

**Refletindo sobre a Prática Pedagógica e investigando
que tipo de interações estabelecem pares de irmãos que
frequentam a mesma sala de JI nos momentos de
brincadeira livre.**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Maria Evelyn Redondo Orquejo

Trabalho realizado sob a orientação de
Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues
Rita Alexandra Bettencourt Leal (coorientadora)

Leiria, 30 de novembro de 2021
Mestrado em Educação Pré-Escolar
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
POLITÉCNICO DE LEIRIA

*Toma, Senhor e recebe!
Toma a minha liberdade,
a minha memória,
O meu entendimento
e toda a minha vontade,
todo o meu ser e o meu possuir.*

*Tu mo deste,
a ti, Senhor, o torno.
Tudo é teu,
dispõe de toda a tua vontade,
dá-me o teu amor e graça,
que isso
me basta!*

Santo Inácio de Loyola

AGRADECIMENTOS

Ao Politécnico de Leiria, pela oportunidade de poder frequentar a formação académica nesta instituição.

À Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues, pela sua dedicação, apoio e paciência na orientação durante o estágio e na elaboração deste relatório.

À Doutora Rita Alexandra Bettencourt Leal, pela sua orientação no estágio em contexto de creche.

Ao Instituto das Filhas de Santa Maria, nas pessoas da Madre Geral, a Reverendíssima Madre Ilaria Nicolardi, e Madre Lavínia Garcia, superiora da minha comunidade em Fátima, pela confiança e pela oportunidade para estudar.

Às diferentes instituições que me abriram as suas portas, pela possibilidade de praticar.

Às educadoras cooperantes, a Liliana, a Inês e a Cristina, pela partilha dos seus saberes.

Às crianças, pela oportunidade de aprender com elas.

Às minhas colegas de estágio, a Adriana, a Margarida, a Diana e a Nídia, pelo apoio em todos os momentos.

A todos os meus professores, pela ajuda na concretização da minha formação académica.

Às Prof. Fátima Reis e Doutora Hélia Pinto, pela confiança e encorajamento.

À minha amiga Ilda Tomás Oliveira, pelo apoio em corrigir o meu português.

A todos quantos, de alguma forma, contribuíram para que este caminho de muito trabalho e de muita exigência, mas também de grande aprendizagem, fosse possível.

Bem hajam.

RESUMO

Este relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, descreve o percurso realizado ao longo dos três semestres em que desenvolveu a Prática Pedagógica, salientando as aprendizagens mais significativas bem como as dificuldades, medos, anseios e desafios.

O trabalho está organizado em três partes: A parte I apresenta uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido em contexto de Creche, realizado numa IPSS, a segunda parte contempla a Dimensão Reflexiva da prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I numa instituição particular com um grupo de crianças na faixa etária dos 4 a 6 anos, e a terceira parte diz respeito à Dimensão Reflexiva em contexto de Jardim de Infância II, realizada numa instituição da rede pública, com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Esta terceira parte inclui, ainda, a Dimensão Investigativa, que decorreu neste último contexto. É, então, nesta terceira parte que se relatam os resultados do estudo desenvolvido, cujo objetivo era responder à questão “*Que tipo de interações estabelecem pares de irmãos que frequentam a mesma sala de JI nos momentos de brincadeira livre?*”.

A Dimensão Investigativa está dividida em cinco capítulos que contemplam os diversos momentos do trabalho, desde a pesquisa para a fundamentação teórica aos procedimentos a seguir no estudo de caso, da recolha e processamento dos dados à apresentação e discussão dos resultados e as ilações que foi possível obter a partir da análise do observado e das evidências recolhidas. Desta investigação de natureza qualitativa resulta uma

compreensão crítica dos comportamentos observados nos pares de irmãos intervenientes nos momentos de brincadeira livre, das suas atitudes de vigilância e apoio à busca de conforto e apego, mas também de conflito em busca de relativa autonomia.

