não estava a conseguir reduzir a sua parte descritiva. No entanto, com os *feedbacks* dados pela

professora supervisora e pela(s) educadora(s) cooperante(s)<sup>1</sup>, consegui perceber o que neste documento devia constar e que os tópicos a focar poderiam passar pelas dificuldades, aprendizagens e emoções sentidas durante a semana. Esta diferença é notável ao longo do percurso, estando presente nas catorze reflexões semanais uma crescente evolução (ver, por exemplo, a 2.<sup>a</sup> e a 10.<sup>a</sup> Reflexões em anexo 1 – setembro e novembro de 2016, respetivamente).

Hoje percebo o intuito e necessidade de refletir constantemente. Questionar-me a mim própria sobre o que sentia, fazia e observava, quer pessoal quer profissionalmente, contribuiu para melhorar constantemente a ação educativa.

No que toca à observação, de início confesso não estar consciente da importância que esta fase inicial tinha para a prática educativa de um educador de infância ou qualquer profissional de educação. Por essa razão, primitivamente não o fiz de uma forma tão sólida e não integrei esse hábito no meu dia-a-dia. No entanto, passado algum tempo após experienciar o papel de educadora percebi que este é um aspeto essencial e que, de certo modo, é a base de uma boa ação educativa. Como Parente (2012, p.6) refere: “Observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche.”

Na décima primeira reflexão da minha autoria (ver anexo 1) está explícita esta consciência e necessidade que senti acerca do fenómeno da observação:

“Sinto que devo ter um olhar mais observador e atento, pois muitas vezes é durante momentos livres e não orientados, em que a criança é natural, que se descobre realmente do que esta é capaz. É também esta capacidade de observar o grupo nos vários momentos e reparar e registar vários pormenores que me falta para conseguir efetuar um registo de avaliação coerente e completo.”  
(11.<sup>a</sup> Reflexão – dezembro 2016).

Ao iniciar a construção de planificações voltei a verificar a importância de observar e escutar de perto as crianças que compõem o grupo que acompanhamos, como referi na reflexão de janeiro de 2017 que descreve as aprendizagens feitas com as educadoras e auxiliar de ação educativa (ver anexo 1):

Ambas as educadoras cooperantes, mostraram que ao planificar e procurar conhecer os interesses das crianças, as aprendizagens tornam-se mais amplas e significativas. Para isso, foi-me possível

---

<sup>1</sup> A existência de duas educadoras cooperantes distintas durante o mesmo semestre deveu-se ao facto de a educadora inicial ter sofrido uma intervenção cirúrgica e, por isso, necessitar de se ausentar da instituição.

perceber que é necessário existir um enorme trabalho de observação por parte do educador. (Reflexão “O que aprendi com as educadoras e auxiliar de ação educativa durante este semestre?”).

Já no que toca especificamente à planificação semanal, este foi o campo onde senti mais dificuldades. O modelo escolhido inicialmente decorreu no seguimento da planificação utilizada pela educadora cooperante, uma vez que era de fácil compreensão e os parâmetros a abordar eram praticamente os mesmos. No entanto, passado algum tempo, eu e a minha colega sentimos que deveríamos explicitar mais pormenores e, por isso, tínhamos de adaptar o modelo já em utilização, acrescentando outros dados.

Durante este processo de adaptação fui sentido contínuas dificuldades em construir e escrever a intencionalidade educativa. Mais tarde, surgiram questões como: onde colocar, na planificação, as estratégias utilizadas pelo educador em todos os momentos do dia. Tanto eu como a minha colega de prática concordámos que esta era uma informação importante que deveria surgir na planificação e começámos então a acrescentar (ver anexo 3).

Outra das questões que surgiu estava relacionada com o modelo utilizado e o modo de organização adotado - seria o de mais fácil compreensão? Após refletir com a minha colega, percebemos que não fazia sentido repetir a rotina todos os dias e, por isso, optámos por organizar de outro modo a planificação, colocando a rotina e a informação referente à mesma apenas uma vez por semana, separando esta informação dos dados relativos à rotina/propostas educativas. Hoje percebo que comecei a adotar este método demasiado tarde. Fi-lo apenas a partir da décima quarta semana, ou seja, a partir da planificação referente aos dias 19 e 20 de dezembro (ver anexo 3).

Alinhando todos estes fatores e analisando regularmente as planificações elaboradas, fui alterando a minha forma de as elaborar, com o intuito de ser um documento útil e de fácil análise, como esclarece Santos (2011, p.82):

Independentemente das discussões que podem existir sobre a necessidade ou não da planificação em educação, somos defensoras da ideia que a planificação pode ser considerada uma excelente atividade, na medida em que nos obriga a pensar sobre a ação que pretendemos desenvolver. Ela ajuda-nos a sistematizar as nossas ideias e poderá conduzir-nos ao aperfeiçoamento de práticas.

Além da observação, da planificação e da reflexão, também a avaliação integra o ciclo da prática educativa. A avaliação tem um peso muito grande no desenvolvimento da criança

durante a primeira infância, bem como nas restantes faixas etárias. É através da avaliação que o educador consegue perceber onde pode e deve auxiliar a criança a desenvolver-se, proporcionando-lhe experiências promotoras de um desenvolvimento integral e enriquecedor.

O educador tem a tarefa de avaliar as crianças que acompanha desde o primeiro dia, pois sem o fazer não conseguirá saber o que faz sentido integrar na sua ação educativa. Este fenómeno, em creche, deve ocorrer num formato cuidado e atento. As crianças manifestam as suas capacidades de forma espontânea e o profissional de educação deve estar desperto, conseguindo observá-las num contexto natural e verdadeiro. Muitas vezes, nesta faixa etária, se uma criança se sente observada ou avaliada não exprime na íntegra as suas aptidões. O educador deve, assim, assumir um papel de observador natural, recolhendo evidências do que ocorre no desenvolvimento de cada criança.

Durante a prática de ensino supervisionada, tive a oportunidade de aprender e experimentar a realização da avaliação individual de uma criança. No primeiro registo incluí apenas a descrição da situação e a minha visão e análise sobre a mesma (ver anexo 2). Ao analisar o documento com a professora supervisora percebi que este não era de todo o modo mais correto de avaliar e que estavam em falta vários dados. No seguimento deste processo, passei a incluir no meu registo de avaliação, o contexto, a data e os intervenientes da situação, a descrição do momento, a interpretação do mesmo e as aprendizagens realizadas pela criança de forma fundamentada, corroborada com registos fotográficos (ver anexo 2).

Agora, ao reler ambas os registos efetuados, percebo a importância da fundamentação. Esta forma de justificar, comparar e sustentar a aprendizagem da criança, é vantajosa e facilitadora para os encarregados de educação, ou qualquer outro adulto que consulte o documento, ao explicar as ideias do profissional de educação de uma forma credível e pormenorizada. Torna-se ainda uma prática muito enriquecedora para o educador, pois ao ler e contactar com várias opiniões e, ao apoiar, comparar ou contrastar os seus pontos de vista com autores de referência, tem a oportunidade de refletir sobre as suas crenças, manter-se constantemente em formação e familiarizar-se com os mais diversos assuntos e situações. Nos dois excertos que se seguem, retirados dos registos de avaliação da minha autoria (ver anexo 2), é possível verificar a diferença a que me refiro, não estando o primeiro excerto fundamentado e o segundo sim:

Registo de Avaliação 1: “Ao não querer deixar que a mãe se vá embora ou ao não sair de perto da mãe, a criança mostra perceber que naquele momento é habitual a mãe se ir embora. Mesmo com várias distrações e convites a criança não mudou o seu pensamento e vontade, o que mostra persistência por parte da criança. Ao chorar com a retirada do colo da mãe, a criança G. chorou, o que pode mostrar que ficou mesmo triste com a partida da mãe, mas ao acalmar-se no espaço exterior parece ter-se conformado com tal situação, começando até a brincar. A criança G. mostra um bom desenvolvimento cognitivo, mais especificamente ao nível da linguagem, ao pronunciar corretamente as palavras “pai” e “vó”. Quando a criança reage ao que ouve ou vê, alterando a sua expressão facial, mostra perceber o que é dito e parece ficar a pensar ou até mesmo recordar o que está a ser falado/contado, além parecer demonstrar claramente o que sente – felicidade ao ver a mãe, tristeza ao vê-la ir embora, angústia ao não querer ficar. Ao nível físico, a criança G. mostra um significativo desenvolvimento, pois anda com facilidade em qualquer triciclo e correu para a mãe, assim que a viu.” (1.º Registo de Avaliação – outubro e novembro 2016)

Registo de avaliação 5: “Ao ter tal atitude, a criança J. mostrou saber o as rotinas habituais, percebendo que é habitual existir um momento de reunião àquela hora, depois de arrumar a sala. Ao ser questionada a criança respondeu à pergunta, apesar de o ter feito de uma forma não verbal. Fica então evidenciada a capacidade de compreensão de enunciados por parte desta criança. Ao reagir com um sorriso, a criança J. percebeu que o seu comportamento tinha sido adequado e por isso, o adulto ficou feliz com tal atitude. Com este episódio torna-se clara a importância de manter as rotinas no dia-a-dia as crianças. Como afirmado por Coelho (2004, p. 325),

A organização do tempo e da acção através de rotinas é considerada uma característica do trabalho em creche (...) Em geral, a organização do tempo através de rotinas define-se a partir de um padrão comum, ou pelo menos bastante semelhante, que no essencial engloba os tempos definidos para a chegada e a partida das crianças, os períodos destinados às refeições e ao sono, os momentos destinados especificamente à higiene e aos cuidados pessoais com cada criança. (...) Como regra, poderemos afirmar que todas as educadoras encaram a organização de um horário diário e de rotinas de cuidados como uma necessidade, e reflectem, sob o ângulo da criança, sobre a melhor forma de proceder a essa organização e sobre as vantagens que ela representa para a criança.

Com estas afirmações é possível confirmar de que a organização do tempo em creche é maioritariamente através de rotinas. Na sala das surpresas, as rotinas não só estão associadas aos cuidados de higiene e alimentação, mas também às experiências educativas. Este modo de gestão do tempo auxilia não só os profissionais de educação como também é uma forma de organizar o pensamento da criança. Por esse habitual reunir na zona do tapete e almofadas àquela hora e depois de arrumar a sala, a criança J. dirigiu-se para a almofada e sentou-se, esperando que toda a gente fizesse o mesmo. É muito importante para a serenidade das crianças com idades entre os 0 e os 3 anos que os horários e rotinas sejam mantidas. “Na organização de uma rotina diária consistente é valorizado o carácter repetitivo da sequência de acontecimentos, permitindo à criança estabelecer continuidade entre as diversas situações e vivências, e dessa forma ter progressivamente uma sensação de controlo sobre a realidade” (Coelho, 2004, p. 326).” (5.º Registo de Avaliação – dezembro 2016)

Ainda assim, no decorrer desta evolução formativa, foi levantada uma questão: a avaliação de uma criança faz-se sobre algo planificado ou espontâneo? Esta dúvida adveio do facto de tanto eu como a minha colega abarcarmos na planificação uma coluna para a avaliação, ou seja, cada momento planificado tinha registado um dado para possível avaliação (ver anexo 3). Mas, com a prática e experimentação, percebi que nem sempre o educador consegue estar disponível para observar um comportamento ou uma criança ao longo de todo o dia. Então, ao longo deste semestre, tive a possibilidade de realizar duas experiências distintas: avaliar um certo comportamento por parte de uma criança por

mim anteriormente selecionada, num determinado momento escolhido também por mim e, avaliar um momento e atitude espontânea de qualquer uma das crianças, que achei pertinente, interessante e revelador de aprendizagens por parte da mesma, no momento (ver anexo 2).

Este desafio foi extremamente enriquecedor e foi algo que me deu um enorme prazer realizar, quando percebi uma forma organizada de o fazer. Hoje, sei que construir o registo de avaliação das crianças é gratificante, pois é como clarificar e evidenciar as suas aprendizagens e desenvolvimento. A meu ver, sendo este um dos objetivos de um educador de infância – proporcionar e facilitar o desenvolvimento e o clima ideal para as crianças realizarem aprendizagens – esta prática faz com que este se sinta realizado.

Tudo o que aprendi, só foi possível devido à disponibilidade das crianças para me integrarem no seu quotidiano e assim atribuo valor a todas as minhas descobertas e experiências. As educadoras cooperantes tiveram também um papel importante no meu desenvolvimento. Com cada uma delas realizei diferentes experiências e ouvi diversas opiniões e conselhos. Valorizo imenso todas as oportunidades que me foram dadas ao longo destes cinco meses e estou completamente grata por ter sido tão bem-recebida e incorporada neste grupo da “Sala das Surpresas”.

Não menos agradecida estou à auxiliar de ação educativa que acompanhava o grupo, pelos ensinamentos que me proporcionou, principalmente, no que toca aos cuidados a ter com as crianças e com os espaços e materiais que estão ao dispor das mesmas.

Com as educadoras, com a auxiliar de ação educativa e com todas as profissionais que integram a equipa da IPSS, percebi que este contexto de educação na primeira infância exige dedicação, empenho, preocupação e entrega. Apesar de anteriormente ter já alguma noção e consciência de que estes fatores são cruciais para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, quando terminei este primeiro período de prática de ensino supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, fiquei com plena certeza de que não interiorizando a importância destas quatro características na ação educativa, o bem-estar das crianças pode ficar comprometido.

Ao viver consideravelmente os valores e princípios adotados pela instituição, e, principalmente, pelas educadoras e auxiliar da “Sala das Surpresas”, reconheço também a enorme importância que a família tem neste universo da educação. Quando construída

a parceria escola-família e estabelecida uma relação de confiança e sinceridade com os encarregados de educação, todos os adultos envolvidos estarão a percorrer o mesmo caminho com vista ao sucesso e progresso de cada criança. O educador, o auxiliar de ação educativa e os pais devem manter uma comunicação regular, consciente e aberta, de forma a acompanhar de perto a criança. Esta foi uma das aprendizagens mais intensas que realizei durante este semestre e que certamente levarei para o meu futuro, pelos benefícios que explicitarei na Reflexão Geral do 1.º Semestre (ver anexo 1):

Um aspeto que sem dúvida aprendi e levarei comigo para o meu futuro profissional, será o facto de respeitar os pais ou adultos responsáveis pelas crianças, preservando as suas opiniões e o que defendem querer para os seus filhos. Aqui se revela mais uma vez importante a existência de uma boa relação entre a escola e a família. Apenas através da confiança, sinceridade e lealdade, os pais e educadores conseguirão tomar decisões conjuntas e falar sobre situações preocupantes ou quaisquer outras relacionadas com a criança. Durante este semestre, tornou-se evidente que a relação entre os pais e a educadora melhoram ao longo do tempo, caso estes sintam que o cuidado principal da profissional seja o bem-estar do seu educando. (Reflexão Geral 1.º Semestre – janeiro 2017).

Não posso terminar este momento de reflexão sem referir os desafios lançados pela professora supervisora, as pesquisas que me foram incentivadas a fazer e os seminários realizados nesta unidade curricular de Prática Pedagógica.

A professora Isabel Dias propôs a realização de uma síntese de cada reunião semanal (ver anexo 4), que sinto ter sido útil para clarificar as ideias discutidas e as questões que ficavam por responder. Estas questões levantadas pela professora supervisora (ou que surgiram de alguma discussão ocorrida na reunião), levaram-me a realizar várias pesquisas, de forma a responder às minhas incertezas e saber mais.

Nas últimas semanas, desafiou-nos, ainda, a mim e à minha colega, para realizarmos uma auto e heteroavaliação (ver anexo 5), de forma a nos ajudarmos a melhorar uma à outra. Todavia, esta proposta não foi bem-sucedida, uma vez que não alcancei o objetivo pensado pela professora. Nos seguintes semestres, dedicarei algum tempo e atenção a este desafio, pois penso que é um exercício muito interessante e que nos pode conduzir a infinitas melhorias na nossa prática educativa.

Os seminários nos quais decorreram reflexões em grande grupo (com as turmas de Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo e os respetivos professores supervisores) e o seminário onde pudemos conversar e escutar a Doutora Mónica Pereira (ver anexo 1), despoletaram também inúmeras

aprendizagens e levaram-me a refletir sobre as atitudes que tinha (e devo vir a ter), nesta profissão de educadora de infância, como aqui se pode verificar:

Refletindo sobre este momento, pensamos que tenha sido uma mais valia e que o objetivo de enriquecer a formação de futuras e atuais educadoras de infância foi bem conseguido. Foram expostas e debatidas questões pertinentes, que contribuem para a nossa formação não só profissional como também pessoal. Após ouvir vários exemplos, estratégias, episódios e opiniões, devemos pensar sobre cada um e tentar perceber que atitude e método queremos adotar. (Reflexão sobre a palestra “Relação Profissionais-Família: Uma construção intersubjetiva”, com Dra. Mónica Pereira – outubro 2016).

Na minha opinião, qualquer contacto e conversa que possa ter com já profissionais de educação ou profissionais que intervenham no desenvolvimento das crianças, será proveitoso e enriquecedor para a minha formação pessoal e profissional em curso.

Tal como defende Portugal (2012), em contexto de creche, deve ser considerada a naturalidade da criança, o valor do brincar, a atenção e cuidado dados às vivências da criança, a promoção do bem-estar e a qualidade das relações estabelecidas. A relação que o cuidador estabelece com o bebé tem uma forte influência na conquista da sua autonomia, na exploração que este faz do mundo e na resolução de problemas e desafios. Desta forma, um educador de infância deve estar perfeitamente consciente do peso que um ambiente propício a aprendizagens (enriquecido de interações positivas, de disponibilidade por parte dos adultos) tem no desenvolvimento da criança, bem como o privilegiar a parceria com a família e optar por cuidados rígidos com a criança.

Neste contexto de creche, senti pertinente e importante saber mais sobre as emoções e a sua influência nesta faixa etária, uma vez que penso que esta seja a fase crucial para aprender a regular o que cada um sente e a lidar com o que quem nos rodeia sente. O grupo de crianças com quem realizei esta prática mostrava precisamente esta necessidade e assim, tive a oportunidade de realizar um estudo sobre o Papel das Emoções Primárias e a Emergência da Literacia Emocional, desenvolvendo competências investigativas. O ponto que se segue reflete então o ensaio investigativo realizado.

## **1.2 Papel das Emoções Primárias em Contexto Creche e a Emergência da Literacia Emocional**

*“Respeito a minha integridade quando observo continuamente as minhas emoções, os meus pensamentos e os meus valores, e reflito sobre o que descubro.”*

*(Övén, 2015, p.33)*

### **1.2.1 Emoções Primárias e Literacia Emocional**

#### **1.2.1.1 Emoções: definição e papel no desenvolvimento da criança**

Etimologicamente, emoção é um substantivo feminino que designa uma inquietação de ordem afetiva, ou seja, a palavra “emoção” está relacionada com uma nuance afetiva intensa, caracterizada por uma perturbação súbita ou passageira. Para James (1884) citado por Vasco (2013, p. 38), as emoções são “respostas de um sistema complexo, cujo objectivo é o de preparar o organismo para responder aos estímulos do meio que têm significado evolutivo”. Cardeira (2012, p. 2) acrescenta que “As emoções ocorrem por interação com o meio circundante, ou seja, através da socialização”. As emoções sentidas por cada ser humano são, então, respostas que surgem da influência do que acontece em seu redor, da sociedade e da cultura onde o sujeito está ou esteve inserido.

Atualmente, é possível explicar as emoções neurofisiologicamente, defendendo-se que o córtex cerebral – parte mais externa do cérebro - está dividido em dois hemisférios. O hemisfério esquerdo tem à sua responsabilidade capacidades como falar, ler e escrever, o pensamento lógico, a razão e o autocontrolo. O hemisfério direito interpreta a linguagem não verbal e é responsável pelo pensamento intuitivo, emotivo e pela criatividade. Para terem um desenvolvimento cerebral pleno, todas as pessoas necessitam de um bom funcionamento de ambas os hemisférios.

A parte emocional do cérebro tem como função distinguir emoções agradáveis de desagradáveis, ativando-se perante sensações desaprazíveis e procurando situações prazerosas (Bilbao, 2016). Este cérebro emocional pode tornar-se irracional, assumindo reações espontâneas intensas, verificando-se uma influência mútua entre a dimensão cognitiva e emocional. As emoções podem assim ter uma influência positiva sobre a cognição ou podem prejudicar ou complicar os processos cognitivos do sujeito (Chabot & Chabot, 2005).

O estudo de Brazelton e Sparrow (2013) mostra que logo aos 4 meses, a criança explora o impacto que tem nos sentimentos dos outros, olhando os progenitores com especial interesse. Aos 6 meses de idade, é capaz de reconhecer emoções nas pessoas que a rodeia e consegue expressá-las. Segundo os mesmos autores, são sete as emoções com que lida: alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa, aborrecimento e interesse. Aos 9 meses procura informações no rosto das pessoas e interpreta expressões faciais, como forma de descobrir o mundo. Já aos 24 ou 36 meses, a criança sofre com o que sente, tentando perceber o que acontece dentro de si e nomear tais acontecimentos.

Estas competências emocionais permitem ao bebé interpretar as expressões quer dos seus progenitores quer de outros adultos que acompanham o seu crescimento. Assim, o desenvolvimento de tais habilidades assume um papel importantíssimo no estabelecimento de vínculos. Como Portugal (1998, p.40) enuncia, “O *attachment* ou vinculação é um processo mais moroso e tem sido considerado como uma área-chave no desenvolvimento afectivo e social da criança.” As aptidões que a criança adquiriu a nível emocional vão-lhe ser imprescindíveis para, no futuro, estabelecer relações e desenvolver a competência social. Neste sentido, as emoções têm um papel fulcral no desenvolvimento pessoal de cada ser humano, pois é através delas que cada um de nós exterioriza os seus desejos, vontades, necessidades ou gostos (Amorim & Navarro, 2012).

Goleman (2010) explica que as emoções nos guiam perante uma situação ou tarefa que não pode ficar apenas a cargo do intelecto, referindo que “cada emoção representa uma diferente predisposição para a acção” (p.26).

Cury (2008, p. 57) explica a importância de contactar com as emoções da seguinte forma:

Reconhecer as nossas fragilidades, entrar em contacto de uma maneira nua e crua com a nossa realidade não constitui apenas um passo fundamental para oxigenar a inteligência,

reeditar a nossa memória e superar os nossos conflitos, mas serve também para mergulharmos nas águas do descanso e para bebermos das fontes mais excelentes de tranquilidade.

Com esta afirmação, o autor mostra que entrar em diálogo com o nosso interior, pensando e refletindo sobre as emoções sentidas, facilita o bem-estar pessoal e possibilita uma vida tranquila e consciente. Assim, pode-se inferir que durante a infância, dialogar e contactar com as emoções torna-se um fator crucial para a formação de um desenvolvimento equilibrado e para a realização de constantes aprendizagens.

Percebendo a emoção como a primeira forma de comunicar de qualquer ser humano, o seu papel é determinante na comunicação interpessoal, facilitando a percepção dos estados emocionais dos intervenientes da relação. A emoção torna-se, assim, útil, uma vez que nos permite perceber e exteriorizar o que está a acontecer no interior do nosso corpo, ajudando-nos a adotar uma resposta rápida e a mais eficaz face à situação.

Sendo uma resposta afetiva intensa, a emoção difere do sentimento, uma vez que este é a forma de viver uma emoção ou sensação, ou seja, é a consciência da emoção. Para Queirós (2014), a emoção está associada ao corpo e o sentimento está associado à mente.

### **1.2.1.2 Emoções: tipos e estratégias de regulação**

Tal como não existe um consenso para a definição do conceito emoção, também ainda não se chegou a uma unanimidade face à classificação das emoções. A categorização mais defendida divide as emoções em primárias e secundárias, também apelidadas de básicas e sociais, respetivamente.

No leque das emoções primárias surgem a tristeza, o medo, a zanga, o nojo, a vergonha, a alegria, a curiosidade, a raiva, a aversão, o amor e a surpresa, emoções que, habitualmente, são experienciadas em tom de sobrevivência e de promoção de bem-estar, e que parecem ser inatas, manifestando-se precocemente. Têm, ainda, a particularidade de serem facilmente identificadas, pelas circunstâncias em que se expõem. (Ekman & Cordaro, 2011, Queirós, 2014, Vasco, 2013)

Ekman e Cordaro (2011), Steiner (1984), Queirós (2014) e Vasco (2013) consideram a **tristeza** como a resposta à perda de um objeto ou pessoa, decepção ou necessidade de ajuda e conforto, envolvendo resignação e/ou provocando alguma agitação. O **medo** é

considerado como a resposta face a ameaças físicas ou psicológicas, podendo desencadear raiva e apelar à proteção. Como **surpresa** tem-se a emoção que orienta a atenção da criança para algo inesperado e repentino. O **nojo** é visto como a repulsa por ver, cheirar, provar ou sentir algo. É, ainda, considerado nojo assistir a atitudes que causem revolta ou se tornem ofensivas para o sujeito. A **vergonha** é assumida como a resposta dada por uma criança quando esta sente que se mostrar o seu interior e a sua natureza ou ideias, os outros reagiriam de forma negativa, rejeitando-a. A **aversão** indica a vontade de rejeitar algo desagradável. A **alegria** é definida como uma emoção em que o sujeito tem prazer em sentir. Esta emoção é procurada pela criança e pode ser despertada por inúmeras e diferentes ações (por exemplo, o facto de conseguir fazer algo pela primeira vez), envolvendo diferentes sinais e comportamentos. Os mesmos autores assumem que esta emoção incentiva o sujeito a aproximar-se do mundo, a aceitá-lo e a descobri-lo. Por último, a **raiva** é considerada uma resposta para algo que acontece e interfere no caminho delineado para cumprir um objetivo.

A simpatia, a compaixão, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração, o espanto, a indignação e o desprezo pertencem ao conjunto de emoções designadas como secundárias, constituindo-se como aquelas que desempenham uma função altamente defensiva e não são exclusivas dos seres humanos (Ekman & Cordaro, 2011, Queirós, 2014, Vasco, 2013).

Como respostas inatas que são as emoções, nascem com a criança. Contudo, nem sempre as emoções são expressas da melhor forma ou com o mais adequado comportamento. A capacidade de regular as emoções, resultado das aprendizagens feitas durante os primeiros anos de vida, implica saber lidar com os sentimentos de uma forma construtiva. Neste sentido, os adultos têm o desafio de ajudar a criança a compreender e a controlar-se emocionalmente. Este processo de autorregulação envolve formas de lidar com vários níveis e tipos de emoções, utilizando estratégias automáticas e conscientes que influenciam a resposta emocional, tanto ao nível de sentimentos, como de comportamentos ou respostas fisiológicas.

Gerir ou regular as emoções é sermos administradores dos nossos sentimentos, das nossas inseguranças, dos nossos medos, do nosso humor ou das nossas angústias. Não é possível seleccionar ou remover a emoção quando se deseja, mas é importante perceber a sua causa

e aprender a regulá-la da melhor forma. Por estas mesmas razões, é necessário auxiliar as crianças a pensar e a controlar os seus medos e sentimentos, desde cedo. Como defende Cury (2008), é extremamente importante que uma criança cresça conseguindo questionar o que sente/ as suas emoções.

As competências emocionais – expressão emocional, regulação emocional e conhecimento emocional - justificam parte do sucesso/insucesso que acontece ao ser humano. Podemos estar preparados física, cognitiva e até tecnicamente, mas se a parte emocional falha ou tem lacunas, tudo o resto pode sofrer consequências desagradáveis. Hoje, sabe-se que mais importante do que deter conhecimentos é saber como relacionar e interpretar as informações e, a partir desse saber, tomar decisões ajustadas à situação – inteligência emocional.

A inteligência emocional, é definida por Roffey (2008) como um conjunto de capacidades que permitem ao ser humano reconhecer, avaliar e exprimir uma emoção. Como facilitador do pensamento, a inteligência emocional possibilita a compreensão e regulação das emoções, com o intuito de promover o desenvolvimento emocional e intelectual.

Sousa, Benevides, Carvalho e Caldeira (2015, p. 1) explicam o mesmo conceito da seguinte forma:

A Inteligência Emocional (IE) é um dos componentes mais importantes para o ajustamento psicológico das crianças. (...) é então caracterizada pela capacidade de expressar, reconhecer, identificar, diferenciar, compreender, avaliar, gerir e regular adequadamente as emoções em si e nos outros, com vista à promoção do crescimento emocional e intelectual do indivíduo.

Esta competência vai-se adquirindo a partir das experiências vividas desde a infância, e vai-se ajustando ao temperamento do sujeito (Dias, 2015).

Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 236), definem o temperamento como “o nosso modo característico de lidar com/ reagir às pessoas e às situações, é o *como* do comportamento: não *o que* as pessoas fazem, mas *de que forma* o fazem”.

Para a criança se desenvolver e crescer emocionalmente forte e segura, é importante que procure compreender o que vai acontecendo na sua vida (Dias, 2015). Para que isto

aconteça é necessário que os adultos que vivem ao seu redor treinem a gestão emocional e criem o hábito de falar em voz alta sobre o que sentem, mostrando-lhe igualmente os seus medos e as suas angústias e como podem lidar com o que estão a sentir. Neste sentido, é importante que a criança crie laços e estabeleça relações de confiança com os adultos. “Quando os adultos mantêm um clima de apoio consistente para os aprendizes em acção todos beneficiam com a colaboração e companheirismo que daí advém.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 75). Os adultos têm, assim, a responsabilidade de proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem, onde se encorajem os desafios e a resolução de problemas, investindo de um modo sincero nas interações com as crianças, modelando e valorizando as relações positivas.

Este cuidado em proporcionar e criar relações afetuosas que transmitam segurança e proteção à criança deve ter início desde o seu primeiro dia de vida. Post e Hohmann (2004, p. 69) explicam que é possível transmitir tal confiança ao bebé, sem que ele compreenda ainda tudo o que lhe é dito:

Os educadores interagem com bebés e crianças pequenas de uma maneira muito física, sabendo que segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo. Enquanto que bebés e crianças podem não compreender tudo quanto os adultos lhes dizem, compreendem imediata e plenamente a linguagem corporal.

Pelo simples facto de se sentir segura e protegida, tanto física como emocionalmente, a criança vai sentir interesse e curiosidade em explorar e descobrir o mundo. Portugal (2012, p.9) confirma o impacto destas relações afetivas no desenvolvimento da criança ao dizer que:

À medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças e a forma como responderá a diferentes tipos de estímulos, a criança conhece a estabilidade emocional, aprende um sentido de segurança e confiança relacionado com o sentimento de que as pessoas e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes

Como dizem Brazelton e Sparrow (2013, p. 33), “para que a criança compreenda os sentimentos de alguém de forma a poder respeitá-los, ela tem de entender os seus próprios sentimentos”. Para socializar e viver em sociedade, é fundamental ter uma vida emocional estável e, para conquistar a estabilidade, é necessário compreender as emoções.

Para viver saudavelmente em sociedade, a criança deve igualmente desenvolver a capacidade empática. “A empatia é a capacidade de sentirmos em nós as razões e o sofrimento dos outros. A falta dela, resultando em indiferença, é uma das maiores causas das agressões aos direitos dos outros e dos comportamentos eticamente errados.” (Cordeiro, 2014, p. 53). O mesmo autor, na mesma obra, refere que “Educar, com lógica e afeto, é das tarefas mais exigentes que se pode pedir a alguém” mas é este tipo de educação que determina a felicidade e sucesso na vida de uma criança, um futuro adulto (p.16).

### **1.2.1.3 Literacia emocional**

A valorização de cada pessoa como um ser singular e íntegro, levou ao desenvolvimento e demonstração do valor da componente emocional na educação. Assim, a educação emocional, um caminho que decorre ao longo de toda a vida, visa minimizar a vulnerabilidade dos sujeitos nos mais diversos contextos. A criança, ao crescer rodeada de experiências que visam a sua educação e literacia emocional, familiariza-se com estratégias e situações que a ajudarão a enfrentar desafios e decifrar questões, enquanto adulta. Uma criança emocionalmente instruída e inteligente mostrar-se-á apta para lidar com as suas emoções e com as dos que a rodeiam, possibilitando-lhe uma melhor qualidade de vida (Cardeira, 2012).

Se uma criança for educada emocionalmente tornar-se-á hábil em conhecer o que sente e em perspetivar o que o outro pode estar ou vir a sentir. Reconhecerá que é possível gerir emoções, uma vez que as entende.

Em suma, a literacia emocional torna as pessoas capazes de compreender e controlar as suas emoções e compreender as de quem as rodeia. Estas competências desempenham um papel fundamental na construção e manutenção de relações interpessoais de qualidade (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Os autores supracitados defendem que as faculdades ao nível da inteligência e agregadas à literacia emocional têm um forte impacto no contexto escolar. Referem, ainda, que a capacidade de prestar atenção às emoções, vivendo-se os sentimentos de forma plena e clara, contribui para recuperar após pensamentos negativos e fomenta a saúde mental de crianças ou estudantes.

O conceito de literacia não está apenas associado a aprendizagens como as da leitura e da escrita. Está também intimamente ligado ao termo emoções. Dias (2015, p.102) diz que:

Se, por um lado, a literacia emocional é meio caminho andado para a criança tomar consciência de si e gerir as suas emoções, por outro, uma auto-estima saudável ajuda-o também a tomar as melhores decisões na sua vida. No caso de decidir de forma desajustada ou errada, a vantagem é que, estando a sua auto-estima em equilíbrio, ela saberá retirar as aprendizagens devidas.

A definição de literacia emocional assemelhar-se-á, então, ao ato de “aprender o que são as emoções, exprimi-las, identificá-las e distingui-las”, associando-se à autoestima da criança e ao valor que sentimos ter (Alves, 2015, p.101).

Além da literacia emocional, a autoestima tem um forte impacto nas capacidades de tomada de decisões e gestão de emoções. Quando é necessário tomar uma decisão, caso exista uma autoestima saudável, a própria criança será capaz de retirar aprendizagens, quer seja escolhida a decisão mais, ou menos adequada. É importante salientar que a autoestima não tem um contexto ou fase própria para ser desenvolvida, pois está intimamente ligada aos valores que são defendidos e sentidos. Tal como Dias (2015, p.104) clarifica, “Uma auto-estima saudável abrange uma série de competências que vão da autoconfiança à capacidade em auto-regular-se.”

Alguém que cresce sem qualquer contacto com a literacia emocional, não tem noção da existência das emoções, e conseqüentemente, não terá capacidade para saber o que sente, nem para perceber o que origina as emoções. Um indivíduo emocionalmente iletrado não tem noção de que as suas emoções expressam a sua personalidade e vivências (Steiner, 1984).

O bem-estar é um fator determinante dos nossos comportamentos e da nossa felicidade. “O cérebro humano mostra uma tendência natural para se sentir bem consigo próprio e com outras pessoas, para procurar a sua felicidade (...)” (Bilbao, 2016, p. 24).

Como Vasco (2013, pp. 41-42) refere, “o bem-estar<sup>2</sup> psicológico e a saúde mental dependerão da capacidade para regular adequadamente a satisfação das diversas

---

<sup>2</sup> Segundo a OMS – Organização Mundial de Saúde, a definição de saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença.

necessidades”, mas não podemos esquecer que “é o sistema emocional que sinaliza o grau de regulação da satisfação das necessidades”.

As emoções funcionam, assim, como escudo de proteção, auxiliando na deteção de perigos, necessidades ou situações de alerta, ou tomam a função de calmante, transmitindo-nos física e mentalmente calma, serenidade e confiança. De acordo com Cohen (2006), a educação é um meio para ajudar as crianças a aprenderem a ler-se a si mesmas e aos outros e a sentirem-se capazes de resolver problemas dos mais diferentes caracteres.

Nos primeiros anos de vida, entre os 0 e os 3 anos de idade, o que pode ser feito para garantir o bem-estar emocional das crianças está relacionado com o facto de os adultos deverem “(...) proporcionar relações de apoio, afetividade e autenticidade, as quais vão ser modeladas pela criança e são uma influência para querer continuar a estabelecer este tipo de relações positivas no decurso da vida” (Cardeira, 2012, p. 3).

É considerando o papel da literacia emocional nos primeiros anos de vida que, de seguida, se revela o percurso realizado para responder à seguinte questão: “Como é que as 11 crianças da “Sala das Surpresas”, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, exprimem as suas emoções primárias nos momentos de brincadeira livre durante a manhã?”.

## **1.2.2 Metodologia**

Seguindo uma metodologia qualitativa de carácter descritivo, este trabalho visa a descoberta, a captação e a reconstrução de significados, estudando a realidade social no seu próprio quadro natural sem distorções, elegendo-se meios de captar a informação flexíveis, utilizando-se um tipo de linguagem conceptual, e, maioritariamente, a descrição (Moreira, 2007).

### **1.2.2.1 Questão de investigação e objetivos**

Ao pesquisar e investigar sobre o papel das emoções em contexto creche, surgiu um especial interesse relativamente ao estudo da literacia emocional. Assim, definiu-se a seguinte questão: “Como é que as 11 crianças da “Sala das Surpresas”, com idades

compreendidas entre os 12 e os 24 meses, exprimem as suas emoções primárias nos momentos de brincadeira livre durante a manhã?”. Face a esta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

- i) Estudar a literacia emocional na 1.<sup>a</sup> infância ii) Identificar emoções primárias e suas formas de expressão num grupo de 11 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses
- iii) Refletir sobre o papel das emoções em contexto creche.

### **1.2.2.2 Participantes**

Os participantes foram as 11 crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, que compunham o grupo da “Sala das Surpresas”, de uma IPSS situada em Leiria, no ano letivo 2016/2017.

Das 11 crianças que constituíam este grupo, 7 eram do sexo feminino (representadas na análise de dados pelas letras A, B, D, F, G, H e I) e 4 do sexo masculino (simbolizadas pelas letras L, C, E, e J) De entre o grupo, nos momentos de observação, 5 crianças tinham mais de 20 meses (C - 23 meses, E – 22 meses, F – 23 meses, H – 21 meses e J – 22 meses), 5 crianças tinham entre os 15 e os 19 meses (L – 16 meses, A – 19 meses, D – 16 meses, G – 16 meses e I – 19 meses), e apenas 1 das crianças tinha menos de 15 meses (B – 14 meses).

Somente a criança mais nova se encontrava ainda em processo de aquisição de marcha. O grupo era caracterizado por diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento, notando-se, entanto, fortes e constantes interações entre pares e entre crianças e adultos. Era um grupo muito curioso e interessado em explorar o que estava à sua volta. Expressavam bastante vontade de reproduzir sons e palavras, apesar de nenhuma criança utilizar ainda o discurso verbal.

### **1.2.2.3 Instrumentos de recolha e análise de dados**

Como instrumentos de recolha de dados optou-se pela observação direta ou observação naturalista participante. Sousa (2009, p. 113) define a observação participante como “o envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do

seu interior, como seu membro”, distinguindo duas formas: natural e artificial. Uma vez que o sujeito observador fazia já parte da comunidade do grupo a investigar, considerase ter-se utilizado a observação naturalista.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), neste tipo de observação o investigador procede diretamente à recolha de informação, apelando ao seu sentido de observação.

Como auxiliar da observação foi utilizado o registo videográfico. Para interpretar e compreender os fenómenos observados durante a recolha de dados, recorreu-se à análise de conteúdo (dos vídeos).

#### 1.2.2.4 Procedimento

Um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.25)

Para a persecução deste trabalho, procedeu-se a uma pesquisa sobre o papel das emoções em contexto creche, nomeadamente sobre a literacia emocional. Este enquadramento teórico permitiu definir a metodologia a seguir. Definida a questão de investigação, os objetivos e os participantes, solicitou-se autorização aos pais das crianças/participantes, à educadora cooperante e à diretora da instituição para realizar registos videográficos/audiovisuais (ver anexo 6).

Com todas as autorizações dadas, iniciou-se o registo e recolha de dados, conforme o quadro abaixo:

<b>Número Vídeo</b>	<b>Data</b>	<b>Hora do registo</b>	<b>Duração da gravação</b>
<b>Vídeo 1</b>	19 dezembro	9h20	3min44seg
<b>Vídeo 2</b>	13 dezembro	10h40	1min6seg
<b>Vídeo 3</b>	14 dezembro	9h45	1min45seg
<b>Vídeo 4</b>	20 dezembro	10h35	10min17seg
<b>Vídeo 5</b>	10 janeiro	9h45	3min14seg

Quadro 1: Data, hora e duração de cada vídeo captado na recolha de dados

Em seguida, foi necessário transcrever e analisar os vídeos assumindo as seguintes emoções primárias: tristeza, medo, nojo, vergonha, alegria e raiva.

Categoria	Subcategoria	Definição	
Emoções	Emoções Primárias	Tristeza	resposta à perda, decepção ou necessidade de ajuda ou conforto
		Medo	resposta face à ameaça
		Nojo	resposta a atitudes que causam revolta ou ofensas
		Vergonha	resposta perante uma situação em que não se sente segurança em mostrar o interior ou agir naturalmente
		Alegria	resposta a momentos prazerosos
		Raiva	resposta que ocorre quando algo deturpa o caminho para cumprir um objetivo

Quadro 2: Categorias, subcategorias e sua definição.

A análise dos dados dos vídeos permitiu encontrar evidências das emoções primárias expressas pelas crianças e quantificar o número de vezes e quais as crianças que expressaram cada uma destas emoções.

### 1.2.2.5 Apresentação de Resultados

De seguida, apresentam-se os resultados organizados em quadros e gráficos.

Nos quadros estão ilustradas a quantidade de vezes que cada emoção primária foi expressa por momento de observação/total de crianças. A mesma situação pode ter originado mais que uma emoção, e a mesma emoção pode ter sido expressa por mais que uma criança em simultâneo.

Vídeo/Observação	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5	Total de manifestações por emoção
Emoções Primárias	3min44seg	1min6seg	1min45seg	10min17seg	3min14seg	
Tristeza	-	1	2	1	2	6
Medo	-	-	-	-	-	0

Nojo	-	-	-	-	-	0
Vergonha	4	-	-	-	-	4
Alegria	4	5	2	8	4	23
Raiva	2	-	-	5	3	10
Total de manifestações por vídeo	10	6	4	14	9	

Quadro 3: Número de vezes que cada emoção primária foi expressa pelas crianças, por vídeo.

Os dados do quadro 3 permitem-nos concluir que das 6 emoções primárias consideradas (tristeza, medo, nojo, vergonha, alegria e raiva), só 4 foram expressas (a tristeza, a vergonha, a alegria e a raiva), tendo a alegria sido a emoção mais exteriorizada pelas crianças da “Sala das Surpresas”.

Analisando cada momento de observação/vídeo de forma mais pormenorizada, identificaram-se as situações onde surgiram as emoções, os intervenientes na situação, as emoções expressas pelos respetivos sujeitos intervenientes e o tempo exato (em minutos/segundos) em que ocorreu a situação. Procurei ainda descrever uma situação exemplo por vídeo. (Ver quadros 4 a 8)

	Situação	Participantes	Emoções manifestadas	Tempo
<b>Vídeo 1</b> Duração: 3min 44seg	Situação 1	criança A	alegria	00:12
	Situação 2	criança B	raiva	00:22
	Situação 3	criança A	alegria	00:34
	Situação 4	criança B	raiva	00:35
	Situação 5	criança C	vergonha	00:55
	Situação 6	criança D	vergonha	1:17
	Situação 7	criança A	alegria	1:18
	Situação 8	criança E	vergonha	1:28
	Situação 9	criança C	vergonha	2:04
	Situação 10	criança C	alegria	3:25
Descrição da situação 1 – vídeo 1	“(…) repara num brinquedo que está no chão. Pega no brinquedo e lança-o ao ar. Ao cair no chão, ouve-se um som e a criança sorri.” <b>(Alegria)</b>			

Quadro 4: Dados do vídeo 1 (situação/participantes/emoções manifestadas/tempo/descrição).

Através da reunião de dados presente neste quadro é possível perceber que num vídeo de 3 minutos e 44 segundos foram manifestadas emoções primárias em 10 situações

distintas, por 5 crianças diferentes (A, B, C, D, E). Neste vídeo são manifestadas 4 vezes a vergonha e 4 vezes a alegria.

<b>Vídeo 2</b>	Situação	Participantes	Emoções manifestadas	Tempo
Duração: 1min 6seg	Situação 1	criança C	tristeza	00:00
	Situação 2	criança E	alegria	00:20
	Situação 3	criança F	alegria	00:21
	Situação 4	crianças G e F	alegria	00:29
	Situação 5	criança H	alegria	1:03
Descrição da situação 1 – vídeo 2		“A criança C (23 meses) encontra-se sentada na almofada a chorar pois queria um brinquedo que a sua colega tem na mão.” ( <b>Tristeza</b> )		

Quadro 5: Dados do vídeo 2 (situação/participantes/emoções manifestadas/tempo/descrição).

Analisando agora a quadro 5, correspondente ao vídeo 2, é possível verificar que a vergonha não foi manifestada neste período de observação. No entanto, as crianças C e E foram novamente participantes, tal como no vídeo 1, mas já as crianças G, H, e I foram novas participantes, uma vez que não se houveram manifestado na observação anterior. A maioria das manifestações passou pela alegria.

<b>Vídeo 3</b>	Situação	Participantes	Emoções manifestadas	Tempo
Duração: 1min 45seg	Situação 1	criança I	tristeza	00:00
	Situação 2	criança D	alegria	00:21
	Situação 3	criança C	tristeza	00:35
	Situação 4	criança I	alegria	1:22
Descrição da situação 2 – vídeo 3		“A criança D (16 meses) encontra um brinquedo no chão e pega nele, olhando para o adulto e sorrindo.” ( <b>Alegria</b> )		

Quadro 6: Dados do vídeo 3 (situação/participantes/emoções manifestadas/tempo/descrição).

Neste terceiro período de observação, podemos verificar que mais uma vez não se registou a emoção “vergonha” e que foram observadas equitativamente a alegria e a tristeza. A criança J foi protagonista de duas situações (1 e 4) díspares – tristeza e alegria.

<b>Vídeo 4</b>	Situação	Participantes	Emoções manifestadas	Tempo
Duração: 10min 17seg	Situação 1	criança H	tristeza	00:00
	Situação 2	criança F	raiva	00:05
	Situação 3	criança C	alegria	00:34
	Situação 4	criança A	alegria	1:40
	Situação 5	criança B	raiva	2:55

	Situação 6	criança A	alegria	3:22
	Situação 7	criança C	raiva	3:49
	Situação 8	criança E	raiva	6:01
	Situação 9	criança C	alegria	7:54
	Situação 10	criança J	raiva	8:51
	Situação 11	criança C	alegria	9:50
	Situação 12	criança H	alegria	10:00
	Situação 13	crianças H e C	alegria	10:17
Descrição da situação 5 – vídeo 4		“A criança L tira um objeto à criança B e esta chora e grita” <b>(Raiva)</b>		

Quadro 7: Dados do vídeo 4 (situação/participantes/emoções manifestadas/tempo/descrição).

Já neste quadro 7, que analisa o vídeo 4, surgiram 3 emoções primárias: raiva, tristeza e alegria. É ainda facilmente perceptível que, num curto espaço de tempo, a mesma criança vive situações distintas sentindo-se também de formas distintas. Por exemplo, a criança I mostra tristeza no minuto 00:00 e alegria no minuto 10:00 e 10:17. O mesmo acontece com a criança C que aos 00:34 sente alegria e aos 3:49 manifesta raiva.

<b>Vídeo 5</b>	Situação	Participantes	Emoções manifestadas	Tempo
Duração: 3min 14seg	Situação 1	criança L	raiva, tristeza	00:00
	Situação 2	criança L	raiva	00:29
	Situação 3	criança C	alegria	1:07
	Situação 4	criança A	alegria	2:00
	Situação 5	criança A	alegria	2:26
	Situação 6	criança F	alegria	2:30
	Situação 7	criança L	raiva, tristeza	2:40
Descrição da situação 2 – vídeo 5		“A criança L deita-se no chão e mostra-se chateada, após puxar o próprio cabelo propositadamente.” <b>(Raiva)</b>		

Quadro 8: Dados do vídeo 5 (situação/participantes/emoções manifestadas/tempo/descrição).

Por último, o vídeo 5 evidencia que numa mesma situação, a mesma criança pode parecer sentir-se triste e com raiva. Ambas as situações onde este dado foi surgido em relevo, a protagonista é a criança F.

Considerando este conjunto de dados, é-nos possível perceber que as crianças da “Sala das Surpresas” estiveram constantemente a expressar emoções primárias, havendo

evidências em todo o tempo da filmagem. Outro dado a salientar é o facto de haver dados das 11 crianças que compõem o grupo.

Organizando o total dos dados por sexo (Gráfico 1), verifica-se uma maior quantidade de expressão das emoções primárias em estudo pelas meninas, quando comparadas com os meninos.

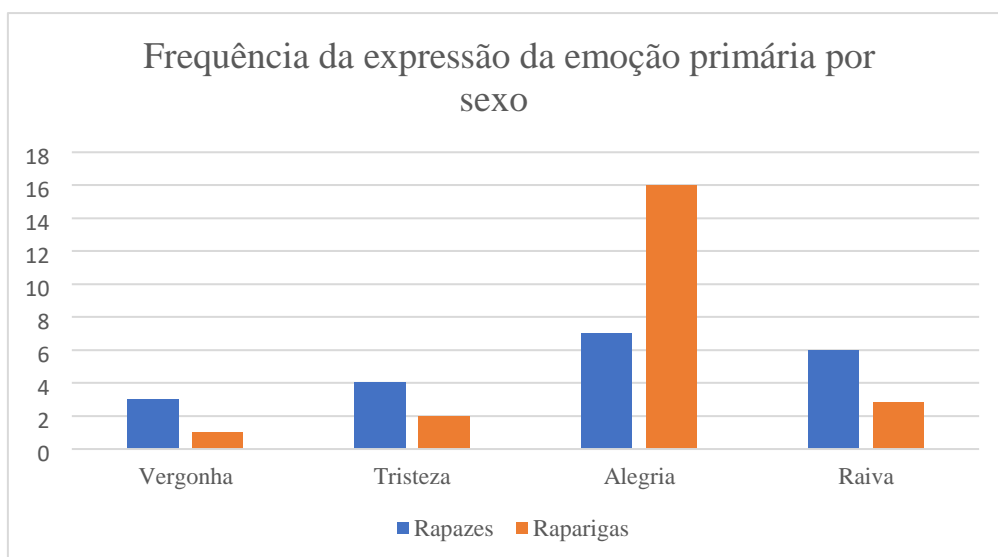


Gráfico 1: Frequência absoluta da expressão das emoções primárias por sexo.

Os dados do gráfico 1 tornam evidente que os meninos foram quem expressou mais vezes vergonha, tristeza e raiva. Em relação à emoção primária alegria, as meninas mostraram um número muito maior de vezes em que a exprimiram – 16 vezes, quando comparados com os rapazes (8 vezes).

Sistematizando os dados por emoções/total de crianças (ver Gráfico 2), é evidente a expressão da alegria como a emoção predominante e a vergonha como a menos comum.

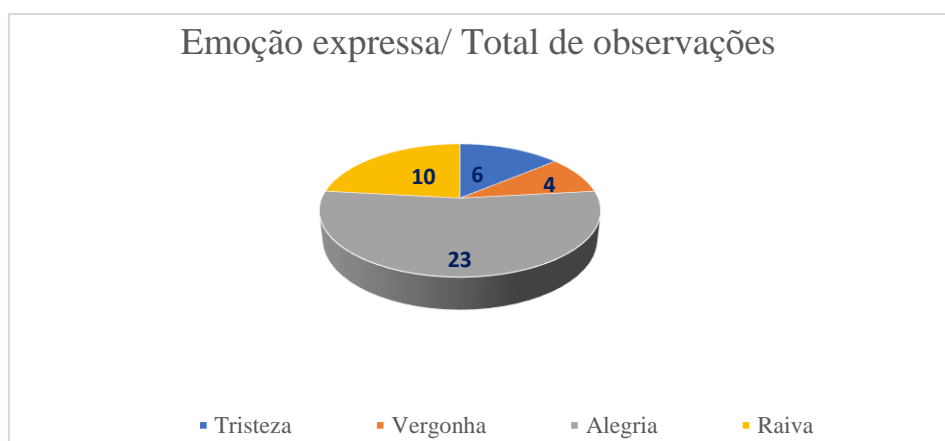


Gráfico 2: Número de vezes que cada emoção primária é expressa pelo total de crianças.

Este gráfico 2 revela, ainda, que do conjunto das seis emoções primárias consideradas neste ensaio investigativo, apenas quatro foram observadas, sendo elas a tristeza, a vergonha, a alegria e a raiva.

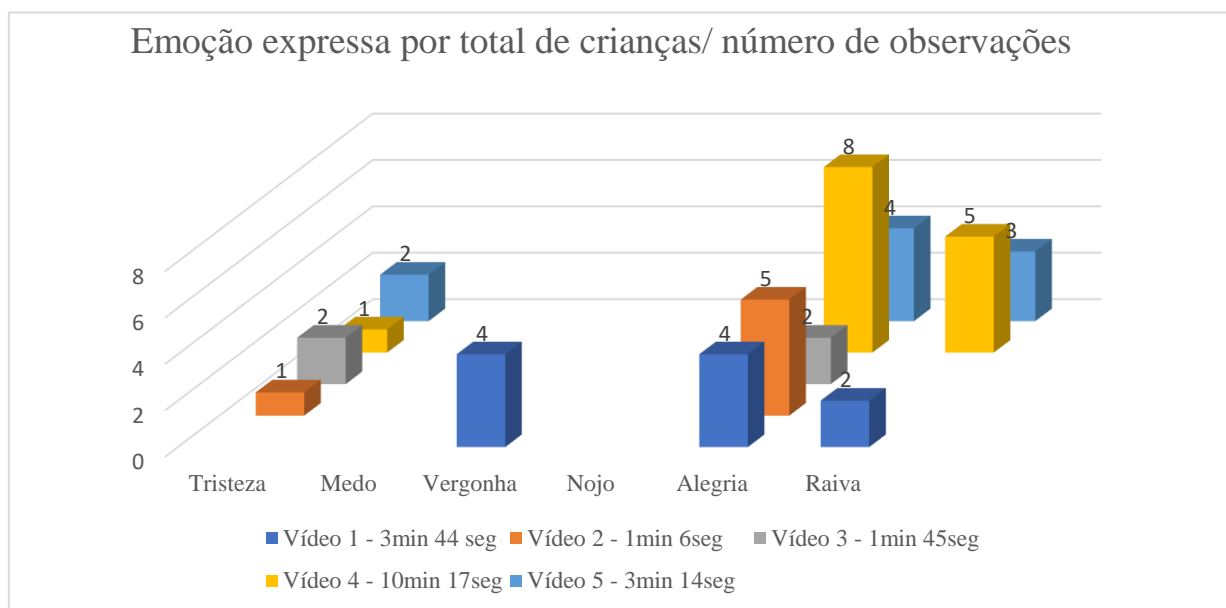


Gráfico 3: Quantidade de vezes que cada emoção é expressa pelo total de crianças e observada por vídeo. Organizando da forma acima apresenta os dados por número de observações/vídeo e tendo em conta a duração das filmagens, é perceptível que quanto mais longo o vídeo maior o número de emoções expressas, conforme expectável.

Os dados do gráfico 3 revelam que no vídeo 2, 4 e 5 a emoção mais comum foi a alegria. No vídeo 3, as emoções expressas mais vezes foram a alegria e a tristeza. A vergonha foi unicamente observada durante o vídeo 1 e surgiu exatamente o mesmo número de vezes que a alegria, neste mesmo momento de observação.

Relacionando estes dados com as situações analisadas, percebemos que a raiva surge predominantemente durante uma disputa de objetos (mas as crianças acabam por resolver a situação sozinhas).

As crianças prestaram uma enorme atenção às emoções expressas pelos seus colegas, com um olhar atento e observador e, por vezes, queriam ajudar a resolver a situação (Exemplo: situação 1 do vídeo 2 – ver anexo 7). A maioria das situações em que foi observada a

emoção primária vergonha aconteceu devido ao facto da criança em causa reparar que estava a ser observada pelo adulto, enquanto brincava, cantava ou falava (Exemplo: situação 9 do vídeo 1 – ver anexo 7).

Apesar de a alegria surgir inúmeras vezes e por diversas razões, a origem desta emoção foi muitas vezes o facto de a criança se sentir realizada, por conseguir realizar ou descobrir algo, querendo mostrá-lo ao adulto (Exemplo: situação 10 do vídeo 1 – ver anexo 7). Salienta-se, ainda, o facto de, na grande parte das vezes que a emoção alegria foi expressa, as crianças procuraram o adulto para o mostrar e com ele, partilharem esse momento, sorrindo-lhe (Exemplo: situação 2 do vídeo 3 – ver anexo 7).

Quanto à tristeza, duas das situações envolveram duas crianças distintas, ambas do sexo feminino (situação 1 do vídeo 3 – criança J e situação 1 do vídeo 4 – criança I), a pedir ao adulto para lhes dar colo. As restantes situações deveram-se principalmente a conflitos entre pares.

### **1.2.2.6 Discussão de Resultados**

Os resultados supra apresentados permitem-nos defender que a emoção primária leva a criança a melhorar a sua capacidade de resposta e a buscar soluções para diferentes situações, sendo importante que cumpra os seus objetivos pessoais e se adapte ao meio (Ekman & Cordaro, 2011).

Como referido por Portugal (2002, p.10) “(...) nas primeiras semanas e meses de vida (...) as crianças tentam pela primeira vez compreender e controlar o mundo que as rodeia, sendo estes seus esforços encorajados ou não (...)”. As crianças procuram compreender o mundo, observando e experimentando o que as rodeia, inclusivé as emoções próprias e alheias. Este sentido de autonomia na exploração do mundo emocional deve ser encorajado, mostrando-se à criança que o adulto está presente, mas que ela pode e deve tentar resolver-se sozinha. A mesma autora explica que:

(...) as crianças pouco confiantes nas suas capacidades, que não foram encorajadas a alcançar objectivos desafiadores mas atingíveis, sem capacidade de expressar sentimentos, ideias e conceitos simples, que não se sentem responsáveis no controlo do seu comportamento (ou incapazes de o controlar) apresentam um “equipamento” muito pobre para aprender na escola. (Portugal, 2002, p. 10)

De facto, sempre que as crianças sentiram realizar uma conquista, procuraram perceber se o adulto estava presente.

As crianças têm a possibilidade de ter contacto com as emoções e desenvolver a sua literacia emocional, ao estarem na creche, promovendo-se o desenvolvimento do bemestar da criança. Conforme Almeida (2011, p. 22), as emoções têm “uma função homeostática, buscando o equilíbrio entre o indivíduo e seu meio, por uma via rápida e automática”. Têm um carácter avaliador que auxilia a criança a manter condições vantajosas para a sobrevivência, afastando-se de possíveis perigos e satisfazendo necessidades biológicas.

Durante os momentos de raiva e tristeza, as crianças tentaram resolver a situação sozinhas, procurando o seu bem-estar e tentando garantir o dos outros.

Para Ochsner e Gross (2005), o ser humano tem uma capacidade incrível para autorregular as suas emoções, influenciando o seu bem-estar físico e mental. Neste sentido, a literacia emocional deve ser treinada e aprendida desde a primeira infância.

Quando o adulto permite e promove o contacto com todo o tipo e todas as emoções, está a ser promovida e desenvolvida a literacia emocional.

Webster-Stratton (2011, p.130) referem que “Compreender o que está por trás das reacções emocionais constitui o primeiro passo para ajudar as crianças a lidarem com as frustrações e os desapontamentos da vida.”. Por isso, o educador deve ter a capacidade de exprimir e explicar às crianças o que sente e porque o sente, ajudando-as a adotarem a mesma postura em relação a si mesmas.

Estes hábitos poderão, ainda, amparar a criança na compreensão do que acontece no seu corpo ao nível físico (por exemplo, no vídeo 5 a criança L atirou-se para o chão ao sentir raiva e tristeza), ajudando-a a controlar e gerir os seus comportamentos e pensamentos, descobrindo-se e conhecendo-se de uma forma consciente, não ficando surpreendida com reacções físicas ou psicológicas automáticas do corpo. Como defende Queirós (2014, p. 120):

A compreensão das emoções envolve a habilidade para identificar as causas subjacentes a cada emoção e perceber as respetivas consequências ao nível da fisiologia, do comportamento e do pensamento. Abrange ainda a habilidade para compreender a evolução dos estados emocionais, possibilitando assim a previsão do futuro emocional.

Se a qualidade relacional tem um impacto enorme ao nível do desempenho académico, torna-se emergente conhecer como se pode desenvolver, sustentar e melhorar a literacia emocional (Roffey, 2008), sendo o alicerce para o bem-estar pleno e para a felicidade (Cohen, 2006). Neste sentido, a promoção do contacto com as emoções deve estar claramente presente na relação do educador com as crianças, desde o contexto de creche. Apesar de existirem diferenças individuais “(...) que culminam em diferenças na capacidade de compreender, expressar e gerir emoções, tais habilidades podem ser aprendidas e contribuir para a saúde mental dos indivíduos.” (Sousa, Benevides, Carvalho & Caldeira, 2015, p. 2), devendo o educador procurar conhecer e ouvir cada criança, garantindo que conhece as suas necessidades e dificuldades e que estará preparada para a vida que se segue.

## **MOMENTOS EM JARDIM DE INFÂNCIA...**

### **2.1 Dimensão Reflexiva**

Neste ponto revelam-se os dados e aprendizagens que decorreram durante o segundo semestre do primeiro ano, em Prática Pedagógica Supervisionada em contexto Jardim de Infância. Refletindo sobre a minha ação educativa, focam-se os aspetos mais e menos positivos e os pontos que deverei reconsiderar e alterar num futuro próximo.

#### **2.1.1 Em jardim de infância I**

##### **2.1.1.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

###### **O contexto físico**

Durante o segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2016/2017, a minha prática de ensino supervisionada continuou a decorrer em Touria – Pousos, na mesma Associação de Solidariedade Social de Leiria, mas agora em valência jardim de infância.

Como dito anteriormente, esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e funciona de segunda a sexta-feira, entre as 7h45 e as 19h15.

A prática de ensino supervisionada que realizei no segundo semestre aconteceu na “Sala da Criatividade”. Este espaço esteve organizado por oito áreas distintas: a área das construções, a área da matemática, a área dos jogos, a área da plástica, a área da escrita, a área da biblioteca, a área das ciências e a área do faz-de-conta. Cada uma destas zonas estava identificada com uma placa onde constava o seu nome e o número de crianças que aí podia estar em simultâneo, simbolizado com círculos.

Em cada área existia uma prateleira com uma pasta com “ficheiros” – folhas de atividades orientadas que as crianças realizavam livremente, quando assim o entendessem.

O espaço da sala de atividades dispunha ainda de um tapete junto à porta de entrada, onde o grupo se reunia todas as manhãs (e sempre que necessário), três mesas ao centro com vinte e três cadeiras, dois pequenos sofás na área da biblioteca, três mesas pequenas de apoio às áreas da plástica, da escrita e do faz-de-conta e um lavatório.

Num dos armários da sala, cada criança tinha o seu espaço de arrumação individual, organizado por gavetas e identificado com os respetivos nomes e fotografias. Aqui as crianças arrumavam os seus brinquedos e objetos pessoais, o chapéu de sol e algumas peças de roupa para o caso de serem necessárias.

Para promover a autonomia das crianças, todos os materiais tinham um local onde deveriam estar devidamente arrumados, estando o próprio grupo de crianças responsável pela arrumação da sala.

A “Sala da Criatividade” dispunha de uma forte e intensa luz natural, fornecida pelas três janelas que cobriam uma das paredes da sala. Estas janelas permitiam o acesso direto ao espaço exterior da instituição – parque infantil e “floresta”.

### O grupo e suas rotinas

O grupo de crianças que me acompanhou este semestre era constituído por dezanove elementos - onze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Em fevereiro de 2017 existiam dez crianças com 3 anos, seis com 4 anos e três com 5 anos.

A educadora que acompanhara o grupo até então encontrava-se a gozar o seu período de licença de maternidade pelo que a profissional cooperante que me acompanhou durante este semestre foi uma outra educadora de infância que já conhecia o grupo.

Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e residiam no concelho de Leiria. Três das dezanove crianças deste grupo utilizavam ainda chupeta durante a sesta e uma encontrava-se a atravessar o processo de controlo dos esfíncteres. Uma criança frequentava apenas a instituição desde janeiro de 2017 (pelo que ainda se encontrava em processo de adaptação).

Neste grupo de crianças existia um caso de diagnóstico de Diabetes Tipo 1, uma criança com Perturbação do Desenvolvimento suspeita de Perturbação do Espectro do Autismo e, ainda, uma criança com uma complicação renal originada por uma amigdalite bacteriana que, devido a essa situação raramente foi ao jardim de infância neste período.

A instituição possibilitava a frequência em atividades extracurriculares como a música e o inglês que eram desenvolvidas no interior da instituição de forma opcional.

Todas as crianças da “Sala da Criatividade” participavam no momento desenvolvido pela SAMP - música, decorrendo à quarta-feira pelas 10h15 e quinze crianças frequentavam o inglês, à terça-feira às 16h00, com uma professora particular. A educadora acompanhava as crianças apenas durante a música.

O Projeto Pedagógico que decorreu durante o ano letivo 2016/2017 denominava-se “Com a arte vou criar, para com ela poder voar!”. O seu objetivo principal era aliar a curiosidade à descoberta e à criatividade, aprofundando o conhecimento das crianças, respondendo às suas questões e incentivando a exploração do mundo que as rodeava.

As crianças permaneciam na sala polivalente até às 9h15, hora de chegada da educadora responsável pelo grupo e momento em que se dirigiam para a sala de atividades. Após guardarem os seus pertences na devida gaveta, crianças e educadora reuniam-se na zona do tapete conversando e recebendo as restantes crianças que iam chegando. Por volta das 9h30, o grupo cantava a “Canção do Bom dia”. Uma das crianças cumprimentava todas as pessoas presentes na sala e outra criança contava os colegas, referindo quem faltava. No início de cada semana eram ainda distribuídas as tarefas por todos os elementos do grupo, segundo um quadro exposto num *placard*.

Até por volta das 10h15 acontecia o desenvolvimento de projetos ou propostas, em pequeno ou grande grupo. Em seguida as crianças tinham espaço e tempo para brincar livremente no parque exterior ou na sala de atividades, conforme as condições meteorológicas.

A higiene e preparação para o almoço iniciava-se às 11h15 e acontecia na sala polivalente onde existiam as instalações sanitárias de apoio a esta sala e grupo. Neste momento, a criança responsável por colocar as mesas auxiliava o adulto em tal tarefa, dirigindo-se ambos para o refeitório. Os lugares de refeição eram fixos e o grupo dividia-se por 3 mesas.

Às 12h00 as crianças que já haviam terminado a refeição iniciavam a sua higiene pessoal (incluindo a lavagem dos dentes) e encaminhavam-se para os seus catres, organizados na sala polivalente, repousando até às 14h45. As crianças que não dormiam esperavam no refeitório pelo adulto que as acompanhava nesse período.

Das 14h45 – hora em que todas as crianças se dirigiam novamente para a “Sala da Criatividade” com a educadora – às 15h15 existia a “Hora do Conto”. Neste momento uma das crianças contava uma história até o lanche estar preparado.

Terminado o lanche e feita a higiene pessoal, desenvolviam-se projetos ou temáticas ou as crianças brincavam e exploravam livremente a sala de atividades ou espaço exterior. O reforço alimentar era feito às 17h45 em reunião no tapete e após novo momento de higiene.

O facto da rotina deste grupo ser organizada visando a autonomia e tomada de decisões conjuntas, promovia o diálogo e desenvolvimento da linguagem oral e permitia a discussão de assuntos pertinentes para as crianças, despoletando curiosidades, dúvidas e interesses.

Desde o primeiro dia que notei o quão valorizado era o desenvolvimento da autonomia, e tal aspeto foi referido logo na primeira reflexão (ver anexo 8):

Por perceber que o desenvolvimento da autonomia é um dos principais aspetos defendidos na dinâmica desta sala, pretendo pesquisar mais sobre como auxiliar as crianças e quais as estratégias a experimentar para que as crianças percorram o caminho da independência e autonomia. “A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.36) (1.ª Reflexão – março 2017).

Em termos de desenvolvimento, visto o grupo ser bastante heterogéneo no que tocava às idades cronológicas, o mesmo acontecia com o ritmo e grau de desenvolvimento também assim o era. Esta diferença notava-se principalmente ao nível cognitivo, nomeadamente

ao nível da linguagem. Ao me deparar com esta realidade de diferentes faixas etárias e maturidades a todos os níveis, procurei desde muito cedo perceber como poderia lidar com este fator, tentando não o encarar como um obstáculo, como foi explícito na terceira reflexão (ver anexo 8):

A maior dificuldade com que me deparo ao participar no dia-a-dia da Sala da Criatividade talvez seja a gestão do grupo, tanto ao nível de diferentes padrões comportamentais, diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento, como também dos diferentes interesses existentes. Então, como poderei eu preparar-me para estes desafios? Pensei que talvez possa dar voz às crianças, pois penso que através do diálogo é possível chegar a conclusões cruciais e, conseqüentemente, soluções ideais. (3.<sup>a</sup> Reflexão – março 2017).

Apesar de todas as crianças estarem a atravessar uma fase importante na construção de relações e a desenvolverem a sua maturidade social, as crianças com 5 anos mostravam maior facilidade em integrar brincadeiras conjuntas e em participar em conversas de grande grupo (como seria de esperar). Contudo, as crianças com 3 e 4 anos não eram de todo discriminadas pelas mais velhas e mostravam também um enorme interesse em estabelecer relações, em construir amizades e em compreender como funcionava o mundo da sociabilidade.

Ao nível psicossocial as crianças eram todas muito diferentes. As crianças colaboravam na resolução de conflitos; conflitos esses que surgiam maioritariamente por questões emocionais. No entanto, tal como valorizado pela educadora, todas as crianças mostravam um enorme interesse e preocupação em conversar quando existia qualquer problema e em escutar o outro.

As suas brincadeiras favoritas eram, sem dúvida, tudo o que envolvia o faz-de-conta. Neste sentido, praticamente todo o grupo demonstrava um especial gosto e expunha uma enorme vontade e prazer em brincar, principalmente com o adulto, na área do faz-de-conta.

Assim, com o passar do tempo percebi a importância que devia ser dada aos momentos livres com este grupo. Além de serem circunstâncias em que as crianças mostravam felicidade e prazer em explorar o que estava ao seu alcance, era também a partir de tais explorações que advinham muitas descobertas submersas em interesse. Tudo isto foi referido na segunda reflexão (ver anexo 8):

Ao refletir sobre os dias passados na instituição, reparo que é dado o devido valor à brincadeira; o que não acontece na vida de todas as crianças. As crianças da Sala da Criatividade realizam inúmeras descobertas através desta atividade que é o brincar. No espaço exterior, por exemplo, é possível encontrar seres vivos ou observar fenómenos da natureza, ficando com uma imagem real do que costumam ver nos livros. Enquanto construí puzzles ou realizei jogos relacionados com

matemática, escrita ou ciência, com as crianças, expliquei-lhes vários conceitos, imagens ou dúvidas, alargando os seus conhecimentos. Durante a exploração de livros, quer autónoma quer acompanhada do adulto, as crianças contactam com uma imensidão de situações, personagens e ideias desconhecidas, ficando a conhecê-las. Muitas vezes transportam esses factos literários para as brincadeiras do faz-de-conta, mobilizando conhecimentos e experimentando vários papéis. (2.<sup>a</sup> Reflexão – março 2017).

### **2.1.1.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA I: EVIDÊNCIAS**

Com o intuito de evidenciar o meu percurso de aprendizagens e vivências ocorridas durante o segundo semestre em Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância I, reuni e revi todos os documentos e registos realizados. Foi-me possível perceber que os pontos abordados envolveram atitudes (minhas e das crianças) e aprendizagens diversas. Tudo isto foi integrado na ação educativa e benéfico para a minha formação, principalmente porque houve momentos regulares de reflexão, quer de forma oral quer escrita.

Durante este semestre foram várias as dificuldades com que me deparei. Ao refletir em conjunto com a minha colega, professora supervisora ou com a educadora cooperante, percebi que ao explicar os meus medos e receios se tornava mais fácil encará-los como algo a ultrapassar de forma positiva.

Desde o primeiro momento que tomei consciência do que sentia e procurei pensar sobre o modo como iria lidar com as minhas ânsias:

Tenho algum receio de não me conseguir adaptar totalmente ao método utilizado pela educadora – Movimento Escola Moderna. Apesar da pesquisa que vou realizar sobre este assunto, estratégias e organização relacionadas, já percebi que as crianças têm por hábito desenvolver constantes projetos. No entanto, ainda não presenciei o seu despoletar. Como habitual, tenho algumas dúvidas em relação às experiências educativas que irei planificar, mas durante as próximas semanas estarei atenta e desperta a toda a informação que me possa ser útil para as intervenções. (1.<sup>a</sup> Reflexão – março 2017).

Devido a esta ansiedade, preocupação e nervosismo constante terem sido encarados como um problema, foi mais difícil para mim minimizar estes sentimentos, conforme é visível nas sexta e oitava reflexões (ver anexo 8):

Como habitual, estava bastante preocupada e ansiosa, pois queria que tudo decorresse de uma forma calma, mantendo as crianças interessadas, motivadas e felizes. (...) O meu receio era principalmente que as crianças dispersassem ou não mostrassem qualquer interesse ou adesão à experiência, exatamente por ser algo a que não estão habituadas. (...) Explicando melhor a minha angústia a este nível, tenho receio de que as crianças mais novas e menos desenvolvidas não entendam as experiências, e que a intensa participação e envolvimento das crianças mais velhas

não permite às restantes participar. Penso então, que no futuro, terei de ter mais atenção e pedir a colaboração de todas as crianças para as conversas de grande e pequeno grupo. (6.<sup>a</sup> Reflexão – abril 2017).

Terminei esta semana a não me sentir de todo realizada nem satisfeita com a minha prestação. Senti que não consegui oferecer às crianças aquilo de que precisavam. (8.<sup>a</sup> Reflexão – maio 2017).

No entanto, ao me libertar destas emoções menos positivas e limitadoras de prazer, comecei a encarar cada dia como único e a estar consciente de que quem orienta o dia-dia e o grupo é o adulto, mas que o seu papel é de constante e plena escuta dos outros.

Qualquer adulto responsável por uma ou mais crianças tem o dever de estar atento aos sinais que dão, respondendo às suas necessidades. No contexto Jardim de Infância tornase ainda mais emergente esta atitude por parte do educador de infância pois, as crianças devem sentir-se bem, satisfeitas e felizes, para se desenvolverem e aprenderem tudo o que esta idade lhes pode oferecer.

Percebi o benefício de dar voz às crianças bastante cedo, procurando sustentar esta aprendizagem em autores de referência, tal como apresento na terceira reflexão (ver anexo 8):

Durante esta semana tive duas oportunidades para colocar em prática a dinamização deste momento sem recurso ao televisor, e confirmei: vai ser um desafio bastante grande. Mas então, porque não oferecer às crianças a hipótese de escolherem o que fazer durante esses momentos? (...) além de ser possível responder aos seus gostos e interesses, esta é uma forma de lhes dar a oportunidade de participarem na gestão do seu dia e de aprenderem a ouvir e respeitar opiniões – perceber o que é viver em democracia (Formosinho & Formosinho, 2015). (...) Ao dar voz às crianças, também se constroem oportunidades privilegiadas de desenvolvimento da linguagem e comunicação. (3.<sup>a</sup> Reflexão – março 2017).

Uma das maiores aprendizagens realizadas nesta Prática Pedagógica (e que com certeza levarei e adotarei no meu futuro enquanto educadora de infância) será esta participação ativa das crianças em todas as partes do seu dia e no seu processo educativo. No que vivi neste contexto educativo, foi perceptível a alegria das crianças em assumir responsabilidades e em cumprir tarefas. Esta atitude assumida e incentivada pelo adulto desenvolverá a autonomia na infância, permitindo às crianças encarar os obstáculos como um desafio a superar e não como um problema de difícil resolução.

Portugal e Laevers (2010) explicam que o espaço para a iniciativa e autonomia envolve criar oportunidades para as crianças decidirem o que vão fazer, durante quanto tempo, quando e com quem.

Promover a iniciativa e autonomia das crianças é algo que se aproxima bem da forma como estas melhor aprendem e se desenvolvem. Desde sempre a criança procura a exploração activa do mundo (...) O princípio da livre iniciativa oferece-lhe o espaço necessário para realizar o seu próprio trajecto de desenvolvimento, activando o desejo de exploração, de autonomia (*Ibidem*, 2010, p.87)

No que diz respeito a conhecimentos e a experiências educativas, também tive a sorte de poder experienciar e vivenciar a alegria e entusiasmo que as crianças sentem ao escolher o que irão fazer e descobrir. A envolvimento e empenho são de todo evidentes nestes excertos de reflexões 10 e 12 (ver anexo 8).

Em particular com a criança JM. (3 anos e 7 meses), percebi que foram também desenvolvidos aspetos da Área do Conhecimento do mundo físico e natural, pois a criança dirigiu-se junto a mim pedindo ajuda para construir um veado. No entanto, estávamos com algumas dificuldades em construir as patas. Então, JM. disse “Espera”, e encaminhou-se para a biblioteca, trazendo consigo um livro sobre animais. Procurando a imagem do veado disse “Vês, é assim, tem as patas altas”. Durante este momento foram desenvolvidas e evidenciadas aprendizagens como a identificação de características dos seres vivos, o conceito matemático de «alto» e JM. mostrou até mesmo a exploração atenta que faz dos livros e suas imagens. (10.<sup>a</sup> Reflexão – maio 2017).

O que senti e achei mais interessante e motivante foi precisamente a exploração e descobertas, que desenvolvi com algumas das crianças, sobre as moscas. Na semana anterior, algumas crianças demonstraram claramente interesse e curiosidade por conhecer mais sobre este inseto, ao observarem durante mais de 30 minutos e várias vezes durante o dia moscas. Assim que avistavam um destes animais chamavam o adulto. Percebendo o seu espanto e desconhecimento sobre características da mosca, optei por adotar uma postura de provocação, ou seja, sempre que era confrontada com a afirmação “Olha uma mosca!”, a minha atitude e resposta eram questões. Questões essas que passavam por tentar descobrir se tinham pelos, se tinham patas, o que estavam ali a fazer, se comiam, se fugiam das pessoas porque tinham medo, entre outros assuntos. Percebi então que estas vivências e observações constantes constituíam uma ótima oportunidade de emergência de um projeto. (12.<sup>a</sup> Reflexão – maio 2017)

A partir destes momentos vividos com as crianças, ao refletir em conjunto com a minha colega e interligando a prática educativa que vivenciávamos com os assuntos abordados em aulas teóricas, cheguei à conclusão de que a planificação não tem de ser (nem deve ser) demasiado preenchida. Com isto quero dizer que os momentos livres e de interação espontânea com uma criança ou várias são tão ou mais importantes para a construção de aprendizagens do que as experiências orientadas.

Na sétima reflexão (ver anexo 8) tive a oportunidade de evidenciar tal aspeto, também porque senti que as crianças davam muito valor e necessitavam de tempo para as suas explorações e brincadeiras livres, fossem na sala de atividades ou zona exterior:

Relacionando assuntos abordados em seminários e aulas de outras unidades curriculares com exemplos da prática, percebo que não é de todo necessário planificar e organizar constantemente os dias das crianças com propostas educativas. (...) à segunda-feira de manhã e à quarta-feira à tarde, as crianças não se mostram disponíveis nem concentradas para executar qualquer tarefa. Assim, também não se encontram motivadas, o que dificulta completamente a existência de

qualquer aprendizagem. Tal como explicam Bento & Portugal (2016, p. 87) “Em Portugal (...) o brincar tem vindo a ganhar um formato cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados e controlados pelos adultos” (...) Deste modo, percebi que por vezes é necessário as crianças explorarem livremente os espaços, principalmente o espaço exterior, e a partir daí farão inúmeras aprendizagens e fomentarão o seu desenvolvimento a todos os níveis. (7.<sup>a</sup> Reflexão – abril 2017).

Ao conversar com a educadora cooperante sobre este assunto, consegui mais facilmente adotar esta postura e dinâmica que acho, sem dúvida, essencial para o bem-estar de todos os intervenientes educativos.

Quanto aos documentos redigidos, a minha maior dificuldade passou pela organização da planificação. Eu e a minha colega alterámos várias vezes a disposição e nomenclatura adotadas, mas, contudo, o *feedback* que nos foi dado pela professora supervisora foi que este documento não estava claro, nem objetivo nem de fácil compreensão.

Ao realizar algumas experiências de avaliação escrita, recorrendo principalmente ao registo fotográfico e à sua interpretação, percebi que avaliar momentos e acontecimentos espontâneos é bastante mais simples do que escolher com antecedência uma competência a avaliar. Tive esta complicação porque nem sempre conseguia estar atenta e captar realmente o sucedido com a atenção necessária. Porém, penso que os registos de avaliação que realizei estavam completos e devidamente fundamentados, de modo a que se percebesse as aprendizagens a evidenciar.

Durante este momento a criança Sf. mostra a sua capacidade de partilha pois, apesar de ter tomado o início da brincadeira, permitiu que as crianças Fr. e Pt. integrassem este momento. Foi possível ainda reparar na sua capacidade de reflexão a cada questão ou desafio que lhe eram colocados, permanecendo convicta das suas ideias e objetivos, tal como aconteceu quando foi questionado o preço do que estava a oferecer ao adulto. A criança Sf. demonstrou a sua criatividade e imaginação ao encarar aquele espaço como uma loja pois, as crianças que tinham estado ali anteriormente não o tinham feito daquela forma. Sf. respondeu a todas as questões que o adulto lhe colocou e não criou qualquer conflito com os seus pares. Sf. é uma criança que mostra um enorme interesse em prazer e em contactar com o mundo da fantasia. No entanto, é também uma criança que demonstra possuir um vocabulário extremamente alargado e uma ótima capacidade de interação e expressão oral. Assim, a criança Sf. é um excelente exemplo de que a partir da brincadeira se desenvolvem várias competências e aprendizagens. A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. (...) a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca.” (Dallabona & Mendes, s.d., p.2) (Registo de Avaliação n.º 7 – maio de 2017).

O facto de ter convivido com duas educadoras de infância, permitiu-me experienciar formas distintas de atuar, conversar e interagir com as crianças.

Cada profissional de educação tem a sua forma de lidar com o grupo, valorizando aspectos distintos, adotando estratégias díspares e, sendo assim, captam a atenção e conquistam o respeito das crianças à sua maneira.

Refletindo agora sobre a influência que estes fatores da individualidade de cada ser humano têm sobre a vida, educação e aprendizagens das crianças, penso que não há problema nem complicação nenhuma. Aliás, é até uma ótima oportunidade para as crianças começarem a perceber que na vida nos temos de adaptar aos contextos e pessoas que encontramos. O imprescindível neste cenário é que as regras e objetivos defendidos pelos adultos cuidadores sejam semelhantes.

Em jeito de conclusão e valorizando os aspectos que mais me marcaram neste semestre, considero que foi um percurso desafiante, em que me deparei com experiências diversificadas e percebi a importância da autorreflexão diária e da gestão positiva das nossas emoções. Ao referir o positivismo como lei para a regulação emocional não quero transparecer que os sentimentos de falha ou necessidade de melhoria devam ser minimizados ou eliminados.

Todos os momentos, ações e atitudes do nosso dia devem ser repensados e considerados, procurando todas as aprendizagens e ponderando todas as alterações que possam ser feitas. Só assim seremos profissionais justos e empenhados, na busca da melhoria e do prazer em desempenhar o papel que assumimos.

Como o trabalho em equipa só resulta se os elementos do grupo tiverem objetivos similares, a reflexão deve ser uma prática a adotar por todos, tendo todo o interesse a partilha de ideias e reflexão em grupo.

### 2.1.2 Em jardim de infância II

Neste capítulo volto novamente a apresentar a minha reflexão sobre alguns itens importantes e que ditaram o desenvolvimento da última prática pedagógica, no terceiro semestre.

Por ser um contexto novo e diferente de todos os que já tinha visitado antes, principalmente devido à pertença à rede pública, desencadearam-se novas experiências e aprendizagens.

Seguindo a mesma lógica da dimensão reflexiva dos outros semestres, aqui apresento nas minhas palavras o significado e importância do que vivi.

### **2.1.2.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

#### O contexto físico

O Jardim de Infância em questão, onde desenvolvi esta terceira Prática de Ensino Supervisionado pertence à União de

Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes. Faz parte de um agrupamento vertical mas funciona num edifício isolado, existindo apenas um único grupo de crianças neste Jardim de Infância e, por isso, uma única educadora de infância. Neste agrupamento estão integrados oito jardins de infância que, apesar de partilharem ideias, experiências e viverem alguns momentos em conjunto, são independentes no que toca ao funcionamento; ou seja é dado espaço para que cada educadora delinea a sua ação educativa de uma forma individual, liberal e característica.

A instituição estava organizada em duas componentes: a componente letiva (assegurada pela educadora de infância e assistente operacional) e a componente de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), onde estavam destacadas duas técnicas funcionárias de uma empresa contratada pela Câmara Municipal de Leiria.

Entre as 8h00 e o 12h00, as 13h30 e as 15h30, as crianças estavam sob a supervisão da educadora e assistente, sendo que o horário de entrada da educadora de infância era às 9h00. As AAAF funcionavam até as 19h00 e proporcionavam, neste ano letivo 2017/2018, Música e Move Kids a todas as crianças que estivessem inscritas neste período de prolongamento pós 15h30.

O espaço exterior da instituição garantia a segurança das crianças, estando vedado por muros e grades. No entanto, era-lhes possível observar o meio envolvente de forma segura e pertinente – uma estrada movimentada, campos de cultivo e moradias habitadas. As crianças tinham ao seu dispor no recreio 1 cavalo de mola fixo numa caixa de areia, 1 escorrega, 1 casa de madeira, 1 minicampo de futebol com balizas, 1 relvado inclinado, uma sala polivalente coberta com diversos objetos, brinquedos e triciclos para brincarem e, ainda, um espaço dedicado à horta, criada e mantida pelas crianças e suas famílias.

O espaço interior era composto por duas salas: a sala de atividades e a sala de apoio às refeições e às AAAF. Era nesta última sala que as crianças eram recebidas até às 9h00. Em cada um destes espaços existiam instalações sanitárias a utilizar pelas crianças e cabides individuais. Na sala de atividades existia também um WC para os adultos e na sala de apoio às refeições a cozinha, estando esta preparada com os recursos necessários. Ambas as salas tinham duas portas de acesso direto ao exterior – dianteiro e traseiro.

Sendo a sala de atividades o espaço no qual as crianças realizavam várias descobertas e aprendizagens, era importante que a sua organização seja pensada de forma coerente, significativa e reflexiva. Assim se mostrou acontecer.

No Jardim de Infância, de setembro a janeiro do ano letivo 2017/2018, a sala estava organizada em 7 áreas: área da leitura, área da casinha, área dos jogos de mesa, área de trabalho, área do computador, área da conversa e área da pintura e plasticina. Cada uma destas áreas dispunha de recursos variados e correspondentes às atividades a realizar em cada um.

Uma das preocupações da educadora era a constante renovação e atualização destes mesmos recursos, podendo surgir de sugestões ou partilhas tanto dos adultos como das crianças.

A organização do espaço da sala sofreu algumas alterações durante estes meses de prática pedagógica. No entanto, a promoção da autonomia das crianças continuou sempre presente (as crianças alcançavam todos os materiais e colaboravam no dia-a-dia do jardim).

A iluminação deste espaço era predominantemente natural (uma das paredes era composta por três janelas, viradas para o portão de entrada e saída). As paredes estavam pintadas de branco e tinham vários quadros de cortiça ou de ardósia para afixar e escrever o necessário.

### O grupo e suas rotinas

Em setembro de 2017 o grupo de 16 crianças que frequentava o Jardim de Infância em causa era caracterizado pela sua misticidade e heterogeneidade no que toca a idades, interesses e níveis de desenvolvimento. Mais tarde, mas ainda no 1.º período, entrou uma nova criança, vinda de outro jardim de infância do agrupamento. Então, das 17 crianças, 5 ainda não tinham os 3 anos completos, fazendo-o até ao final de dezembro. As restantes

tinham 4 e 5 anos. As crianças de 2 anos de idade encontravam-se a frequentar o jardim de infância pela primeira vez, exigindo a individualização e adaptação de situações e propostas educativas.