As observações e a sua análise permitem já apontar algumas conclusões, nomeadamente de que a interação entre irmãos de idades diferentes que frequentam a mesma sala, no contexto específico dos momentos de brincadeira livre, é maioritariamente benéfica para ambos, dado que fomentam aprendizagens e contribuem para o desenvolvimento de ambos os elementos das fratrias participantes do estudo.

Conceitos-chave: *Crianças, brincadeiras livres, interações entre irmãos.*

ABSTRACT

This study is carried out within the scope of the Master's degree in Pre-School Education, at the Higher School of Education and Social Sciences of the Polytechnic of Leiria. It describes the course of my practices which I developed at the personal, social, and professional levels throughout the three semesters of my Pedagogical Practices during the school years 2019/2020 and 2020/2021. It also represents my most significant acquired learning as well as the difficulties, fears, longings and challenges my pre-school education immersion as a teacher.

This work is organized in three parts. The first part contemplates or describes the Reflective Dimension of Pedagogical Practice in the context of Daycare in an IPSS, the second part contemplates or describes the Reflective Dimension of Pedagogical Practice in the context of Kindergarten in a private institution with a group of children aged 4 to 6 years and the third part concerns the Reflective Dimension of Pedagogical Practice in the context of Kindergarten II in a public school with a group of children aged between 3 and 6 years as well as the Investigative Dimension of Pedagogical Practice that took place in the latter context. It is in this dimension that the results of the developed study are reported, whose objective was to answer the question "What kind of interactions do pairs of siblings who attend the same JI room in the moments of free play have?".

The Investigative Dimension of Pedagogical Practice is divided into five chapters that contemplate the various moments of the work from the research. It includes the theoretical foundation, the procedures which was followed in the case study, the collection and processing of the data, the

presentation, the discussion of the results and the conclusions which were obtained from the analysis of the observed data and all the evidence collected. This qualitative investigation results in a critical understanding of the behaviors observed in the pairs of siblings involved in their moments of free play, their attitudes of vigilance and support for each other for comfort and attachment, but also of conflict in search of relative autonomy.

Observations and their analysis already allow us to point out some conclusions which states that the interaction between siblings of different ages who attend the same room, in the specific context of free play moments, is mostly beneficial for both, since they foster learning and contribute to the development of both elements of the phratries participating in the study.

Key concepts: *Children, free play, sibling interactions.*

ÍNDICE GERAL

Resumo	i
Abstract	iii
Índice Geral	v
Índice de Anexos	viii
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas	x
INTRODUÇÃO	1
PARTE 1 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE.....	3
A Creche no seu contexto social e legal.....	3
1.1. Caracterização do grupo de crianças	5
1.2. Preocupações, receios e expetativas iniciais	7
1.3. Relação com as crianças	10
1.4. Observação	12
1.5. Planificação	15
1.6. Proposta Educativa.....	16
1.7. O meu desenvolvimento profissional	18
1.8. Conclusão	18
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I.....	19
2.1. Um olhar sobre o Jardim de Infância.....	19
2.2. Observação.....	20
2.3. Ambiente educativo	22
2.4. Intervenção	24
2.5. Dificuldades sentidas e Aprendizagens adquiridas	26
2.6. Conclusão	29

PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II	30
CAPÍTULO I – O PERCURSO EM CONTEXTO DE JARDIM DE	
INFÂNCIA II	30
1.1. Caracterização do grupo de crianças	30
1.2. Um olhar sobre as experiências vivenciadas	31
1.3. Diferenciação Pedagógica	34
1.4. O papel do educador	37
1.5. O Portefólio como instrumento de avaliação	39
1.6. Dificuldades sentidas e Aprendizagens Realizadas.....	42
1.7. A Experiência da abordagem do Projeto “Os mini-minis”	44
1.8. Conclusão	51
DIMENSÃO INVESTIGATIVA	53
CAPÍTULO I	53
1.1. Introdução	54
1.2. Problemática, pergunta de partida e objetivos de investigação	55
1.3. Pertinência do Estudo	56
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	58
2.1. Introdução	58
2.2. Interações entre crianças	58
2.2.1. Interações entre crianças de diferentes idades	60
2.2.2. Interações entre irmãos	61
2.3. Importância da brincadeira livre e o seu contributo para o desenvolvimento da criança.....	65
2.4. O papel do irmão mais velho no desenvolvimento do mais novo	68
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	71
3.1. Opção Metodológica	71