Quando iniciei a prática pedagógica todas as crianças tinham já o controle dos esfíncteres adquirido. O desenvolvimento da linguagem e expressão oral estava ainda numa fase inicial para as crianças com 2 anos, pois estavam a iniciar o contacto com um mundo novo e interações com colegas da sua idade. O mesmo aconteceu com a autonomia, tendo sido esta uma das maiores preocupações de todos os adultos da instituição.

No início de cada dia, existia uma reunião de grande grupo na área da conversa, onde se cantava a “Canção do bom dia” e eram partilhadas algumas novidades. Passado algum tempo, incluiu-se na rotina a marcação da data e do tempo e, ainda, a nomeação do chefe e do ajudante daquele dia.

Até às 10h30 existia espaço e tempo para desenvolver experiências orientadas, de preferência em grande grupo. Em seguida, acontecia o lanche da manhã, na sala de refeições, onde as crianças comiam uma peça de fruta trazida de casa e um pacote de leite escolar ou iogurte trazido de casa.

A partir do momento em que a maioria do grupo terminava a sua refeição, as crianças brincavam livremente até por volta das 11h30. Sempre que possível faziam-no no espaço exterior, vestindo chapéus ou casacos, conforme o necessário perante as condições meteorológicas.

Até ao 12h00 podiam acontecer novos projetos ou experiências orientadas, mas a esta hora era feita nova higiene pessoal para iniciar o almoço, com as profissionais das AAAF.

Às 13h30, com a chegada da educadora e assistente operacional, as crianças reuniam-se na sala de atividades, na área da conversa, conversando sobre o momento de pausa e sobre novas propostas a realizar. Dadas por terminadas estas mesmas tarefas (individuais ou em grupo), as crianças brincam livremente até às 15h00 – hora em que se juntam nos *puff's* da área da conversa novamente, para conversar sobre o próprio dia e dias seguintes ou discutir temas oportunos.

Das 17 crianças que compunham grupo, 5 não estavam inscritas nas atividades após as 15h30 e apenas 1 não almoçava no jardim.

Apesar das diferentes faixas etárias, percursos e interesses, as crianças eram bastante unidas, entreadjudando-se. Não existiam pequenos grupos, pois ao longo do tempo as crianças foram estabelecendo relações distintas umas com as outras, cada uma à sua maneira. Sendo bastante autónomas e continuando o percurso de conquista de autonomia, as crianças não necessitavam da presença obrigatória do adulto nas suas explorações e brincadeiras livres.

O conto de histórias foi sempre uma experiência e momento muito apreciado pelas crianças. Geralmente acontecia todos os dias, pelo menos uma vez; esta leitura podia ser feita por um adulto ou por uma criança, de manhã ou à tarde, de um livro da instituição ou trazido por um elemento do grupo de crianças ou adulto.

As crianças mostravam-se curiosas e interessadas em conhecer o mundo. Desta forma, os dias eram preenchidos por conversas onde sobressaía o seu vasto poder de questionamento e todos os adultos profissionais procuraram sempre fomentar esta característica de cada criança. Este facto foi desde logo por mim sentido e assim o explicitarei na primeira reflexão:

O que para mim foi mais evidente nestas duas primeiras semanas de participação no dia-a-dia do grupo, foi o seu permanente e constante interesse por saber mais. As crianças mostram-se claramente disponíveis por ouvir o que os adultos lhes podem oferecer, escutam, questionam e participam perante quaisquer que sejam as situações com que se deparam. (Reflexão n.º1 – outubro 2017)

Ao nível da linguagem, existiam crianças com algumas dificuldades na articulação de certos sons. Contudo, mostraram sempre um enorme desenvolvimento e vontade de se expressar verbalmente. Existia uma criança que, apesar de não demonstrar nenhuma dificuldade em articular sons, formar frases ou entender enunciados, mostrou sempre muita timidez em expressar-se em grande grupo, falando apenas com o adulto individualmente e por sua iniciativa, não respondendo muitas vezes a questões e pedidos do adulto.

Inerente ao contexto educativo e ao que as famílias e os profissionais de educação valorizavam, as crianças mostraram ter uma forte ligação com a natureza e meio ambiente, conhecendo e gostando de explorar tudo o que ela podia oferecer e conhecer.

A área preferida da maioria das crianças do grupo, apesar de diversificarem as suas brincadeiras e a forma como exploravam os objetos, mostrou ser a área do faz-de-conta ou área da casinha. É através do jogo simbólico que as crianças representam o seu imaginário e, apesar de predominar a fantasia, os aspetos psico-motores da brincadeira acabam por interligar a ação da criança à realidade. Através do faz-de-conta, as crianças desenvolvem a imaginação e criatividade, assimilam a realidade do “eu” e, estabelecem uma lógica com o mundo real encarando diferentes situações e papéis. (Piaget, 1990)

### **2.1.2.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA II: EVIDÊNCIAS**

Tal como referi na 4.<sup>a</sup> Reflexão (ver anexo 9), uma das aprendizagens que senti realizar foi o facto de escutar sempre e cada vez mais as crianças. Ao perceber que só assim as experiências e momentos têm sentido para as crianças, transformando-se em aprendizagens e desenvolvimento, integrei esta atitude na minha prática educativa e compreendi, através da vivência, que é essa a essência de um educador de infância.

Na realidade acho que esta melhoria se prendeu principalmente com o facto de eu própria me ter focado nos interesses e bem-estar das crianças, escutando-as e sentindo o que o grupo gostava e precisava. Percebi então, através da experiência, que uma das maiores essências de um bom educador de infância é procurar ler na postura e atitude das suas crianças que atitude e rumo o próprio adulto deve assumir. Nada acontecerá sem que exista o bem-estar em primeiro lugar. (4.<sup>o</sup> Reflexão – outubro 2017)

Penso que uma das consequências e provas que de que escutei e respondi às necessidades das crianças, foi o facto de ter alterado várias vezes a planificação feita. Apesar de este ser um documento orientador importante para delinear e pensar as experiências a acontecer, na minha opinião, o educador nunca conseguirá prever a disposição do grupo, suas questões ou outros acontecimentos. Assim, algumas alterações são fruto de uma boa atitude por parte do profissional.

Ao fim destes três dias de intervenção sinto conseguido o meu dever como cuidadora e participante do processo educativo das crianças, por ter ouvido as suas sugestões e ter organizado os momentos de forma a responder a questões e interesses. Prova disto mesmo é o facto de a planificação ter sido altamente alterada, acontecendo estas mudanças calmamente e com uma razão favorável ao desenvolvimento e aprendizagens da criança.

O documento e recurso essencial do profissional de educação denominado planificação é “(...) um «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa (...) planificar é « pôr em ação », numa realidade concreta, o pensamento científico e pedagógico” (Vilar, 1993, p.5). (4.º Reflexão – outubro 2017 – ver anexo 9)

Cruzando agora as informações que caracterizam o contexto com as minhas aprendizagens e vivências, penso que existiram dois grandes fatores que devem ser tidos em conta: o espaço (sua organização e valor) e a dinâmica e parceria estabelecidas entre a equipa educativa de profissionais.

O espaço teve uma importância e valor imenso nesta prática pedagógica, daí o ter mencionado em várias reflexões individuais. Com isto quero dizer que aconteceu em várias semanas da prática pedagógica, sentir que o valor dado ao espaço e contexto facilitaram as aprendizagens, o desenvolvimento e as experiências das crianças.

Tal como pude experienciar e vários autores mencionam, a organização da sala de atividades quer em contexto creche quer em jardim de infância, não deve ser rígida ou fixa. Assim que suscitar a oportunidade ou se identificarem razões para efetuar uma mudança, esta deve acontecer.

Em seguida, e em decisão conjunta entre adultos e crianças, ambos os recursos - o objeto fantocheiro e as duas caixas de fantoches - foram incluídas na Área da biblioteca. Durante essa tarde e os dias seguintes, esta área passou a ter uma afluência significativamente maior do que nos dias anteriores. (...) Observando e refletindo sobre este facto, surgiu-me então a seguinte questão: será que o fantocheiro e os fantoches são uma estratégia de estimular e incentivar as crianças para a leitura e exploração autónoma de livros? Esta reflexão suscitou em mim pois uma das questões que me inquieta neste grupo de crianças é o facto de sem dúvida alguma adorarem ouvir histórias e as compreenderem facilmente, todavia, não têm o hábito ou gosto por explorar ou ler livros autonomamente. (5.ª Reflexão – novembro 2017)

Perante esta mudança e alteração do espaço da sala de atividades, mais especificamente de uma só área, emergiram situações novas e que me levaram a questionar se o limitado interesse em explorar livros se prendia com as crianças ou com a atitude dos adultos/organização do espaço indicado para tal. Foi então sobre este tema que me debrucei depois na 5.ª Reflexão (ver anexo 9). Ainda nesta mesma semana, o espaço foi por mim referido como uma vantagem, sendo alvo de nova reflexão, mas num outro prisma. Neste caso falei já do espaço exterior em específico e da intimidade que estas crianças tinham com o meio ambiente.

Acrescento ainda a extrema importância e ligação que todas as crianças deste grupo têm ao meio ambiente, pois uma pequena saída de campo para apanhar bolotas com Bi. (2 anos e 10 meses), M. (4 anos e 11 meses), S. (3 anos e 10 meses) e X (5 anos) e a educadora Ana tornou-se um momento rico em inúmeras aprendizagens - desenvolvimento da expressão oral, de conceitos matemáticos, de conhecimento do mundo físico – e foi clara a felicidade e interesse em descobrir o mundo por parte das crianças. “Quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação que estas transmitem.” (Bilton, Bento & Dias (2017, p. 29) (5.ª Reflexão – novembro 2017)

Se na educação de infância o grande objetivo é promover e proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, uma das maiores necessidades e exigências para que tal aconteça é a existência de um ambiente educativo favorável, harmonioso e rico.

Para que isto se proporcione e mantenha, é imprescindível que todos os profissionais envolvidos no dia-a-dia e na vida educativa das crianças caminhem no mesmo sentido e tracem os mesmos objetivos. Assim, nada funcionará da forma ideal se não existir o trabalho em equipa.

Pude, neste semestre, dar conta de que a parceria entre educadora e assistente operacional, ou auxiliar, se espelham nas atitudes das crianças e na calma existente nos dias de jardim de infância.

A dificuldade sentida pelas alunas mestradas foi ultrapassada principalmente devido à existência de uma forte parceria na equipa educativa. Uma vez que era necessário continuar as várias experiências já iniciadas, os adultos optaram por se dividir e enquanto algumas crianças do grupo estavam a desenvolver o projeto “Fora de casa”, as restantes estavam a terminar as suas propostas educativas relativas à época natalícia – elaboração de um crachá para a saída e de um convite para a família para a festa de natal. É certo que tudo decorreu calmamente pelo facto de as crianças estarem interessadas em todas as tarefas que estavam em desenvolvimento, mas a existência de uma associação de parceria e divisão de tarefas pelos adultos em sala também contribuiu bastante para o sucesso de todas as experiências e promoção de um ambiente harmonioso e calmo em sala. A qualidade de um programa de educação pré-escolar, tal como é percebida do seu interior – isto é, pelos educadores – inclui três dimensões: as relações entre colegas; as relações entre educadores e pais; e as relações com a instituição promotora do programa. É pouco provável que um programa de educação pré-escolar seja de grande qualidade (...) se as relações entre os educadores não forem também positivas. (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.25) (11.ª Reflexão – dezembro 2017)

Esta foi então uma das mais ricas e significativas situações que vivi e que levo para a minha vida futura. A tomada de decisões, as reflexões constantes e ainda a partilha de medos, dúvidas e angústias, são claramente mais benéficas quando vividas em conjunto pelos intervenientes.

Sem dúvida que, durante estes meses, me senti mais tranquila e segura ao perceber que tinha alguém perto de mim para me ouvir, aconselhar, ajudar a decidir ou a agir. Ainda na 11.<sup>a</sup> Reflexão (ver anexo 9) voltei a referi-lo:

Contudo, tudo isto só resultou de uma forma correta e adequada por ter sido pensado em conjunto, entre os 4 elementos da equipa educativa. Cada adulto expressou a sua opinião e ideia e ao conjugar tudo o que foi dito, resultou a decisão. É precisamente sobre este trabalho e diálogo em equipa que Moita (2012, p. 34) fala: A ética é o desejo e o imperativo de qualidade dos valores presentes na relação humana. (...) A ética diz respeito à possibilidade de nos construirmos reciprocamente. Entre os humanos, a construção de cada um é feita pela interação com os outros. Quando a relação é de sinal positivo, o processo é humanizante. (...) este conceito e suas ideias são de todo aplicáveis ao trabalho e cooperação entre profissionais na educação, mais especificamente educação pré-escolar. A autora explicita ainda que o que é proposto aos educadores (onde eu incluo os assistentes operacionais) é a procura constante de estruturas e modos de formação cooperada. É necessário que os intervenientes adotem o diálogo e estabeleçam confiança, aceitando ser questionados e questionar sem repulsa, não reduzindo o debate a uma forma de transmitir previamente formadas. (Moita, 2012). (11.<sup>a</sup> Reflexão – dezembro 2017)

Refletindo agora sobre o desenvolvimento do projeto, algo que pus em prática pela primeira vez, penso que a experiência alcançou os objetivos delineados, ainda que com algum receio, confusão ou dúvidas do par pedagógico. As crianças participaram em todas as fases e tarefas e foi a partir dos seus interesses, dúvidas e curiosidades que este trabalho se desenrolou. Tal como escrevi na 12.<sup>a</sup> Reflexão (ver anexo 9), sinto-me realizada por durante todo o processo (principalmente no momento de divulgação) ter ouvido testemunhos de aprendizagens de cada uma das crianças. Ainda poderia ser continuado um trabalho em volta das questões das crianças mas, os resultados foram já bastante significativos e numerosos.

Quanto à semana seguinte, o que aconteceu foi muito baseado e em redor do término do projeto em desenvolvimento e a preparação da divulgação.

Tudo foi conversado e decidido em conjunto com as crianças: foi feito um ponto da situação, pensando sobre o que faltava fazer, a avaliação das aprendizagens e do processo acontecido, e como poderia ser feita a divulgação. É certo que nem todas as crianças realizaram as mesmas aprendizagens, também devido ao seu grau de desenvolvimento e à sua idade. No entanto, eu

sintome realizada pois terminei a realização deste projeto com a certeza de que pelo menos “uma” aprendizagem todas as 17 crianças fizeram.

A divulgação foi também um momento privilegiado para interligar à avaliação. Em grupo foi preparada uma exposição com as construções e os livros onde se basearam as principais pesquisas. (12.<sup>a</sup> Reflexão – janeiro 2017)

Concluindo, e certa de que ficaram muitos itens por referir nesta dimensão reflexiva, quero realçar a importância da vivência de uma experiência tão diferente de todas as anteriores, num contexto díspar e por isso enriquecedor. Aqui foram feitas aprendizagens que levarei para o futuro e para qualquer que seja o contexto onde venha a exercer a minha função de orientadora e auxiliar do desenvolvimento das crianças.

## **2.2 Trabalho por Projeto – “*Fora de Casa*”: Como funcionam o barco, o avião e o comboio?**

### **2.2.1 Como surgiu e pertinência do desenvolvimento do projeto**

Durante o ano de 2017 a cidade de Leiria foi invadida por incêndios. Perante tal catástrofe, ninguém conseguiu ficar indiferente, muito menos as crianças.

As crianças do Jardim de Infância de Barreira viram as notícias na televisão e jornais, ouviram e viram carros de bombeiros e ambulâncias mais do que nunca a movimentarem-se pela cidade durante esses dias. Uma das crianças (criança M, 5 anos) teve mesmo de se afastar de casa pois estava perto dos acontecimentos e o jardim de infância teve de ser evacuado durante uma tarde devido à intensidade do fumo na cidade. Ouviam-se as questões “*Cheira mal.*” (B, 5 anos), “*Estou a ouvir os bombeiros.*” (Bt, 4 anos), “*Hoje não posso ir dormir a minha casa.*” (M, 5 anos).

Assim, e no seio de várias conversas sobre o que acontece e como se combatem os incêndios, as crianças quiseram conhecer mais sobre os bombeiros e sobre os carros, carrinhas e camiões que estes “heróis” utilizam no seu dia-a-dia. “*Os bombeiros trabalham?*” (X, 4 anos) “*Eles dormem no quartel?*” (Lv, 5 anos) “*As ambulâncias têm camas e cadeiras?*” (S, 5 anos) “*As ambulâncias e camiões precisam de gasolina?*” (X, 4 anos) – eram algumas das perguntas que inundavam as conversas. Surgiu, então, o

interesse, as dúvidas e as perguntas das crianças sobre como seriam as ambulâncias no seu interior.

### 2.2.2 Como aconteceu/Relato

No despoletar desta pequena procura de conhecimento e antes de observar e contactar com os Bombeiros Voluntários de Leiria e suas viaturas, surgiram várias conversas onde foram abordados todos os meios de transporte. Algumas das questões que surgiam como dúvidas e discussões eram, por exemplo: “*Os comboios andam na estrada?*” (S, 5 anos) “*Como se chama o senhor que conduz o avião?*” (Sf, 4 anos) “*Como se chama o comboio que anda debaixo de terra?*” (X, 5 anos) “*Há um barco que anda debaixo de água não há? E um comboio?*” (Lv, 5 anos). Foi, então, aqui que se ergueu a necessidade de desenvolver um projeto sobre este mesmo tópico – FASE 1: PROBLEMA.

As crianças expuseram inúmeras perguntas, contaram as suas experiências e assim se organizou um *brainstorming* (ver anexo 10) onde os meios de transporte foram divididos em 3 grupos: aéreos, terrestres e aquáticos. No centro deste esquema encontrava-se um círculo. Os adultos questionaram o grupo sobre qual era o nome que gostariam de dar ao projeto. Uma das crianças respondeu “Fora de Casa” e todos os seus colegas ficaram agradados com a sua explicação e sugestão – “Os transportes estão fora de casa” - criança X, 5 anos .

Realizado o *brainstorming* e discutidas algumas ideias sobre a pertinência, interesse e potência do projeto, rapidamente as crianças começaram por partilhar com a família algumas das questões que surgiram e assim trouxeram pesquisas, objetos, livros e jogos relacionados com o assunto. Os adultos colaboraram também nesta recolha, uma vez que eram igualmente participantes no projeto.

Devido à imensidão de perguntas que as crianças queriam ver respondidas, tiveram de ser selecionados apenas 3 meios de transporte para saber mais naquela altura: comboio, avião e barco.

Os adultos sugeriram que se organizassem então 3 minigrupos, ficando cada um responsável por pesquisar mais sobre cada transporte. A metodologia habitualmente utilizada pela educadora cooperante não abrangia propriamente o desenvolvimento de projetos por esta lógica e, por isso, era necessária alguma orientação de trabalho. Assim

tornou-se também mais fácil envolver todas as crianças (eu e a minha colega tivemos algum receio que o nível de desenvolvimento e faixas etárias diferentes influenciassem o tipo de participação).

Foram, então, definidos três momentos semanais para discussão e desenvolvimento do projeto, ficando estas decisões das crianças expostas no quadro de registo diário do tempo e dia. O quadro era semelhante a este esquema:

	<b>2.ª Feira</b>	<b>3.ª Feira</b>	<b>4.ª Feira</b>
<b>Manhã</b>	P		
<b>Tarde</b>		P	P

Quadro 9: Organização do tempo para desenvolvimento do projeto.

As crianças perceberam perfeitamente este esquema pois estes três dias correspondiam aos dias em que “as estagiárias” estavam presentes (no quadro existente na sala não existiam escritas as palavras manhã, tarde, 2.ª feira, 3.ª feira e 4.ª feira).

Durante o desenvolver do projeto, crianças e adultos organizaram-se várias vezes em grande e pequenos grupos. Tudo o que era conversado e dito era registado por nós alunas mestradas, como por exemplo: “O senhor que conduz o avião chama-se piloto” (S, 5 anos) “Existem barcos com remos, à vela e cruzeiros. O cruzeiro é o maior.” (X, 5 anos) “O avião aterra na pista se não estiver vento.” (L, 4 anos) “O comboio que anda debaixo de terra chama-se metro” (B, 5 anos) “As rodas do avião servem para andar na pista, quando levanta e quando aterra. Depois escondem-se debaixo” (V, 3 anos). – FASE 2: PLANIFICAÇÃO E TRABALHO.

Após a primeira reunião em minigrupos de projeto, a informação foi organizada numa tabela com as seguintes colunas: o que já sabemos, o que queremos saber mais e o que queremos fazer (Ver anexo 10). Ao ouvirem estas questões, as crianças perceberam a

organização de um projeto e foram ainda defrontadas com a questão: “Como vamos descobrir as respostas para estas perguntas?”. Então, a partir de pesquisas no computador e nos livros, observação de imagens e objetos, através de conversas com adultos ou crianças, as perguntas foram respondidas. À pergunta “O que queremos fazer?” as crianças responderam por minigrupo situações semelhantes: a construção de um barco, um comboio e um avião em tamanho grande, respetivamente. Os materiais a utilizar diferiam

Seguidamente passou-se da fase das descobertas à sua concretização, realizando as construções (ver anexo 10) e aproximando o máximo possível os meios de transporte à realidade (as crianças de cada minigrupo escolheram uma imagem como modelo para a construção final). Foi também nesta fase que as crianças demonstraram realizar mais aprendizagens autonomamente, pois à medida que a construção avançava apareciam novas dúvidas que eram respondidas com novas pesquisas - FASE 3: EXECUÇÃO.

Durante a avaliação e divulgação do projeto, todas as crianças participaram numa pequena exposição. Partilharam as suas descobertas, construções e meios onde pesquisaram e encontraram respostas com as profissionais das AAAF e com a educadora cooperante e a assistente operacional - FASE 4: DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO.

Ainda inerente a este projeto, foi criada uma “Caixa das nossas viagens”. Esta caixa teve o intuito de envolver as famílias e convidá-las a perceber a enormidade de questões e descobertas que as crianças realizaram relacionadas com os meios de transporte. Todas as crianças teriam tempo de levar a caixa para casa e contar uma viagem ou contacto que tivesse acontecido, com um qualquer meio de transporte. Infelizmente, esta dinâmica não foi possível de ser terminada na nossa presença, pelo que a educadora cooperante acompanhou o processo da “Caixa das nossas viagens” até ao fim.

### 2.2.3 Reflexão sobre o percurso do trabalho

Refletindo sobre todo este processo, penso que foi bastante significativo tanto para os adultos da equipa educativa, como para as crianças e até mesmo para as famílias. Um dos aspetos que sinto ter sido mais positivo foi o facto de termos pegado numa situação menos agradável, mas certamente marcante, para realizar descobertas, aprendizagens e alargar conhecimentos agradáveis pelo seu interesse.

Contudo, ficaram vários meios de transporte por explorar e as crianças mostraram querer saber mais sobre praticamente todos eles. Noutro contexto, poderiam ainda ter sido realizadas mais visitas ao exterior, onde as crianças contactariam com a realidade – nada melhor do que ver e observar o real para conhecer e aprender.

Ao terminar a prática pedagógica e pensar no término do projeto, bem como referi na 12.<sup>a</sup> Reflexão (ver anexo 9):

Tal como Sampaio (2012, p.14) diz: Quando o projeto a ser desenvolvido acontece de maneira significativa, os resultados são positivos, pois realmente a aprendizagem acontece e o aluno passa a ser corresponsável pelo seu desenvolvimento intelectual. Ele percebe que, quando tem vontade, se esforça e busca melhorias, suas capacidades intelectuais são afloradas, o que o leva a se tornar um ser mais consciente sobre a importância em ampliar e aprimorar o conhecimento.

De facto, tudo isto se verificou e foi notável o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento do projeto. A avaliação feita pelo próprio grupo revelou que as crianças tinham noção do que estava a ser descoberto e do que já se tinha feito e aprendido. (12.<sup>a</sup> Reflexão)

## CONCLUSÃO

Ao redigir este relatório final organizei todo o processo vivido e procurei sistematizar as aprendizagens realizadas. Assim, foi-me possível reviver cada experiência acontecida e refletir sobre as maiores dificuldades e descobertas. Nada melhor do que este mesmo processo para evidenciar o meu processo de desenvolvimento e tomar consciência do que se tornou mais significativo para a minha formação como educadora de infância.

No que toca à organização deste documento, procurei espelhar a forma como vivi as situações. Confesso que foi um exercício desafiante pois tenho a consciência de que a organização e método de alinhar e agrupar a informação deve ser perceptível a quem não vivenciou o processo comigo.

Os três semestres de mestrado e a realização deste relatório, fizeram-me perceber que a profissão que escolhi exige uma constante formação e abertura para mudanças. A partilha, a reflexão e a procura de críticas construtivas irá sempre fazer parte da minha vida profissional, pois estou certa de que tudo isso trará vantagens ao meu desempenho e beneficiará o desenvolvimento das crianças que acompanho.

Aprendi ainda que cada pessoa que vive o dia-a-dia e segue o desenvolvimento e aprendizagem das crianças deve dar muito de si de uma forma genuína. Só assim as crianças crescerão felizes e só sendo felizes poderão aprender. Só assim as crianças terão vontade de explorar o mundo e só explorando o mundo conseguirão viver. Só assim as crianças confiarão nos adultos que as rodeiam e só confiando nos adultos que as rodeiam serão capazes de experimentar para descobrir. E se não for baseado na felicidade, na aprendizagem, na exploração do mundo, na confiança e na descoberta que um educador de infância sustenta a sua ação educativa, quais serão os fundamentos?

Os adultos cuidadores e educadores devem caminhar num mesmo objetivo. E, quanto a isso, aprendi que nada se consegue com sucesso se não existir comunicação e confiança com a família.

Termino este percurso vivido durante estes quatro semestres (considero que a redação deste relatório ao longo deste semestre foi essencial em termos reflexivos), sentindo-me alguém que acredita e que quer ser capaz. Sei que muitos desafios e mudanças ainda virão

e nada melhor do que momentos desafiantes para avançar continuamente. Estou ainda certa de que levarei para a minha vida profissional e pessoal o poder de reflexão que desenvolvi neste período, sendo imprescindível que o faça em partilha e com os pares. A escuta, o olhar e o bem-estar serão para sempre a base da minha formação.

## **Referências Bibliográficas**

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, M. C. S. & Navarro, E. C. (2012). Afetividade na educação infantil. Interdisciplinar: *Revista Eletronica da Univar*, vol. 1 n.º 7, pp 1-7. Retrieved from <http://revista.univar.edu.br/index.php/interdisciplinar/search/search>.
- Almeida, R. S. (2011). Afetividade e Desenvolvimento. *Revista de Pediatria SOPERJ*, n.º 12 - suplemento, pp. 21-27.
- Alves, R. C. (2015). *A Psicóloga dos Miúdos: Guia Prático para Todos os Pais*. Amadora: 20|20 Editora.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas... . *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 72, pp. 85-104.
- Bilbao, A. (2016). *O cérebro da criança explicado aos pais – Como ajudar o seu filho a desenvolver todo o potencial intelectual e emocional*. Lisboa: Grupo Planeta.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2013). *O método de Brazelton – A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.

- Cardeira, A. R. (2012). *Educação Emocional em contexto escolar*. Instituto Superior Dom Afonso III (INUAF). Retrieved from <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>
- Chabot, D. & Chabot, M. (2005). *Pedagogia Emocional – Sentir para aprender*. Sá Editora.
- Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação. Dissertação para obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/10856>.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, vol. 76, n.º 2, pp. 201-237.
- Cordeiro, M. (2014). *Educar com amor*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cury, A. (2008). *O código da inteligência – A Formação de Mentes Brilhantes e a Busca da Excelência Emocional e Profissional*. Editora Pregaminho.
- Dallabona, S. R. & Mendes, S. M. (s.d). *O lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Retrieved from <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>.
- Dias, M. G. (2015). *Crianças Felizes*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Dias, I. S. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 60/1.
- Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, vol. 3, n.º 4, pp. 364-370.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 6 (2), n.º 15, pp. 421436.
- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Retrieved from

[https://www.researchgate.net/publication/283500319\\_PEDAGOGIA\\_EM\\_PARTICIPACAO](https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACAO).

- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- James, W. (1884). What is an Emotion?. *Oxford University Press - Mind Association*, vol.9, n.º 34, pp. 188-205.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.
- Öven, M. (2015). *Educar com Mindfulness*. Porto: Porto Editora.
- Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 9, n.º 5, pp. 242-249.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano – 8.ª Edição*. ArtMed Editora.
- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Editora LTC.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Revista Aprender*, n.º 26, pp. 9-16.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro – Porto: CNIS.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional: Aprenda a ser Feliz*. Porto: Porto Editora.
- Roffey, S. (2008). Emotional literacy and the ecology of school wellbeing. *Educational & Child Psychology*, vol. 25, n.º 2, pp. 29-39.
- Sampaio, M. C. S. (2012). *A importância de trabalhar com projetos no ensino fundamental*. Capivari. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, para obtenção do título de Pedagogo.
- Santos, A. M. (2011). *A Planificação*. In Serrazina, L., Gomes, F. Rosa, J. & Portela, J. Formação Contínua – Textos de enquadramento e alguns exemplos de materiais. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Sousa, M., Benevides, J., Carvalho, C. B. & Caldeira, S. N. (2015). Programa de Promoção da Inteligência Emocional na Ansiedade Infantil. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, vol. Extra, n.º 5, pp. 1-5.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Steiner, C. (1984). Emotional Literacy. *Transactional Analysis Journal*, vol. 14, n.º 3, pp. 162-173.
- Vasco, A. B. (2013). Sinto e Penso, logo Existo!: Abordagem Integrativa das Emoções. *Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca, EPE*, vol. 11 n.º 1, pp. 37-44
- Vilar, A. M. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.

Webster-Stratton, C. (2011). *Os Anos Incríveis: Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 anos de idade – 2.ª Edição*. Braga: Psiquilibrios Edições.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – REFLEXÕES REALIZADAS DURANTE O 1.º SEMESTRE

### 2.ª REFLEXÃO – 30 DE SETEMBRO DE 2016

Referentes: atividades, procurar a atenção das crianças, reações diferentes, evoluções

Terminada a segunda semana de Prática Pedagógica procedo à seguinte reflexão.

Na segunda-feira, dia 26 de setembro, as crianças tiveram uma reação de surpresa ao entrar na sala e se depararem com a nossa presença na sala. Algumas das crianças reagiram com choro, outras com “não querer deixar a mãe ir embora”, outras quiseram apenas ficar no colo da educadora e outras vieram ter connosco, apesar de um pouco envergonhadas. Posteriormente, ao falarmos com a educadora percebemos que é normal e que com o tempo, situações como esta deixarão de acontecer ou ter tanto impacto. Tal como Coutinho (2010) refere, “as crianças não se desenvolvem somente no que respeita a tamanho e pensamento; também as relações com os outros indivíduos estão em permanente evolução”. (Coutinho, 2010, p.19) Apesar destas reações tão diferentes, todas as crianças mostraram conhecer-nos e rapidamente interagiram tanto comigo, como com a minha colega Inês.

A rotina decorreu normalmente. Durante os três dias tive oportunidade de assistir a momentos “de atividades” planificados pela educadora do grupo. Tal como nos foi explicado, a segunda-feira é um dia um pouco mais agitado para algumas crianças, pois nem sempre as rotinas existentes durante a semana se mantêm ao fim-de-semana e por vezes existem ainda ocasiões especiais que exigem mais da criança. Por este motivo, a educadora optou por planificar apenas momentos de exploração livre para as segundas-feiras. As crianças têm então ao seu dispor brinquedos e objetos novos e diferentes para explorar livremente e sem muitas diretrizes. Ainda na segunda-feira, decorreu o conto de uma história, à qual as crianças não se mostraram muito atentas. Já na terça-feira, durante a manhã e de forma individual, cada criança teve a possibilidade de pintar de forma livre com esponja, acompanhada pela educadora e uma aluna estagiária. Durante esta semana assisti ainda a momentos em que as crianças exploraram dois objetos de tamanho grande, destinados à expressão motora, e papéis de vários tipos, formas, tamanhos e cores.

Na reflexão anterior, referi que gostava de assistir a momentos de “atividade” planificados e orientados pela educadora cooperante. Logo na segunda-feira ao reparar que iam decorrer tais atividades fiquei extremamente interessada e entusiasmada por poder “participar” nelas. Para este grupo de crianças, e decorrente do projeto “Uma caixa de encantar”, a estratégia de suspense e surpresa desperta-lhes interesse e curiosidade. Desta forma o grupo mantém-se calmo e focado no que irá acontecer e sair de dentro da caixa, por exemplo. Em conversa com a educadora, percebemos então que este é um bom início para qualquer atividade; com sons e elementos surpresa o grupo mostra-se interessado no que irá acontecer a seguir. O momento de contar a história, à tarde, não correu da melhor maneira; e, numa posterior reflexão em conjunto com a educadora cooperante, percebemos que uma das causas talvez tenha sido pelo facto de de manhã o tempo de concentração e atenção das crianças ser maior.

A cada dia que passa vejo mais evoluções nas várias crianças, tanto ao nível da linguagem, como da expressão corporal, na aquisição da marcha e até mesmo na relação que estabelecem com os adultos que estão mais frequentemente na sua sala. Este é um facto que me faz sentir bem e motivada; é muito gratificante perceber que com pequenas atitudes posso contribuir para a evolução destas crianças. Assistir aos seus primeiros passos, primeiras palavras e até pequenas frases é compensador. É igualmente bom reparar que a relação que existe com cada criança melhora e fortalece de dia para dia; esta semana consegui fazer a higiene de uma criança que anteriormente “não deixava”, por ainda me ver como uma “pessoa estranha”, penso eu. “A interação é um espaço para trocas comunicativas, onde certos comportamentos, de ambos os parceiros, são destacados e assumem significados construídos em conjunto.” (Ferreira & Almeida, 2014, p. 174)

Sinto alguma ansiedade e receio em relação às futuras intervenções, pelo facto de não ter bem a noção do que irei fazer e receio não conseguir manter o foco, interesse e atenção das crianças durante os momentos de atividade. Vou esforçar-me para tal não acontecer e espero conseguir proporcionar momentos construtivos, criativos e diferentes para as crianças, sempre com a preocupação da sua segurança.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coutinho, S. I. (2010). *A Adaptação em Creche*. Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Retrieved from <http://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3162>.

Almeida, L. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). *Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche*. Instituto de Psicologia. Retrieved from <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/3219>.

### 7.ª REFLEXÃO – 4 DE NOVEMBRO DE 2016

Referentes: propostas educativas, registos fotográficos, estratégias, preocupações, evoluções

Esta semana comemorou-se o Dia do Bolinho. Para comemorar tal tradição na Sala das Surpresas, fomos com as crianças pedir o bolinho à sala do berçário, no dia 31 de outubro, segunda-feira. Nesse mesmo dia, a educadora cooperante não esteve presente e tinha deixado a indicação de que a melhor forma de organizar a proposta seria dividir o grupo em 2 pequenos grupos e ir em separado à sala dos bebés. Contudo, neste dia as condições meteorológicas estavam favoráveis e as crianças encontravam-se no parque exterior. Então, e também como sugestão da Diretora Técnica, as crianças “pediram o bolinho” em grande grupo, através de uma janela que liga diretamente o parque exterior à sala do berçário. Mais uma vez se evidenciou o quão flexível deve e tem de ser a planificação, principalmente em creche.

Nessa mesma segunda-feira, mas já na parte da tarde, a minha colega Inês planificou uma pequena encenação da tradição do Dia do Bolinho na região de Leiria, para a qual pediu a minha colaboração. Apesar de ser a primeira vez que pensamos numa proposta deste carácter, para este grupo de crianças, achámos que ficaram muito atentas e concentradas, e por isso tivemos um feedback positivo. Mais tarde, refletindo sobre o modo de organização da proposta, percebemos que haveriam alguns aspetos a melhorar se repetíssemos o momento, tais como o local onde as crianças estavam sentadas e a sua disposição. Algumas das crianças, para assistir à encenação tinham de se virar para trás, o que não é nada confortável, nem favorável à concentração. Em futuras propostas, terei o cuidado de pensar na disposição das crianças.

Com esta proposta, percebemos também que a quantidade de materiais disponibilizados às crianças para explorar deve ser bem pensada. Caso, a intenção seja que as crianças explorem os objetos, temos de lhes proporcionar condições para tal. Logo, se o grupo são 11 crianças não podemos ter apenas ao seu dispor 5 objetos. Nesta situação, os adereços utilizados pelas personagens foram a solução do “problema”. Como existiam crianças que não tinham objetos para explorar, decidi oferecer-lhes a oportunidade de experimentar os chapéus e camisa que tinham sido usados. As crianças mostraram-se tão interessadas na exploração desses materiais que decidi partir desta evidência para organizar uma proposta educativa na próxima semana, onde serão usados objetos semelhantes. Aqui se evidencia a importância e possibilidade de existir comunicação entre três ações importantíssimas na educação: observar, planificar e avaliar. Ao observar que as crianças têm determinado interesse, posso planificar uma experiência do seu agrado e assim será bastante mais significativa do que se partisse do interesse ou ideia do adulto. Como Abreu (2015, p. 35) refere: “Para que todo o processo de ensino-aprendizagem decorra em torno dos interesses e necessidades das crianças, observar é a principal tarefa neste processo. Entende-se assim que, observar é a primeira etapa de todo o processo de aprendizagem.”

Ainda neste dia 31 de outubro, ao final do dia, depois de estarmos a brincar no parque exterior, entrámos para sala e o rádio estava ligado. Surgiu a música do “Macaquinho do Chinês”, que na semana anterior, por mero acaso, tinha explorado com as crianças durante um momento de brincadeira livre. Ao chamar-lhes a atenção para a música que estava a tocar, as crianças ficaram atentas e esperaram que a atitude dos adultos em sala fosse dançar e “jogar o jogo”. Voltei de novo a perceber, que as crianças gostaram muito deste momento. Talvez seja uma estratégia que possa utilizar no futuro para captar as suas atenções e proporcionar um momento de diversão e alegria.

Na quarta-feira existiram dois momentos de exploração organizados de formas diferentes. Da parte da manhã, foram exploradas duas abóboras, uma inteira e uma partida. Talvez por ser novidade, as crianças ficaram bastante atentas à entrada das abóboras na sala. As reações que tiveram ao explorar e tocar no objeto foram muito distintas: umas crianças mostraram interesse, agrado e curiosidade, enquanto outras mostraram desagrado, receio e total desinteresse. Já da parte da tarde, as crianças em grande grupo, exploraram 4 frutas que já conheciam. As suas reações foram de entusiasmo, mas, a meu ver, penso que o interesse era apenas por quererem comer um pouco da fruta.

Ao refletir, no final deste dia, percebi como dois momentos de exploração podem ser tão diferentes, e que apenas algumas propostas se mostram significativas para as crianças. O cuidado que devemos ter é principalmente esse: tornar a proposta numa experiência significativa para a criança, e fazer com que a criança possa aprender algo ao viver aquele momento. O tempo de concentração solicitado numa e noutra proposta foi também distinto. Durante a proposta da tarde foi pedido às crianças que ficassem muito mais tempo sentadas e atentas do que de manhã, e penso que isso se torna num fator desmotivante para a criança. Nas próximas propostas que pensar, tentarei ter em atenção esse aspeto.

Durante esta semana, eu e a minha colega Inês, iniciámos os registos fotográficos, pois só agora tivemos as autorizações dos pais de todas as crianças. Percebemos que este registo é uma ferramenta muito útil por vários motivos, tais como: podemos reparar melhor em pormenores que não reparámos no momento, podemos rever e avaliar inúmeros aspetos evidenciados na fotografia, podemos rever o registo mais tarde e comparar verificando ou não evoluções, e temos também uma ferramenta ótima para inteirar os pais do

que os seus filhos vivem durante o dia. Por este último motivo, decidimos colocar algumas fotografias no placard da sala, no corredor.

Por vezes, sinto muita necessidade de acalmar as crianças e conseguir criar um ambiente sereno. Penso que isto se torna um pouco mais difícil durante o outono e inverno, pois as crianças não têm tanta possibilidade de usufruir do espaço exterior para descontraírem, relaxar e brincar livremente. Sentem-se mais “apertadas” e “fechadas”, e isso, normalmente, perturba qualquer ser humano, gerando também mais conflitos. Uma das estratégias que reparo que a educadora cooperante utiliza, é oferecer à criança a possibilidade de utilizar a sua chupeta ou estar perto do seu “miminho” – fralda de pano ou peluche. Por evidências da prática, percebo que esta estratégia resulta perfeitamente e acalma rapidamente as crianças, possibilitando-lhes viver um ambiente mais tranquilo. Esta estratégia tanto é adotada ao final do dia como no momento de higiene, ou seja, é adotada sempre que a criança mostre precisar de se acalmar, e um “colinho” e gesto de carinho não seja suficiente. Uma das minhas maiores preocupações como futura profissional de educação é garantir o bem-estar da criança. Logo, se para a criança estar bem precisar de ter consigo a sua chupeta ou objeto de transição, defendo que este lhe seja dado.

Algumas das minhas preocupações para as próximas semanas de intervenção pedagógica serão continuar a ter muito cuidado e atenção com a higiene pessoal de cada criança, tentar aproveitar melhor os momentos individuais que posso ter com cada uma delas, e ainda tentar observar mais, para poder partir dos interesses das crianças na planificação de propostas. Além destas, tenho a intenção de melhorar a organização das crianças no momento de beber água, tentando que se mantenham sentadas, e também a organização em momentos de transição da sala para o refeitório e vice-versa – “comboio”.

Durante esta semana reparei mais uma vez nas enormes evoluções que todas as crianças mostram, tanto ao nível da aquisição da marcha, como do desenvolvimento da linguagem, ao nível social e até mesmo afetivo. Sinto-me imensamente grata por poder pensar que contribuí de alguma maneira para o desenvolvimento de cada uma destas crianças. Mais concretizada ainda me sinto, quando reparo e sinto constantes evoluções na relação que estabeleço com estas crianças. Ao conquistar a sua confiança e tentar comunicar com elas, seja em que momento for, e de que forma for, hoje, já consigo pedir um abraço à criança e recebê-lo de volta. Este laço afetivo que sinto que estabeleci com as crianças, e que continuo a fortalecer, é imprescindível para conseguir promover qualquer aprendizagem. Concordando com Silveira (2014), para mim “A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança”.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, S. I. O. G. (2015). *O Educador e/ou Professor como principal impulsionador da autoestima da criança*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Relatório de estágio para obtenção de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Retrieved from <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2093>.

Silveira, E. A. (2014). *A importância da Afetividade na Aprendizagem Escolar: O Afeto na Relação AlunoProfessor*. Artigo retirado do site psicologado.com, da categoria Psicologia Escolar. Consultado em 4 novembro de 2016, às 22h35. <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-daafetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>.

#### **10.ª REFLEXÃO – 25 DE NOVEMBRO DE 2016**

Referentes: propostas, visitas dos pais, cooperação e entretajuda

Esta semana celebrou-se o Dia Nacional do Pijama, e por hábito a instituição comemora esta dia cumprindo as ações sugeridas pela Missão Pijama. Então, neste dia, as crianças foram para a escola vestidas de pijama, algumas com pantufas e robe, e levam os seus peluches.

As crianças da Sala das Surpresas não entendem totalmente o propósito deste dia diferente, mas para celebrar este dia solidário, foram planificadas algumas propostas educativas inspiradas pela Missão Pijama. Durante a tarde de segunda-feira, as crianças da Sala da Criatividade prepararam uma pequena atuação, à qual a restante instituição assistiu. Ao observar a atitude e reações das crianças, reparei que se mantiveram muito atentas à dança, mas nem todas interagiram com as crianças mais velhas.

Ao refletir sobre este momento pensei então em organizar mais momentos de interação conjunta, pois sinto que é importante e benéfico para o desenvolvimento das crianças, tanto ao nível da linguagem como emocional por exemplo, estabelecer relação, contacto e criar laços com crianças de outras idades, bem como com adultos. Portugal (1998, p. 175) confirma, alertando para o facto de que “A ligação da criança à mãe constitui apenas um aspecto específico do seu desenvolvimento socioemocional. Torna-se necessário ter

em atenção outros índices desse desenvolvimento, nomeadamente no que diz respeito a relações com outras crianças e adultos.”

Terça-feira, dando continuidade ao tópico da “Família”, por meio do conto do “Capuchinho Vermelho”, foi abordada a relação afetiva que habitualmente existe entre avós e netos. Esta abordagem teve de acontecer de forma ligeira, não dando muito ênfase a estes elementos da família, pois uma das crianças sofreu a perda do avô há pouco tempo. Optámos por aligeirar esta relação, pois a criança J., com 22 meses, temse mostrado um pouco agitada e nenhum dos adultos tem a certeza se tal inquietação é consequência dessa perda.

O conto do “Capuchinho Vermelho” foi também um ótimo indutor para apresentar conceitos matemáticos, mais especificamente, a contagem. Ainda não tinha tido oportunidade de desenvolver, assistir ou participar, em nenhuma proposta que visasse o contacto com a matemática. Foram poucas as crianças que contaram os elementos em voz alta, o que me faz concluir que pensar em mais experiências com esta intencionalidade educativa. Todavia, antes de o fazer sinto necessidade de pesquisar e ler um pouco mais sobre os conceitos matemáticos a desenvolver nesta faixa etária. Siraj-Blatchford (2005, p.56), com base em Munn (1997) e em Maclellan (1997), diz que “(...) as crianças precisam de contar em muitos contextos diferentes, de modo a desenvolverem as suas capacidades, e que a contagem tem de ter uma finalidade.”

Durante a pequena encenação adaptada, as crianças mantiveram-se muito atentas e, a partir dessa e outras experiências, concluí que este grupo de crianças manifesta especial interesse por pequenas encenações ou dramatizações. Contudo, concordo e defendo que este não deva tornar-se um meio de introdução de assuntos ou, um recurso para explicar e mostrar situações às crianças, demasiado comum; pois é importante que a criança contacte com diversos recursos e materiais, viva um vasto leque de experiências, em espaços diferentes, com intervenientes diferentes, enriquecendo as suas aprendizagens e promovendo o seu desenvolvimento integral.

Como mencionam Post & Hohmann (2004, p. 14):

Um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar ou roer ou deixar cair coisas, e sujar de vez em quando. (...) Este ambiente inclui uma grande variedade de materiais que os bebés e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo. (...) Bebés e crianças são livres de se movimentar, explorar materiais, exercitar a criatividade e resolver problemas dentro dos seus limites.

Além disso, na minha opinião, tornando-se um hábito, é possível que as crianças se comecem a desinteressar, e em vez de um momento cativante, a encenação torna-se em algo maçador.

Por em experiências passadas, todas as crianças terem demonstrado um interesse em explorar pincéis com tinta, ao organizar a planificação, para quarta-feira pensei num momento que lhes desse espaço para tal. No entanto, criando ligação com as propostas organizadas durante a restante semana, optei por realçar mais uma vez a importância do afeto. Durante a manhã e os dias anteriores as crianças contactaram com a música “Adivinha o quanto gosto de ti”, de André Sardet, e à tarde tiveram a oportunidade de pintar livremente com pincéis e tintas uma faixa de papel de cenário onde se encontravam desenhadas estrelas, a lua e com a legenda “Gosto de ti desde aqui até à lua”. A proposta foi realizada individualmente com cada criança, de forma a poder estar mais disponível para observar a reação da criança à experiência. Tentei ter o cuidado de cantar o refrão da música enquanto cada criança pintava, para enquadrar a proposta, sendo como que uma “ilustração” da música ouvida e dançada de manhã.

Ao partir do interesse das crianças, penso que o momento foi significativo para elas, e constatei-o através do interesse e motivação mostrada pela maioria das crianças.

“Observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche.” (Parente, 2012, p. 6)

Contudo, ao refletir agora sobre a proposta penso que a música pode ser ouvida mais vezes durante a próxima semana, acompanhando com os gestos e mostrando às crianças o resultado final da faixa de cenário, que será exposta no placard do corredor. Penso também que as crianças necessitam de mais momentos de exploração livre de pincéis e tintas.

Durante esta semana existiu uma particularidade que não houvera ainda existido, e que apesar de ainda não ter falado, teve um papel e impacto muito importante. As mães e pais de quatro crianças visitaram a Sala das Surpresas e presentearam o grupo com um momento de partilha.

A mãe da criança M., 20 meses, contou uma história, bem como as mães das crianças L., 15 meses, e da criança G., 21 meses. Em alguns dos momentos as crianças mantiveram-se atentas às histórias, mas por ser algo diferente não ficaram tão calmas como habitualmente. As mães tiveram o cuidado de escolher histórias curtas e dinâmicas, que os seus filhos têm por hábito gostar de ouvir em casa.

Os pais da criança E., 18 meses, trouxeram à Sala das Surpresas o seu gato de estimação. Todas as crianças reagiram bem à visita do gato Tommy, mostrando umas mais interesse em tocar-lhe e brincar com ele do que outras. Foi interessante observar as reações das crianças e surgiu a curiosidade de saber que crianças têm animais de estimação. Durante a tarde, ao entregar algumas crianças aos pais contei como tinha sido o contacto com o gato da E. e questionei os pais sobre tal facto. Infelizmente, é-me um pouco impossível contactar e falar com os pais de todas as crianças. Sinto que este momento de partilha entre famílias e educadora é algo realmente importante para o desenvolvimento e aprendizagens da criança.

O pai da criança L., 15 meses, quis assistir à hora de almoço da sua filha e com todo o gosto, convidámos os pais a ficar mais um pouco. O momento de separação foi um pouco mais desafiante, mas, no entanto, a criança reagiu bem à saída dos pais.

Todas as crianças demonstraram felicidade ao ver os seus pais na sua sala, com os seus amigos. Em conversa com a educadora cooperante, reparámos que todas as crianças mostraram querer ficar com o objeto ou animal trazido pelos seus pais – os livros e o gato, o que é normal. Senti que estes pequenos momentos de partilha fizeram as crianças muito felizes, acho que ficaram satisfeitas e orgulhosas dos seus progenitores. A presença dos pais na escola é imprescindível e crucial durante todo o percurso académico das crianças, desde a creche ao ensino básico. Na creche, existe a particularidade de facilitar o estabelecimento de relações de confiança, pois as crianças repararam que se os pais confiam naquele adulto, ou até mesmo criança, então elas podem estar seguras perto dela e criar algum tipo de laço. Todos os adultos cuidadores da criança devem preservar uma estreita ligação onde prevaleça a confiança e valores semelhantes, para que decorra um crescimento e desenvolvimento saudável e a criança consiga sentir-se inserida na sociedade e viver não só nela, mas com ela. Picanço (2012, p.42) explica que:

Na primeira infância os principais vínculos, bem como os cuidados e estímulos necessários ao crescimento e desenvolvimento, são fornecidos pela família. A qualidade do cuidado, nos aspetos físico e afetivo-social, decorre de condições estáveis de vida, tanto socioeconómicas quanto psicossociais. A família desempenha ainda o papel de mediadora entre a criança e a sociedade, possibilitando a sua socialização, elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo infantil. (...) Qualquer que seja a sua estrutura, a família mantém-se como o meio relacional básico para as relações da criança com o mundo. Os pais devem envolver-se na educação dos filhos também na escola.

Esta semana o trabalho em equipa entre os adultos da Sala das Surpresas foi ainda mais precioso, devido à manifestação de algumas doenças virais, tanto nos adultos como nas crianças. Para garantir principalmente o bem-estar de todas as crianças, foi necessário que todos os adultos estivessem em concordância nas suas ações e se auxiliassem uns aos outros. Em momentos de rotina, como a higiene e as horas de refeição, tiveram de existir mais cuidados, pois nem todas as crianças estavam disponíveis e com a sua disposição habitual para esperar e ser cuidadas. Aqui está mais uma evidência da prática que realça a necessidade da cooperação, confiança e entajuda entre os adultos participantes na educação de uma criança.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. Universidade do Minho. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Picanço, A. L. B. (2012). A relação entre escola e família – As suas implicações no processo de ensinoaprendizagem. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus. Relatório de Mestrado para obtenção do Título de Mestre em Supervisão Pedagógica. Retrieved from <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2264>.
- Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creches. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância. Lisboa: Texto Editores.

#### **11.ª REFLEXÃO – 4 DE DEZEMBRO DE 2016**

Referentes: propostas educativas, desafios, evolução, dificuldades

Durante a 11.ª semana de prática pedagógica, foi iniciada a abordagem do tema Natal, por nos encontrarmos já na época natalícia e o quotidiano das crianças estar preenchido de elementos alusivos ao mesmo.

Na sexta-feira, dia 2 de dezembro, planeou-se que toda a instituição colocasse os enfeites na árvore de natal, e por isso, a minha colega Inês decidiu iniciar este tema a falar sobre o pinheiro.

Ao planificar algumas propostas educativas relacionadas com o Natal, ambas sentimos alguma dificuldade pois não temos a certeza de qual é a perceção que as crianças têm desta altura do ano e de tudo o que têm

à sua volta alusivo à época natalícia, como a iluminação, árvores de natal decoradas, imagens do pai natal, de renas, de bonecos de neve, ou outros elementos principalmente decorativos.

As crianças mostraram interesse em explorar as imagens que lhes foram mostradas na segunda-feira de manhã. Existiam várias imagens de pinheiros de três tamanhos distintos e ainda imagens de diferentes objetos e animais que foram agrupadas por cores: um conjunto de imagens com cor verde e outro conjunto com cor castanha. Para a próxima semana planejei propostas onde serão distinguidos apenas dois tamanhos, focando conceitos matemáticos como o grande e o pequeno. Ao observar esta proposta percebi que não faz muito sentido o termo “médio” para crianças desta faixa etária.

Como forma de consolidar e registar a técnica da rasgagem, uma vez que na sexta-feira passada a educadora rasgou folhas de revista com o grupo, terça-feira as crianças rasgaram folhas de papel de cor verde e colaram numa folha A4 branca. Em conjunto com a educadora cooperante, foi-me possível perceber e reparar na forma como as crianças rasgam a folha, sendo que algumas não conseguem fazer o movimento de rasgar, mas sim de puxar a folha.

As crianças mostram sempre muito interesse em colar sozinhas, o que demonstra um enorme espírito de desenvolvimento da autonomia. À medida que se desenvolvem física, cognitiva e emocionalmente, as crianças procuram a independência. Com um ano de experiências e vivências, a criança começa a substituir a opinião dos adultos que a rodeiam pela sua. Nesta faixa etária surge a vontade – uma característica essencial para o desenvolvimento da autonomia (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Outra das propostas educativas organizada pela minha colega Inês teve o intuito de mostrar às crianças as diferentes sensações relacionadas com a estação do ano em que nos encontramos, o outono. Com o auxílio de acessórios como um casaco, um gorro e um chapéu de chuva, surgiram sons que retratavam o vento, a chuva e a trovoadas. Enquanto eram ouvidos os sons, as crianças experimentavam sensações como sentir o vento, pingos de chuva e o gelo.

Penso que as crianças poderiam ter explorado alguns acessórios relacionados especificamente com o frio, como gorros, luvas, cachecóis e casacos, uma vez que quando foram organizadas propostas deste carácter, estas se mostraram muito interessadas em experimentar todos os objetos e que demonstram um enorme interesse nas brincadeiras faz-de-conta.

Através da brincadeira, as crianças constroem significados para as suas vivências e aprendizagens, desenvolvem a consciência sobre o mundo que as rodeia e descobrem-se a si próprias, proporcionando o desenvolvimento a todos os níveis. “Ao brincar, desenvolvem a imaginação, criando e respeitando regras de organização e convivência, que as ajudará a compreender a realidade futura.” (Pereira, 2016, p.7) Uma das propostas que as crianças pareceram gostar mais, foi a exploração de pinhas e dos sons que com estas podemos fazer. Com experiências deste carácter, podemos ver que a criatividade e imaginação das crianças nesta faixa etária está a começar a surgir e por isso devemos dar-lhes instrumentos para que eles possam criar, sem barreiras, mas sempre com regras.

Como refere Girardello (2011):

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contacto com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita.

Como habitual, as crianças mostram-se geralmente sempre interessadas em propostas que envolvam a pintura, seja com que técnica for. Esta semana, tiveram a oportunidade de pintar com carumas. É importante promover experiências diferentes e contacto com a maior diversidade possível de materiais e recursos. Como referem Sprinthall e Sprinthall (2000) citados por Lopes (2012, p.8), “A actividade cognitiva durante o estágio sensorio-motor baseia-se principalmente na experiência imediata, através dos sentidos. A actividade intelectual fundamental deste estágio consiste na interacção com o meio, através dos sentidos. É uma actividade prática.” Lopes (2012) chama a atenção para o facto de o educador em creche dever ter a sensibilidade e atenção adequada às necessidades e particularidades do desenvolvimento das crianças, procurando organizar a sua prática educativa segundo esta forma de aprender.

A criança Lr. (16 meses) regressou à creche, depois de estar muito tempo em casa, em recuperação. Às 9h15 a criança já se encontra na creche, e por isso não assisto ao momento de separação. No entanto, a criança Lr. mostrou-se mais sensível durante a manhã e depois acabou por se adaptar ao ambiente, brinca como habitualmente e até já vai autonomamente para o refeitório.

A mãe da criança R. (16 meses) falou com a educadora cooperante, pois está preocupada com algumas reações que o seu filho tem e que se têm tornado hábitos – deitar-se e bater com a cabeça no chão. Tentámos ficar mais atentas e sempre que a criança R. tinha este comportamento chamámo-lhe a atenção para não o

fazer. Já assisti a este comportamento por parte de outras crianças, e era uma reação que tinham quando eram contrariadas ou queriam chamar a atenção. A educadora cooperante Jacinta referiu que ia tentar pesquisar mais sobre este tipo de comportamentos para saber como reagir e para falar com a mãe sobre isso. Procurarei fazer o mesmo.

Ainda relativamente à criança R., durante esta semana tentei que fosse ao bacio pelo menos 1 minuto, e mostrou ser um desafio complicado. A primeira reação da criança foi chorar, e a educadora Jacinta optou por não forçar e tirá-la imediatamente do bacio. No dia seguinte, voltei a tentar sentar a criança R. no bacio com brinquedos na mão e apesar de menos de 1 minuto, permaneceu sentada e sem chorar de imediato. Na quarta-feira, com a ajuda da auxiliar Marlene, a criança R. ficou sentada no bacio cerca de 1 minuto, com brinquedos e com a adulta por perto. Este será um desafio a que me vou continuar a propor na próxima semana.

Ao observar o grupo durante os momentos de brincadeira livre, reparei que num enorme desenvolvimento por parte de todas as crianças, tanto a nível psicossocial como cognitivo. As crianças fazem diariamente novas descobertas, ao explorar o espaço, os brinquedos e os recursos disponíveis, e estabelecem cada vez mais interações e pequenos diálogos entre si e com os adultos.

Sinto que devo ter um olhar mais observador e atento, pois muitas vezes é durante momentos livres e não orientados, em que a criança é natural, que se descobre realmente do que esta é capaz. É também esta capacidade de observar o grupo nos vários momentos e reparar e registar vários pormenores que me falta para conseguir efetuar um registo de avaliação coerente e completo.

Uma das dificuldades que mais senti esta semana foi conseguir que as crianças permaneçam sentadas durante os momentos de refeição. Acho que terei de pensar em estratégias para lhes mostrar que essa é uma regra que deve ser cumprida. Contudo, os momentos de higiene decorrem já com mais tranquilidade, e as crianças ficam mais tempo sentadas e calmas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. Revista online Pro-Posições, vol. 22 n.º 2. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200007).

Lopes, A. R. M. (2012). Na creche tudo acontece. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Relatório para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Retrieved from <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3569>.

Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman R. D. (2006). Desenvolvimento Humano. ArtMed Editora.

Pereira, J.M. F. (2016). A importância do brincar na Educação de Infância. Évora: Escola Ciências Sociais – Departamento de Pedagogia e Educação. Relatório de Estágio no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Retrieved from <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18300>.

#### **12.ª REFLEXÃO – 10 DE DEZEMBRO DE 2016**

Referentes: novas tecnologias, crianças mais agitadas, momentos individualizados

Durante esta semana, para enriquecer uma das propostas educativas por mim organizada, utilizei como recurso o computador. Nesta proposta, e para dar seguimento ao assunto falado nos dias anteriores, cantei uma canção para as crianças onde eram abordados os conceitos matemáticos grande e pequeno. Depois de cantar a canção uma vez, voltei a repetir tentando que as crianças a reproduzissem e imitassem os gestos. Em seguida, utilizei o computador, com o objetivo de mostrar às crianças o vídeo de animação que ilustra a canção. Não foi a primeira vez que utilizei este recurso, e decidi repetir pois reparei que as crianças ficam muito atentas.

Na minha opinião, penso que se as crianças gostam e mostram interesse em utilizar estes recursos tecnológicos, devemos conseguir usufruir deles de uma forma prazerosa, mas simultaneamente enriquecedora para o desenvolvimento das crianças.

Como Duarte (2012) explica, a durante os primeiros anos e na educação pré-escolar não se deve dar apenas importância à linguagem oral e abordagem à escrita. As crianças têm contacto com as novas tecnologias de informação e comunicação frequentemente, logo podemos torná-las uma ferramenta de apoio às diferentes formas de expressão. Os meios audiovisuais são para as crianças objetos que lhes dão prazer utilizar. O educador deve ter esse gosto e interesse em atenção, podendo ver as tecnologias como meios de transmissão de saber, por exemplo. A educação para os media está inserida na formação pessoal e social e no conhecimento do mundo, na idade pré-escolar. Então, este pode ser um tópico já introduzido durante a creche. Os meios informáticos podem realmente situações de aprendizagem.

Duarte (2012, p.13) refere que

O computador entrou no ensino, mais através de pressões exteriores, mas também através de alguns professores, que com espírito inovador, viram como este pode favorecer o processo de ensino-

aprendizagem.”. A autora explica ainda que a educação está inserida na sociedade, existindo uma grande relação e influência entre estes dois ambientes.

É compreensível que a maior influência aconteça por parte da sociedade sobre a escola, pois é dever dos profissionais de educação manterem as suas práticas atualizadas e preocuparem-se em preparar cidadãos do futuro, e não “simplesmente tradicionais”. Desta forma, penso que os educadores, e também professores, devem introduzir as novas tecnologias na sua ação educativa pois é um recurso muito presente na vida quotidiana de qualquer ser humano. Essa foi a principal razão pela qual optei por voltar a utilizar o computador como recurso, numa das propostas educativas. Como refere também Moreira (2012), citado por Brito (2011, p. 3) “(...) quando aplicada de modo apropriado, a tecnologia pode desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizada como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem”.

Ainda durante esta semana, senti que as crianças estão um pouco mais agitadas em vários momentos, não sabendo ao certo as causas de tal agitação.

Durante o momento da canção dos “Bons-dias” e a marcação de presenças, várias crianças acabam por se levantar da zona do tapete e almofadas, indo para outros lugares da sala. Ao refletir sobre estas reações, questionei-me se a nova rotina da marcação de presenças veio tornar mais agitado o momento de cantar a canção dos “Bons-dias”. Penso que só poderei chegar a alguma conclusão se tentar adotar uma nova estratégia para a marcação de presenças. No seguimento desta dúvida, acho importante saber mais sobre esta rotina de marcar presenças, procurando perceber se esta ação se resume a uma estratégia de organização, ou vai além disso, procurando por exemplo a introdução do conceito matemático de organização e tratamento de dados, ou outros. Este é um assunto sobre o qual me pretendo debruçar nas minhas futuras pesquisas e leituras.

As crianças mostraram-se também mais agitadas durante os momentos de refeição, levantando-se mais vezes da cadeira do que o habitual. Em conversa com a professora supervisora, surgiu a questão: será que as crianças estão mais agitadas ou estão mais desenvolvidas, e por isso demonstram maior interesse e curiosidade em explorar vários espaços e objetos?

As crianças encontram-se na faixa etária onde a exploração do mundo é mais evidenciada, sendo que esse se torna o principal interesse da criança. Para conhecer a criança precisa de tocar e experimentar. Como referido por Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.88):

As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. Nestas suas explorações vão percebendo a interdependência entre as pessoas, e entre estas e o ambiente. Assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste.

Esta pode ser uma das razões pelo qual as crianças se têm mostrado então “mais agitadas”. Estão mais desenvolvidas e, por isso, existem mais objetos, espaços ou outros aspetos que lhes suscitam curiosidade. Quando um educador acompanha crianças que se encontram na primeira infância, deve ter em atenção o ambiente e experiências que lhes proporciona, pois como dito por Lopes (2012, p.12) “(...) o mais importante em creche não é ensinar nada mas sim criar ambientes ricos na exploração e manipulação que estimulem e potencializem o desenvolvimento global das crianças.”. Ao explorar, manipular, experimentar e conhecer as crianças estão a apropriar-se das características do mundo que as rodeia e a perceber a dinâmica existente entre os vários intervenientes desse mesmo ambiente onde estão inseridas, desde o seu primeiro minuto de vida. O educador pode proporcionar inúmeras aprendizagens à criança dessa forma.

Devido ao constante desenvolvimento e crescente maturidade das crianças, talvez seja necessário adaptar e adotar novas estratégias no que toca à gestão do grupo. Este é um tópico com que me irei preocupar nas próximas semanas, podendo melhorar a minha ação educativa.

Ao refletir sobre a semana que passou, reparo que os momentos individuais com cada criança são um privilégio enorme para nos apercebermos de certos aspetos em relação a si mesmas. Ao realizar uma proposta de caráter individual, relacionada com a época natalícia e com o domínio da expressão plástica, contactei de forma mais individualizada com as crianças, estabelecendo um contacto e diálogo diferente com cada uma delas. Percebi por exemplo o interesse que a rena despertou à criança L. (19 meses), podendo utilizar esse objeto em diálogos estabelecidos com essa mesma criança durante os dias seguintes, e captando assim o seu interesse e atenção. Através de pequenas conversas penso que consegui melhorar a minha relação com a criança L., o que me deixa bastante satisfeita.

Apesar de também ser importante a dinâmica de grande grupo, estes momentos particulares com as crianças são essenciais para perceber se as crianças confiam em nós, a atenção que dão aos diferentes objetos e atividades do seu dia-a-dia, podendo conhecê-la de perto, e ficar ciente dos seus gostos e interesses.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brito, R. (2011). As TIC em Educação Pré-Escolar: utilização pelos Educadores de Infância e crianças. Universidade de Málaga. Retrieved from [http://anae.biz/rae/wpcontent/uploads/2011/03/as\\_tic\\_em\\_educacao\\_pre\\_escolar\\_utilizacao\\_pelos\\_educadores\\_de\\_infancia\\_e\\_crianças.pdf](http://anae.biz/rae/wpcontent/uploads/2011/03/as_tic_em_educacao_pre_escolar_utilizacao_pelos_educadores_de_infancia_e_crianças.pdf).
- Duarte, A. L. (2012). O Contributo das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Beja: Escola Superior de Educação. Projeto de Investigação no âmbito do Mestrado na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Retrieved from <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3958>.
- Lopes, A. R. M. (2012). Na creche tudo acontece!. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Relatório de atividade profissional no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Retrieved from <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3569>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação (DGE).

### **13.ª REFLEXÃO – 16 DE DEZEMBRO DE 2016**

Referentes: o que valorizei, observação do desenvolvimento, autonomia, linguagem, objetos de transição

Esta semana, durante a reunião semanal com a professora supervisora, foram colocadas várias questões; entre as quais, a seguinte “O que valorizaste esta semana na ação educativa?”. Ora, automaticamente após esta pergunta, surgiu um momento de autorreflexão e concluí que dei especial atenção aos afetos e aos cuidados de higiene e saúde pessoal das crianças. Esta atenção tem duas causas bastante óbvias: o facto de a minha intervenção educativa com as crianças desta sala estar a chegar ao fim, necessitando de revelar os meus sentimentos para com as crianças mais que o habitual, e os cuidados de higiene e saúde devido às doenças das crianças e preocupação com o seu bem-estar a todos os níveis.

Ao analisar a minha postura e atitude durante esta semana, reparo que também tive especialmente alerta para o desenvolvimento de cada uma das crianças, dando muitas vezes por mim a observar os seus comportamentos e a olhar cada uma delas de perto. Adotando esta posição de observadora, e nem sempre participante, pude reparar por exemplo que a criança Ln. (19 meses) prefere afastar-se das outras crianças durante o momento de brincadeira livre, e muitas vezes conversa sozinha enquanto brinca. A criança Mg. (21 meses) tenta reproduzir o conto de uma história de forma autónoma, folheando o livro e tentando expressar-se de forma verbal. Apesar de ainda identificar alguns animais pela onomatopeia que lhes está associada, como exemplo pato – “quáquá”, quando o adulto intervém e a criança repara que está a ser observada, esta continua a sua leitura. Brazelton (2007, p.221) quando aborda a fala em crianças com cerca de dois anos enuncia que “Destes monólogos ressalta que a experiência a criança tem um significado para ela e que está a desenvolver um sentido de si própria.” A partir desta citação, é-me possível clarificar a importância que tem a criança conversar sozinha, quer enquanto brinca quer durante outro momento qualquer.

Por reparar num especial interesse e motivação, por parte das crianças, por se expressarem verbalmente, também eu me empenhei mais nessa tarefa e procurei criar mais diálogos e formular mais questões no meu discurso. A criança G. (22 meses) e a criança M. (23 meses) reproduzem algumas palavras e empenham-se para o adulto as perceber. Já as crianças J. (23 meses) e A. (22 meses) tentam ainda expressar-se principalmente através das expressões faciais e gestos. Esta diferença no modo de expressão pode dever-se ao facto de as duas primeiras crianças não terem irmãos e as duas últimas terem. Muitas vezes os irmãos mais velhos entendem o que os mais novos querem dizer sem terem de se expressar verbalmente. Achei interessante o facto de a criança L. (16 meses) palrear muito mais quando não se encontram muitos dos seus colegas por perto, por exemplo no momento de higiene, enquanto permanece sentada no bacio. Com a criança P. (14 meses) acontece algo semelhante, apesar de menos frequentemente. Possivelmente, isto deve-se essencialmente à diferença de idades que estas duas crianças têm das restantes. Brazelton (2007, p.192), ao se referir a crianças com idade aproximada de 15 meses, refere que “As infleções e a exercitação de palavras e frases mostram que a criança está a preparar-se para a fala.” Então, posso deduzir que as crianças L. e P. estão a procurar desenvolver a sua linguagem e a experimentar vários sons. Em reflexão com a educadora cooperante Jacinta, foi abordado o tópico de que brinquedos as crianças devem explorar enquanto estão no bacio ou sanita e durante todo o momento de higiene. Em concordância com a minha colega Inês achamos que os objetos mais indicados são os livros, apesar de as crianças ficarem bastante mais sossegadas e interessadas quando exploram peças de construção ou outros brinquedos semelhantes. Uma das estratégias que tentarei utilizar na próxima semana será renovar os livros que as crianças exploram no fraldário.

Durante os dias que passaram, reparei que as crianças se mostram cada vez mais interessadas em desempenhar funções e tarefas que lhes inculcam responsabilidade. Por exemplo, quando uma criança está mais nervosa ou desgostosa, se lhe colocamos questões como “Queres vir comigo arrumar esta caixa?” ou “Queres ir ver as mochilas?”, a criança habitualmente responde afirmativamente e acalma-se.

Ao acordar da hora da sesta, faz parte da rotina arrumar as chupetas numa caixa e entregá-las na Sala dos Mimos para serem desinfetadas. Existem crianças que se encarregam autonomamente por ir buscar a caixa, recolher as chupetas e dirigirem-se à porta da sala para ir à sala ao lado. Este comportamento vê-se principalmente na criança G. (22 meses). Contudo, os adultos da sala procuram distribuir esta tarefa pelas várias crianças do grupo, indo umas num dia e outras noutro.

Num dos dias, criança G. (22 meses) não foi a escolhida para ir entregar as chupetas e ficou um pouco chateada. Ao reparar nesta situação, perguntei-lhe “Queres vir comigo buscar os babetes?”; a criança ficou mais tranquila, sorriu e dirigiu-se junto à porta do fraldário, onde estão os babetes. Recolhi os babetes de todas as crianças, coloquei-os nas mãos da criança G. e disse “Podes levar para a mesa da sala, está bem? Obrigada.”.

Outro dos momentos em que reparo nesta preferência em realizar as tarefas autonomamente é quando as crianças necessitam de ser assoadas. Nem sempre querem que o adulto o faça, e ao colocar o desafio “Queres assoar-te? Tens o nariz sujo.” a criança, normalmente, responde afirmativamente e fá-lo sozinha. No fim, quando o adulto tem de verificar se o nariz ficou realmente bem limpo ou ajudar a limpar, a criança já aceita perfeitamente.

A meu ver, penso que estes pequenos detalhes e demonstrações de interesse em realizar as tarefas por parte das crianças, realçam a sua busca pela autonomia. Como explicam Papalia, Olds & Feldman (2006, p.256):

A medida que amadurecem - física, cognitiva e emocionalmente - as crianças buscam independência dos próprios adultos aos quais estão apegadas. (...) dos 18 meses aos 3 anos (...) é marcado pela mudança do controle externo para o autocontrole. Tendo passado pelo primeiro ano de vida com um senso de confiança básica no mundo e com o despertar da autoconsciência, as crianças começam a substituir o julgamento de seus cuidadores pelo seu. A "virtude" que surge durante esse estágio é a vontade.

Durante as minhas leituras e pesquisas, deparei-me com um assunto que me fez refletir sobre a minha atitude. Quando as crianças solicitam o seu objeto de transição ou chupeta, ou quando se mostram cansadas, agitadas ou menos disponíveis para conviver e brincar, a minha postura é entregar-lhes os seus pertences. Muitas vezes me questioneei se esta seria a atitude correta, pois, por exemplo, a chupeta nem sempre é um acessório que preserve a saúde da criança, pois pode gerar malformação dos dentes. No entanto, Avô (1988, p.57) explica que:

Até aos dois anos ela vai manter e até exacerbar os comportamentos rítmicos de autoconsolo utilizando por vezes objectos favoritos tais como fraldas, almofadas, bonecos, etc... que constituem um suporte afectivo importante. Estes comportamentos não devem ser contrariados nesta altura da vida do bebé, pois são fundamentais para a sua auto-regulação interna. Constituem o seu refúgio e a sua única possibilidade de controlo na falta do consolo materno.

Ao refletir sobre o que o autor defende, estou de acordo e penso que se não for em exagero ou se tornar dependência, a criança pode estar com o seu objeto de transição ou chupeta quando mostra necessidade de tal.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avô, A. B. (1988). O desenvolvimento da criança. Lisboa: Texto Editora.

Brazelton, T. B. (2007). O grande livro da criança. Barcelona: Editorial Presença.

Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman R. D. (2006). Desenvolvimento Humano. ArtMed Editora.

#### **14.ª REFLEXÃO – 4, 9, 10 E 11 DE JANEIRO DE 2017**

Referentes: readaptações, evoluções, reações aos animais

Após a interrupção letiva do natal, voltei à Sala das Surpresas, dia 4 de janeiro. Apesar de algum tempo sem contactar com as crianças, as suas reações não foram de todo negativas ou de estranheza, mostrandose recetivas e reconhecerem totalmente as estagiárias.

Confesso que senti algum receio de que as crianças não sustentassem a ligação já existente antes da interrupção, tendo de existir uma pequena readaptação e conquista de segurança e confiança em cada relação eu-criança. Tal não se verificou, o que me deixou muito satisfeita e facilitou o desenvolvimento de rotinas e propostas educativas pensadas, e a prestação de cuidados necessária e habitual.

Mostrou também que a relação que construí durante os meses anteriores com cada criança foi sólida, e com base na confiança, lealdade e segurança, pois as crianças continuaram a entregar-se, demonstrar afetos e permitir que cuidasse delas. Após esta experiência e prova de que a base em que as relações se constrói é realmente importante, fui comprovar, lendo sobre a importância da lealdade e sinceridade:

(...) para serem capazes de conviver, as pessoas devem ser verdadeiras umas com as outras. Só podemos gozar de boas relações sociais e compreendermo-nos uns aos outros na medida em que estamos dispostos a partilhar os nossos pensamentos e ser abertos com as pessoas que nos rodeiam. Sem abertura mútua e a disposição geral para ser verdadeiros, as interações e conversas sociais tornam-se sem sentido. (Manen & Levering, 1996, p.83)

Durante o período do natal e passagem para o ano novo, algumas crianças tiveram umas pequenas férias, ficando algum tempo em casa, com a familiares, pais ou irmãos. Além disso, em dias festivos, os horários e rotinas nem sempre são mantidos. Devido a esses factos, e ainda à manifestação de algumas doenças, o bem-estar, disponibilidade e disposição das crianças ficaram comprometidos, mostrando-se muitas vezes alterados e diminuídos. Neste dia 4, quarta-feira, algumas crianças mostraram-se menos tolerantes e pacientes, mais sonolentas e prostradas.

Como já refleti várias vezes, nestes dias e alturas, o adulto é quem deve adaptar-se e mostrar-se flexível às necessidades de cada criança. Na faixa etária em que se encontram as crianças pertencentes ao grupo da Sala das Surpresas, além do contacto e conhecimento do mundo, é essencial responder às carências e hábitos de cada uma delas. Se não se encontrarem satisfeitas física e emocionalmente, nenhuma das experiências que irá viver será significativa, ou seja, a criança não consegue tirar partido de um momento, retirando dele aprendizagens, caso não se encontre emocional e fisicamente respondida. No entanto, para que se possa dar resposta a cada ser individualmente, existe a necessidade de o conhecer de uma forma íntima e particular, permitindo-nos a tradução das suas formas de expressão.

Como Portugal (2012) explica, nas faixas etárias entre os 0 e os 3 anos, é importante garantir que qualquer experiência e momento que a criança vive promove a satisfação as suas necessidades. Quando o bebé se encontra satisfeito, está também disponível e disposto a conhecer o mundo nas mais diversas situações, promovendo o seu desenvolvimento e construindo aprendizagens.

É então dever do adulto cuidador, estar atento às manifestações da criança, procurando perceber o que ela precisa, e só depois de garantida a sua satisfação, o adulto pode preocupar-se em proporcionar experiências e momentos diferentes, auxiliando no conhecimento do mundo.

Ao chegar à sala de atividades dia 4, deparei-me com algumas alterações na disposição do mobiliário e a educadora cooperante Vânia alertou imediatamente para a introdução de uma nova rotina: o registo do estado do tempo, explicando que é uma das crianças quem observa e regista o tempo, selecionando a imagem correspondente, com o auxílio do adulto. A disposição dos espaços e objetos não provocou grandes alterações na dinâmica do grupo, e penso que houve um aspeto positivo a salientar, pois no momento de reunião na zona do tapete, o espaço encontra-se agora mais limitado, o que faz com que as crianças se mantenham mais focadas no que está a acontecer naquele momento.

Durante a manhã, a educadora atualizou-nos do desenvolvimento das crianças e acontecimentos, referindo que algumas delas se encontravam um pouco doentes e menos ativas, que todas vão ao bacio ou sanita, exceto a criança P., tanto a seguir ao almoço como a seguir ao lanche, que têm adormecido praticamente autonomamente, e que existiram trocas de lugares nos momentos de refeição.

Penso que estas alterações e adaptações tiveram todas um impacto positivo, pois foi-me possível observar maior autonomia ao adormecer e mais calma durante as refeições.

No entanto, percebi que a ligeira agitação que surge, por vezes, durante o almoço e lanche deve-se realmente ao crescente desenvolvimento das crianças, e à sua enorme e maior vontade em explorar o mundo. Os adultos devem conseguir respeitar o ímpeto exploratório que a criança demonstra, mostrando-lhes quais os momentos certos e indicados para tal. Para conseguir manter este respeito e comunicar com a criança, transmitindo-lhe a mensagem pretendida, e as regras estabelecidas, o educador necessita, mais uma vez, de preservar e criar uma ligação individualizada com cada criança.

Este é mais um exemplo em que me deparei com a importância da relação educador/criança, para garantir o bem-estar de cada uma, o bem-estar geral do grupo, a convivência com regras, e ainda o respeito mútuo.

Como salientam Dias & Correia (2012, p.4) “Para que a criança se sinta feliz e queira aprender, solicita-se um educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações.” Ao observar o comportamento e atitudes da educadora Vânia percebi novamente que cada criança é uma criança e que a forma como o educador lida com cada uma delas é diferente.

Neste dia 4, e dando seguimento às experiências vividas pelas crianças nos dias anteriores, levei dois canários à Sala das Surpresas, sendo um macho e uma fêmea. O objetivo principal, delineado pela

educadora cooperante Vânia, foi possibilitar o contacto entre as crianças e a maior variedade possível de animais de estimação. Além do contacto, devia existir o cuidado de chamar a atenção das crianças para as características visíveis de cada animal – revestimento, alimentação, modo de locomoção, características físicas, entre outros.

Para enriquecer e clarificar ainda mais esta experiência, durante a tarde, procurei mostrar-lhes, através de imagens, no computador, as evidentes diferenças entre os animais de estimação que as crianças mais conhecem – o pássaro, o cão, o gato, o peixe. Reuni então algumas imagens reais desses animais e, durante a tarde, ao reunir o grupo na zona do tapete, com auxílio do computador, mostrei os canários que tinham visitado a sala durante a manhã, realçando e lembrando as suas características, e outros animais semelhantes e diferentes, podendo mostrar evidências às crianças de que os locais onde vivem são diferentes, e o seu revestimento e fisionomia também.

Ao refletir sobre estes momentos, reparo que existiram três aspetos muito importantes de salientar para a ação educativa de uma educadora e dia-a-dia de uma criança em pleno desenvolvimento – o contacto com o mundo, a observação de imagens reais, e a reflexão, recordação ou resumo de momentos anteriormente vividos.

Em relação ao contacto com o mundo, é ao experimentar, ao viver, ao conviver, ao tocar e ao explorar que as crianças mais pequenas se desenvolvem e conhecem tudo o que as rodeia. Proporcionar experiências onde as crianças sentem a liberdade de testar e provar, permite-lhes aprender. Como referenciam Santos, Porto e Lerner (2014, p.4), “Especialmente na primeira infância, a aprendizagem é fortemente influenciada por todo o meio onde a criança se encontra e com o qual interage.”

Quanto ao tópico relacionado com a observação de imagens reais, como futura educadora e cuidadora de crianças, responsável pelo seu desenvolvimento e construção de aprendizagens, defendo que as crianças devem contactar com o mundo real, e não só com imagens fantasiadas; daí a minha preocupação em encontrar imagens semelhantes à realidade de cada animal, e não ilustrações infantis sobre o mesmo. Desta forma, também lhes é possível associar os conceitos, neste caso, por mim abordados, aos contextos reais que encontram na sua vida quotidiana.

Por último, e como referi anteriormente, a utilização, durante a tarde, de imagens dos animais que as crianças observaram de manhã, permitiu-me poder fazer uma pequena reflexão e recordação da situação, resumindo e lembrando aspetos importantes que houveram sido falados. Esta é uma prática importante a trabalhar com as crianças, pois ao fazer uma pequena reflexão sobre momentos anteriores, é possível e facilitada a receção do feedback das suas aprendizagens. O educador consegue perceber o que as crianças retiveram da experiência que lhes foi proporcionada, e é um momento privilegiado para o desenvolvimento da linguagem, do espírito crítico e respeito, e do trabalho de grupo.

A organização específica deste momento, durante a tarde de dia 4, permitiu-me referir e salientar os conceitos importantes a reter daquela experiência educativa, pois durante a manhã houve uma certa agitação com a vinda dos canários à sala de atividades, não tendo total certeza de que as crianças tinham percebido o propósito e objetivo deste contacto. Assim, consegui, de uma forma calma e clara, referir os pontos a reter da observação dos canários Xico e Amélia.

Seguindo ainda esta lógica do conhecimento e contacto com animais de estimação, nos dias 9, 10 e 11, foram à sala uma cadela, um coelho e um porquinho da Índia. Desta vez, as experiências educativas estiveram a cargo da minha colega Inês, mas foi seguida a mesma lógica, dando ênfase às características de cada animal e promovendo o toque direto e observação o mais possível.

Ainda durante estes três dias, a minha colega Inês planificou um momento de levantamento de ideias para decoração das caixas onde estão guardadas as fotografias do registo de presenças e as imagens do registo do tempo, e um momento onde seria feita a posterior decoração, com os objetos escolhidos pelo grupo.

Esta proposta partiu da iniciativa da educadora cooperante Vânia, pois sentiu que as crianças precisavam de se ligar mais às caixas, precisavam sentir que aqueles dois objetos eram seus. Ao explicar o propósito desta proposta educativa, a educadora Vânia explicou que este momento iria também ter como objetivo o desenvolvimento da linguagem das crianças, promovendo uma conversa com o grupo, e provocando a receção de mais feedback por parte das crianças.

Ao auxiliar a minha colega a planificar este momento, sentimos alguma dificuldade, exatamente pelo facto de as crianças ainda não darem muito feedback durante as propostas educativas. No entanto, encontramos uma estratégia e cada criança escolheu o seu elemento decorativo preferido para colocar nas caixas. Ainda sem utilizar a linguagem verbal, as crianças manifestam as suas vontades, preferências e gostos. Este é um ponto que a educadora referiu que iria reforçar e trabalhar mais, futuramente – o desenvolvimento da linguagem. Apesar de ter notado uma enorme evolução em praticamente todas as crianças, existem ainda aspetos a melhorar e experiências a reforçar no quotidiano das crianças, também com vista a melhorar a sua visão do mundo e alargar o seu leque de aprendizagens.

Como Papalia & Feldman (2013) explicam, quando a criança conhece o sistema de comunicação da linguagem, que se baseia em palavras e na gramática, pode usá-lo para refletir sobre o que a rodeia, para expressar as suas necessidades, sentimentos e ideias, conseguindo tomar maior controle da sua vida. Os autores esclarecem ainda que para desenvolver a linguagem é necessário contactar e interagir com um interlocutor vivo, e é aqui que entram os pais e cuidadores da criança. “Crianças que crescem sem um contato social normal (...) não desenvolvem a linguagem normalmente.” (Papalia & Feldman, 2013, p.194) Aqui se encontra uma evidência de que a persistência é uma das características que um educador deve ter durante a sua ação educativa. Apesar de naquele momento as crianças não se terem expressado verbalmente para revelar as suas escolhas, em futuras propostas, isto poderia acontecer. Não é por uma experiência não correr exatamente como pensada, que se deve deixar de persistir e planificar momentos de tal caráter. Através desta prática pedagógica é-me possível referir que, as crianças desenvolvem competências diferentes, consoante a situação, contexto, fase de desenvolvimento, e disposição em que se encontram. Cada criança encara uma situação à sua maneira, deparando-se com desafios e descobertas diferentes. Apesar de continuar a frequentar a instituição e conseguir acompanhar o desenvolvimento das crianças da Sala das Surpresas, o último dia que passei com elas foi sem dúvida emotivo. A criança é um ser tão especial que provoca em mim sentimentos tão agradáveis como desagradáveis. Este grupo de 11 crianças marcou a minha ação como futura educadora de uma forma inesperada, e com ele realizei enormes aprendizagens e vivi fantásticos momentos, que contribuíram muito para a minha formação pessoal e profissional. Tenho a certeza de que, no futuro, ao estar responsável por um grupo de crianças, me vou lembrar de inúmeras situações vividas neste semestre.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dias, I. S. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócioconstrutivismo. Revista Ibero-americana de Educação, n.º 60/1.
- Manen, M. & Levering, B. (1996). O segredo na infância: intimidade, privacidade e o self reconsiderado. Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). Desenvolvimento Humano – 12.ª edição. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em Creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: Universidade de Aveiro – CNIS.
- Santos, D. D., Porto, J. A. & Lerner, R. (2014). O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem – Estudo I. Núcleo Ciência Pela Infância.

#### **REFLEXÃO “O QUE APRENDI COM AS EDUCADORAS E AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA DURANTE ESTE SEMESTRE?” – JANEIRO 2017**

Durante este primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar convivi com várias educadoras e também com várias auxiliares de ação educativa. De uma forma mais particular e intensa, vivenciei os meus dias com as educadoras A e B e com a auxiliar C. Com cada uma delas, fiz inúmeras e importantes aprendizagens, para construir o meu futuro principalmente profissional.