3.2. Descrição do estudo	72
3.3. Participantes	72
3.4. Método e Técnica de Recolha de Dados	73
3.5. Método de Análise de Dados	74
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	76
4.1. Participante 1 – A fratria Rodrigo e Jade.....	76
4.2. Participante 2 – A fratria Juliette e Louie.....	85
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES.....	95
5.1. Conclusão do estudo	95
5.2. Limitações e Recomendações para futuras investigações.....	97
5.3. Conclusão Geral	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

ÍNDICE DE ANEXOS	1
Anexo I – Reflexão individual relativa às três primeiras semanas (desde 16 de setembro de 2019)	2
Anexo II – Reflexão individual referente à 10ª semana (18 a 20 de novembro de 2019)	5
Anexo III – Reflexão individual referente às duas primeiras semanas de Estágio em Jardim de Infância I (desde 18 de fevereiro)	9
Anexo IV – Reflexão individual referente à 10ª semana (06 a 8 de maio de 2020)	13
Anexo V – Reflexão individual referente à 11ª semana (30 de novembro a 02 de dezembro de 2020)	17
Anexo VI – Recurso Pedagógico – 10ª semana (6 a 8 de maio de 2020)	21
Anexo VII – Recurso Pedagógico – 11ª semana (13 a 14 de maio de 2020)	25
Anexo VIII – Autorização para a recolha de Imagens	29
Anexo IX – Tabelas da descrição das Categorias de análise	30
Anexo X – Nota de campo relativa à 10ª semana (18 a 20 de novembro)	41
Anexo XI – Avaliação da 10ª semana da Planificação (23 a 25 de novembro de 2020)	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O Passarinho Piper (desenho de Gabriel)	28
Figura 2 – O Passarinho Piper (Gabriel – Art Builder)	28
Figura 3 – As crianças a observar os “mini-minis”	45
Figura 4 – Os irmãos A e L a fazerem atividade plástica “Construção da teia de aranha em papel dobrado e em plasticina”	45
Figura 5 – As fases do projeto	49
Figura 6 – O Livrinho do projeto “Os mini-minis”	50
Figura 7 – R e J a jogar o jogo da memória.....	76
Figura 8 – R a consolar a irmã.....	77
Figura 9 – O R a segurar a garrafa da água da irmã	78
Figura 10 – O R a ajudar a ajudar a irmã lavar as mãos	80
Figura 11 – O R a tranquilizar a irmã	81
Figura 12 – R e J a brincar	83
Figura 13 – A Juliette acompanhou o irmão no percurso.....	85
Figura 14 – A J a instruir o irmão como picotar.....	88
Figura 15 – A J ajudou o irmão a abotoar a bata e ele recusou.....	89
Figura 16 – A J a conduzir o lugar para o seu lugar.....	90
Figura 17 – A J ofereceu ao irmão uma flor.....	91
Figura 18 – O irmão a imitar a irmã a cantar.....	92
Figura 19 – O L ficou aborrecido com a irmã	93

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela das Propostas Educativas/Áreas de Conteúdo.....	48
Tabela 2 – Categorias de Análise.....	80

ABREVIATURAS

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

DGIGC/DSDC - Direção Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular/
Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular

DGS - Direção-Geral da Saúde

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISS – Instituto da Segurança Social

JI – Jardim de Infância

MAQRS – Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática do Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Nele, revelo as principais experiências por mim vivenciadas durante a PES, realizada entre os anos letivos de 2019/2020 e 2020/2021.

Este relatório encontra-se organizado em três partes, em que a primeira é referente à Prática Pedagógica em Creche, a segunda à Prática Pedagógica em Jardim de Infância I e a terceira e última parte diz respeito à Prática Pedagógica em Jardim de Infância II.