Cada educadora defende e assenta a sua ação educativa em princípios, métodos e modelos educativos diferentes. Apesar de não muito acentuada a diferença entre os princípios de uma educadora e outra, percebi que a educadora B se fundamenta essencialmente no Movimento Escola Moderna. Contudo, ambas as educadoras se preocupam essencialmente com o bem-estar físico e psicológico da criança. Refiro isto, pois reparei que procuraram sempre prevenir ao máximo quaisquer doenças ou situações menos agradáveis para a criança, tentando garantir a estabilidade emocional da mesma, e tentando compreender a razão dos seus comportamentos menos comuns.

Quando sentiram necessidade, mostraram até interesse em pesquisar mais sobre os tópicos que as inquietavam. Por exemplo, se uma criança revelasse um comportamento menos adequado ou menos habitual, as educadoras A e B, procuravam ler sobre o assunto de forma a tentar compreender e ajudar a criança. Penso que, um dos objetivos da pesquisa seja também a tentativa de dar alguma explicação e tentar sossegar os pais da criança, pois muitas vezes estes recorrem às educadoras na procura de soluções ou estratégias para ajudar o seu filho. Na minha opinião, esta característica é muito importante numa educadora. Apesar de formada em educação, reconhecer que não é detentora do conhecimento e procurar manter-se atualizada e ter uma formação contínua, é um ótimo passo para ser uma boa e humilde profissional. Ferronato, Silveira, Zeni & Bertoldo (s.d., p.1) dizem ainda que:

Compreendendo o educador como responsável pelo ato de formar-se, a formação continuada é uma necessidade inerente a sua profissão e deve fazer parte de um processo de permanente desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. A formação não ocorre pelo acúmulo de recursos, palestras e

técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e (re) construção contínua de uma identidade pessoal.

Logo, além da atualização contínua e leitura sobre os variados assuntos, um profissional de educação deve incluir na sua ação educativa um caráter reflexivo, que lhe permite pensar sobre os seus atos, atitude e postura. Ao pensar sobre o seu comportamento e discurso, poderá notar aspetos positivos e menos positivos, melhorando enquanto profissional.

Ao contactar com esta realidade e hábitos das educadoras, aprendi a procurar observar cada criança de perto diariamente, pois percebi que “Bebés e crianças pequenas confiam fortemente em ouvintes pacientes que os compreendam e respondam adequadamente à intenção das suas mensagens.” (Post & Hohmann, 2004, p. 77).

Procurei então adotar a mesma postura que as educadoras cooperantes, verificando se as crianças se encontravam disponíveis e preparadas para realizar qualquer ação, fosse ela uma experiência educativa nova ou uma rotina habitual do seu dia-a-dia. Como exemplos, refiro-me por exemplo, à ida ao bacio ou sanita, à retirada ou entrega da chupeta ou objeto de transição à criança, ou ao pedir à criança que permaneça sentada e atenta. Estas ações devem estar coordenadas com a disposição da criança, e por isso devem ser repensadas diariamente.

Como referiu Parente (2012, p. 6):

Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família. (...) A observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc. Deste modo, os educadores e outros adultos estão mais capazes de compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responderem às suas necessidades e interesses. Ao mesmo tempo, os pais percebem que os adultos compreendem os seus filhos o que também contribui para o desenvolvimento de relações e de confiança.

Para que esta realidade seja exequível na sala, todos os profissionais devem estar em concordância. Durante este semestre, constatei que a comunicação entre os adultos pertencentes à sala é essencial para o bom funcionamento e bem-estar das crianças.

(...) os próprios educadores beneficiam em participar num trabalho contínuo em equipa. Geralmente aprendem a conhecer os interesses e os pontos fortes do outro e a desenvolver um repertório que lhes permite partilharem os prazeres do seu trabalho bem como apoiarem-se uns aos outros na realização dos desafios físicos, emocionais e intelectuais inevitáveis e inerentes à prestação de cuidados infantis. (Post & Hohmann, 2004, p.305)

Como referido anteriormente, uma comunicação aberta entre os profissionais tranquiliza não só a vida da criança, como também melhora e facilita o desempenho dos adultos. Tanto a educadora A, como a educadora B, como a auxiliar C, procuraram sempre informar as respetivas colegas dos recados deixados pelos pais ou decisões que tomaram em relação à saúde ou outro aspeto relacionado com a criança. Para tornar este princípio ainda mais eficaz e benéfico para a criança, todas as profissionais da sala procuram manter a comunicação diária com a família, mantendo-se a par de todo o dia das crianças. Caso não consigam falar pessoalmente com os pais das crianças, as educadoras e auxiliar responsáveis pelo grupo da Sala das Surpresas, pediam às restantes colegas da instituição que transmitissem o recado aos pais, ou vice-versa, pois os pais estão habituados a que toda a equipa da instituição esteja em constante comunicação. O caderno diário de cada criança garante também esta comunicação habitual entre pais e educadoras/auxiliar.

A educação e prestação de cuidados infantis, quando inseridas num contexto de aprendizagem ativa e onde impera a cooperação, proporciona uma continuidade de cuidados onde todos os intervenientes saem beneficiados – crianças, educadores e famílias. (Post & Hohmann, 2004)

A educadora A fez-me perceber o quão importante é a exploração nesta faixa etária. Respondendo às necessidades e forma de estar das crianças com estas idades, devemos promover a exploração livre e contacto com uma enorme diversidade de materiais e recursos. As crianças conhecem através dos sentidos e da experimentação e, por isso, se não tocarem, cheirarem, experimentarem ou sentirem, não vão adquirir tal objeto como conhecido. Como explicaram Post & Hohmann (2004, p.25) “A premente necessidade que as crianças muito jovens têm de agir e aprender assume a forma de um contacto directo que utiliza as ferramentas que estão ao seu alcance imediato – olhos, nariz, ouvidos, boca, mãos e pés.”

Com a educadora B aprendi que por vezes temos de «dar um pouco de nós» para conquistar a confiança tanto das crianças como dos adultos. Ao vivenciar especificamente uma situação mais particular, a educadora mostrou-nos que para conseguir que uma mãe viesse ter com ela, explicando os seus receios e preocupações, teve de lhe mostrar, de variadas formas, que podia confiar nela. Apesar de as crianças terem desde logo mostrado confiar na educadora B e ter uma enorme ligação com ela, esta teve a preocupação de demonstrar e manifestar intensivamente os afetos para com as crianças, não esquecendo o respeito mútuo.

Ambas as educadoras cooperantes, mostraram que ao planificar e procurar conhecer os interesses das crianças, as aprendizagens tornam-se mais amplas e significativas. Para isso, foi-me possível perceber que é necessário existir um enorme trabalho de observação por parte do educador.

Além disso, é importante que as crianças aprendam com interesse e motivação. Como referiram Hohmann & Weikart (2004, p.82) “Quando os adultos procuram e apoiam os interesses das crianças, estas são livres de seguir os interesses e as actividades que já estão altamente motivadas para concretizar. Estão altamente desejosas de tentar coisas novas que se apoiam naquilo que já se encontram a fazer.”

Este aspeto foi evidente durante a prática, pois existiram situações onde as educadoras me fizeram a seguinte pergunta “O que será mais significativo e motivador para as crianças?”. Esta questão tinha o intuito de me fazer refletir sobre que ação as crianças iriam mostrar mais interesse em realizar. Foi também a partir destas reflexões que, em certas propostas educativas senti que devia adaptar o que houvera sido planificado. Um educador deve conseguir sentir o que as crianças sentem, percebendo a sua motivação, interesses e necessidades.

A auxiliar C, logo nos primeiros dias, teve o cuidado de explicar os cuidados de higiene e limpeza a ter, mais especificamente, com a zona do fraldário. No entanto, aprendi bastante com a auxiliar de ação educativa, pois esta mostrou sempre muito cuidado em atender aos pedidos e recados dos pais, como não perder os pertences das crianças guardando-os em locais seguros, como por exemplo os ganchos, utilizando compressas ao invés de toalhetes, se assim os pais o quisessem, cumprir os horários da toma dos medicamentos, entre outros.

A auxiliar C mostrou também um cuidado e atenção enorme em promover aprendizagens às alunas estagiárias. Relembro situações como o colocar um supositório a uma criança, em que a profissional questionou em primeiro lugar ambas as estagiárias se o queriam fazer. Como estas não se sentiram preparadas para tal, a auxiliar chamou-as ao fraldário e explicou todos os passos da ação.

Concluído este primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, constato que há inúmeras aprendizagens que apenas são possíveis de se realizar, compreender e consolidar com a experiência e troca de informação com outros profissionais. Percebi ainda que a formação de uma educadora de infância não termina com o percurso académico, mas se vai completando e mantendo ativa ao longo da sua carreira profissional. Foi-me ainda fácil detetar a importância do lado pessoal e da envolvência que é necessária existir para poder cuidar e educar as crianças do grupo pelo qual estamos responsáveis. Além disso, é necessário que prevaleça o respeito e confiança durante toda a ação educativa do educador. “Os adultos que trabalham com crianças num clima de apoio encorajam e respeitam as motivações por elas demonstradas para perseguirem os seus interesses.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 84)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferronato, A., Silveira, C., Zeni, M. & Bertoldo, M. (s.d). A formação continuada na educação infantil. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Canoas. Retrieved from [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_antiores/anais16/sem13pdf/sm13ss12\\_03.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antiores/anais16/sem13pdf/sm13ss12_03.pdf).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. Porto: Universidade do Minho. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

#### **REFLEXÃO GERAL 1.º SEMESTRE – CRECHE – JANEIRO 2017**

O primeiro semestre iniciou cheio de medos, dúvidas e motivação.

Antes de iniciar a prática, tinha a noção de que o facto de serem crianças tão pequenas iria requerer mais cuidados por parte dos adultos, mas também sabia que as aprendizagens feitas por elas são tão grandes como em qualquer faixa etária seguinte.

Ao conhecer a equipa responsável pelo grupo da Sala das Surpresas, e o grupo da sala, percebi que não havia qualquer problema em colocar questões aos adultos, e que o grupo era um pouco heterogéneo. O facto de ser um grupo com crianças com características diferentes, fez-me aprender ainda mais. Consegui acompanhar e auxiliar algumas crianças no processo de aquisição da marcha, outras no desenvolvimento psicossocial e outras ao nível cognitivo, mais especificamente da linguagem. Ao observar cada evolução, senti-me realizada e certa de que é este o futuro que quero para a minha carreira profissional.

O contacto e relação aberta que as adultas A, B e C, permitiram estabelecer, ajudaram e facilitaram a minha integração e desenvolvimento de autoconfiança. Inicialmente, tinha muito receio de cometer algum erro, no que toca a alimentação e cuidado das crianças ou à organização dos seus pertences, e antes de tomar qualquer atitude questionava a educadora ou auxiliar presente. Penso que ao longo do tempo, fui-me

tornando mais autónoma e consegui tomar decisões e gerir diferentes situações e questões sozinha, visando sempre o bem-estar de cada criança.

Outro aspeto muito importante marcante durante este primeiro semestre, foi o contacto com os pais e família das crianças. Sei que esta é uma realidade que vou ter de viver no meu futuro profissional, e nada melhor que experimentar e ouvir opiniões e conselhos para o conhecer.

Aliás, após estes meses de prática pedagógica, confirmo todos os artigos e textos lidos, e testemunhos ouvidos anteriormente, tendo a certeza de que a educação de uma criança se torna mais rica e saudável, quando envolve a parceria escola-família. Esta parceria óbvia e insubstituível é a única capaz de “(...) empreender esse estimulante caminho desde a criança que tomam nos braços até ao cidadão competente, autónomo, solidário, responsável e útil que inicia uma vida e trabalho e participação activa na sociedade.” (Miguéns, 2005, p.9)

No que toca aos diversos papéis da educadora, percebi que há várias questões na responsabilidade sob um grupo de crianças, como a sua observação, o seu conhecimento, a sua avaliação, entre outros.

Antes de planificar qualquer momento que seja, ou até mesmo, antes de planificar os horários das rotinas de um grupo de crianças com 1 e 2 anos, é necessário conhecer os seus hábitos, gostos, competências, dificuldades, características individuais e famílias.

Antes de entrar para a creche, a criança já viveu uma parte da sua vida com certas normas e horários, criando rotinas e preferências, e talvez até interiorizando certos valores transmitidos pelos seus familiares mais próximos. O educador, deve procurar conhecer cada criança do seu grupo, ouvindo os seus cuidadores e observando a própria criança.

Um aspeto que sem dúvida aprendi e levarei comigo para o meu futuro profissional, será o facto de respeitar os pais ou adultos responsáveis pelas crianças, preservando as suas opiniões e o que defendem querer para os seus filhos. Aqui se revela mais uma vez importante a existência de uma boa relação entre a escola e a família. Apenas através da confiança, sinceridade e lealdade, os pais e educadores conseguirão tomar decisões conjuntas e falar sobre situações preocupantes ou quaisquer outras relacionadas com a criança. Durante este semestre, tornou-se evidente que a relação entre os pais e a educadora melhoram ao longo do tempo, caso estes sintam que o cuidado principal da profissional seja o bem-estar do seu educando. O facto de contar o dia-a-dia da criança, e mostrar com entusiasmo, as suas conquistas e descobertas – algo a que assisti durante o semestre por parte das educadoras da instituição - demonstra aos pais uma enorme dedicação e prazer em estar envolvida na educação, desenvolvimento e aprendizagens do seu filho. A meu ver, este é um dos sentimentos que qualquer educador deve sentir ao realizar a sua profissão: o prazer em contribuir para a educação, desenvolvimento e construção de aprendizagens de cada criança. Para este envolvimento das famílias no dia-a-dia, conquistas e aprendizagens da criança, também contribui a planificação e avaliação a que assisti durante este semestre. O facto de a educadora envolver as famílias em propostas educativas, disponibilizar o documento aos pais, e ainda permitir que estes estejam completamente e constantemente ocorrentes da avaliação que a educadora faz do seu filho, podendo até dar opiniões e sugestões, torna a relação muito aberta e fortalece a ideia de que deve existir um trabalho em equipa, um trabalho conjunto, pois o objetivo de ambas as partes é o mesmo: o desenvolvimento e bem-estar da criança.

Ao assistir a uma reunião e a várias conversas e registos entre escola-família, fiquei certa de que esta é uma prática que devo adotar no meu futuro como educadora. A partilha de experiências, angústias, preocupações ou alegrias, podem mostrar-se um ponto fulcral para o bem-estar da criança. É por esta razão, que qualquer profissional de educação, geralmente, procura saber o que se passa “em casa” antes de agir “na escola”. Antes de tomar qualquer posição, é necessário contextualizar a situação; ouvir e observar cada criança de perto, conhecendo as suas fragilidades, ambições, interesses e habilidades, ficando a par da sua vida e situação emocional, e acima de tudo, respeitando-a. Coelho (2004, p.291) explica que:

O que as educadoras designam muitas vezes como o “trabalho com as famílias” é por elas encarado como um campo inevitável da sua actuação como educadoras em geral, e em particular como educadoras de creche. (...) todas as educadoras argumentam que em creche é fundamental articular a sua acção com as das famílias, relacionando a “eficácia” da sua acção com essa possibilidade. (...) todas partem da assunção de que os pais são “as pessoas mais importantes” na vida da criança e entendem que devem encorajar o seu interesse e o envolvimento na educação dos filhos, envolvimento que compreendem quer como um ganho desenvolvimental e educacional para estes, quer ainda para um factor de qualidade dos próprios contextos educativos.

A autora quer com isto dizer que quanto mais próximos forem os adultos responsáveis pela criança da educadora, mais feliz e saudável será o crescimento e dia-a-dia da criança. Refere ainda que esta proximidade pode também contribuir para um melhor futuro educativo da criança, pois nem sempre as características demonstradas em contexto familiar são as mesmas que evidenciadas no contexto escolar. Ao conhecer o seu filho em todos os contextos e situações, o pai ou mãe poderão auxiliar e aconselhar um

futuro educador ou professor sobre como agir, ou apenas inteirá-lo do seu percurso e desenvolvimento. Sem dúvida que o acompanhamento que tive, por parte das educadoras cooperantes, e da professora supervisora Isabel, me ajudaram muito a flexionar e refletir sobre aprendizagens feitas no dia-a-dia, e a melhorar o meu desempenho a todos os níveis.

Ao viver uma situação, nem sempre estamos conscientes e disponíveis para pensar em tudo o que está a acontecer, e principalmente, no que está agregado ao que está a acontecer. Durante este semestre percebi a importância das reflexões constantes que uma educadora deve fazer ao longo do seu dia, da sua semana, do seu mês, da sua carreira profissional, da sua vida. Quer em grande grupo, quer individuais, todas as reflexões são importantes, pois visam a melhoria da ação educativa pessoal. Ouvir outros pontos de vista, situações vividas por outras pessoas, expor preocupações, e ler sobre assuntos de referência, são hábitos saudáveis, que conseguem sempre trazer algo de importante para a nossa vida, neste caso, profissional. Ao receber o feedback e conversar regularmente com as três profissionais de educação que me acompanharam durante este semestre, foi-me possível melhorar e dar passos cada vez mais significativos e importantes na minha formação. Sentí que me auxiliar a melhorar tanto ao nível do meu discurso pessoal, como do meu trabalho de pesquisa, como ao nível da redação de planificações, avaliações e reflexões, como ao nível da relação, cuidados e organização de momentos com as crianças.

Realizei uma imersão de aprendizagens e vivi momentos que me ensinaram a lidar com as mais diferentes situações. Conjuntem estas que levarei comigo para o resto da minha vida e que me acompanharão durante toda a minha vida, tanto profissional como pessoal.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coelho, A. M. S. (2004). Educação e cuidados em creche. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Dissertação para obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/10856>.

Miguéns, M. I. (2005). Educação e Família. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

#### **REFLEXÃO SOBRE A PALESTRA “RELAÇÃO PROFISSIONAIS-FAMÍLIA: UMA CONSTRUÇÃO INTERSUBJETIVA” COM DRA. MÓNICA PEREIRA**

Dia 19 de outubro de 2016, decorreu na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, uma palestra sobre a relação que pode e deve existir entre profissionais de educação e a família, e como esta relação pode ser vista como uma construção intersubjetiva. Esta palestra foi destinada a futuros e atuais profissionais, principalmente educadores de infância, com o intuito de enriquecer a formação de cada um. Quem dinamizou a palestra foi a Dra. Mónica Dias Pereira, Educadora de Infância que pertence à Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.

Dra. Mónica Dias Pereira realizou um estudo de caso, em diversos contextos, denominado “Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches”, no âmbito da obtenção do Grau de Doutora em Ciências da Educação. A dinamizadora da palestra utilizou este estudo, por si realizado, como forma de contextualizar e provar a importância da relação entre profissionais e a família e que influências pode esta ligação ter no desenvolvimento das crianças. Este foi um estudo que envolveu duas creches bastante distintas, dando a possibilidade de relacionar informações e dados recolhidos durante o tempo que a Dra. esteve presente no terreno. Foram realizadas observações, entrevistas, questionários e análise documental. Como foi dito na palestra, existem padrões definidos que mostram o que é a qualidade na educação, mas este conceito de qualidade é muito difícil de definir, e ainda mais no contexto creche. Cada cultura e sociedade, até mesmo cada família e cada pessoa, tem os seus critérios para conseguir perceber a existência ou não de qualidade.

A Dra. Mónica começou por dizer que iria tentar definir intersubjetividade; falamos em “tentar” porque acabámos por perceber que é difícil definir este conceito. Como o próprio prefixo da palavra refere – “inter” – a intersubjetividade está relacionada com o cruzamento do que é a subjetividade de cada pessoa. Na prática da intersubjetividade está presente a dimensão colaborativa dos contextos. Esta dimensão envolve três aspetos:

1. existência de trabalho em parceria, quer em relação aos pais, profissionais, comunidade ou outros;
2. partilha de diferentes perspetivas, pontos de vista e modos de atuar e lidar com as situações;
3. existência de relações positivas e estreitas entre os profissionais de educação e as famílias.

Mas para que serve a dimensão colaborativa? E porque é que esta deve estar presente em qualquer contexto de educação? A Dra. Mónica explicou e fez-nos ver que com ela está facilitada a promoção de aprendizagens, conseguimos conhecer melhor cada criança e é influenciada positivamente o seu desenvolvimento.

A relação entre os pais ou encarregados de educação e o profissional presente diariamente na educação da criança tem um efeito positivo no seu desenvolvimento. Os profissionais têm a possibilidade de estabelecer uma ligação que envolva respeito, empatia e confiança, transmitindo e reforçando aos pais as suas competências; a palestrante utilizou a expressão “empoderar os pais”, ou seja, fazer com que estes se sintam capazes. Refletindo sobre o assunto, e como referiu Mónica, “os pais são os melhores educadores, são quem mais sabe sobre os seus filhos”, são eles quem decide os valores que querem transmitir aos seus educandos. Uma das estratégias faladas durante a palestra para cativar e provocar o interesse e participação dos pais foi a criação de oportunidades para os pais tomarem decisões e ouvir as suas opiniões e sugestões. A educação deve ser feita de uma escuta mútua, ou seja, tanto os pais devem ouvir os profissionais como o contrário, pois ambas pensam e querem o melhor para as crianças. O objetivo desta estratégia é a “partilha de poder” e a base é o respeito mútuo e colaboração.

Dra. Mónica referiu 6 aspetos que os profissionais devem saber. São estes:

1. saber comunicar, de forma a que os pais consigam perceber o valor e impacto que tem esta relação conjunta;
2. devem saber comprometer-se;
3. devem conseguir desenvolver e conquistar a confiança, apesar de este ser um caminho que deve ser percorrido com calma;
4. os profissionais têm de garantir a existência de respeito, atendendo a vontades dos pais e ouvindo as suas expectativas;
5. deve existir a regra do “perguntar sempre”, consistindo em questionar os encarregados de educação antes de tomar qualquer atitude perante os seus filhos;
6. os profissionais têm de conseguir considerar, ouvindo e respeitando mais que a própria perspetiva.

Percebemos então que o envolvimento e o caminho a percorrer para estabelecer uma relação entre profissionais e pais não é um padrão, ou seja, não é singular, varia de pessoa para pessoa, cultura para cultura, metodologia para metodologia, etc.. A forma como as pessoas se envolvem, e aqui falamos tanto de profissionais como de pais, é diferente, e todos estes modos devem ser considerados e acima de tudo respeitados. Existem até pessoas que podem não querer envolver-se. Um profissional tem de saber respeitar essa atitude e conseguir lidar com ela, pensando em estratégias para garantir o bem-estar da criança. A palestrante referiu a sua opinião, dizendo que “ficar zangada” por parecer que os pais “não valorizam o seu trabalho” não lhe parece a forma mais correta de agir. Chamou ainda a atenção para o pormenor de que a colaboração tem de ter significado e sentido para ambos os lados, logo os pais precisam de ser informados do que vai acontecendo, podendo até intervir por iniciativa própria, e ainda devem saber o objetivo do que lhes é “pedido”.

Um dos pontos falados que achámos mais relevantes foi o facto de os educadores ou qualquer profissional de educação terem de se adaptar aos aspetos profissionais e pessoais dos pais. Deve ser tida em conta a disponibilidade que estes têm, antes de fazer qualquer convite ou pedido de colaboração. Por vezes, os pais também se sentem mal se sempre que existir um evento ou comemoração na escola do filho for num horário incompatível com o da sua profissão.

No estudo de caso realizado pela educadora Mónica, as famílias pedem respostas tranquilas e auxiliadoras dos profissionais, respeito pelo ritmo de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos e uma boa comunicação; os profissionais falam na necessidade de existir tempo para estar com as crianças, de um ambiente acolhedor e agradável onde exista confiança e entreajuda e ainda que querem que as atividades sejam vistas como oportunidades de interação.

Relativamente à promoção da qualidade dos contextos, foram referidos 3 pontos a considerar: a) a contextualidade, pois cada contexto é um só e existem inúmeras diferenças entre eles; b) a intersubjetividade, onde se deve dar valor a todos os membros intervenientes na educação de uma criança; c) a construção de significado, pois cada ação deve ter uma intencionalidade e um significado.

Tal como o nome da palestra indica, “Relação profissionais-família: uma construção intersubjetiva”, a construção desta relação tem como principal objetivo promover e garantir respostas de qualidade para com a criança.

Refletindo sobre este momento, pensamos que tenha sido uma mais valia e que o objetivo de enriquecer a formação de futuras e atuais educadoras de infância foi bem conseguido.

Foram expostas e debatidas questões pertinentes, que contribuem para a nossa formação não só profissional como também pessoal. Após ouvir vários exemplos, estratégias, episódios e opiniões, devemos pensar sobre cada um e tentar perceber que atitude e método queremos adotar.

Ao falarmos entre o grupo e com outras colegas de mestrado, foi consensual que ouvir episódios, estratégias e opiniões de educadores de infância já profissionalizados é imensamente enriquecedor e útil para a construção do nosso pensamento e atitude.

Percebemos mais uma vez que, o envolvimento dos pais na educação e percurso escolar da criança é um fator essencial no seu desenvolvimento e aprendizagens, e pretendemos integrar esta relação na nossa futura

carreira como educadoras de infância, mesmo tendo consciência de que em algumas situações, a construção da relação é desafiante.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pereira, M. D. (2014). Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches. Um estudo de caso em contextos diferenciados. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia. Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação. Retrieved from <https://run.unl.pt/handle/10362/11894>

## **ANEXO 2 – REGISTOS DE AVALIAÇÃO REALIZADOS DURANTE O 1.º SEMESTRE**

### **REGISTO DE AVALIAÇÃO N.º 1 – 31 DE OUTUBRO E 14 DE NOVEMBRO**

#### Momentos de acolhimento e entrega da criança, dia 31 de outubro, segunda-feira

Por volta das 21h30, a criança G. (21 meses), ao chegar perto da sala agarrou-se à mãe, mostrando não querer entrar na sala nem que a mãe se fosse embora. Perguntou-se à criança se queria ir ver o aspirador (objeto que adora), se queria ir ver a Nela, se queria ir ver a Jacinta e a criança continuava a mostrar não querer ficar. A mãe da criança G. explicou-lhe que tinha de ir embora trabalhar, mas que voltava mais tarde para o ir buscar. A diretora técnica Dra. Lúcia retirou a criança do colo da mãe, com o seu consentimento e pegou-a ao colo, mesmo ficando esta a chorar. Ao colo, a criança G. dirigiu-se ao espaço exterior, onde se acalmou. Quando voltou a entrar para a sala, já se encontrava mais calmo e brincou autonomamente.

Perto das 17h00, quando a mãe da criança G. chegou para ir buscar o seu filho, este encontrava-se a brincar no espaço exterior, a andar de triciclo (brinquedo que adora e anda já com muita facilidade). Ao ver a mãe colocou uma expressão facial de felicidade e correu para ela. Ao chegar perto da mãe, a sorrir, perguntou: “Pai? Vó?”; ao qual a mãe respondeu que sim iam ver a avó e que o pai não estava ali, estava a trabalhar. Contei à mãe da criança G. que naquele dia tínhamos ido pedir o bolinho à sala do berçário e a criança reagiu alterando a sua expressão facial para uma cara séria e pensativa.

#### Interpretação:

Ao não querer deixar que a mãe se vá embora ou ao não sair de perto da mãe, a criança mostra perceber que naquele momento é habitual a mãe se ir embora. Mesmo com várias distrações e convites a criança não mudou o seu pensamento e vontade, o que mostra persistência por parte da criança. Ao chorar com a retirada do colo da mãe, a criança G. chorou, o que pode mostrar que ficou mesmo triste com a partida da mãe, mas ao acalmar-se no espaço exterior parece ter-se conformado com tal situação, começando até a brincar. A criança G. mostra um bom desenvolvimento cognitivo, mais especificamente ao nível da linguagem, ao pronunciar corretamente as palavras “pai” e “vó”. Quando a criança reage ao que ouve ou vê, alterando a sua expressão facial, mostra perceber o que é dito e parece ficar a pensar ou até mesmo recordar o que está a ser falado/contado, além parecer demonstrar claramente o que sente – felicidade ao ver a mãe, tristeza ao vê-la ir embora, angústia ao não querer ficar. Ao nível físico, a criança G. mostra um significativo desenvolvimento, pois anda com facilidade em qualquer triciclo e correu para a mãe, assim que a viu.

#### Momentos de refeição, dia 14 de novembro, segunda-feira

A criança A. (21 meses) dirige-se para o refeitório e identifica rapidamente o seu lugar. Senta-se e espera que lhe seja colocado o babeto. Expressa-se verbalmente até chegar o seu prato da sopa. Come a sopa e segundo prato autonomamente com a colher. Por vezes bate com a colher no prato de forma a fazer barulho, mas assim que olho para ele e digo para não o fazer a criança pára. No fim de comer a sopa limpo-lhe a boca com o guardanapo e a criança pede-me o guardanapo. Dou-lhe o guardanapo e este limpa a mesa. Comido o segundo, come autonomamente o pedaço de fruta. Ao terminar de comer o primeiro pedaço de fruta, “grita” e faz uma expressão facial característica desta criança quando está insatisfeita, pedindo mais. Durante o lanche, a criança A. dirige-se novamente para o refeitório de forma coordenada e procura a sua cadeira. Senta-se e espera que lhe seja colocado o babeto. Come o primeiro iogurte autonomamente com a colher e quando este termina, quando o adulto pergunta se quer ajuda para terminar, a criança faz o movimento com a cabeça a acenar que sim e utiliza muito a expressão facial. Em seguida, pede o segundo iogurte e come-o da mesma, autonomamente com a colher, necessitando apenas de algum auxílio no final. No fim dos dois iogurtes faz o gesto para retirar o babeto e pede pão.

#### Interpretação:

A criança A., com 21 meses, mostra autonomia ao dirigir-se para o refeitório e identificar o seu lugar corretamente na mesa. Ao nível do desenvolvimento físico, mostrou ser capaz de se sentar sozinho numa cadeira pequena e de comer autonomamente com a colher. Apesar de bater algumas vezes com a colher no prato, parecendo ter o objetivo de fazer ouvir o som e fazer algum barulho, ao reagir e parando com o olhar e chamada de atenção do adulto, parece conhecer as regras. Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, a criança A. mostra curiosidade na exploração de potencialidades de objetos ao bater com a colher e ao limpar a mesa com o guardanapo. Ainda inserido no desenvolvimento cognitivo, mais especificamente ao nível da linguagem, a criança A. emite sons e usa várias expressões faciais quando pretende algo que não consegue alcançar. A meu ver, ainda nenhum dos sons emitidos se assemelha à palavra que a criança parece querer dizer. No desenvolvimento psicossocial, durante estes dois momentos de refeição, a criança interage mais com o adulto do que com outras crianças.

**Contexto:** ao iniciar a arrumação da sala, depois de feita a higiene após o lanche da tarde adulto

**Data:** 13 de dezembro de 2016

**Intervenientes:** 1 criança e 1

*Realizado por Ana Carolina Nunes, aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar, a 16 de dezembro de 2016*

<b>Descrição do momento observado</b>	<b>Registo fotográfico</b>
<p>Terminada a higiene de todas as crianças, é habitual iniciar o momento de arrumação da sala, para prosseguir com a reunião no tapete, para decorrer uma proposta educativa. Na Sala das Surpresas, é habitual cantar uma canção onde a letra é “Ni ná nô” quando chega a hora de arrumar os brinquedos ou outros objetos.</p> <p>Quando os adultos começam a cantar a dita canção e anunciam que é para arrumar os brinquedos na caixa, a criança J. (23 meses) dirigiu-se para a zona do tapete e sentou-se numa almofada. Ao observar tal comportamento, o adulto colocou a seguinte questão à criança “J. foste sentar-te à espera dos amigos?”. A criança J. respondeu acenando com a cabeça que sim e sorrindo. O adulto felicitou a criança dizendo “Muito bem J., espera só um bocadinho que os amigos estão a acabar de arrumar os brinquedos”.</p>	
<b>Interpretação/Aprendizagens da criança</b>	

Ao ter tal atitude, a criança J. mostrou saber o as rotinas habituais, percebendo que é habitual existir um momento de reunião àquela hora, depois de arrumar a sala.

Ao ser questionada a criança respondeu à pergunta, apesar de o ter feito de uma forma não verbal. Fica então evidenciada a capacidade de compreensão de enunciados por parte desta criança. Ao reagir com um sorriso, a criança J. percebeu que o seu comportamento tinha sido adequado e por isso, o adulto ficou feliz com tal atitude.

Com este episódio torna-se clara a importância de manter as rotinas no dia-a-dia as crianças.

Como afirmado por Coelho (2004, p. 325),

A organização do tempo e da acção através de rotinas é considerada uma característica do trabalho em creche (...) Em geral, a organização do tempo através de rotinas define-se a partir de um padrão comum, ou pelo menos bastante semelhante, que no essencial engloba os tempos definidos para a chegada e a partida das crianças, os períodos destinados às refeições e ao sono, os momentos destinados especificamente à higiene e aos cuidados pessoais com cada criança. (...) Como regra, poderemos afirmar que todas as educadoras encaram a organização de um horário diário e de rotinas de cuidados como uma necessidade, e reflectem, sob o ângulo da criança, sobre a melhor forma de proceder a essa organização e sobre as vantagens que ela representa para a criança.

Com estas afirmações é possível confirmar de que a organização do tempo em creche é maioritariamente através de rotinas. Na sala das surpresas, as rotinas não só estão associadas aos cuidados de higiene e alimentação, mas também às experiências educativas. Este modo de gestão do tempo auxilia não só os profissionais de educação como também é uma forma de organizar o pensamento da criança. Por esse habitual reunir na zona do tapete e almofadas àquela hora e depois de arrumar a sala, a criança J. dirigiu-se para a almofada e sentou-se, esperando que toda a gente fizesse o mesmo. É muito importante para a serenidade das crianças com idades entre os 0 e os 3 anos que os horários e rotinas sejam mantidas. “Na organização de uma rotina diária consistente é valorizado o carácter repetitivo da sequência de acontecimentos, permitindo à criança estabelecer continuidade entre as diversas situações e vivências, e dessa forma ter progressivamente uma sensação de controlo sobre a realidade” (Coelho, 2004, p. 326).

Referências Bibliográficas: Coelho, A. M. S. (2004). Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras. Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação. Dissertação para obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/10856>.



Figura 1



Figura 2

## ANEXO 3 – EXEMPLOS DE PLANIFICAÇÕES DO PAR PEDAGÓGICO REALIZADAS DURANTE O 1.º SEMESTRE

### PLANIFICAÇÃO 7 DE NOVEMBRO

**Semana: 7 a 9 de novembro**

**Sala das Surpresas – 15 participantes (11  
crianças e 4 adultos)**

**Idades: 1 e 2 anos**

## Plano de Atividades

**Contextualização:** Durante o mês de novembro será abordado o tópico da Família. Na semana passada, durante uma proposta educativa, foi perceptível o interesse das crianças em explorar acessórios e peças de vestuário. Para iniciar a abordagem do conceito família, mais especificamente da figura paterna, utilizar-se-ão então objetos desse caráter. Em vários momentos diferentes e através de várias canções, as crianças mostraram interesse na exploração de diferentes vozes e expressões faciais, mantendo-se focadas no adulto quando este cantava com diferentes entoações. A partir desse interesse serão também exploradas as emoções sentidas em várias situações familiares à criança.

## 2.ª Feira

Intencionalidade Educativa	Descrição dos momentos	Avaliação
	07:45 - Acolhimento das crianças na sala polivalente e reforço alimentar	
Domínio cognitivo: pretende-se que a criança explore potencialidades de brinquedos; Domínio da linguagem: pretende-se que a criança identifique pares; Domínio socio-afetivo: pretende-se que a criança ajude a arrumar a sala e coopere com os outros em atividades comuns.	09:15 - As crianças brincam livremente com os recursos disponíveis na sala	- Quando a criança pretende algo que não consegue alcançar, o que faz? - O que faz a criança perante um brinquedo?
Nesta proposta educativa, pretende-se que a criança explore e experimente vários acessórios e peças de vestuário, e perceba e repare que são semelhantes aos que o seu pai tem por hábito utilizar. Domínio sensório-motor: a criança expressa o que vê, imitando Domínio da autonomia: a criança explora materiais simples, sem ajuda	09:45 – Canção dos “Bons-dias”  10:00 - Proposta Educativa: as crianças exploram acessórios e peças de vestuário, principalmente masculinas, representando a figura paterna	
Ao nível da linguagem: pretende-se que a criança faça pequenos diálogos com os adultos ou seus colegas, construindo pequenas frases; Ao nível sensório-motor: pretende-se que a criança imite movimentos; Ao nível cognitivo: pretende-se que a criança explore as potencialidades dos diferentes brinquedos; Ao nível do domínio da autonomia: pretende-se que a criança brinque sozinha.	10:30 - As crianças brincam livremente com os recursos disponíveis na sala	- Como interage a criança com o restante grupo e adultos presentes na sala? - Como são as suas brincadeiras?
Neste momento, pretende-se que as crianças cooperem na sua higiene pessoal, identifiquem o seu lugar à mesa, comam sozinhas, e estabeleçam pequenos diálogos com o adulto.	10:45 - As crianças lavam as mãos e colocam o babete. Segue-se o almoço. Lavam a cara e as mãos, mudam a fralda/vão ao bacio.	
	11:45 - Sesta	

Durante este momento do dia, espera-se que as crianças se organizem e dirijam de forma organizada ao refeitório (“comboio”), identifiquem o seu lugar e permaneçam sentadas até ao término da refeição, bem como comam sozinhas. Em seguida, espera-se que cooperem na sua higiene pessoal – lavar as mãos e a boca e mudar a fralda e roupa, se necessário	<b>14:45 - As crianças colocam o babete e dirigem-se ao refeitório, onde decorre o lanche. Lavam a cara e as mãos, mudam a fralda/vão ao bacio.</b>	
Ao nível da linguagem: pretende-se que a criança faça pequenos diálogos com os adultos ou seus colegas, e construa pequenas frases; Ao nível cognitivo: pretende-se que a criança explore as potencialidades dos diferentes brinquedos; Domínio da autonomia: pretende-se que a criança seja capaz de brincar sozinha.	<b>15:45 -As crianças brincam livremente com os recursos disponíveis na sala</b>	- A criança comunica com as outras crianças e adultos presentes na sala?
Nesta proposta educativa, pretende-se que as crianças observem imagens onde estão retratadas situações que lhes são familiares. Através da imagem, pretende-se que a criança imite expressões faciais, emoções ou vozes. Domínio socio-afetivo: a criança reconhece emoções e sentimentos Domínio sensório-motor: a criança expressa o que vê, imitando	<b>16:15 - Proposta Educativa: as crianças observam imagens onde estão representadas cenas familiares e imitam emoções, expressões faciais e vozes diferentes.</b>	
Ao nível da linguagem: pretende-se que a criança faça pequenos diálogos e construa pequenas frases; Ao nível sensório-motor: pretende-se que a criança imite movimentos e gestos; Ao nível cognitivo: pretende-se que a criança explore as potencialidades de diferentes brinquedos.	<b>17:00 - As crianças brincam livremente com os recursos disponíveis na sala</b>	- Como são as brincadeiras da criança? - A criança interage com os pares? Como?
Pretende-se que crianças cooperem na sua higiene pessoal, se dirijam de forma organizada para a sala polivalente, que brinquem com as outras crianças da instituição e cumpram regras.	<b>18:00 – Higiene pessoal, e reforço alimentar e entrega das crianças na sala polivalente até às 19:15</b>	- A criança interage com outras crianças?

## PLANIFICAÇÃO 19 E 20 DE DEZEMBRO

**Semana: 19 e 20 de dezembro**

**Sala das Surpresas – 15 participantes**

**(11 crianças e 4 adultos)**

**Idades: 1 e 2 anos**

## Planificação

**Contextualização:** As crianças revelaram até então, um particular interesse e atenção, quando assistiram a pequenas encenações. Por essa razão, será com um momento desse carácter que se iniciará o contacto com a estação de ano inverno. Como geralmente demonstram também interesse na exploração de diferentes materiais e em propostas de expressão plástica, o contacto com os elementos caraterísticos desta época do ano será desenvolvido em momentos deste tipo.

## 2.ª e 3.ª Feira

Intencionalidade Educativa	Descrição dos momentos	Avaliação
<p>Domínio do desenvolvimento cognitivo: pretende-se que a criança explore potencialidades de brinquedos e explore espaços para brincadeiras.</p> <p>Domínio do desenvolvimento cognitivo e da linguagem: pretende-se que a criança converse enquanto brinca, construindo frases com 2 ou 3 palavras.</p> <p>Domínio do desenvolvimento psicossocial: pretende-se que a criança interaja com os pares e adultos, brincando perto deles e partilhando os objetos.</p>	<p><b>09:15 - As crianças brincam livremente com os recursos disponíveis na sala.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a reação da criança ao chegar à sala?</li> <li>- Como reage ao ter tempo para brincar e explorar livremente o espaço sem recorrer a brinquedos?</li> </ul>
<p>Domínio do desenvolvimento cognitivo: pretende-se que a criança se sente nas almofadas e tapete autonomamente, frua ao ouvir a canção e reaja à mesma identificando os pares.</p> <p>Domínio do desenvolvimento cognitivo e da linguagem e psicossocial: pretende-se que a criança reproduza palavras da canção e diga “olá” ou “bom dia” aos pares e adultos.</p>	<p><b>09:45 – As crianças reúnem-se no tapete e cantam a canção dos “Bons-dias”.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a postura da criança durante a canção?</li> </ul>
<p>Domínio do desenvolvimento cognitivo e do conhecimento sobre objetos e o espaço: pretende-se que a criança explore o espaço, os brinquedos e recursos que tem ao seu dispor, descobrindo diferentes potencialidades.</p> <p>Domínio do desenvolvimento psicossocial: pretende-se que a criança interaja com os adultos e crianças e respeite regras simples.</p>	<p><b>10:30 - As crianças brincam livremente com os recursos disponíveis na sala.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que a criança estabelece interação com os pares e adultos?</li> </ul>
<p>Domínio do desenvolvimento cognitivo: pretende-se que a criança participe e coopere na sua higiene pessoal e identifique o seu lugar na mesa e o seu bacio.</p> <p>Domínio do desenvolvimento físico: pretende-se que a criança faça o “comboio” para se dirigir ao refeitório, coma com a colher e beba pelo copo, correta e autonomamente.</p> <p>Domínio do desenvolvimento psicossocial: pretende-se que a criança estabeleça pequenos diálogos com o adulto e crianças e responda a questões.</p> <p>Domínio do desenvolvimento psicossocial e da autonomia: pretende-se que a criança se sente sozinha numa cadeira pequena, coma com a colher e beba pelo copo sozinha e permaneça sentada no bacio ou sanita.</p>	<p><b>10:45 - As crianças lavam as mãos e é-lhes colocado o babete. Segue-se o almoço.</b></p> <p><b>11:20 – As crianças lavam a cara e as mãos, mudam a fralda/vão ao bacio ou sanita.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a reação da criança quando é dada a indicação para formar o “comboio”?</li> <li>- Onde a criança se dirige quando chega ao refeitório e com que intenção? E quando volta para a sala depois de almoçar?</li> </ul>
<p>Domínio do desenvolvimento psicossocial e da autonomia: pretende-se que a criança identifique o seu catre e adormeça autonomamente.</p>	<p><b>12:00 – As crianças dormem a sesta.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança dirige-se para o seu catre?</li> </ul>

<p>hj - Domínio do desenvolvimento psicossocial e da autonomia: pretende-se que a criança entregue a chupeta quando acorda e identifique os seus pertences como roupa e calçado.</p> <p>Domínio do desenvolvimento cognitivo: pretende-se que a criança identifique o seu lugar na mesa e o seu bacio, e coopere participando na sua higiene pessoal.</p> <p>Domínio do desenvolvimento físico: pretende-se que a criança faça o comboio para se dirigir ao refeitório e coma autonomamente com a colher.</p> <p>Domínio do desenvolvimento psicossocial: pretende-se que a criança estabeleça pequenos diálogos com os adultos e seus pares.</p>	<p><b>14:45 - As crianças colocam o babete e dirigem-se ao refeitório, onde decorre o lanche.</b></p> <p><b>15:30 – As crianças lavam a cara e as mãos, mudam a fralda/vão ao bacio.</b></p>	<p>- Como reage criança J. ao fazer-lhe o pedido para identificar e colocar o seu babete? - Qual a atitude da criança quando lhe é dada a indicação para se sentar na sua cadeira?</p>
<p>Domínio do desenvolvimento psicossocial: pretende-se que a criança interaja com adultos e crianças, cooperando em brincadeiras conjuntas.</p> <p>Domínio do desenvolvimento cognitivo e do conhecimento sobre objetos e o espaço: pretende-se que a criança explore as potencialidades dos diferentes brinquedos, recursos e espaços da sala.</p>	<p><b>15:45 -As crianças brincam livremente com os recursos disponíveis na sala</b></p>	<p>- Quais os locais preferidos pelas crianças para brincar?</p> <p>- Como é que as crianças manifestam os seus desejos quando querem algo que não conseguem alcançar?</p>
<p>Domínio do desenvolvimento cognitivo e da linguagem: pretende-se que a criança estabeleça pequenos diálogos construindo frases, converse enquanto brinca e responda a questões.</p>		
<p>Domínio do desenvolvimento cognitivo e da linguagem: pretende-se que a criança combine palavras e gestos para manifestar o que deseja e construa pequenas frases.</p> <p>Domínio do desenvolvimento psicossocial e da autonomia: pretende-se que a criança brinque sozinha e em conjunto, interaja com os pares e ajude a arrumar a sala.</p>	<p><b>16:45 - As crianças brincam livremente com os recursos disponíveis na sala</b></p>	<p>- As crianças brincam sozinhas ou mostram preferência entre os pares?</p>
<p>Domínio do desenvolvimento físico e motor: pretende-se que a criança se dirija para a sala polivalente de forma coordenada e se sente no local destinado para tal.</p> <p>Domínio do desenvolvimento psicossocial: pretende-se que a criança interaja com outros adultos e crianças além dos habitualmente presentes na sala de atividades.</p>	<p><b>18:00 – Reforço alimentar e entrega das crianças na sala polivalente</b></p>	<p>- Qual a interação que as crianças estabelecem com os adultos e outras crianças?</p>

Notas: As presenças são marcadas ao longo do dia, individualmente com cada criança. É habitual existir um momento para beber água durante a tarde.

## 2.ª Feira

Intencionalidade Educativa	Descrição dos momentos	Avaliação

<p>Domínio do desenvolvimento cognitivo: pretende-se que a criança permaneça sentada e atenta enquanto assiste à encenação e explore materiais novos, o espaço e brinquedos, tentando encaixar as peças nos locais indicados.</p> <p>Domínio do desenvolvimento cognitivo e da linguagem: pretende-se que a criança reproduza alguns sons e palavras relacionados com a situação encenada.</p> <p>Domínio do desenvolvimento psicossocial: pretende-se que a criança interaja com os seus pares e com os adultos.</p> <p>Domínio do desenvolvimento físico motor: pretende-se que a criança desenvolva a motricidade fina e grossa ao manusear objetos de tamanhos diferentes e ao explorar os jogos de encaixe</p>	<p><b>10:10 – (Proposta Educativa) As crianças assistem a uma encenação denominada “Filha, é inverno!”, onde observam e contactam com acessórios, peças de roupa, comportamentos, e objetos que simulam fenómenos da natureza que existem habitualmente durante esta estação do ano, como gorro, luvas, botas, espirros, neve e poças de água, por exemplo. Em seguida, as crianças exploram esferovite, que irá simular a neve.</b></p> <p>Durante esta proposta, as alunas estagiárias encenam uma situação entre mãe e filha, dando oportunidade à criança de contactar com alguns objetos e comportamentos, e tentando que esta se reveja na situação. No final da encenação é feito pequeno resumo, onde as crianças podem imitar sons e reproduzir algumas palavras, relacionadas com a situação.</p> <p><b>Como estratégia para a exploração de esferovite, este momento decorrerá de uma forma mais individualizada, podendo as crianças tocar, e sentir esferovite em placas e em pequenas esferas, de uma forma segura. Enquanto isso, as restantes crianças brincam livremente com jogos de encaixe de tamanho grande e estarão ainda ao seu dispor os acessórios utilizados durante a encenação.</b></p>	<p>- A criança explora materiais novos e acessórios? A criança leva o material à boca quando tem contacto com ele? - Qual o local que a criança escolhe para brincar? Como decorre a sua interação com os pares? Conversa enquanto brinca?</p> <p>- Qual o desafio e objetivo que a criança encontra ao brincar com os tais jogos de encaixe?</p>
<p>Domínio do desenvolvimento cognitivo: pretende-se que a criança compreenda que tem de esperar pela sua vez e que é necessário vestir o casaco para ir para a rua; pretende-se ainda que a criança entenda enunciados, seja capaz de simular que o que se encontra no chão é uma poça de água e explore os brinquedos “faz-de-conta”.</p> <p>Domínio do desenvolvimento cognitivo e da linguagem: pretende-se que a criança interaja com os pares e adultos, participando em pequenos diálogos.</p> <p>Domínio do desenvolvimento psicossocial e da autonomia: pretende-se que a criança tente vestir o seu casaco autonomamente.</p> <p>Domínio do desenvolvimento físico motor: pretende-se que a criança execute o movimento necessário para vestir o casaco, tente saltar ou explorar com movimentos semelhantes a “poça de água”, e ainda que desenvolva a motricidade fina ao desenhar livremente.</p>	<p><b>16:15- (Proposta Educativa) Existe plástico colado no chão do espaço exterior coberto, junto à porta que dá acesso à sala sala, simulando uma poça de água. Antes de se dirigirem à rua, as crianças tentam vestir o seu casaco. Ao chegar junto à “poça de água”, a criança tenta saltar para dentro dela ou então simula o chapinhar habitualmente associado a este fenómeno da natureza.</b></p> <p>Neste momento, o adulto constrói um diálogo com a criança, percebendo se esta compreendeu que no inverno, geralmente, só podemos estar na rua com casaco e coloca questões como “O que falta para podermos ir para a rua?”. Ao ter o seu casaco, o adulto incentiva a criança a vesti-lo de forma autónoma, ou pelo menos tentar fazer o movimento associado a tal ação. Os casacos das crianças já se encontram na sala. O adulto terá possivelmente de auxiliar a criança a vestir o casaco, e em seguida coloca-lhe o desafio “Queres ir à rua sentir o frio do inverno e saltar para aquela poça de água?”. Enquanto se encontra na rua, o adulto ajuda a criança a fazer o movimento que a permitirá saltar. Existirão mais do que uma poça de água,</p>	<p>- Qual a reação da criança ao incentivá-la a vestir o seu casaco de forma autónoma? - A criança executa o movimento similar ao do salto?</p> <p>- Como explora “a poça de água”?</p> <p>- A criança entra no diálogo com o adulto? - A criança demonstra interesse em desenhar?</p>

	<p>para que a criança possa imitar o movimento do adulto. O adulto também tem um casaco vestido, dando o exemplo.</p> <p><b>Enquanto esta proposta de expressão motora se desenvolve, as crianças têm a possibilidade de fazer um desenho livre, numa folha de papel A5, com lápis de cera. Caso não demonstrem interesse, brincam livremente com os bonecos e os objetos “faz-de-conta”.</b></p>	

## 3.ª Feira

Intencionalidade Educativa	Descrição dos momentos	Avaliação
<p>Domínio do desenvolvimento cognitivo: pretende-se que a criança explore materiais novos, descobrindo as suas diferentes potencialidades.</p> <p>Domínio do desenvolvimento psicossocial: pretende-se que a criança seja capaz de partilhar os objetos.</p>	<p><b>10:10– (Proposta Educativa) As crianças exploram livremente várias garrafas de água de plástico com diferentes elementos brancos, simulando a neve.</b></p> <p>O adulto relembra a encenação do dia anterior, voltando a falar especificamente na neve, e salientando que só há neve quando está realmente muito frio. Mostra às crianças as diferentes garrafas, com elementos como algodão, esferovite, espuma, entre outros. Faz referência à cor branca e demonstra que umas produzem sons diferentes das outras. Em seguida, oferece a cada criança a oportunidade de explorarem as várias garrafas, chamando a atenção para a partilha e para não criarem conflitos.</p> <p><b>Como estratégia para iniciar esta proposta, o adulto relembra o episódio encenado no dia anterior e traz as várias garrafas dentro de uma caixa.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De que forma a criança explora os objetos?</li> <li>- A criança é capaz de partilhar os objetos com as outras crianças?</li> </ul>
<p>Domínio do desenvolvimento cognitivo: pretende-se que a criança se interesse pela proposta que está a decorrer, que se mantenha atenta enquanto pinta, que explore os brinquedos conseguindo realizar pequenas construções ou descobrindo outras potencialidades dos mesmos, e que seja capaz de esperar pela sua vez.</p> <p>Domínio do desenvolvimento físico motor: pretende-se que a criança execute a técnica de carimbagem e desenvolva a motricidade fina.</p> <p>Domínio do desenvolvimento psicossocial: pretende-se que a criança interaja com as outras crianças, realizando pequenos diálogos e brincando junto delas.</p>	<p><b>16:15 – (Proposta Educativa) As crianças pintam flocos de neve recorrendo à técnica de carimbagem, com as garrafas de água de plástico exploradas de manhã.</b></p> <p>O adulto faz novamente referência ao inverno, ao frio e à neve, e mostra imagens de flocos de neve. Em seguida, questiona as crianças se estas gostavam de pintar os seus próprios flocos de neve.</p> <p><b>Como forma de explicar o que a criança terá de fazer para pintar os seus flocos de neve, o adulto exemplifica a proposta, durante a reunião no tapete, em grande grupo e refere que a proposta decorrerá de forma individual, na mesa. Enquanto uma criança de cada vez executa a sua pintura, o restante grupo explora brinquedos de construção.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança executa a técnica da carimbagem?</li> <li>- A criança mostra-se atenta durante a proposta de expressão plástica?</li> <li>- A criança espera pela sua vez para realizar a pintura?</li> <li>- Como é que a criança explora os brinquedos de construção?</li> <li>- A criança brinca sozinha ou procura o adulto? Como o faz?</li> </ul>

Referências bibliográficas para organizar a intencionalidade educativa: Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. ArtMed Editora.

Observação: Existem questões formuladas com o intuito da avaliação que não serão executadas. Consistem apenas num exercício formativo. A questão de onde decorrerá a avaliação encontra-se sublinhada.

## ANEXO 4 – SÍNTESES DOS MOMENTOS DE CONVERSA SEMANAIS COM A PROFESSORA SUPERVISORA

### SÍNTESE DA REUNIÃO DE 19 DE OUTUBRO DE 2016

A conversa entre nós, estagiárias, e a professora supervisora Isabel Dias, inicia habitualmente por uma pequena reflexão da nossa semana. Neste momento falamos um pouco sobre que propostas educativas se realizaram e a forma como decorreram. Além disso, a professora pede-nos que reflitamos sobre este tópico, e que consigamos interligar as experiências das crianças com as suas aprendizagens e contributos para o seu desenvolvimento.

Ao refletirmos sobre este ponto, ou seja, ao estabelecermos a relação entre as propostas educativas daquela semana, intencionalidade educativa das mesmas, e ainda as aprendizagens feitas pelas crianças, podemos refletir de uma forma indireta sobre o que pode auxiliar ou ser alterado para as próximas intervenções educativas. Por exemplo, ao explicarmos que uma das propostas não decorreu como pensado ou planificado, a professora automaticamente irá colocar-nos a questão: “Porque acham que não correu dessa forma?”, e para respondermos teremos de pensar sobre novas estratégias que deveriam ter sido adotadas ou ainda sobre atitudes que existiram, influenciando, distraindo ou mudando o foco das crianças. Esta reflexão acerca da nossa semana é importante no ponto de vista que nos ajuda a refletir e ouvir questões que devemos colocar a nós mesmas, mas nem sempre nos surgem, se pensarmos “sozinhas”. Este momento de conversa com a professora ajuda-nos, de certa forma, a “pensar em conjunto”, o que é muito útil para o nosso futuro profissional, e também pessoal.

No dia 19 de outubro, as questões colocadas pela professora debruçaram-se sobre:

- a transição das crianças da sala polivalente para a sala de atividades
- a chegada à sala
- os brinquedos utilizados na sala de atividades em determinado momento
- as potencialidades educativas dos brinquedos, principalmente das brincadeiras “faz-de-conta” • a transição entre o momento de brincadeira e a proposta educativa e vice-versa
- e os cuidados a ter com a linguagem.

Em relação ao primeiro ponto, explicámos as nossas dificuldades e desafios durante este momento. A Carolina chegou até a referir que as dificuldades que sente neste momento da manhã são as mesmas que sente no final da refeição. Algumas das crianças da Sala das Surpresas estão ainda em processo de aquisição da marcha, ou seja, precisam de auxílio de um adulto para se deslocarem até à sala. Por vezes, deparamonos com esse desafio: algumas crianças já se deslocam sozinhas e outras ainda não, logo, para podermos levar uma das crianças até à sala, as outras crianças ficam sozinhas no refeitório ou sala polivalente. Nestas situações, o que temos feito até então, é pedir auxílio a profissionais de outras salas, de forma a que possam vigiar as crianças que ficam à nossa espera, para as ajudarmos a ir até à sala.

No segundo ponto, a professora especificou mais as questões colocadas com as preocupações a ter com os pais, as questões que é habitual estes colocarem e os cuidados que devemos ter ao recebê-los. Ao ser-nos colocadas esta questão percebemos que apesar de já termos recebido algumas crianças de manhã, devemos estar mais atentas ainda à atitude e cuidados que a educadora A tem.

Em relação aos brinquedos usados em sala, quando fomos questionadas sobre este tópico, explicámos à professora Isabel que estão 6 caixas ao dispor das crianças e todos os dias uma das crianças escolhe a caixa com que irão brincar naquele momento. Existem crianças que também já pedem brinquedos que se encontram nas gavetas, e mais uma vez está a cargo das crianças escolher com o que irão brincar. Esta é uma das rotinas habituais da Sala das Surpresas.

Relativamente às potencialidades dos brinquedos, principalmente do faz-de-conta, por exemplo um prato de plástico ou um objeto de plástico que representa uma batata, a nosso ver, achamos que é uma forma de as crianças contactarem com os materiais e objetos usados no seu quotidiano, quer por si quer pelos adultos em seu redor. Desta forma, as crianças podem simular e representar situações do seu dia-a-dia que nem sempre lhes são possíveis na vida real, por exemplo o ato de cozinhar ou dar comida a um bebé. Em conversa sobre o quinto ponto, a professora sugeriu-nos que não existisse uma quebra tão grande durante as propostas educativas individuais, ou seja, ao estar o adulto A a explicar a proposta e depois os adultos B e C vão brincar com as crianças e só depois o adulto A surge novamente para a realização da proposta, durante momentos, o adulto A desaparece para a criança, pois já não se encontra no seu meio. Então, ambas as alunas estagiárias concordaram plenamente com a sugestão da professora Isabel e percebemos que entre

a explicação da proposta e a execução individual da proposta, pode existir um momento de brincadeira, mas onde o adulto A também esteja envolvido.

No último ponto, tivemos oportunidade de refletir sobre a linguagem a utilizar quer seja em momentos de proposta educativa, quer em momentos particulares com a criança como os de higiene, quer em qualquer situação onde exista a interação adulto-criança. A linguagem e vocabulário usado deve ser apropriado ao contexto e à faixa etária das crianças. Se utilizarmos vocábulos distantes e desconhecidos para a criança, esta não vai perceber a mensagem e vai logo, à partida, desinteressar-se, pois não entende o que lhe é pedido. Este momento da conversa fez-nos repensar e pensar na linguagem que adotámos e iremos adotar daqui para a frente; por exemplo, a palavra “saltar” nesta faixa etária não é a mais correta de usar, pois as crianças ainda não o conseguem fazer e vão sentir-se frustradas e conseqüentemente, desmotivadas. Ainda na conversa que aconteceu dia 19, a professora colocou-nos o desafio de colocarmos a questão a nós próprias “O que mudava nesta proposta educativa?”, aquando da realização de qualquer experiência ou momento com as crianças. Neste dia, o desafio debruçou-se mais na experiência de explorar os berlines. A aluna Inês referiu que ao invés de disponibilizar apenas às crianças os berlines dentro de um saco de plástico, para os explorarem, poderia ter aproveitado os momentos que teve a sós com cada criança para explorar os berlines, desta vez sem saco. Com este desafio, percebemos que cada proposta pode realizar-se das mais diversas formas e, temos então a oportunidade de experimentar diferentes estratégias, com o intuito de perceber qual a que melhor se adequa ao grupo de crianças em causa e até mesmo se as crianças estão prontas para uma nova exigência ou tarefa, se estão capazes de percorrer um novo caminho para atingir uma nova meta. Todo este processo tem em vista o desenvolvimento da criança e o despoletar de novas aprendizagens.

Um dos tópicos-chave desta conversa e que ficou ainda um pouco para reflexão pós-conversa, foi o facto de a educadora cooperante nos solicitar que em conjunto - educadora A e alunas Inês e Carolina – escrevêssemos algumas regras para adotar na Sala das Surpresas, neste momento. A nosso ver, a atitude da educadora cooperante foi extremamente importante para nós, pois sentimo-nos parte do grupo de participantes na dinâmica daquela sala e daquele grupo, fomos integradas num dos aspetos que “rege” o funcionamento da sala. Ao pensarmos em que regras escrever apercebemo-nos também que fazíamos alguma confusão entre os conceitos regra e intenção. Existem certos aspetos que não podem ser vistos como regra mas sim como uma intenção; por exemplo, temos a intenção que as crianças vão ao bacio após as refeições, mas esta não pode ser uma regra pois existem inúmeros aspetos que podem condicionar a ida ao bacio, tais como a disposição da criança ou até mesmo a disponibilidade naquele momento para estarmos perto das crianças enquanto estas se encontram sentadas no bacio. Foi importante ainda refletir sobre este momento, pois percebemos que nesta faixa etária e fase de desenvolvimento das crianças, não são necessárias muitas regras ou regras muito complexas. É sim necessário que as regras sejam fixas e firmes, e com isto queremos dizer também, que os adultos presentes na dinâmica da sala têm também de ser rigorosos com o cumprimento destas pequenas regras, para que as crianças não as sintam como flexíveis, ou seja, “se é assim hoje, é assim amanhã”. Por experiência própria, já percebemos também que se formos flexíveis ao ponto de autorizar que a criança não cumpra uma regra num dia, no dia seguinte ela voltará a ter o mesmo comportamento, e aí a regra deixa de ser regra. Ser firme não implica “levantar constantemente a voz” e muito menos implica magoar a criança, só temos de conseguir transmitir à criança que naquele momento aquilo tem de acontecer daquela maneira, para bem dela, mas mais tarde terá o mimo ou um pouco do que deseja. Apesar de ser uma tarefa desafiante e por vezes termos de adotar um papel onde a nossa postura se mostra mais distante da criança, só assim ela irá crescer e aprender a comportar-se em sociedade. “Numa sociedade cada vez menos comunicativa, onde se procura com insistência o consumo, o prazer e o sucesso fácil, muitos progenitores optam por desvalorizar a definição de regras e o delinear de limites (...)” (Caria, 2014, p.26). Tal como referido nesta afirmação, atualmente as regras e limites são um pouco desvalorizadas e deste modo, as crianças de hoje em dia não serão adultos conscientes no futuro. É ainda importante para nós referir que, apesar de já termos entendido e percebido, percebemos novamente em conversa com a professora supervisora que é essencial e uma excelente oportunidade para nós, enquanto futuras educadoras, termos a experiência de elaborar regras para a sala, podermos escrever nos cadernos das crianças e podermos estabelecer algum contacto, ou até mesmo relação, com os pais e avós das crianças. Estes

### Referências Bibliográficas

Caria, E. M. S. A. (2014). *Regras e limites na infância como forma de prevenir a indisciplina na escola*. Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação. Dissertação do Mestrado em Intervenção Social Escolar. Retrieved from <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2660/1/Tese%20-%20Eug%C3%A9nia%20Caria.pdf>

### **SÍNTESE DA REUNIÃO DE 4 DE JANEIRO DE 2017**

Na reunião que ocorreu dia 4 de janeiro, a professora fez um ponto da situação do ensaio investigativo de cada uma das alunas, clarificando as tarefas a realizar num passo seguinte: alterar a metodologia e enquadramento teórico, transcrever vídeos e iniciar a análise e discussão de dados.

Além desta tarefa, as alunas devem ainda redigir uma reflexão que reflita todas as evidências, receios e evoluções que decorreram durante o primeiro semestre. Esta reflexão será incluída no relatório final da prática supervisionada. Aqui devem estar presentes frases redigidas nas reflexões passadas, nas várias planificações, ou em qualquer documento entregue durante a prática pedagógica. O objetivo desta reflexão é evidenciar as aprendizagens feitas ao longo dos meses e contrastar evidências de cada aluna com evidências e fundamentação de autores de referência.

Fazendo também um ponto da situação acerca dos documentos que há ainda a entregar relativamente à prática pedagógica, a professora lembrou a última reflexão semanal referente a 4 dias, uma reflexão geral sobre o primeiro semestre inteiro, a reflexão que reflete as aprendizagens feitas com as educadoras e auxiliar de ação educativa, a presente síntese da reunião, e ainda a auto e heteroavaliação da ação educativa das alunas.

Durante esta reunião, foram discutidas algumas situações observadas pela professora. A professora questionou que evidências de jogo simbólico são possíveis de observar durante a exploração que as crianças fazem da caixa que contém brinquedos de plástico semelhantes aos utilizados no quotidiano (pratos, talheres, copos, entre outros).

As alunas foram chamadas à atenção para o facto de a escolha dos objetos para exploração livre potenciar diferentes experiências e desenvolver então a construção de diferentes e novos conhecimentos. As alunas concordaram plenamente e refletiram então que as educadoras têm o papel de variar os recursos, materiais e brinquedos disponibilizados às crianças, constituindo-lhes uma maior variedade de experiências e saber. A professora supervisora assistiu ainda a um momento onde as crianças realizaram um desenho livre, numa folha de papel A5 e com lápis de cera. Durante a reflexão acerca deste momento, foram discutidos o tamanho da folha, o tipo de material disponibilizado para escrever, as diferentes atitudes que as diferentes crianças têm ao ter em sua posse o lápis e o papel, e qual a intenção dos adultos naquele momento. Este momento surgiu espontaneamente, e percebemos que algumas crianças realizam realmente o desenho, rabiscando, mas outras exploram os lápis e as folhas de forma diferente ou passeiam pela sala com os objetos.

Para finalizar a reunião, a professora discutiu com as alunas o que fazer quando durante um momento em que o adulto conta uma história, algumas das crianças se mostram desinteressadas. A aluna Carolina viveu esta situação e optou por explicar às crianças que se quisessem podiam ouvir a história, mas que se não estivessem interessadas poderiam ir brincar livremente. Após uma reflexão, concordámos que a atitude do adulto depende da situação e contexto, mas que também depende do adulto captar as crianças para que se interessem pela história.

Os assuntos a aprofundar e pesquisar mais sobre, falados nesta reunião, serão o formato e tipo de material fornecido à criança, a intenção do adulto ao promover um momento de “desenho livre”, e as atitudes das crianças perante o mesmo momento.

## ANEXO 5 – EXERCÍCIO DE AUTO E HETEROAVALIAÇÃO

Autoavaliação do momento de experiência educativa, dia 9 de janeiro, durante a tarde	Heteroavaliação do momento de brincadeira livre da tarde, dia 10 de janeiro
<p>Durante a tarde de 9 de janeiro, as crianças da Sala das Surpresas tiveram a oportunidade de contactar com uma cadela. A experiência educativa estava principalmente à responsabilidade da minha colega Inês, mas a cadela veio com as suas donas.</p> <p>Antes do animal entrar na sala de atividades, procurei que as crianças se mantivessem sentadas, de uma forma organizada, na zona do tapete. Enquanto a minha colega Inês se levantava e dirigia junto à porta da sala, esforcei-me para que o grupo se mantivesse calmo e atento à chegada da cadela. Assim que chegou, as crianças expressaram uma enorme quantidade de emoções, levantando-se e dirigindo-se ao animal. A minha maior preocupação foi ficar junto da criança J., pois houvera referências de que a criança tinha medo de cães. No entanto, quando a criança J. se levantou e se dirigiu ao animal, não a repreendi, mas mantive-me atenta ao seu comportamento, atitudes e emoções.</p> <p>Durante este momento, penso que o objetivo da minha colega Inês não era que as crianças se mantivessem sentadas, e por isso não foi isso que “pedi” às crianças. Incentivei-as a dirigirem-se junto da cadela e a observarem as suas características, chamando a atenção para o pêlo, as patas, e o comportamento do animal.</p> <p>Ao observar-me e refletir sobre este momento, reparo que além de muito concentrada na criança J., procurei ficar junto das crianças que se mantiveram sentadas no tapete, conversando com elas sobre o animal. A minha atitude constante foi tentar perceber o que as crianças me transmitem de um ou outro modo, retribuindo com questões e afirmações que as levassem a observar características do animal (visto que este foi o objetivo principal da proposta).</p> <p>Analisando a minha atitude, penso que ao reparar que a criança J. estava relativamente bem com a chegada do animal, deveria ter-me concentrado realmente mais nas restantes crianças, pois não consigo ter a certeza de que todas lhe tocaram ou chegaram perto, principalmente as crianças que habitualmente não são tão participativas ou ativas.</p>	<p>Durante este momento, tal como em tantos outros momentos de brincadeira livre, a minha colega Inês sentou-se no chão, tapete, cadeiras e almofadas, ao nível das crianças.</p> <p>Ao observar, reparei que assim que uma das crianças se aproxima da Inês, esta procura de imediato estabelecer contacto e entrar nas suas brincadeiras. Foi-me ainda possível constatar que o afeto está plena e constantemente presente nas relações que a Inês estabelece com todas as crianças.</p> <p>Quando uma das crianças “chama” Inês para a sua brincadeira, esta mostra-se totalmente disponível e envolve tudo o que o momento requer para se tornar mais prazeroso para a criança, seja fantasia, interpretação, musicalidade ou qualquer outro elemento. Com isto quero dizer que a minha colega Inês procura enriquecer os momentos de brincadeira livre das crianças e se mostra presente, disponível e liberta para os viver com elas.</p> <p>Ao refletir sobre este momento e em aspetos que poderiam melhorar ainda mais a ação educativa da Inês, sugeria que existisse um olhar mais observador e uma reflexão rápida sobre como aquela atitude daquela criança, ou a brincadeira que esta está a ter, se poderia desenvolver/dificultar mais, contribuindo grandiosamente para o seu desenvolvimento e aprendizagens. Por exemplo, se uma criança está a tentar realizar uma construção com peças vermelhas e amarelas, em vez de simplesmente a auxiliar na sua construção, porque não sugerir-lhe que encontre mais peças iguais àquela? Se uma criança está a folhear um livro, porque não questioná-la e convidá-la a contar-me a história? Se a criança está a brincar com uma boneca e tem um copo na mão, talvez lhe possa sugerir e ajudar a imaginar uma cena do seu quotidiano, simulando que a boneca é um bebé e a criança um adulto... Penso que um dos aspetos que a minha colega Inês podia desenvolver e aperfeiçoar, é esta atitude que o adulto pode e deve ter de observar a criança durante um momento de brincadeira e conseguir aproveitar e entrar na sua brincadeira, mas propondo-lhe desafios, colocando-lhe questões e dando-lhe sugestões, para que “sem querer” e com prazer, a criança se desenvolva a todos os níveis (cognitivo, social, físico, da linguagem, entre outros).</p>



## ANEXO 6 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS PARA RECOLHA DE REGISTOS AUDIOVISUAIS A UTILIZAR NO ENSAIO INVESTIGATIVO

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

Mestrado em Educação Pré-Escolar

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

No âmbito da realização do Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado, necessário para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, e enquanto estagiárias da Sala das Surpresas, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de registos fotográficos e vídeos dos vossos educandos. Estes registos audiovisuais serão utilizados durante o ensaio investigativo de cada uma de nós (Carolina Nunes e Inês Nunes), e eventualmente serão utilizados no relatório final. Contudo, é de salientar que as fotografias a utilizar no Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado não mostrarão a cara das crianças. Cabe-nos agradecer antecipadamente a sua valiosa colaboração, lembrando que este trabalho tem objetivos meramente académicos, sendo reservada toda a informação que identifique as crianças.

Atenciosamente,  
Ana Carolina Nunes  
Inês Nunes

Autorizo SIM ____ NÃO ____
----------------------------------

Assinatura
------------

(Encarregado de Educação)
---------------------------

## ANEXO 7 – ANÁLISE DESCRITIVA DOS REGISTOS/VÍDEOS DE RECOLHA DE DADOS – TRANSCRIÇÕES

**Nota:** Toda esta análise foi realizada considerando as emoções primárias: tristeza, medo, zanga, nojo, vergonha, alegria, curiosidade, raiva e surpresa.

### VÍDEO 1

**Contexto da situação:**

*19 de dezembro de 2016, durante o momento de brincadeira livre da manhã, na Sala das Surpresas, às 9h20*

**Duração da filmagem:** 3min 44seg

**Participantes:** 8 crianças e 3 adultos

*As crianças chegaram à instituição antes das 9h15 e tiveram o reforço alimentar na sala polivalente. Com a chegada da educadora às 9h15, dirigiram-se à sala de atividades. Durante este momento, as crianças encontram-se a explorar livremente alguns brinquedos - carros de plástico. O grupo encontra-se por todo o espaço, tanto no chão, como na mesa, como nos sofás.*

- 00:00** - A criança A. (22 meses) e a criança J. (23 meses) estão a brincar tranquilamente junto uma da outra, mas com brinquedos diferentes.
- 00:12** - A criança Ln. (19 meses) está junto à mesa e repara num brinquedo que está no chão. Pega no brinquedo e lança-o ao ar. Ao cair no chão, ouve-se um som, e a criança sorri.
- 00:22** - Pega noutra brinquedo que está junto ao que deixou cair. A criança P. (14 meses) repara exatamente no mesmo brinquedo, mas Ln. alcança-o primeiro e sai de junto de P. A criança P. mostra-se chateada e grita esticando o braço para a criança Ln, “pedindo” o brinquedo.
- 00:34** - A criança P. começa a gatinhar para junto de Ln., mas esta anda para o lado oposto, “fugindo”. Ao reparar que se encontra longe de P. e que tem os dois brinquedos na mão, olha para o adulto, sorri e mostra os brinquedos, levantando-os.
- 00:35** - A criança P. continua a gritar e a esticar o braço em direção a Ln.. Olha para o adulto que está perto dela e aponta para a sua colega Ln..
- 00:55** - A criança Mt. (23 meses) está a brincar na mesa, sentado numa cadeira, sozinho. Tem dois objetos na mão e olha para cada um deles manuseando-os calmamente, fazendo diversas expressões faciais, mas sem se expressar verbalmente. A criança Ln. dirige-se também para junto da mesa, onde permanece em pé, manuseando os brinquedos pousados em cima da mesa. Ao ouvir o adulto a cantar Ln. olha para ele, e continua a sua brincadeira, reproduzindo diferentes expressões faciais. Quando repara que um dos adultos a observa, Mt. sorri e levanta-se da cadeira onde estava sentado
- 1:06** - A criança R. (16 meses) encontra-se a brincar com as almofadas, passando por cima delas, sozinho e conversando. Ao olhar para o adulto, não interrompe a sua brincadeira nem os sons que produz, continuando calmamente na sua exploração e brincadeira.
- 1:17** - A criança Lr. (16 meses) anda pela sala e quando encara o adulto de frente, “encolhe os ombros” e esboça um ligeiro sorriso tímido.
- 1:18** - A criança Ln. sai de junto da mesa e dirige-se novamente ao adulto com os brinquedos, conversando e sorrindo.
- 1:28** - A criança A. anda ajoelhado pela sala a conversar sozinho, e quando repara que o adulto o observa, agarra num brinquedo e termina a sua conversa, tímido. Ln. dirige-se ao adulto que está sentado no chão, entrega-lhes os brinquedos, e “vai embora”. Mt. encontra novos brinquedos e dirige-se para o *puf*, onde não está ninguém. Deita-se e permanece lá a brincar, sozinho. Ln. e A. estão tranquilamente a brincar e conversando sozinhos, em espaços distantes. A criança R. anda pela sala com uma expressão facial séria e a olhar para tudo o que está em seu redor.
- 2:04** - Mt. está a cantar e o adulto questiona-o “Estás a cantar?” Mt acena com a cabeça que sim, continua a cantar e bate o pé, olhando para o adulto. Ao olhar-se ao espelho, mostra-se envergonhado.
- A criança Lr. encontra-se junto à porta de vidro que dá acesso ao parque exterior, a brincar sozinha. Lnr. (16 meses) brinca sozinha na mesa, tranquilamente.
- 2:50** - A criança P. está sentada numa cadeira, na mesa, de costas para o espelho, e lentamente vira-se observando e tentando tocar o espelho
- Ln. continua a sua brincadeira, e R. anda por toda a sala a conversar sozinho.
- 3:03** - A criança A. agarra um objeto e dirige-se junto de um adulto dizendo “Olháqui” Enquanto o adulto canta, Mt. dança rodopiando e olha para ambos os adultos.
- 3:25** - Mt. bate com dois brinquedos que tem na mão, um no outro, e repara que é emitido um som. Continua a fazer o mesmo movimento e olha para o adulto “mostrando a sua descoberta”.
- 3:25** - Sorri quando o adulto diz “Faz barulho Mt.”
- 3:42** - A criança P. olha para o adulto e conversa, tentando sair da cadeira.

## **VÍDEO 2**

***Contexto da situação:***

*13 de dezembro de 2016, durante o momento de brincadeira livre da manhã, na Sala das Surpresas, às 10:40*

***Duração da filmagem:*** 1min 6seg

***Participantes:*** 10 crianças e 3 adultos

*Este momento decorreu após uma proposta educativa, antes de almoço. Neste preciso instante, as crianças estavam já a brincar livremente pela sala, e exploravam uma caixa com brinquedos diversos, relacionados com meios de transporte, como carros, barcos e outros. É de salientar que neste momento as crianças privilegiavam a interação com os adultos, procurando-os constantemente.*

- 00:00 - A criança Mt. (23 meses) encontra-se sentada na almofada a chorar pois queria um brinquedo que a sua colega Ln. (19 meses) tem na mão, junto à mesa.
- 00:03 - A criança Ln. permanece serena a observar a situação.
- 00:04 - A criança A. (22 meses) vê que o adulto assiste à situação e, apontando para o brinquedo e olhando para o adulto, diz “Átim” (referindo-se à criança Mt.). Mt. continua a chorar e o adulto diz “Ela já estava a brincar. Não era o Mt. que tinha.”. A criança A. olha para Mt. e permanece calmo a observar.
- 00:13 - Mt. pára de chorar e continua a brincar com os brinquedos que já tinha na sua mão.
- 00:15 - A criança R. (16 meses) dirige-se junto à câmara de filmar, observa-a e continua a andar pela sala.
- 00:20 - Enquanto o adulto1 brinca com Lnr. (16 meses), a criança A. assiste à conversa e brincadeira e sorri afastado da zona onde estas se encontram.
- 00:21 - A criança J. (23 meses) sorri para o adulto1 e aproxima-se dele. A criança P. (14 meses) encontra-se junto à situação, assistindo apenas com o olhar e não esboça nenhuma expressão facial.
- 00:26 - A criança Lr. (16 meses) dirige-se ao adulto2 sorrindo e expressando-se verbalmente.
- 00:29 - O adulto1 reproduz a brincadeira, mas desta vez com a criança J.. Lnr. assiste de perto à cena, mostrando-se interessada, sobre o que vai acontecer. Quando o adulto diz que “J. não está cá”, Lnr. toca na criança J. Ambas as crianças sorriem.
- 00:55 - A criança Mt. brinca com dois objetos no *puf* e dirige-se para a criança A. oferecendo-lhe um dos brinquedos. A criança A. não se mostra interessada em receber o objeto e abraça o adulto2.
- 00:53 - A criança Mg. (21 meses), que se encontrava no colo do adulto1, levanta-se e assiste novamente à brincadeira, mas noutra posição.
- 1:03 - Lnr. permanece atenta e Mg. sorri olhando para J., que se encontra atrás do adulto1.

### **VÍDEO 3**

#### ***Contexto da situação:***

*14 de dezembro de 2016, durante o momento de brincadeira livre da manhã, na Sala das Surpresas, às 9h45*

***Duração da filmagem: 1min 45seg***

***Participantes: 9 crianças e 4 adultos***

*Durante este momento, as crianças brincam livremente na sala, explorando os espaços que quiserem. Ao seu dispor estão vários brinquedos, tais como carros e bonecos de plástico. As crianças chegaram praticamente todas antes das 9h15 e tiveram o seu reforço alimentar na sala polivalente. Os adultos encontram-se disponíveis para brincar e interagir com o grupo.*

- 00:00 - A criança E. (19 meses) chora, dirigindo-se ao adulto e pedindo colo, dizendo “colho”.
- 00:16 - A criança Ln. (19 meses) brinca tranquilamente no chão da sala, junto à porta, com 3 objetos.
- 00:21 - A criança Lr. (16 meses) encontra um brinquedo no chão e pega nele, olhando para o adulto e sorrindo.
- 00:23 - A criança Lnr. (16 meses) dirige-se ao adulto, palreando e chamando a sua atenção.
- 00:29 - R. (16 meses) brinca sozinho, com 1 objeto, na almofada, afastada das restantes crianças. Repara na câmara, observa e continua a sua brincadeira.
- 00:35 - A criança Mt. (23 meses), encontra-se na mesa, a brincar, junto da criança Mg. (21 meses) e da criança Lr.. Começa a chorar, dirigindo-se para o adulto, com a sua mão na cara. A criança Mg. olha para Mt. e continua a brincar. Quando o adulto coloca a questão “Aleijaste-te?” a Mt., a criança acena com a cabeça que sim. Ao receber um beijinho do adulto, Mt. pára de chorar.
- 1:18 - A criança E. brinca sozinha na mesa.
- 1:22 - Quando E. repara no adulto mostra-lhe o objeto com que brinca e sorri.

### **VÍDEO 4**

**Contexto da situação:**

*20 de dezembro de 2016, durante o momento de brincadeira livre da manhã, na Sala das Surpresas, às 10h35*

**Duração da filmagem:** 10min 17seg

**Participantes:** 9 crianças e 4 adultos

*Durante este momento as crianças brincam livremente pelo espaço da sala e os adultos encontram-se disponíveis e juntos destas, existindo constante interação adulto-criança.*

A criança Mg. (21 meses) chora, dirigindo-se ao adulto 1 e pedindo colo – **00:00**.  
Enquanto as crianças J. (23 meses), G. (22 meses) e E. (19 meses) brincam juntos, J. grita puxando um objeto – **00:05**.  
A criança J. mostra a sua construção ao adulto.  
No entretanto, as crianças P. (14 meses) e R. (16 meses) brincam com o mesmo objeto.  
Mt. (23 meses) brinca na mesa e mostra ao adulto o que está no interior do brinquedo que explora, sorrindo – **00:34**.  
A criança E. junta-se a Mt.  
Ln. (19 meses) mostra objetos que explora ao adulto 2 e sorri – **1:40**.  
As crianças Mt. e E. andam pela sala com os brinquedos na mão.  
J., A. (22 meses) e Lnr. (16 meses), brincam na mesma zona, mas individualmente – 2:48.  
Lr. (16 meses) aproxima-se de Lnr. observando a sua brincadeira.  
A criança G. tira um objeto a P., e esta chora e grita – **2:55**. O adulto intervém 2 e a criança P. pára de chorar, ficando com o brinquedo.  
Passado um tempo, R. brinca com P.  
Ln. mostra um brinquedo ao adulto 1 e sorri – **3:22**.  
A criança Ln. aproxima-se de Mt. tentando brincar com o objeto que esta explora, mas Mt. não se mostra contente, empurrando a amiga – **3:49**. O adulto 2 intervém e Ln. afasta-se procurando outro brinquedo.  
Enquanto Lnr. brinca tranquilamente junto do restante grupo, P. e R. brincam juntos, e Lr. e A. brincam individualmente. As crianças Mg. e Mt. brincam também em conjunto.  
A criança A. puxa o brinquedo com que R. brinca, e por este oferecer resistência A. grita – **6:01**; no entanto, A. acaba por conseguir o brinquedo.  
A criança R. olha para o adulto 2 e estica o braço na sua direção, oferecendo-lhe um objeto; o adulto responde “Obrigada”. A criança R. repete a ação, e o adulto também.  
A criança E. aproxima-se do adulto 1 e senta-se ao seu colo, no chão – 7:16. O adulto 2 simula a confecção de uma sopa, junto das crianças. A criança A. observa curiosa e aproxima-se, e ao ouvir, Mt. observa a situação – **7:45**. A criança Mg. escuta os sons e junta-se ao grupo com um olhar atento – **7:48**. A criança Mt. sorri – **7:54**.  
No entretanto, as crianças J. e Ln. que se encontram afastadas da situação, ouvem e observam a situação, e J. aproximase – **8:02**.  
A criança Mt. imita a situação e fá-lo com o adulto 2 – **8:29**. G.  
tira o brinquedo a Lnr. e grita – **8:51**.  
No entretanto, ao ouvir os sons do que acontece na sala, G. observa a situação da confecção da sopa – **9:10**.  
O adulto 1 simula que a sopa se entornou, e a criança Mt. ri-se – **9:50**. Mg. reage da mesma forma – **10:00**. As crianças Mg. e Mt. simulam a situação juntos e riem-se – **10:17**.

**VÍDEO 5**

**Contexto da situação:**

*10 de janeiro de 2017, durante o momento de brincadeira livre da manhã, na Sala das Surpresas, às 9h45*

**Duração da filmagem:** 3min 14seg

**Participantes:** 8 crianças e 2 adultos

*As crianças estiveram na sala polivalente até às 9h15, onde tiveram o seu reforço alimentar. Chegada essa hora dirigiram-se para a sala de atividades. Têm tempo e espaço para brincar e explorar livremente todo o espaço da sala e uma enorme variedade de brinquedos que representam objetos do quotidiano, tais como pratos, taças, chávenas, comida de plástico e outros.*

**00:00** - A criança R. (16 meses) puxa o seu próprio cabelo e faz uma expressão facial semelhante à do choro mas no entanto não chora  
**00:18** - Mt. (23 meses) brinca com vários objetos tranquilamente na almofada.  
**00:29** - A criança R. deita-se no chão e mostra-se chateado. O adulto 1 chama a criança. Enquanto isso, a criança P. (14 meses) brinca tranquilamente junto de R. O adulto 1 aproxima-se de R., acalmando-o.  
**1:07** - A criança Mt. simula que alimenta o adulto 2 com um biberão de plástico. Ao encenar esta situação, Mt. ri-se.  
**1:59** - As crianças Mt. e Ln. (19 meses) brincam na mesa.  
**2:00** - Ln. sorri, olhando para o adulto.  
**2:22** - Mt. mostra um objeto ao adulto 1.  
**2:26** - Ln. brinca sozinha junto à porta e sorri.  
**2:30** - A criança J. (23 meses) aproxima-se de Mt., que se encontra na mesa, a brincar, e sorri, interagindo com ele.  
**2:40** - A criança R. chora sentado no chão. O adulto 1 aproxima-se da criança e sossega-o, parando de chorar. **3:00** – a criança P. brinca, sentada no chão, com um objeto na mão, palreando.

## ANEXO 8 – REFLEXÕES REALIZADAS DURANTE O 2.º SEMESTRE

### 1.ª REFLEXÃO – 2º E 22 DE FEVEREIRO E 1 DE MARÇO 2017 (1.ª E 2.ª SEMANAS)

Referentes: caracterização, adaptação, diferenças, receios e motivações

O meu percurso de Prática Pedagógica em Jardim de Infância irá decorrer na instituição X, na Sala da Criatividade, com crianças entre os 3 e os 6 anos. Presentemente, o grupo é acompanhado pela educadora B e a auxiliar D. No dia em que iniciei a minha prática era composto por 21 crianças, mas no entretanto saíram 2 crianças para uma instituição pública. De entre as 19 crianças, 11 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. As idades são variadas, sendo que, agora, existe um maior número de crianças com 4 anos.