Na primeira parte, caracterizo o contexto educativo onde decorreu a minha PES em Creche e faço uma reflexão sobre os aspetos que considerei importantes durante a realização da prática, sobretudo, a observação em contexto de creche, as interações entre as crianças e a avaliação neste contexto, e reflito sobre a minha intervenção em Creche.

Relativamente à segunda parte, apresento a dimensão reflexiva em contexto educativo de Jardim de Infância I onde decorreu a minha PES e reflito sobre os aspetos que considerei importantes durante a realização da prática, incluindo também o facto de que este período foi marcado pela situação peculiar de contingência face à pandemia de Covid-19, e as consequências daí resultantes para a minha intervenção em Jardim de Infância I.

A terceira parte encontra-se dividida em dois capítulos, designadamente, uma dimensão reflexiva sobre o contexto de Jardim de Infância II, na qual também apresento a reflexão sobre a Metodologia de Trabalho por Projeto –

“Os mini-minis da Floresta” – e uma dimensão investigativa subordinada ao tema “*Que tipo de interações estabelecem pares de irmãos que frequentam a mesma sala de JI nos momentos de brincadeira livre?*”.

Por fim, são apresentadas as conclusões gerais do relatório, onde reflito sobre os temas abordados e os seus contributos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

PARTE 1 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

A prática pedagógica em Educação de Infância em contexto de creche foi desenvolvida numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), ao longo do 1º semestre do ano letivo 2019/2020, nos meses de setembro de 2019 a janeiro de 2020.

Esta instituição encontra-se situada na zona histórica da cidade de Leiria, muito próxima das habitações e de fácil acesso a diversos espaços públicos e de lazer. A instituição funciona dando respostas a Creche, Educação Pré-Escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), é de carácter paroquial, sendo um edifício constituído por quatro pisos.

Nesta instituição acompanhei o grupo de crianças da sala dos Rouxinóis, constituído por catorze crianças, orientadas por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa.

A Creche no seu contexto social e legal

As condições socioeconómicas e também culturais das famílias, como a procura de uma carreira profissional também por parte da mulher/mãe, que antes era a cuidadora dos filhos a tempo inteiro, têm vindo a sofrer alterações profundas, sobretudo nos últimos cinquenta anos.

Desta integração da mulher (não só a mãe, mas tias, avós, ...) no mundo do trabalho fora de casa advém a necessidade de um espaço de acolhimento e cuidado para os filhos pequenos.

Assim, surge a creche como uma resposta social cujo dever é proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças através de um atendimento individualizado, colaborar com a família, colaborar no despiste precoce de inaptações ou deficiências e prevenir e compensar défices sociais e culturais no meio familiar, proporcionando às crianças atividades pedagógicas e enriquecedoras (Fiorin, 2014).

Para averiguar o cumprimento dessas atribuições por parte das creches, foram criados diversos instrumentos para monitorização e regulação das mesmas, sendo os mais relevantes os Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS), desenvolvidos pelo Instituto da Segurança Social, e que visam responder à necessidade de adequar as respostas sociais à realidade portuguesa atual, criando um sistema de certificação da prestação de serviços na área social através da implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ).

Estas normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches estão enquadradas na legislação em vigor, definidas na Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, e mantidas na redação da primeira alteração que lhe foi dada pela Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro (in Diário da República, 1.ª série — N.º 242, Ministério da Solidariedade e Segurança Social): “A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”.

Alarcão (2009) e Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) salientam que o atendimento em creche deve representar um apoio às famílias, garantindo uma guarda segura das crianças.

Do mesmo modo, Post e Hohmann (2011) defendem que as crianças são sujeitos ativos na sua aprendizagem desde o seu nascimento, e isso deve-se às relações e explorações que estabelecem. Nessa perspectiva, e na minha opinião, é imprescindível reconhecer a importância da creche como um contexto educativo que se constitui como uma das primeiras experiências do bebê ou da criança pequena exterior ao seu círculo familiar.