A sala de atividades está organizada por 8 áreas: matemática, ciências, jogos, construções, faz-de-conta, biblioteca, escrita e plástica. Tem ainda três mesas com cadeiras onde é possível sentar todas as crianças, um tapete onde se dá o início de cada dia, um lavatório, uma janela com acesso direto ao parque exterior e uma porta que dá acesso à sala polivalente, onde se encontra a casa-de-banho de apoio à respetiva sala de atividades. Refletindo sobre os dias de observação passados e as conversas com a educadora cooperante, percebo que a organização do espaço foi pensada de forma a promover a autonomia. Como refere Filgueiras (2010, p.26):

O espaço físico (da sala) enquanto ambiente educacional, é a primeira dimensão curricular, porque pode promover uma aprendizagem activa. (...) É necessário aceitar que existem fortes relações entre as pessoas e o seu meio, pois todo o meio ou contexto em que se produz a conduta possui as suas próprias estruturas (limites físicos, atributos funcionais, recursos disponíveis, etc...) que facilitam, limitam e ordenam a intenção dos sujeitos. Ou seja, diferentes ambientes, através de um jogo dinâmico de facilitações/limitações, darão lugar a diferentes intenções dos sujeitos.

Na organização do dia-a-dia deste grupo, está presente a marcação da data e presenças, contagem das crianças presentes, canto da canção do bom-dia, auxílio da preparação das mesas para as refeições, e ainda o conto de uma história. Todos estes hábitos e rotinas são assumidos pelas crianças.

Após três dias em contacto e interação com as crianças, penso que a adaptação decorreu de uma boa forma. Senti algumas diferenças em relação ao semestre passado, mas, no entanto, já estava à espera que assim fosse.

Percebi que as crianças deste grupo são muito independentes em vários aspetos, tanto ao nível das descobertas, como do desenvolvimento de projetos ou propostas educativas, ou da higiene pessoal.

Onde senti que têm mais dificuldade ou precisam de mais acompanhamento é durante as refeições. Contudo, a educadora B referiu que o objetivo é que se tornem o máximo independentes também a este nível, ou seja, devo adotar a postura para que tal aconteça, não auxiliando constantemente as crianças.

Por perceber que o desenvolvimento da autonomia é um dos principais aspetos defendidos na dinâmica desta sala, pretendo pesquisar mais sobre como auxiliar as crianças e quais as estratégias a experimentar para que as crianças percorram o caminho da independência e autonomia. “A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.36)

Após algumas conversas com a educadora cooperante, penso que as crianças também não estranharam a minha presença e da minha colega Inês. Os seus dias decorreram normalmente, e também não mostraram alterações no seu comportamento.

Em relação ao percurso que desenvolverei no futuro, ao acompanhar o grupo da Sala da Criatividade, sei que será bastante diferente do que aconteceu com as crianças em idade creche. Para que tudo corra como esperado e de forma adequada à faixa etária das crianças, devo adaptar-me às suas rotinas, hábitos, necessidades e interesses. Estou ainda a perceber e refletir sobre as necessidades das crianças deste grupo, para saber como poderei desempenhar melhor o

meu papel e auxiliar no desenvolvimento global de cada criança. Acho que durante estes dias já percebi que as crianças têm gostos distintos, mas que têm muito interesse em experimentar, realizar projetos e tarefas, e descobrir assuntos novos, de forma autónoma. Penso que todas as crianças têm um enorme gosto e motivação em realizar tarefas, sendo independentes dos adultos; gostam de se sentir responsáveis.

Por existirem algumas crianças com características que necessitam mais atenção, vou, num futuro próximo, pesquisar mais sobre cada aspeto. Tenho como ambição e objetivo para os próximos, poder contribuir para o desenvolvimento de todas as crianças do grupo, encontrando estratégias novas e adequadas.

Tenho algum receio de não me conseguir adaptar totalmente ao método utilizado pela educadora – Movimento Escola Moderna. Apesar da pesquisa que vou realizar sobre este assunto, estratégias e organização relacionadas, já percebi que as crianças têm por hábito desenvolver constantes projetos. No entanto, ainda não presenciei o seu despoletar. Como habitual, tenho algumas dúvidas em relação às experiências educativas que irei planificar, mas durante as próximas semanas estarei atenta e desperta a toda a informação que me possa ser útil para as intervenções. Por fim, espero construir uma relação de confiança e respeito com todas as crianças, de forma a que me possam desabafar os seus medos, ansias, vontades e interesses, e conseguir resolver conflitos ou outras questões que ocorram através do diálogo, principalmente. Vou ainda ter a preocupação de estabelecer relação com os pais e familiares das crianças, bem como, com a equipa de profissionais que acompanha o grupo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Filgueiras, M. S. C. (2010). O espaço e o seu impacto educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Universidade Aberta. Retrieved from <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1575>.

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

#### **2.ª REFLEXÃO – 6, 7 E 8 DE MARÇO 2017 (3.ª SEMANA)**

Referentes: relação adulto-criança/interações sociais, importância do brincar, estratégias, estar atenta às crianças  
Durante esta semana tive a preocupação de reparar na ligação que já estabeleci com as crianças, e por isso perceber no que devo investir mais. Apesar de as crianças não mostrarem desrespeitar-me ou não responder aos meus pedidos, sinto que para, no futuro, conseguir gerir o grupo com sucesso durante qualquer proposta educativa ou momento da rotina, a relação eu-criança ainda tem alguns aspetos a construir.

A relação educador-criança tem influência nas mais diversas variáveis que compõem e contribuem para o desenvolvimento e bem-estar da criança, tal como dizem Silva, Marques, Mata & Rosa (2016):

Numa perspetiva sistémica e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo. (...) A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas. (p. 28)

Ao pesquisar mais para tentar conhecer as características das crianças nesta faixa etária, tomei clara consciência de que o contexto educativo proporciona não só oportunidades privilegiadas de interação entre pares, como também se transforma num campo de recolha e observação de comportamentos exemplares, uma vez que o educador é a figura modelo da criança. Por essa razão, sinto que tenho de investir mais na relação com cada criança do grupo da Sala da Criatividade. Pretendo conquistar a sua confiança e respeito, e conhecê-las na íntegra.

Os momentos não orientados, quando a criança desenvolve brincadeiras nas diferentes áreas da sala ou no espaço exterior, quando explora materiais ou espaços, ou simplesmente quando conversa com alguém, são de extrema importância, pois é o espaço de mobilização de conhecimentos, realização de novas descobertas ou construção da personalidade. Como referem Brás & Reis (2012, p.137) “a instituição escolar deve ajudar as crianças a desenvolverem atitudes pessoais, valores e competências interpessoais, que as tornem aptas a assumir diferentes papéis enquanto cidadãos e membros ativos na sociedade a que pertencem”.

Ao refletir sobre os dias passados na instituição, reparo que é dado o devido valor à brincadeira; o que não acontece na vida de todas as crianças. As crianças da Sala da Criatividade realizam inúmeras descobertas através desta atividade que é o brincar. No espaço exterior, por exemplo, é possível encontrar seres vivos ou observar fenómenos da natureza, ficando com uma imagem real do que costumam ver nos livros. Enquanto construí puzzles ou realizei jogos relacionados com matemática, escrita ou ciência, com as crianças, expliquei-lhes vários conceitos, imagens ou dúvidas, alargando os seus conhecimentos. Durante a exploração de livros, quer autónoma quer acompanhada do adulto, as crianças contactam com uma imensidão de situações, personagens e ideias desconhecidas, ficando a conhecê-las. Muitas vezes transportam esses factos literários para as brincadeiras do faz-de-conta, mobilizando conhecimentos e experimentando vários papéis.

Póvoas, Castro, Mateus, Costa, Escária & Miranda (2013) alertam para o facto de, pela importância que tem, brincar ser considerado um direito da criança pelo Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. A brincadeira é essencial a vários níveis, promovendo o desenvolvimento holístico da criança: favorece a atividade física, estimula

a aquisição de competências e a resolução de problemas e conflitos, treina a atenção e a concentração, permite desenvolver a resiliência, pois é posta à prova a relação com os pares, e ainda auxilia a criança na compreensão de si própria e do mundo, dando-lhe a possibilidade de exprimir os seus medos, frustrações e sentimentos das mais variadas formas. As autoras anteriormente referidas deixam explícito o seguinte:

De facto, as actividades ditas “estruturadas” ajudam ao desenvolvimento, mas ainda não é claro até que ponto podem ser prejudiciais quando realizadas em excesso, diminuindo o tempo reservado para a brincadeira espontânea e dirigida pela criança (...). O brincar livre parece ser um factor protector contra o stress e ansiedade (...) numa altura em que a depressão na infância e adolescência tem vindo a aumentar. Nas actividades dirigidas por um adulto, as regras estabelecidas podem limitar o exercício da criatividade, a capacidade de liderança e a aquisição de competências de grupo. (p.109)

Contudo, ao refletir sobre os momentos de brincadeira e exploração livre que já vivi na Sala da Criatividade, reparo que as crianças são muito diferentes, e por isso, umas requerem e solicitam muito mais o adulto do que outras. É dever do adulto, estar atento para estas situações e procurar dosear a sua atenção na mesma quantidade para todas as crianças. É claro que em todos os contextos e grupos, existem crianças mais autónomas e independentes, que brincam, exploram e descobrem sozinhas. No entanto, o educador deve arranjar estratégias e conhecer o melhor momento e forma de interagir com elas, sem perturbar ou prejudicar.

Nas próximas duas semanas, tenciono estar ainda mais atenta às estratégias que a educadora cooperante A e auxiliar D utilizam nas diversas situações, em grande e pequeno grupo, ou individualmente. Sinto que esta será uma das maiores dificuldades que terei ao intervir, no futuro: gerir, orientar e organizar todas as crianças, em momentos orientados, livres, no interior, no exterior, no refeitório, na casa-de-banho.

Planeio ainda estar atenta aos interesses, dúvidas e curiosidades das crianças, para que no futuro, consiga planificar experiências que lhes deem respostas, contribuam para o seu desenvolvimento, tendo prazer, gosto e satisfação ao vivê-las.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brás, A. T. & Reis, C. S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 3, pp. 135-147.

Póvoas, M., Castro, T., Mateus, A. M., Costa, M., Escária, A. & Miranda, C. (2013). O brincar da criança em idade pré-escolar. *Acta Pediátrica Portuguesa – Sociedade Portuguesa de Pediatria*, vol. 44, n.º 3, pp. 108-112.

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

### **3.ª REFLEXÃO – 13, 14 E 15 DE MARÇO 2017 (4.ª SEMANA)**

Referentes: qualidade em educação pré-escolar, estratégias para gestão do grupo/privilegiar a voz das crianças, desenvolvimento da linguagem/conversar com as crianças

Como Formosinho & McKinlay (2011) explicam, crianças que vivem uma educação de infância de qualidade, obtêm melhores resultados escolares, desenvolvem na sua personalidade características importantes resultando num maior sucesso futuro na sua vida pessoal e social, e evidenciam um crescimento nas qualidades cívicas, tornando-se cidadãs ativas. “(...) a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos do seu desenvolvimento.” (Formosinho & McKinlay, 2011, p.7)

Após refletir sobre as semanas passadas, e relacionando as minhas observações com as aprendizagens que realizei em aulas teóricas até então, percebi que a forma como é organizado e gerido o ambiente educativo se reflete plenamente no desenvolvimento e vivências das crianças.

Apesar da relatividade e complexidade do conceito de qualidade, é unânime a ideia de que a qualidade em educação pré-escolar está diretamente ligada às características das pessoas que trabalham nos contextos, às características dos programas, e às políticas educativas. (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998)

Após algumas leituras, questionei-me sobre qual a atitude que devo adotar enquanto educadora estagiária, para que consiga: captar a atenção e interesse das crianças; gerir o grupo de uma forma afirmativa e serena; conquistar a confiança das crianças; promover o desenvolvimento e aprendizagens do grupo.

A maior dificuldade com que me deparo ao participar no dia-a-dia da Sala da Criatividade talvez seja a gestão do grupo, tanto ao nível de diferentes padrões comportamentais, diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento, como também dos diferentes interesses existentes.

Então, como poderei eu preparar-me para estes desafios? Pensei que talvez possa dar voz às crianças, pois penso que através do diálogo é possível chegar a conclusões cruciais e, conseqüentemente, soluções ideais.

Por exemplo, no que toca ao momento de espera que acontece na sala polivalente, enquanto decorre a higiene, foi-me proposto o desafio de não recorrer à televisão. Desde que isto me foi proposto que pensei que seria um desafio bastante complexo, pois já está incutido na rotina das crianças e, penso que, “esperar” não é uma competência que esteja completamente desenvolvida nesta faixa etária. Durante esta semana tive duas oportunidades para colocar em prática a dinamização deste momento sem recurso ao televisor, e confirmei: vai ser um desafio bastante grande.

Mas então, porque não oferecer às crianças a hipótese de escolherem o que fazer durante esses momentos? Esta é ainda apenas uma estratégia que irei pedir à educadora cooperante para testar. Contudo, além de ser possível responder aos seus gostos e interesses, esta é uma forma de lhes dar a oportunidade de participarem na gestão do seu dia e de aprenderem a ouvir e respeitar opiniões – perceber o que é viver em democracia. Tal como Formosinho & Formosinho (2015, p.6) dizem:

A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação. Assim, os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores. (...) leva à afirmação do respeito por todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos educativos, ao diálogo intercultural entre grupos e indivíduos envolvidos nos processos pedagógicos, à promoção de colaboração na aprendizagem, à procura de sucesso educativo para todos, num contexto de respeito pelos direitos humanos, incluindo o respeito pelos direitos da criança, entre os quais se conta o direito a aprender. O desenvolvimento da identidade das crianças e dos profissionais é também um processo de desenvolvimento da identidade enquanto aprendizes.

Ao dar voz às crianças, também se constroem oportunidades privilegiadas de desenvolvimento da linguagem e comunicação. Penso que mesmo as crianças que não apresentam dificuldades a este nível, devem viver situações que as estimulem e deem possibilidade de aperfeiçoar e treinar o seu discurso.

A interação comunicativa é determinante neste processo de desenvolvimento da linguagem, que acontece durante toda a vida. O adulto assume um papel essencial, pois é ele a base que vai permitindo à criança avançar enquanto aprendiz. A interação diária que é estabelecida entre educador de infância-criança “é uma fonte inesgotável de estímulos (...) É muito importante que o educador tenha a consciência de que é um modelo (...) As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.27)

Na rotina deste grupo, existem várias circunstâncias em que a educadora ou a auxiliar se reúnem no tapete com todas as crianças presentes, para informar ou discutir algum assunto. Por verificar os benefícios deste hábito tanto de uma forma teórica como prática pretendo adotá-lo como futura educadora.

Reparei ainda que a educadora cooperante tem o hábito de conversar com as crianças, tanto individualmente como em grande grupo, sobre as suas atitudes, tanto boas como más.

Numa pesquisa que realizei acerca da gestão do comportamento das crianças, deparei-me com a seguinte citação:

A educação pré-escolar surge como uma importante estratégia de prevenção, ao ajudar as crianças a desenvolver com segurança as suas competências sociais e emocionais. Os educadores devem, assim, estar despertos para a importância da competência social e dos comportamentos interpessoais como requisito essencial para uma boa adaptação da criança, tanto no presente, como no seu desenvolvimento futuro. (Do Vale, 2008, p. 28)

A autora do artigo explica ainda que o desenvolvimento das competências sociais e emocionais envolve o desenvolvimento da capacidade reflexiva, o autocontrolo, a empatia e entreaajuda, a capacidade de escolha e, a capacidade de resolução de conflitos.

Sem dúvida, que ao refletir sobre os aspetos acima referidos, é perceptível que estas são ferramentas essenciais para garantir à criança um futuro saudável e harmonioso. Penso que o facto de se discutirem assuntos bons e menos bons com a criança, é importantíssimo pois estamos a mostrar-lhe como funciona o mundo real. Até mesmo quando uma criança responde “se merece ou não merece algo”, a educadora está a permitir-lhe que reflita sobre as suas atitudes e a fazer-lhe compreender que para todas as ações há uma consequência.

Na próxima semana pretendo tentar questionar às crianças o que gostariam de fazer na semana seguinte, uma vez que seremos nós, estagiárias, a planificar e intervir, e não estaremos presentes na reunião de conselho, a realizar na sexta-feira. Ambiciono ainda fortalecer a relação com cada criança, conhecendo-as ainda melhor e reforçando o respeito e confiança na minha ligação com elas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Do Vale, V. (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, vol. 1, pp. 27-46.

Formosinho, J. & McKinlay, N. in Oliveira-Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). A Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/283500319\\_PEDAGOGIA\\_EM\\_PARTICIPAC\\_AO](https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPAC_AO).

Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. & Vasconcelos, T. (1998). Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

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

#### **6.ª REFLEXÃO – 3 A 5 DE ABRIL 2017 (7.ª SEMANA)**

Referentes: experiências vividas, criatividade e educação, planificação, ritmos e interesses das crianças

Durante esta semana tive a oportunidade de assumir de forma mais intensiva o papel de educadora, perante este grupo de crianças. Apesar de ter sentido algumas dificuldades, terminei a semana realizada e feliz pelos momentos que proporcionei às crianças.

Na segunda-feira, dia 3 de abril, para mim foi um dia mais agitado. Contudo, não sei ao certo por que razão. Como habitual, estava bastante preocupada e ansiosa, pois queria que tudo decorresse de uma forma calma, mantendo as crianças interessadas, motivadas e felizes. Na minha opinião, existiram ainda três razões para além desta, que podem também ter provocado algum desassossego: o facto de ser segunda-feira transmite às crianças mudança, tanto ao nível da rotina, como da atenção que têm da parte dos familiares, por exemplo; as condições atmosféricas têm uma certa influência sob o estado de espírito de qualquer ser humano, uma vez que estavam temperaturas elevadas e um dia solarengo, as crianças estavam com muita energia e vontade de estar no espaço exterior; por último, a proposta educativa organizada durante o dia de segunda-feira não envolvia uma dinâmica muito inovadora no dia-a-dia das crianças, o que pode causar alguma desmotivação ou desinteresse, e conseqüentemente um certo alvoroço.

Pelo contrário, nos dias seguintes, mas principalmente terça-feira de manhã, a experiência planificada estava um pouco fora dos padrões normais das atividades desenvolvidas pelas crianças. A organização da sala estava diferente, pois optei por afastar as mesas, deixando um espaço livre no centro da sala. Durante esta manhã, a minha intenção foi que as crianças explorassem o movimento do seu corpo, o espaço e as suas expressões faciais, consoante o som que estavam a ouvir - cada som transmitia emoções diferentes.

O meu receio era principalmente que as crianças dispersassem ou não mostrassem qualquer interesse ou adesão à experiência, exatamente por ser algo a que não estão habituadas. No entanto, apesar de nem todas se envolverem no jogo da mesma forma, foi muito interessante perceber que esta é uma dinâmica que resulta bastante bem, pois as crianças estavam focadas no que estava a acontecer.

Percebi também que foi uma proposta marcante, principalmente pelas atitudes de algumas crianças – a criança P. (4 anos e 7 meses) pediu-me para “dançar a música do medo” várias vezes nesse mesmo dia e no dia seguinte, a criança Mtd. (4 anos e 5 meses) transmitia muita felicidade no seu olhar e sorriso durante a experiência.

A educação é o reflexo da sociedade. Está nas mãos da educação moldar a sociedade futura. Os valores preservados, bem como as crenças e hábitos, são determinantes na formação dos futuros atores sociais, uma vez que essas são as ofertas que lhes são dadas durante toda a vida. Atualmente, a educação enfrenta diferentes desafios, além da insatisfação com o sistema educacional e o desejo de mudança: a incapacidade de proporcionar oportunidades educativas semelhantes, a incapacidade de desenvolver o potencial de cada estudante de uma forma plena, e ainda a desatualização dos currículos. Tudo isto resulta numa sociedade rica em informação, mas pobre em ação. Uma das atitudes a tomar é ver a educação, a arte e a criatividade como domínios entrecruzados. (Bahia, 2002)

Assim, ao experimentar a planificação desta proposta, clarifiquei a ideia de como é agradável e vantajoso cruzar áreas e usufruir da arte em benefício de outras áreas. Simultaneamente, foi possível fomentar a criatividade das crianças, algo que defendo e acho essencial.

Bahia (2002) explica que a educação beneficia da criatividade, bem como a estimulação da criatividade pode trazer bons resultados para a educação. A autora deixa ainda explícito que “Face às mudanças sociais é importante que se eduque uma geração criativa. A arte tem de ser educada do mesmo modo que a sociedade deve passar a olhar a arte como uma forma de fruição.” (p. 112)

Ao pensar e avaliar de uma forma integral a semana que passou, incluindo a planificação realizada, as aprendizagens e envolvimento das crianças, e as atitudes dos adultos, mais especificamente a minha, percebo no quão diferente é organizar e mediar o processo de aprendizagem em idade pré-escolar.

Ao planificar, senti principalmente a dificuldade de gerir o tempo das crianças - as tarefas da rotina, as atividades extracurriculares, as propostas educativas e o tempo livre para brincar e explorar o mundo. Senti que as crianças não têm muito tempo livre, de modo que tentei proporcionar-lhes experiências simples e curtas.

Ainda não existe consenso sobre a necessidade ou não da planificação em educação. No entanto, este é um instrumento que auxilia o profissional a pensar sobre a ação que pretende desenvolver, sistematizando as suas ideias e proporcionando oportunidades para aperfeiçoar a sua prática. Na planificação podem existir vários parâmetros: a definição de conceitos e competências a desenvolver, a clarificação da forma como as crianças participarão nesta experiência e de como o adulto explica o seu pensamento e objetivos, e ainda é possível incluir e prever os procedimentos, objetos e formas de avaliação a utilizar. (Santos, 2011)

Agora, vividas as experiências, sinto que o facto de existirem ritmos e níveis tão diferentes de aprendizagem e desenvolvimento, tem um enorme impacto sob o grupo. Explicando melhor a minha angústia a este nível, tenho receio de que as crianças mais novas e menos desenvolvidas não entendam as experiências, e que a intensa participação e envolvimento das crianças mais velhas não permite às restantes participar. Penso então, que no futuro, terei de ter mais atenção e pedir a colaboração de todas as crianças para as conversas de grande e pequeno grupo.

Durante esta semana, percebi também que o facto de as crianças tomarem a iniciativa de realizar algo faz toda a diferença no seu envolvimento e construção de aprendizagens. As crianças P., Md. (5 anos e 3 meses), G. (3 anos e 11 meses), LC. (3 anos e 4 meses) e LB. (3 anos e 3 meses) estavam perto da zona da floresta quando eu lhes perguntei

se já tinham reparado nas suas sementeiras, e, por iniciativa própria, questionaram-me se poderiam ir regar e observar de perto. Aproveitando este momento, reparei que o envolvimento das crianças é determinante para que existam aprendizagens significativas e para que a sua atenção e concentração estejam na ação que está a decorrer. Neste caso, foi opção das crianças parar a sua brincadeira para irem realizar esta tarefa.

Em suma, para mim, ficou claro que no futuro pretendo ter maior atenção ao envolvimento, interesse e disponibilidade física e mental das crianças para realizar qualquer uma das experiências do seu dia-a-dia. Pensarei numa melhor forma de adaptar e envolver todas as crianças e, ao planificar reservarei mais tempo livre para as crianças. Será também durante esse tempo livre que terei maiores e melhores oportunidades para fortalecer a relação com as crianças e promover a interação entre pares.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bahia, S. (2002). Da educação à arte e à criatividade. Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação, n.º 3, vol. 2, pp. 101-126. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2730>.

Santos, A. M. (2011). A planificação. In Serrasina, L., Gomes, F., Rosa, J. & Portela, J. (2011). Formação Contínua – Textos de Enquadramento e alguns exemplares de materiais. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa. Retrieved from [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3370/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20ont%C3%ADua.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3370/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20cont%C3%ADua.pdf).

#### **7.ª REFLEXÃO – 24 E 26 DE ABRIL 2017 (8.ª SEMANA)**

Referentes: atitude ativa, agitação – estratégias, espaço exterior/tempo livre

Durante a semana passada, a organização e dinamização das propostas educativas estiveram principalmente a cargo da minha colega Inês. No entanto, e como refletido oralmente com a educadora cooperante, é meu dever auxiliar e intervir quando necessário. Por vezes, sinto algum receio de interceder durante as experiências ou momentos de conversa no tapete, pois não sei até que ponto as crianças ficarão ou não confusas com as indicações que lhes são dadas. Esta minha dúvida advém do facto de várias crianças nos terem já questionado sobre quem traz as ideias esta semana, ou quem gere a conversa no tapete, ou até mesmo a quem devem questionar certos aspetos. Para que as crianças fiquem esclarecidas, tanto eu como a minha colega como a educadora cooperante, e por surgir em conversa, informamos as crianças de quem irá sugerir ideias e propostas na presente semana. No entanto, percebi que por vezes posso ter uma atitude ainda mais interventiva e ativa.

Apesar de não terem mostrado grandes alterações no comportamento relacionadas com a nossa vinda de férias, as crianças durante esta semana apresentaram-se mais agitadas e menos concentradas. Reparei principalmente que durante os momentos de reunião, quer no tapete quer na sala polivalente, o grupo não deu atenção ao que a minha colega Inês dizia e, por isso, pensei em estratégias que poderei utilizar na próxima semana. Pensei então que, iniciarei a semana pedindo que estejam atentos ao que os adultos dizem e que lhes contem o que se passa quando não estiverem bem, pois caso não estejam interessados em realizar uma experiência, ninguém os obriga a tal. Ao reorganizar as tarefas pensei que o quadro se pode deslocar para perto das crianças, de forma que, terça-feira experimentarei descolar o mapa e colocá-lo no tapete. Para acalmar e concentrar o grupo durante a reunião na sala polivalente para executar a higiene, pensei em alguns jogos, pois não tenho qualquer interesse em que as crianças se cansem de explorar histórias – algo que costumam fazer durante estes momentos.

Relacionando assuntos abordados em seminários e aulas de outras unidades curriculares com exemplos da prática, percebo que não é de todo necessário planificar e organizar constantemente os dias das crianças com propostas educativas. Sinto por exemplo que, à segunda-feira de manhã e à quarta-feira à tarde, as crianças não se mostram disponíveis nem concentradas para executar qualquer tarefa. Assim, também não se encontram motivadas, o que dificulta completamente a existência de qualquer aprendizagem. Tal como explicam Bento & Portugal (2016, p. 87)

Em Portugal (...) o brincar tem vindo a ganhar um formato cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados e controlados pelos adultos. A cultura de brincar na rua tem vindo a desaparecer, ocupando-se os dias das crianças com horários muito preenchidos, em que estas transitam de uma atividade para outra, sem tempo para brincar livremente (...)

A estimulação excessivamente organizada conduz à redução dos níveis de autonomia e a um decréscimo de oportunidades para as crianças tomarem decisões, descobrirem e aprenderem de forma significativa através da experimentação (...) a redução crescente de experiências de brincar livre no espaço exterior conduz ao aumento de hábitos de vida sedentários, que podem associar-se a alguns problemas de saúde (...)

Deste modo, percebi que por vezes é necessário as crianças explorarem livremente os espaços, principalmente o espaço exterior, e a partir daí farão inúmeras aprendizagens e fomentarão o seu desenvolvimento a todos os níveis. O educador pode criar mais e novos desafios e nem sempre tem de intervir nas brincadeiras e momentos das crianças. Penso que este aspeto e atitude seria bastante interessante e importante adotar no contexto em que se desenrola a minha prática pedagógica pois, reparo que algumas crianças interagem bastante mais com os adultos e pares no exterior do que no interior, logo, arrisco-me a inferir, que estas sentem o espaço exterior como mais libertador e confortável. Reparei ainda que, por exemplo, as crianças S. (4 anos e 4 meses), P. (4 anos e 8 meses) e LB. (3 anos e 4 meses) apresentam alguma dificuldade e receio em andar de baloiço, e ao refletir percebi que esta é a idade crucial para que as crianças

adquiram tal competência. Durante as últimas semanas apercebi-me também que, apesar de não pedirem aos adultos, as crianças demonstram um enorme interesse, curiosidade e alegria em explorar espaços da natureza, pois as crianças A. (5 anos), G. (4 anos) e M. (3 anos e 4 meses) foram comigo até à “floresta” buscar uma bola e não queriam voltar para a zona do parque. Uma vez que a instituição tem este espaço da “floresta” e algum espaço à volta, apesar de perto do parque de estacionamento, assim que possível irei sugerir e questionar a educadora cooperante e auxiliar se as crianças podem usufruir destas zonas.

Se as crianças passarem mais tempo ao ar livre, será mais possível e simples organizar propostas nestas áreas. As superfícies exteriores possibilitam uma enormidade de experiências e aprendizagens e, infelizmente, as crianças hoje em dia não tiram partido disso. O contacto com o risco e o perigo é também uma aprendizagem que as crianças devem fazer, para mais tarde saberem lidar com tais situações. As experiências e vivências são tão diversas e intensas que, os diversos interesses presentes nas diferentes crianças de um grupo podem ser explorados em simultâneo e, tanto o desenvolvimento motor como o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação oral podem ser aprimoradas. Uma vez que muitas crianças e até mesmo adultos se sentem menos expostos e com menos receios de mostrar as suas dificuldades, o educador deve aproveitar o espaço ao ar livre para ultrapassar obstáculos ou desafios que surjam no dia-a-dia e vida das crianças.

Os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior. A singularidade das suas características possibilita diferentes formas de aprender, interagir e comunicar, sendo importante valorizar esta diferença e compreendê-la de forma articulada com as características do interior. A possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta. (...) No domínio emocional, brincar nos espaços exteriores envolve a promoção da confiança e da autoestima da criança, que aprende a enfrentar desafios e a mobilizar as suas competências, num processo constante de avaliação do risco e de gestão de comportamentos. (Bento, 2015, p.130-131)

A compreensão do mundo baseia-se em grande parte nas interações e explorações ativas das crianças. Ao experimentar, observar e movimentar-se, as crianças captam informação sobre o que está em seu redor. Ao realizar experiências e viver situações, as crianças percebem que se bem idealizado praticamente tudo é possível de realizar. Arranjam estratégias, exercitam a sua imaginação e criatividade e criam soluções para os diferentes problemas, atitude que adotarão na sua vida futura perante os mais diversos cenários.

Para terminar, penso que o tópico de alimentação que foi ligeiramente abordado durante a semana que passou, não ficou de todo consolidado e compreendido. No entanto, acho que este é um assunto de extrema importância e que deve ser “trabalhado” com as crianças, uma vez que até se mostraram interessadas, mas como não perceberam o discurso desinteressaram-se. Apesar de na próxima semana não conseguir envolver o tema nas propostas educativas, devido à celebração do Dia da Mãe, pretendo fazê-lo em próximas semanas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas... *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 72, pp. 85-104.

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, IIª série, nº 4, pp. 127-140.

#### **8.ª REFLEXÃO – 2 E 3 DE MAIO 2017 (9.ª SEMANA)**

Referentes: inquietação, estratégias, ambições futuras

Durante esta semana as crianças mostraram-se bastante agitadas e com uma necessidade extrema de tempo livre, o que me fez refletir sobre como responder às suas necessidades e que estratégias utilizar para lhes conseguir proporcionar momentos e dias calmos. Além dessa reflexão e procura de estratégias e soluções, a dinâmica desta semana fez-me sentir necessidade de realizar uma introspeção para ponderar o quão eficaz foi a minha ação educativa ou as falhas que existiram.

Terminei esta semana a não me sentir de todo realizada nem satisfeita com a minha prestação. Senti que não consegui oferecer às crianças aquilo de que precisavam. Existiram muitas mudanças na sua rotina durante as últimas semanas, desde férias a viagens a fins-de-semana prolongados, entre outros. No entanto, pensando nas últimas semanas de prática, de facto, não me lembro de as crianças terem tido muito tempo para brincar e explorar livremente, quer no espaço exterior quer na sala de atividades. A meu ver, estas são as principais causas do desassossego geral do grupo. Não acho que se tenha refletido em falta de motivação ou concentração nas experiências educativas, mas sim na inquietude e pouca atenção com que estavam durante momentos de reunião, no tapete ou sala polivalente, e nos momentos de refeição. Fosse quem fosse o adulto, as crianças não conseguiam prestar atenção, pois estavam constantemente em diálogo umas com as outras e a querer brincar.

Apesar de, tanto eu como a minha colega Inês concordarmos que sim, as crianças deveriam e precisavam de ir brincar, não fomos, ou não fui – uma vez que era eu quem estava a assumir o papel de educadora - capaz de alterar os hábitos e rotinas que observámos que eram adotados pelas profissionais responsáveis pelo grupo.

Por exemplo, a meu ver, na manhã de quarta-feira, enquanto as crianças esperam que a aula de música comece, poderiam brincar, e assim, quem sabe, também estivessem mais atentas e disponíveis durante esse mesmo momento e os seguintes – higiene e almoço.

Em relação à busca de estratégias e à ação de as pôr em prática, penso que existiu um bom feedback e resultados positivos.

Com o intuito de principalmente diminuir conflitos entre as crianças, nessa mesma manhã de quarta-feira, sugeri às crianças que inventássemos uma “sapateira”, pois um dos requisitos para a aula de música é calçar meias antiderrapantes. Então, comecei por colocar os meus sapatos numa zona perto da janela e longe do tapete e, pedi criança a criança para fazerem o mesmo. Assim, a agitação que os sapatos costumam provocar por estarem no tapete onde as crianças estão sentadas foi eliminada.

Mantendo o desafio que nos foi proposto inicialmente de não utilizar o televisor como recurso para manter a calma durante o momento de higiene, tomei a opção de não utilizar constantemente o conto de histórias. Pensei então em propor um jogo às crianças. Inicialmente coloquei-lhes a questão se queriam jogar um jogo, ao responderem de forma afirmativa, organizei então o grupo a pares e desenvolveu-se a proposta. Era simples e dinâmico. As crianças mostraram-se bastante animadas e envolveu e, não existiu qualquer conflito, mesmo que uma das características do jogo envolvesse um elemento do par agarrar um objeto mais rápido para que o outro não o conseguisse – ou seja, competição.

Percebi então que os jogos são boas estratégias para diversificar os momentos de rotina e com eles, é possível oferecer várias oportunidades de aprendizagens às crianças, tal como explicam Bodrova & Leong (s.d., p.11) “Vigotsky considera vários aspectos em que o jogo é precursor da aprendizagem escolar. (...) o jogo ajuda a criança a desenvolver a capacidade de auto-regular o seu comportamento físico, social e cognitivo, isto é, a realizar esses comportamentos seguindo regras externas ou interiorizadas (...)”

Em relação às experiências educativas planificadas, todas estavam ligadas com a celebração do dia da mãe. Como algumas das propostas eram desenvolvidas em pequenos grupos ou individualmente, após a explicação e conversa em grande grupo, o adulto - neste caso, eu - conversava com as crianças uma a uma, perguntando-lhes se estavam dispostas a ir naquele momento realizar a experiência. Ao ouvir uma resposta negativa, a minha reação foi completamente passiva respondendo à criança “Então brincas um bocadinho e depois vamos?”, com o qual as crianças concordavam e seguiam a sua brincadeira. De facto, as crianças, como A. (5 anos), F. (5 anos e 5 meses), Pt. (4 anos e 8 meses) e S. (4 anos e 6 meses), que não responderam imediatamente que queriam ir desenvolver a proposta, quando me dirigi junto delas pela segunda vez nenhuma delas negou.

O que concluo desta ação é que, apesar de a criança estar interessada em experienciar um momento necessita de estar disponível, e ainda que, ao respeitar a criança dando-lhe o tempo e a liberdade que precisa para satisfazer as suas necessidades, mais tarde ela responderá às nossas propostas, sugestões e pedidos.

Uma vez que durante a manhã de quarta-feira as crianças se mostraram muito inquietas, uma das minhas preocupações durante a hora de almoço foi pensar em como poderia tornar o momento de reunião no tapete antes do lanche mais calmo. Após conversar com a auxiliar Liliana e dando-me liberdade para experimentar, adotei a estratégia de sugerir às crianças que escolhessem um jogo ou um livro e que, o levassem para a zona do tapete para brincar enquanto esperavam que o restante grupo acordasse.

Penso que esta foi uma boa estratégia para responder à carência de brincar das crianças e, apenas F. (5 anos e 5 meses), Fr. (3 anos e 11 meses), S. (4 anos e 6 meses) e C. (4 anos e 7 meses) mostraram que preferiam brincar na Área do Faz-de-Conta. Conversando com as mesmas, compreenderam, escolheram um jogo ou um livro e dirigiram-se para junto do restante grupo para brincar. Somente a criança F. (5 anos e 5 meses) me fez o pedido de permanecer com o “vestido de Branca de Neve” enquanto brincava no tapete. Não me parecendo causar qualquer transtorno, disse a F. que poderia ficar vestida com o fato até o grupo estar todo reunido para a Hora do Conto.

Ao refletir com a minha colega Inês sobre como poderíamos tornar os momentos de reunião matinais e de espera durante a higiene mais harmoniosos, calmos e fluídos, pensámos se de uma forma diferente e dinâmica seria benéfico ser o adulto a escolher os lugares onde as crianças se posicionam. Antes de pensarmos melhor nesta estratégia ou de a colocarmos em prática, falaremos com a educadora cooperante para ouvir a sua opinião.

Espero então que as próximas semanas decorram de uma forma mais calma e harmoniosa e, apesar de achar que dei o meu melhor e me esforcei imenso, tentarei ser mais criativa para captar a atenção e suscitar interesse nas crianças. O meu objetivo principal é tornar os dias menos stressantes, apesar de saber que de alguma forma me sinto todos os dias ansiosa, o que passa para as crianças. Penso que esta ansiedade não é de modo algum estranha, uma vez que me encontro em pleno processo de aprendizagem. No entanto, sei que ao juntar calma à naturalidade da minha prática educativa, esta se desenvolverá de uma forma mais positiva, risonha e agradável, o que será vantajoso em todos os aspetos. Tal como refere o poeta Thiago de Mello (1964, p.34 citado por Maia, 2012, p.73), “Porque é de infância que

o mundo tem precisão”, toda a gente seja com que idade for precisa de viver e sentir a infância. Com isto, a autora quer transparecer a ideia de que a conceção de infância envolve sentimentos e momentos plenos e inesquecíveis, que transportam qualquer sujeito para a satisfação, esperança e contentamento.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bodrova, E. & Leong, D. (s.d.). Jogar para aprender na escola. In Redescobrir Vigotsky. Infância na Europa. Destacável Noesis n.º 77.

Maia, J. N. (2012). Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil. Dissertação apresentada no âmbito da Pós-Graduação em Educação, para obtenção de Mestre em Educação. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco. Retrieved from <http://site.ucdb.br/public/mddissertacoes/11459-janaina-nogueiramaia.pdf>.

#### **10.ª REFLEXÃO – 15 A 17 DE MAIO 2017 (11.ª SEMANA)**

Referentes: experiências, estratégias, aprendizagens, desenvolvimento

Durante esta semana, enquanto desempenhava o papel de educadora, procurei proporcionar às crianças momentos de diversão e de tranquilidade. Procurando responder e atender aos seus gostos e interesses, tais como moldar massa ou plasticina e pintar com tinta, sugeri-lhes que experimentassem pintar com os pés e que fizéssemos massa de moldar para depois construirmos pequenas esculturas – arte abordada na semana anterior.

Tive esta preocupação de gerar diversão e calma pois, senti que nalgumas propostas educativas desenvolvidas anteriormente as crianças não se mostravam interessadas nem motivadas a vivê-las. Refletindo, percebi que era dever do adulto alterar algo na sua prática educativa para que as crianças mudassem a sua atitude e vivessem momentos novos e felizes, providos de aprendizagens.

Na manhã de segunda-feira, eu e a minha colega Inês resolvemos experimentar uma estratégia para delinear os lugares no tapete, e fizemo-lo com objetos iguais para todas as crianças e com os respetivos nomes.

Apesar de as crianças reconhecerem o seu nome e perceberem que era ali o seu lugar, tal como às refeições têm os seus lugares marcados, penso que por ser um espaço amplo, vazio e onde estão habituadas a conversar e movimentar-se livremente, os objetos não responderam/alcançaram o objetivo por nós esperado. O nosso objetivo passava por tornar os momentos de reunião no tapete mais calmos e tranquilos, sem que fosse preciso pedir tantas vezes às crianças que participassem na conversa de grande grupo e não em pequenos grupos. Contudo, durante a tarde voltamos a experimentar a mesma estratégia, continuando a não trazer vantagens nem benefícios às reuniões. Assim, esta estratégia foi eliminada, apesar de as crianças perguntarem pelos objetos nos dias seguintes. Os lugares continuam então a ser decididos pelas crianças, mas sempre que “necessário” o adulto sugere alterações.

Já durante a tarde de segunda-feira, as crianças compreenderam todas as regras que a experiência de “pintura com os pés” envolvia, esperando pela sua vez, respeitando os seus pares e envolvendo-se na proposta. Apenas a criança Sf. (4 anos e 7 meses) se recusou a experimentar, penso que por “medo do estranho”, pois nem com a presença do pai mostrou vontade de o fazer. Perante estas situações, a minha atitude foi a mesma que nas semanas passadas, não forçando de todo a envolvimento de qualquer criança em qualquer uma das experiências educativas.

As crianças mostraram-se felizes ao viver este momento, contudo reparei que é ainda demasiado estranho para elas fazer algo fora do normal ou do tradicional, pois apesar de recetíveis e entusiasmadas não exploram tudo o que há para explorar. Neste caso, muitas das crianças ficaram paradas, quando os adultos as motivavam a movimentarem-se sobre o papel de cenário.

Também senti que as crianças viveram o momento de uma forma plena, durante a observação e interpretação da pintura, na terça-feira, que decorreu no espaço exterior da “floresta”. Eu e a minha colega Inês organizámos o espaço de modo a que as crianças pudessem ficar deitadas, em mantas por cima da relva, ouvindo tranquilamente os sons da natureza e observando o resultado da experiência do dia anterior. Nem todas as crianças o fizeram pois, ao chegarem a este espaço chamado de “floresta”, o seu instinto e entusiasmo passou por explorar todas as pequenas ervas, flores e plantas que ali se encontravam.

Ao vivenciar este momento e, após uma reflexão conjunta oral tida com a professora e a educadora cooperante mais tarde, percebo agora que poderia e deveria ter alterado a proposta ou ter perguntado às crianças se antes de observar a pintura gostariam de explorar aquele espaço. Percebi isto pois, algumas das crianças deitaram-se nas mantas e participaram de forma muito ativa e construtiva na discussão dos sons da natureza que se ouviam e do que viam na pintura por eles realizada, com os pés, mas outras preferiram explorar o relvado da “floresta”. Não contrariando esta sua vontade e ímpeto exploratório, pedi-lhes apenas que o fizessem na sombra pois estavam temperaturas muito elevadas.

Refletindo agora sobre esta proposta, chego à conclusão de que as crianças devem ter mais tempo e espaço para explorar este espaço de liberdade, natureza e promotor de aprendizagens e, só depois, poderão ali ser desenvolvidas propostas educativas.

No entanto, as crianças LC. (3 anos e 5 meses), G. (4 e 1 mês) e S. (5 anos e 5 meses) participaram ativamente nesta discussão e contribuíram bastante para a interpretação da pintura, surpreendendo-me positivamente e mostrando a sua enorme imaginação e criatividade.

Durante o dia de quarta-feira, proporcionou-se espaço e tempo às crianças para explorarem a massa de moldar feita no dia anterior, quer no interior da sala de atividades quer no espaço exterior do parque infantil, numa mesa. Nem todas as crianças mostraram interesse em realizar construções com a massa de moldar e também ninguém os forçou a tal.

As crianças que o fizeram, em simultâneo desenvolveram competências ao nível dos domínios da Matemática, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Formação Pessoal e Social.

A Matemática, mais especificamente Números e Operações, surgiu por exemplo na construção do desenho dos números ou na construção de um “bolo de aniversário” em que as crianças fizeram a contagem das velas que desenhavam no bolo.

O domínio da Abordagem à Escrita, diria mais propriamente a Identificação de Convenções de Escrita, esteve bastante presente, pois as crianças propuseram-se a desenhar com a massa de moldar letras do seu nome.

Já a Área de Formação Pessoal e Social foi desenvolvida de uma forma extremamente serena mas intensiva pois, não existiram quaisquer conflitos em partilhar objetos ou a própria massa de moldar, apesar de as crianças se reunirem apenas numa mesa também não existiram quaisquer problemas com o espaço por elas partilhado e ainda, durante a tarde e no espaço exterior, as crianças do grupo da “Sala da Criatividade” partilharam a tanto a massa de moldar como o espaço da mesa com as crianças do grupo da “Sala da Amizade”.

Em particular com a criança JM. (3 anos e 7 meses), percebi que foram também desenvolvidos aspetos da Área do Conhecimento do mundo físico e natural, pois a criança dirigiu-se junto a mim pedindo ajuda para construir um veado. No entanto, estávamos com algumas dificuldades em construir as patas. Então, JM. disse “Espera”, e encaminhou-se para a biblioteca, trazendo consigo um livro sobre animais. Procurando a imagem do veado disse “Vês, é assim, tem as patas altas”. Durante este momento foram desenvolvidas e evidenciadas aprendizagens como a identificação de características dos seres vivos, o conceito matemático de «alto» e JM. mostrou até mesmo a exploração atenta que faz dos livros e suas imagens.

Refletindo sobre esta semana, percebo que “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8) mas, para isso é necessário que o adulto esteja disponível e organize o ambiente educativo de forma a proporcionar relações, interações e experiências, que constituam “(...) oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (ibidem, p.8). O desenvolvimento holístico marcou também os momentos de reunião na sala polivalente, durante a higiene, esta semana. Em cada momento de reunião e de espera, surgiram situações diferentes, acordadas pelo adulto e crianças presentes. Foram contadas histórias e feitos vários jogos diferentes. Estes envolveram desde a corrida e o relógio, ao desenho e à descodificação do mesmo, indo até à identificação de letras e relação com palavras. Aqui, de uma forma extremamente dinâmica e natural, as crianças desenvolveram competências relacionadas com: o sentido de grupo, a noção de tempo, o conhecimento do mundo, a criatividade, a imaginação e a linguagem oral e abordagem à escrita. Após algumas semanas em que me sentia muito preocupada e stressada por querer tornar este momento calmo, percebi que é preciso dar espaço e tempo às crianças para se acalmarem, pois na maioria das vezes é quando chegam do espaço exterior e, em seguida, é quase sempre possível proporcionar momentos divertidos e dinâmicos em grande grupo. Foi ainda realizada uma experiência em que existe uma divisão do grupo para realizar a higiene antes do almoço. Assim, não existe o tempo de espera em que todo o grupo está reunido e sentado na sala polivalente. Esta estratégia foi desenvolvida apenas uma vez, na quarta-feira, mas pareceu ser vantajosa. Em conversa com a minha colega Inês, decidimos que iríamos voltar a experimentar adotá-la, tentando perceber os seus prós e contras.

Em suma, refletindo sobre a semana que passou percebo que, ao nos sentirmos capazes, com energia, sermos pacientes, bons ouvintes, e felizes, ajudarei as crianças a sentirem o mesmo. Para viver momentos agradáveis e possibilitar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças de uma forma entusiasmante e feliz, é necessário: estarmos realmente presentes, aceitarmos o temperamento e disposição de cada um - tanto dos adultos como crianças, respondermos às necessidades de cada indivíduo do grupo, privilegiar uma comunicação não-violenta e discutir assuntos, possibilidades e hipóteses em conjunto (Dias, 2015).

Assim, também a aprendizagem e desenvolvimento holísticos, tal como devem ser, ganham sentido e desenrolam-se de uma forma natural.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dias, M. G. (2015). Crianças Felizes. Lisboa: A Esfera dos Livros.

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

**12.ª REFLEXÃO – 29 A 31 DE MAIO 2017 (14.ª SEMANA)**

Referentes: trabalho por projeto – vantagens, abandonar a planificação – um problema?, como reagir e responder aos interesses de todas as crianças

Durante a semana passada, foi perceptível que a disponibilidade sentida tanto pelos adultos como pelas crianças influencia clara e intensamente o desenvolvimento e envolvimento dos intervenientes nas várias experiências e momentos do dia-a-dia.

O que senti e achei mais interessante e motivante foi precisamente a exploração e descobertas, que desenvolvi com algumas das crianças, sobre as moscas. Na semana anterior, algumas crianças demonstraram claramente interesse e curiosidade por conhecer mais sobre este inseto, ao observarem durante mais de 30 minutos e várias vezes durante o dia moscas. Assim que avistavam um destes animais chamavam o adulto.

Percebendo o seu espanto e desconhecimento sobre características da mosca, optei por adotar uma postura de provocação, ou seja, sempre que era confrontada com a afirmação “Olha uma mosca!”, a minha atitude e resposta eram questões. Questões essas que passavam por tentar descobrir se tinham pelos, se tinham patas, o que estavam ali a fazer, se comiam, se fugiam das pessoas porque tinham medo, entre outros assuntos.

Percebi então que estas vivências e observações constantes constituíam uma ótima oportunidade de emergência de um projeto. Tal como explica Vasconcelos et al (2016, p.7)

(...) se a educação de infância (0-6 anos) não for de qualidade, causa limitado impacto no desenvolvimento ulterior da criança, tornando-se uma oportunidade perdida (...) O trabalho de projecto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata.

Por falta de tempo, optei por não iniciar o desenvolvimento de um projeto. No entanto, como não quis colocar qualquer entrave às aprendizagens das crianças, conversei com elas sobre o que gostavam de saber mais sobre as moscas.

Organizámos então algumas questões, observámos e analisámos alguns livros que se encontravam na “Área da Biblioteca” em busca de mais informação e principalmente de imagens e, no dia seguinte, dirigi-me com algumas crianças ao escritório, para no computador e na internet, realizar algumas descobertas.

Durante estes momentos de conversa e reuniões de grande grupo, coloquei-lhes também a hipótese de realizarmos um trabalho plástico sobre este animal. Contudo, nenhuma das crianças demonstrou interesse em fazê-lo pelo que, eliminei completamente esta proposta educativa, apesar de se encontrar na planificação.

Ao tomar esta atitude e opção percebi que não existe qualquer desvantagem, constrangimento ou problema em abandonar o que foi pensado pelo adulto, caso isto aconteça em prol da criança. Pelo contrário, a educação só faz sentido desta forma.

O propósito do trabalho por projeto ficou minimamente desenvolvido pois, as crianças interessadas descobriram algumas curiosidades e características das moscas, e em seguida, divulgaram-no ao restante grupo. Pelo entusiasmo e capacidade de apreensão com que as crianças envolvidas demonstraram as suas aprendizagens, percebi que foi uma experiência significativa, o que me deixou bastante satisfeita e fez sentir realizada.

Refletindo sobre esta semana, compreendi principalmente a importância que tem o educador ser capaz e procurar responder a cada criança e aos seus interesses e necessidades. Percebi ainda a logística e implicações que esta postura envolve na ação educativa do educador. O adulto tem de procurar dar significado a cada experiência individual mas, a meu ver, deve ter o cuidado de informar o restante grupo do que está acontecer. Assim, a criança terá oportunidade de escolher se quer envolver e descobrir mais sobre aquele assunto ou não.

Não menos importante é a preocupação que o educador tem de ter em ver se todos os interesses estão a ser respondidos e se todas as crianças estão a desenvolver aprendizagens de uma ou outra forma. Claro que enquanto um projeto é desenvolvido ou enquanto o adulto auxilia e orienta uma proposta com um grupo de crianças, as restantes podem brincar e explorar livremente os espaços e os recursos. É imprescindível deixar claro que o educador deve dar espaço e tempo às crianças para que encontrem e descubram os seus próprios interesses e gostos e, isso só acontecerá quando lhes for dado tempo livre para se autodescobrirem, experimentarem e observarem o mundo em seu redor. O desenvolvimento de um projeto pode ser tão significativo para uma criança como o momento de brincadeira e exploração livre para outra. O educador de infância tem o dever e função de interpretar as aprendizagens de cada um e perceber a melhor resposta e orientação que pode dar a cada criança, visando o seu desenvolvimento integral.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Vasconcelos, T. et al. (2016). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## ANEXO 9 – REFLEXÕES REALIZADAS DURANTE O 3.º SEMESTRE

4.ª REFLEXÃO – 16 A 18 DE OUTUBRO 2017 (5.ª SEMANA)

Referentes: reflexão, gestão do tempo, escutar a criança, a planificação como elemento flexível, questões para reflexão

Esta semana aconteceu a minha primeira intervenção individual no Jardim de Infância Y.

A reflexão diária sobre a minha ação educativa e pensamento sobre a projeção que esta teve na vida das crianças aconteceu mais do que uma vez por dia. Ao fim de cada momento ou em cada espaço de tempo que pude conversar com a minha colega ou educadora cooperante sobre a minha atitude e desenrolar das experiências, fi-lo e foi assim que fui corrigindo e tentando melhorar alguns aspetos.

Penso que esta tentativa de melhoria foi clara ao longo dos 3 dias, uma vez que no primeiro dia senti enormes dificuldades em relação à gestão do tempo e na quarta-feira, terceiro dia, penso ter feito uma melhor gestão, não sentindo as crianças cansadas, irrequietas ou desmotivadas por algum motivo ligado ao adulto.

Na realidade acho que esta melhoria se prendeu principalmente com o facto de eu própria me ter focado nos interesses e bem-estar das crianças, escutando-as e sentindo o que o grupo gostava e precisava. Percebi então, através da experiência, que uma das maiores essências de um bom educador de infância é procurar ler na postura e atitude das suas crianças que atitude e rumo o próprio adulto deve assumir. Nada acontecerá sem que exista o bem-estar em primeiro lugar.

O bem-estar infantil carece de ser perspectivado numa visão global que considere os fatores estruturais e institucionais que o promovem e que despiste tudo aquilo que obstaculiza, faz divergir ou camufla os direitos das crianças (...) Esta visão é, por suposto, aquela que compreende, sob o mesmo olhar, as condições individuais e as realidades coletivas, cada criança como ser singular e irrepitível e a infância como condição estrutural da sociedade, configurada Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio (...) Só assim a educação da infância em tempo integral considerada sob a perspectiva do bemestar infantil poderá posicionar-se, como um tempo integral de acesso das crianças a bens essenciais e a condições de usufruto do espaço-tempo promotores de equilíbrio, conforto e desenvolvimento (...) (Sarmiento, 2015, p.42)

Uma das minhas maiores preocupações enquanto estudante de educação e futura educadora de infância passa por perceber os interesses e curiosidades das crianças, para lhes proporcionar oportunidades e experiências ricas, significativas e entusiasmantes, respeitando a sua natureza.

A curiosidade é o desejo de conhecimento. Ver as coisas com outros olhos permite-nos ficar cativados diante da sua existência, desejando conhecê-las pela primeira vez ou outra vez. As crianças pequenas encantam-se porque não vêem o mundo como algo habitual, mas sim como um presente. (...) A curiosidade é um mecanismo inato na criança. Nasce com ela. Mas para que a curiosidade possa funcionar bem, a criança deve estar num ambiente que a respeite. (L'Ecuyer, 2017, p.24-25)

Ao fim destes três dias de intervenção sinto conseguido o meu dever como cuidadora e participante do processo educativo das crianças, por ter ouvido as suas sugestões e ter organizado os momentos de forma a responder a questões e interesses.

Prova disto mesmo é o facto de a planificação ter sido altamente alterada, acontecendo estas mudanças calmamente e com uma razão favorável ao desenvolvimento e aprendizagens da criança.

O documento e recurso essencial do profissional de educação denominado planificação é “(...) um «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa (...) planificar é « pôr em ação », numa realidade concreta, o pensamento científico e pedagógico” (Vilar, 1993, p.5).

Contudo, é necessário que tanto educadores como professores tenham a noção de que este instrumento tem em vista a transformação e modificação da ação educativa, promovendo às crianças uma melhor e holística aprendizagem. Só uma planificação adequada ao contexto educativo terá sentido e será capaz de integrar as múltiplas facetas da aprendizagem. (Zabalza, 1992)

Devido às condições atmosféricas adversas relacionadas com os vários incêndios na zona de Leiria, durante a tarde de segunda-feira os pais foram buscar as crianças ao jardim mais cedo do que o habitual – antes das 15h30. Assim, a experiência que estava a decorrer – registo da confeção da sopa – foi interrompida.

Enquanto algumas crianças estavam a brincar livremente, outras estavam a procurar alimentos e instrumentos em revistas que tivessem sido utilizados durante a manhã, para os recortar e colar na cartolina de registo – solução que o grande grupo encontrou para ilustrar o processo. Acontece que algumas crianças tiveram de abandonar esta procura e recorte, e mesmo as que permaneciam na sala de atividades a continuar a tarefa, acharam estranho os seus colegas irem embora tão cedo.

Desta forma, o registo da confeção da sopa foi terminado na terça-feira de manhã em grande grupo. Então, a exploração e leitura da história pensada para esse período foi então adiada para mais tarde.

Algo semelhante aconteceu na terça-feira à tarde. Durante a manhã, as crianças jogaram e organizaram um puzzle da roda dos alimentos, mas a proposta pensada para essa mesma tarde seria a construção em grande grupo de uma roda dos alimentos com auxílio à procura e recorte de imagens dos mesmos.

Durante a hora de almoço, em conversa com a minha colega Inês e com a educadora cooperante, referi o facto de achar que já não fazia sentido essa proposta; ao que responderam que concordavam com a minha ideia. Então, a experiência estava realmente anulada.

O que poderia eu sugerir às crianças então durante a tarde? Ao refletir e tomando atenção às suas intervenções nas conversas quer em pequeno quer em grande grupo, reparei que tinham já falado bastantes vezes da inexistência “do chefe e do ajudante”. Refletindo ainda sobre o facto de todas as ações e situações terem uma razão e justificação, percebi que o facto de ter existido a movimentação de um quadro magnético (de marcação do tempo e data) de uma parede escondida na Área da casinha para uma zona visível na Área da conversa teria também de ter um intuito e um sentido para a criança.

Assim sendo, durante a tarde de terça-feira sugeri às crianças que em grande grupo fosse explorado e construído o quadro magnético e reimplantássemos a dinâmica “do chefe e do ajudante”, ao qual as crianças reagiram com um enorme entusiasmo. Foi claramente perceptível que o seu interesse em realizar estas tarefas era enorme, participando e construindo um ambiente de partilha muito saudável.

Para que estas novas rotinas comecem a ser diárias e aconteçam de uma forma organizada e calma, a disposição da Área da conversa foi ligeiramente alterada, por sugestão de todos os adultos em sala.

Ainda refletindo sobre as minhas aprendizagens e satisfação por ter ouvido e respondido aos interesses das crianças, através das suas intervenções percebi que sentem liberdade para sugerir e questionar. Esta liberdade e à vontade é um aspeto que acho extremamente importante que exista na relação educador-criança; significa que o profissional é compreensivo, respeitador e companheiro, podendo as crianças contar com ele.

Senti-me muitíssimo satisfeita ao ouvir SM. (5 anos e 4 meses) pedir para cantar uma música já explorada, por X. (4 anos e 11 meses) pedir para ser lida mais uma história, bem como por Bi. (2 anos e 10 meses) e C. (3 anos) pedirem para recortar. Mais feliz ainda fiquei ao pensar nas minhas atitudes e perceber que atendi e respondi a todos os seus pedidos, concretizando-os e dando sentido a tais intervenções. Existem três pontos que terei em conta nas próximas intervenções.

Ao explorar uma história a partir da técnica Storyface, constatei que é uma dinâmica rica e auxiliar do desenvolvimento de conceitos linguísticos; assim, para que as crianças se sintam a progredir, penso que esta técnica deve ser mais vezes explorada e existirão significativas aprendizagens.

Sinto que uma característica do grupo é a sua vontade em aprender. Por várias vezes as crianças dividem as palavras em sílabas batendo uma palma para cada “pedaço de palavra”. Portanto, pretendo explorar e dinamizar um momento ou até mesmo criar uma rotina que envolvam este interesse das várias crianças do grupo. Por exemplo, L. (4 anos e 4 meses) é das crianças que mais executa esta divisão durante o dia.

O terceiro aspeto que quero frisar é o facto de pretender envolver e motivar as crianças a participarem o mais possível no seu processo educativo. Assim sendo, uma vez que percebi que tanto o jogo da procura de objetos e como o jogo da resposta a adivinhas se tornam momentos prazerosos, traço agora como objetivo pessoal procurar e promover dinâmicas similares, mas cada vez mais complexas e com intencionalidades diferentes.

Ao fim de uma semana de intervenção com imprevistos e alterações espontâneas na planificação, não pensei que me sentiria tão cheia e feliz pela ação educativa que desenvolvi e, principalmente pelos momentos e aprendizagens que foram proporcionados às crianças.

O dia a dia de um educador de infância é de facto inesperado e as suas intenções e reflexões têm de ser constantes e momentâneas. O que é uma intenção e objetivo principal do dia de manhã, provavelmente não continuará a ser à tarde. Por mais estranho que pareça a um profissional de outra área, quando as coisas acontecem dessa forma é um bom sinal de um bom profissional. Referências Bibliográficas

L’Ecuyer, C. (2017). Educar na curiosidade. Lisboa: Grupo Planeta. Sarmiento, M. J. (2015). Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. Cadernos de Pesquisa em Educação – PPG/UFES, n.º 42, vol. 19, pp. 29-44. Vilar, A. M. (1993). O professor planificador. Porto: Edições ASA. Zabalza, M. A. (1992). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Porto: Edições ASA.

## **5.ª REFLEXÃO – 23 A 25 DE OUTUBRO 2017 (6.ª SEMANA)**

Referentes: o espaço como promotor de aprendizagens, promover o contexto democrático da vida em grupo, importância do livro na descoberta do prazer e mundo da leitura, auto-desafios, “viver fora de portas”

Durante a semana que passou, quem assumiu o papel de educadora foi a minha colega Inês. As propostas educativas foram reorganizadas segundo os interesses das crianças, tal como achamos que deve ser feito e este contexto e grupo de crianças está habituado a que assim seja.

As maiores dificuldades e obstáculos a ultrapassar foram sem dúvida a gestão do tempo e, penso que a organização do espaço nos vários momentos.

Tal como a minha colega, eu também sinto pôr alguns entraves a mim própria neste aspeto, pois além de não variar tanto o espaço como poderia a organização da posição em que as crianças se encontram em cada momento não é conversada com as crianças nem pensada antecipadamente.

Este é, portanto, um aspeto em que devo pensar com alguma antecedência e organizar antes de dar início a qualquer conversa e experiência com as crianças.

Tal como a educadora cooperante nos houvera informado no início do nosso percurso, a sala de atividades está em constante mudança durante o ano letivo inteiro. Esta informação é claramente verdadeira pela evidência que explicitamente se segue.

Para apresentação de um pequeno texto onde eram expostos alguns frutos secos da época, foi utilizado o teatro de fantoches.

Quanto à experiência de assistir ao teatro por nós interpretado, as crianças mostraram-se extremamente atentas e interessadas em tudo o que foi dito – durante o dia reproduziram frases e situações da apresentação, mostrando a atenção tida.

No que toca à exploração de recursos que ainda não existiam ao dispor das crianças na sala - o fantocheiro e os fantoches, achei um momento bastante interessante.

A colega Inês deu oportunidade de as crianças se deslocarem a pares ao fantocheiro para apresentarem aos seus colegas um pequeno diálogo entre os fantoches, sendo que tinham uma enorme variedade à escolha.

Todas as crianças esperaram ansiosamente pela sua vez, mas com calma e na expectativa de observar o que o par seguinte iria apresentar ao grupo. Por vezes, tanto eu como a educadora E ou a assistente operacional colocámos questões para que as crianças com os fantoches respondessem e interagissem.

No entanto, foi interessante reparar que a criança C. (3 anos) com algumas dificuldades na linguagem e que ainda não estabelece conversas ou brinca com os pares regularmente e não se expressa oralmente em grande grupo com muita frequência, se mostrou desinibida e feliz ao explorar e comunicar oralmente com o fantoche. Então, talvez este recurso seja um bom apoio e auxílio para o adulto auxiliar a criança? Como o poderei eu fazer ou descobrir?

(...) para que a linguagem tenha um significado a criança terá de ter interesse, motivação em comunicar algo (...) as dificuldades comunicativas destas crianças comprometem a forma de interação com os outros e, posteriormente, a sua integração social. (...) É necessário usar estratégias e técnicas para desenvolver as competências comunicativas destas crianças (Rombert, 2015, p. 42)

Proponho-me a ler mais sobre este assunto para cumprir o meu dever como profissional de educação: apoiar e auxiliar a criança no seu processo de desenvolvimento e superação de dificuldades.

Em seguida, e em decisão conjunta entre adultos e crianças, ambos os recursos - o objeto fantocheiro e as duas caixas de fantoches - foram incluídas na Área da biblioteca. Durante essa tarde e os dias seguintes, esta área passou a ter uma afluência significativamente maior do que nos dias anteriores.

Observando e refletindo sobre este facto, surgiu-me então a seguinte questão: será que o fantocheiro e os fantoches são uma estratégia de estimular e incentivar as crianças para a leitura e exploração autónoma de livros?

Esta reflexão suscitou em mim pois uma das questões que me inquieta neste grupo de crianças é o facto de sem dúvida alguma adorarem ouvir histórias e as compreenderem facilmente, todavia, não têm o hábito ou gosto por explorar ou ler livros autonomamente.

Perante este cenário, cabe aos adultos presentes em sala entender e criar estímulos e condições para que se criem leitores – um ambiente acolhedor, livros do seu interesse e adequados à sua faixa etária, evidenciar o sentido e benefícios da leitura do livro e mostrar o mundo para além da leitura, ou seja, o que há a fazer depois de explorar imagens e o conteúdo. Assim explica Gamboa (2016, p.168):

Se o encontro da criança com o livro pressupõe o conhecimento das razões que o convocam, não podemos esquecer que o modo como se constrói esse encontro é determinante para o seu futuro como leitor. (...) Se a investigação destaca a importância de a criança se movimentar num ambiente social e escolar rico em livros, a sua mera disponibilização e presença no horizonte visual das crianças não constrói leitores. Desde logo importa ter presente que a construção de leitores se faz numa rede de gestos culturais, pedagógicos e didáticos que pressupõe também o conhecimento dos factores de motivação intrínseca e extrínseca para ler. Sabemos há muito que tornar-se leitor pressupõe gostar de ler e (re)ler voluntariamente ao longo do ciclo vital, prática que lança o desafio de multiplicar não apenas os objetos a ler mas sobretudo de reinventar os modos de relação empática com os textos.

Por esta mesma razão e, por na semana que passou ter acontecido a leitura da história da “Carochinha” pela criança SM. (5 anos e 4 meses) a todo o grupo e ter sido um momento extremamente importante e interessante, irei colocar a questão às crianças, e claro à educadora cooperante, acerca do seu interesse em incluir esta experiência como rotina semanal – “O que acham de todas as semanas alguma das crianças ler uma história para todos?”.

Penso que todas as rotinas devem ser conversadas com as crianças e com o grupo, principalmente as que implicam a sua exposição, tal como afirmam (Formosinho, Katz, McClellan & Lino (2006, p.23) ao explicar que para um crescimento global e saudável da criança, o contexto de sala deve “(...) ser caracterizado pelo respeito pelos sentimentos das crianças.” Os autores acrescentam ainda que se não houver contradições para ninguém, “(...) deve ser permitido ao indivíduo ter poder sobre as suas próprias decisões, principalmente se a criança for tímida ou consciente de si mesma.” (p.24).

A educadora cooperante mostra dar um valor imenso à opinião e voz das crianças, pois sempre que é necessário tomar alguma decisão esta é conversada em grande grupo e muitas vezes se recorre à votação para resolver a situação. Tanto a tomada de decisões, como a autonomia ou qualquer domínio que contribua para o desenvolvimento da criança como cidadão ativo deve, na minha opinião, ser um dos principais objetivos de qualquer educador de

infância. Como consegue um indivíduo matematicamente inteligente ser feliz se não conviver ou participar na vida em sociedade? De que serve a uma pessoa ter capacidades de expressão e comunicação oral se não for capaz de as pôr em prática no seu quotidiano, trocando ideias e conversando com outros cidadãos?

Após refletir sobre as minhas próprias aprendizagens e as aprendizagens e experiências vividas pelas crianças, traço para mim, como orientadora e auxiliar no processo educativo do grupo, três novos desafios:

1. desenvolver e explicar, através da prática, às crianças a importância do seu poder de questionamento e da pesquisa para responder a dúvidas e curiosidades; pois as crianças não mostraram muito interesse nem perceber o intuito de estarem a pesquisar no computador sobre cada árvore e fruto seco, não colocando questões de curiosidade própria; 2. incluir na rotina o exercício de relaxamento e incentivar as crianças a participar de forma a usufruir ao máximo deste momento porque apesar de as crianças se terem envolvido nesta nova experiência notou-se que não estavam habituadas e ainda estranharam o toque entre pares; 3. encontrar uma estratégia para que as crianças que ainda não perceberam a dinâmica “do número de limite de crianças por área” o fazerem pois apercebi-me de que Bi. (2 anos e 10 meses) e C. (3 anos) não entenderam esta organização.

Existe ainda outro desafio a que me proponho, mas que coloco como uma exigência a mim própria. Este passa por incluir uma maior quantidade de experiências no exterior da instituição e aumentar o contacto com o meio ambiente envolvente, tal como Bilton, Bento & Dias (2017, p. 29) deixam explícito ao afirmar que: “Mais do que “ensinar” ou “vigiar” as crianças nas suas explorações ao ar livre, importa cuidar para que o brincar no espaço exterior seja marcado por momentos de fascínio e de proximidade com a Natureza, fomentadores de sentimentos positivos em torno do processo de aprendizagem”.

Após várias leituras, que me serviram de apoio a reflexão e consolidação de aprendizagens, tenho a certeza de que este é sem dúvida um recurso privilegiado para todas as aprendizagens e desenvolvimento global da criança.

Acrescento ainda a extrema importância e ligação que todas as crianças deste grupo têm ao meio ambiente, pois uma pequena saída de campo para apanhar bolotas com Bi. (2 anos e 10 meses), M. (4 anos e 11 meses), S. (3 anos e 10 meses) e X (5 anos) e a educadora Ana tornou-se um momento rico em inúmeras aprendizagens - desenvolvimento da expressão oral, de conceitos matemáticos, de conhecimento do mundo físico – e foi clara a felicidade e interesse em descobrir o mundo por parte das crianças.

“Quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação que estas transmitem.” (Ibidem, p. 29) Referências Bibliográficas

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre*. Porto: Porto Editora. Gamboa, M. J. (2016). *À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura*. Exedra – Revista Científica – Escola Superior de Educação de Coimbra. Retrieved from <http://www.exedrajournal.com/?p=516>. Rombert, J. (2015). *O gato comeu-te a língua?*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

## 11.ª REFLEXÃO – 11 A 13 DE DEZEMBRO 2017 (12.ª SEMANA)

Referentes: parceria na equipa educativa, reuniões de grande grupo

Na décima segunda semana de prática pedagógica, deu-se continuidade ao projeto em desenvolvimento e às construções iniciadas relativas à época festiva em causa – o natal.

A dificuldade sentida pelas alunas mestrandas foi ultrapassada principalmente devido à existência de uma forte parceria na equipa educativa.

Uma vez que era necessário continuar as várias experiências já iniciadas, os adultos optaram por se dividir e enquanto algumas crianças do grupo estavam a desenvolver o projeto “Fora de casa”, as restantes estavam a terminar as suas propostas educativas relativas à época natalícia – elaboração de um crachá para a saída e de um convite para a família para a festa de natal.

É certo que tudo decorreu calmamente pelo facto de as crianças estarem interessadas em todas as tarefas que estavam em desenvolvimento, mas a existência de uma associação de parceria e divisão de tarefas pelos adultos em sala também contribuiu bastante para o sucesso de todas as experiências e promoção de um ambiente harmonioso e calmo em sala.

A qualidade de um programa de educação pré-escolar, tal como é percebida do seu interior – isto é, pelos educadores – inclui três dimensões: as relações entre colegas; as relações entre educadores e pais; e as relações com a instituição promotora do programa.

É pouco provável que um programa de educação pré-escolar seja de grande qualidade (...) se as relações entre os educadores não forem também positivas. (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.25)

Foi necessário pensar nos vários momentos com bastante antecedência, refletir e planear todos os dias várias vezes, verificando o que fazia sentido realizar no momento seguinte, preparar materiais e encontrar espaços adequados e distantes para que as crianças se concentrassem no que estavam a fazer e ainda organizar os dias garantindo que existia tempo e espaço para as crianças brincarem livremente fosse no exterior ou interior.

Contudo, tudo isto só resultou de uma forma correta e adequada por ter sido pensado em conjunto, entre os 4 elementos da equipa educativa. Cada adulto expressou a sua opinião e ideia e ao conjugar tudo o que foi dito, resultou a decisão.

É precisamente sobre este trabalho e diálogo em equipa que Moita (2012, p. 34) fala:

A ética é o desejo e o imperativo de qualidade dos valores presentes na relação humana. (...) o espaço da ética é o território da liberdade, da possibilidade de escolha, da capacidade de dar resposta à situação, ou melhor, à pessoa ou pessoas que tenho diante de mim. O território da ética é habitado pelo humano e, mais concretamente, pela relação inter-humana, seja qual for a escala em que esta se realize, desde o face a face personalizado, até à dimensão do coletivo que, sendo multidão, de algum modo anónima, nem por isso é menos humano. (...) A ética diz respeito à possibilidade de nos construirmos reciprocamente. Entre os humanos, a construção de cada um é feita pela interação com os outros. Quando a relação é de sinal positivo, o processo é humanizante. (...) Se o Outro é tratado como objeto ou como meio para servir interesses de quem quer que seja, estamos diante da adulteração do próprio sentido da ética.

Apesar de no um pouco extenso excerto acima ser discutido o sentido de ética, este conceito e suas ideias são de todo aplicáveis ao trabalho e cooperação entre profissionais na educação, mais especificamente educação pré-escolar. A autora explicita ainda que o que é proposto aos educadores (onde eu incluo os assistentes operacionais) é a procura constante de estruturas e modos de formação cooperada. É necessário que os intervenientes adotem o diálogo e estabeleçam confiança, aceitando ser questionados e questionar sem repulsa, não reduzindo o debate a uma forma de transmitir previamente formadas. (Moita, 2012)

Algo que nunca foi esquecido nem alterado durante esta semana, foram os vários momentos ao longo do dia em que o grupo se reúne na Área da conversa. Estas reuniões fazem completamente parte da rotina do grupo e do contexto, pelo que, na minha opinião, se forem eliminadas ou de alguma forma alteradas as crianças irão sentir falta, podendo manifestá-la das mais diversas formas.

Estas conversas em grande grupo, com adultos e crianças, fazem parte da dinâmica do Jardim de Infância de Barreira. As crianças encaram estes instantes como momentos de partilha, de convívio, de resolução de problemas e início e fim de manhã e tarde. Eu, como adulta e futura educadora de infância, sinto e vejo estes momentos de reunião como: promotores de aprendizagens tanto entre crianças como entre crianças e adultos, porque ao surgir uma questão ou dúvida, todos os elementos do grupo sejam crianças ou adultos participam na procura de resposta, resultando numa aprendizagem,

consolidadores de conceitos, pois as crianças auxiliam-se umas às outras a clarificar ideias e aprendizagens anteriores, partilhas de interesses, gostos e curiosidades, onde os adultos percebem e se integram de várias experiências que as crianças gostavam de viver,

oportunidades de desenvolvimento da linguagem e expressão oral, pois ao acontecerem conversas em grande grupo, todas as crianças participam e já se verificaram realmente evoluções e aprendizagens,

criadores de novas interações, principalmente devido ao facto de as crianças nunca se sentarem no mesmo lugar, alterando os seus colegas do lado e conversando todos uns com os outros e, ainda, fomentadores de uma só equipa adultos-crianças, por os adultos agirem nestes momentos com as crianças como um só, envolvendo a participação de todos, não procurando a superioridade nem assumindo unicamente a voz do momento.

As crianças para além de adquirirem as regras complexas da gramática, (...) necessitam também de aprender regras complexas do uso social adequado da língua, isto é, o conhecimento de como a linguagem é usada para comunicar. Este uso pragmático da linguagem envolve o conhecimento sociolinguístico que representam as regras culturalmente determinadas que regulam como a linguagem deve ser usada em certos contextos sociais (Almeida & Rocha, 2009, p.71) Assim, levo como uma das maiores aprendizagens desta experiência, a importância e riqueza dos momentos de reunião e conversa em grande grupo, tendo como objetivo para o meu futuro profissional, inclui-los na rotina diária das crianças e adultos, dando o valor adequado à comunicação oral e interação entre equipa.

#### Referências Bibliográficas

- Almeida, J. & Rocha, J. (2009). Caracterização do perfil pragmático de crianças em idade pré-escolar e escolar. Cadernos de Comunicação e Linguagem, pp. 69-86. Retrieved from <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/2890>. Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. & Vasconcelos, T. (1998). Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moita, M. C. (2012). Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância. Lisboa: APEI.

#### **12.ª REFLEXÃO – 3, 8, 9 E 10 DE JANEIRO 2018 (13.ª E 14.ª SEMANAS)**

Referentes: momentos de partilha, projeto em desenvolvimento

Durante o primeiro dia, 3 de janeiro, em que as crianças voltaram da interrupção letiva, foi possível perceber a necessidade que todas tinham de contar que tinha acontecido enquanto não estiveram com os adultos agora presentes na sala de atividades. No entanto, os adultos previam já que isto acontecesse e assim reservaram dois momentos durante a manhã – antes e depois do lanche – para que isto acontecesse de uma forma calma, justa e igualitária.

Ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua, e o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.40)

Apesar de algumas crianças, tais como C. (3 anos e 2 meses) E. (3 anos e 3 meses) Bi. (3 anos) SR. (4 anos e 3 meses) e V. (4 anos) mostrarem ainda algumas dificuldades no desenvolvimento da linguagem, estas partilharam as suas novidades e o adulto colocou-lhes questões de forma a compreender e auxiliar, tal como as outras crianças. A criança L. não quis partilhar nada com o grupo, pelo que eu, adulta que assumi o papel de educadora, respeitei e não insisti. Fi-lo porque pelo que já conheço da criança, esta é um pouco reservada no que toca à sua vida pessoal e familiar. No entanto, comunica com os adultos e seus pares sem qualquer constrangimento, interagindo também verbalmente durante momentos de grande grupo.

Por outro lado, a criança S. não o faz; apenas comunica com os seus colegas em momentos de brincadeira livre e, algumas vezes fala com os adultos, mas não quando este se dirige a ele ou lhe questiona algo.

A educadora cooperante informou-nos logo no início do semestre das características desta criança, sendo que o comportamento não mudou de setembro a janeiro e durante o ano letivo passado aconteceu a mesma situação. De facto, a criança articula os sons corretamente, constrói frases adequadas ao contexto e com nexos quanto à composição frásica, e não fala com vocabulário desadequado para a idade, ou seja, não fala “à bebé”.

Portanto, no meu ponto de vista, a linguagem está até bastante desenvolvida para a sua idade. Porém, a expressão e comunicação oral não é observável pois a criança S. não expressa as suas necessidades ou intenções oralmente ao adulto, não comunica em grande grupo ou quando algum adulto se dirige a ele. Fala apenas quando tem incentivo próprio para tal, sendo única e exclusivamente a iniciativa da sua parte.

Ao tentarmos ajudar, tanto eu como a minha colega perguntámos à educadora cooperante o que poderia ser feito. A educadora explicou que já tentou conversar com a mãe e que esta afirma que a criança comunica e se expressa normalmente em casa. Então, as profissionais do jardim de infância e os encarregados de educação pensam que se trata apenas de “teimosia” ou “vergonha”. Por estas razões, nós alunas mestradas não tomámos nenhuma posição nem adotámos nenhuma estratégia a não ser estabelecer uma relação com S. individualmente e aproveitando momentos a sós ou de brincadeira.

Quanto à semana seguinte, o que aconteceu foi muito baseado e em redor do término do projeto em desenvolvimento e a preparação da divulgação.

Tudo foi conversado e decidido em conjunto com as crianças: foi feito um ponto da situação, pensando sobre o que faltava fazer, a avaliação das aprendizagens e do processo acontecido, e como poderia ser feita a divulgação.

É certo que nem todas as crianças realizaram as mesmas aprendizagens, também devido ao seu grau de desenvolvimento e à sua idade. No entanto, eu sinto-me realizada pois terminei a realização deste projeto com a certeza de que pelo menos “uma” aprendizagem todas as 17 crianças fizeram.

A divulgação foi também um momento privilegiado para interligar à avaliação. Em grupo foi preparada uma exposição com as construções e os livros onde se basearam as principais pesquisas.

Cada minigrupo escolheu um lugar da sala onde poderia organizar os seus materiais e os elementos constituintes do grupo. Em seguida, a educadora cooperante, assistente operacional, estagiária de outra instituição e funcionárias das AAAF's, visitaram cada ponto da exposição. As crianças explicaram o que tinham construído, com que materiais o tinham feito e o que houveram aprendido/descoberto.

Quando necessário, as alunas mestradas realizaram algumas questões ao grupo para que este expusesse as suas aprendizagens. Assim, através desta estratégia foi também possível que todas as crianças participassem na divulgação; pois, as alunas mestradas tinham conhecimento de alguns conceitos e descobertas que cada criança fez, orientando o discurso e colocando uma determinada questão a uma determinada criança, que com certeza sabia a resposta.

Logicamente que isto se mostrou mais necessário com as crianças mais novas.

Tal como Sampaio (2012, p.14) diz:

Quando o projeto a ser desenvolvido acontece de maneira significativa, os resultados são positivos, pois realmente a aprendizagem acontece e o aluno passa a ser corresponsável pelo seu desenvolvimento intelectual. Ele percebe que, quando tem vontade, se esforça e busca melhorias, suas capacidades intelectuais são afloradas, o que o leva a se tornar um ser mais consciente sobre a importância em ampliar e aprimorar o conhecimento.

De facto, tudo isto se verificou e foi notável o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento do projeto. A avaliação feita pelo próprio grupo revelou que as crianças tinham noção do que estava a ser descoberto e do que já se tinha feito e aprendido.

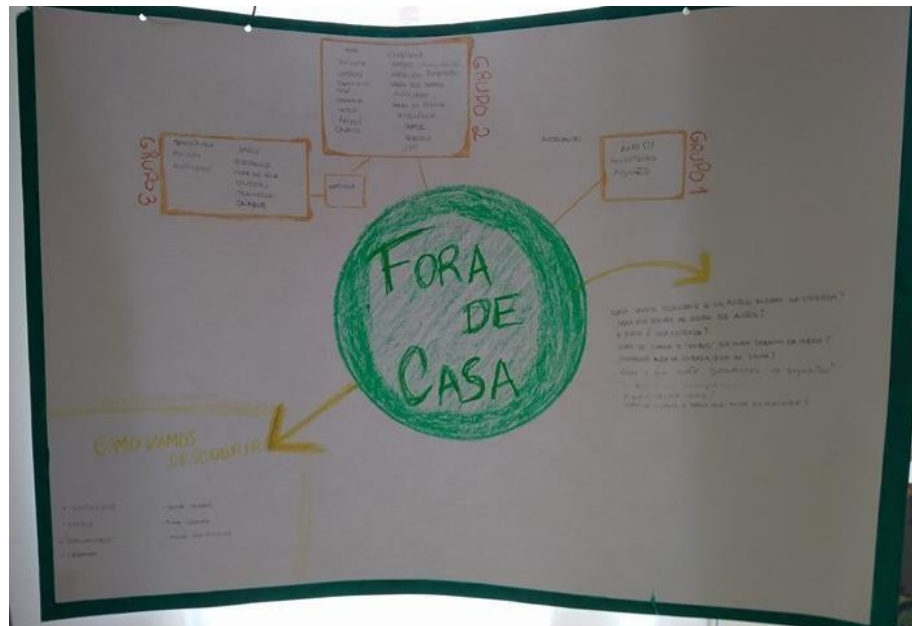
#### Referências Bibliográficas

Sampaio, M. C. S. (2012). A importância de trabalhar com projetos no ensino fundamental. Capivari. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, para obtenção do título de Pedagogo. Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Lisboa: ME.


## ANEXO 10 – IMAGENS ILUSTRATIVAS DO PROJETO REALIZADO

## DURANTE O 3.º SEMESTRE EM JARDIM DE INFÂNCIA

**IMAGEM 1:** BRAINSTORMING REALIZADO INICIALMENTE PARA PERCEBER A EXISTÊNCIA OU NÃO DE QUESTÕES A DESCOBRIR.




**IMAGENS 2, 3 E 4:** ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO NUMA TABELA, POR MINIGRUPO (GRUPO DO AVIÃO, GRUPO DO BARCO E GRUPO DO COMBOIO).




O QUE JÁ SABEMOS	O QUE QUEREMOS SABER MAIS	O QUE QUEREMOS FAZER
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os aviões voam porque têm asas.</li> <li>- Precisam das rodas para voar.</li> <li>- As rodas escondem-se debaixo do avião.</li> <li>- O piloto é o senhor que conduz o avião.</li> <li>- Alguns aviões têm uma asa em cima e outra em baixo.</li> <li>- O helicóptero não é um avião.</li> <li>- Há um avião que se chama planador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Como é que o avião é tão pesado e não cai quando voa?</li> <li>↳ Quantas rodas têm os aviões?</li> <li>- O que é o aviador? E o piloto?</li> <li>- Todos os aviões têm 2 asas? <i>Nem todos têm</i></li> <li>- Será que os aviões ateeram na água? <i>existe um tipo de avião, hidroavião</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver fotografias de aviões.</li> <li>- Construir um avião com barro e pôr em cima de tábua de madeira.</li> <li>- As janelas do avião são buraquinhos.</li> </ul> <p>O que é preciso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Barro</li> <li>• Água</li> <li>• Jornal</li> <li>• Pano</li> <li>• Bibe e avental</li> </ul>

Imagem 2



O QUE JÁ SABEMOS	O QUE QUEREMOS SABER MAIS	O QUE QUEREMOS FAZER
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O senhor que conduz o barco chama-se capitão.</li> <li>- Há barcos à vela, submarinos, de pesca, cruzeiros, barcos com remos, barcos a vapor.</li> <li>- Têm uma rede.</li> <li>- Precisam da luz do farol à noite.</li> <li>- O submarino é um barco que anda debaixo do mar. <i>água</i></li> <li>- Precisam de <i>combustível</i> <del>gasolina</del> para não estarem parados.</li> <li>- O cruzeiro é o maior barco de todos e tem festa. <i>comida</i></li> <li>- Os barcos têm nome.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os barcos têm rodas?</li> <li>- Para que servem as bandeiras dos barcos?</li> <li>- Como se chama o senhor que trabalha no farol?</li> </ul> <p><i>1) Já não existem muitos faróis, é uma profissão muito antiga eles ajudam os navegantes do mar quando andam sem chegar ao porto.</i></p> <p><i>2) As bandeiras podem fazer a diferença entre o avião e o mar.</i></p> <p><i>3) Existem vários tipos de bandeiras e servem para sinalizar e identificar as embarcações.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um cruzeiro gigante com papel. O mar é feito algodão. O cruzeiro é vermelho, preto, azul e v. Tem uma piscina. As janelas vão ser brancas bandeiras são verdes e de Portugal.</li> <li>- O barco vai chamar-se: A vida é uma festa!</li> </ul> <p>→ <i>Passagem</i></p>

Imagem 3



O QUE JÁ SABEMOS	O QUE QUEREMOS SABER MAIS	O QUE QUEREMOS FAZER
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Servem para levar pessoas a casa que não têm carro.</li> <li>- São de todas as cores.</li> <li>- Há comboios de brincar.</li> <li>- Deitam fumo.</li> <li>- Há comboios que voam.</li> <li>- Têm chaminé, apito e lanterna.</li> <li>- Há comboios diferentes: locomotiva a vapor, elétrico, metro, comboio de alta velocidade, comboio-crocodilo, comboio-trator e comboios.</li> <li>- O comboio-crocodilo passa pelas montanhas com neve.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como eles andam.</li> <li>- Têm carris ou carruagens?</li> <li>- Os comboios levam carros e motas?</li> <li>- Alguns andam no mar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um comboio-crocodilo grande com 2 carruag. montanhas com neve e uma árvore.</li> <li>- Com materiais reciclados: pacotes de leite, rol papel, tecido, balões.</li> </ul> <p>(ainda não decidiram qual o papel para as linhas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>corda</i></li> <li>- <i>fios</i></li> </ul>

Imagem 4

**IMAGEM 5:** CONSTRUÇÕES REALIZADAS NO SEGUIMENTO DO PROJETO “FORA DE CASA”, POR MINIGRUPU.