Logo, cabe ao educador desenvolver um currículo que integre uma rotina de cuidados voltada para o bem-estar da criança, currículo esse alicerçado nos princípios legais plasmados na legislação em vigor (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto). Também deve proporcionar interações constantes e calorosas, atividades orientadas/livres, rotinas, momentos de exploração do meio e relações próximas e colaborativas com os contextos familiares, satisfazendo as necessidades das crianças e envolvendo-as em experiências de aprendizagem significativas para o seu desenvolvimento.

1.1. Caracterização do grupo de crianças

Ao longo do semestre, acompanhei um grupo composto por catorze crianças, seis do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre um ano e um ano e meio. Todas elas usavam fralda e chupeta para dormir, eram curiosas e bastante comunicativas, maioritariamente através de gestos.

Ao nível psicomotor, a maioria das crianças apresentava a marcha adquirida, conseguindo movimentar-se autonomamente, exceto duas, as mais novas, que completaram um ano no mês de outubro. No final do semestre, verificou-se uma alteração na dinâmica do grupo com a saída de uma das crianças da instituição e com a entrada de uma outra.

Desta forma, o grupo ficou em paridade sendo composto por sete meninas e sete meninos.

Ao nível do domínio físico e cognitivo foi notório um crescimento rápido por parte das crianças, e foram registados alguns comportamentos egocêntricos, nomeadamente na partilha dos brinquedos. “As crianças destas idades são incapazes de repartir. Estão a consolidar o sentimento do eu, mediante a obtenção e acumulação de coisas, e essa necessidade irá tornar-se ainda mais forte aos 2 anos e meio. «Meu» é um dos termos predileto. Mesmo quando as crianças estão a brincar lado a lado com materiais análogos, a sua brincadeira é mais uma atividade paralela do que social” (Gesell, 1979, p.285).

No que se refere à linguagem, numa fase inicial, nenhuma criança conseguia verbalizar palavras, balbuciando apenas ou manifestando-se por choro/sinais quando mostravam interesse por algo. Numa fase final, quase todas elas conseguiam pronunciar algumas palavras, como “mamã, papá, au au, ai, ai, não, meu, avô, avó” entre outras.

Ao longo dos primeiros dois anos de vida, a criança começa a aumentar, gradualmente, o seu vocabulário. Como refere Diekmeyer (1998, p.43) “Só entre os 21 meses e os dois anos é que a criança começa a utilizar cada vez mais os conceitos no mesmo sentido que os adultos – presta atenção aos sinais a partir dos quais agrupamos geralmente as palavras, por exemplo, tamanho, cor, material, forma e função.”.

No que respeita aos interesses individuais, as crianças manifestavam bastante curiosidade em conhecer novos materiais.

Isto era observado através do gosto e do entusiasmo demonstrado pela criança em explorar livre e espontaneamente os materiais e objetos disponibilizados, tanto estruturados como não estruturados.

1.2. Preocupações, receios e expetativas iniciais

Trago sempre comigo grandes ansiedades, receios e preocupações na vastidão de desafios que irei enfrentar ao longo deste ano letivo, alguns dos quais se detiveram na organização e na elaboração dos trabalhos e no facto de, por ser estrangeira, não dominar muito bem a língua portuguesa. Com o passar do tempo, senti-me mais capaz e com mais coragem devido a todo o apoio da professora, da educadora cooperante, dos meus colegas e dos amigos que me rodeiam.

As minhas expetativas assentam sobretudo no facto de, nesta faixa etária, as novidades serem uma constante. Observam-se rápidas alterações nos comportamentos e aprendizagens das crianças, como afirmam Dias, Correia e Marcelino (2009, p. 740), “Até aos três anos, a criança desenvolve-se de forma rápida”. Estes autores acrescentam que, “[...] à medida que a criança cresce, vai ganhando força, precisão e controlo corporal. A par destas transformações físicas e motoras, surgem as primeiras palavras, o que traz inúmeras implicações ao nível da comunicação com os outros.

Assim sendo, nos primeiros anos de vida o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança ocorre de forma vertiginosa”. Este aspeto preocupa-me bastante uma vez que apresento algumas dificuldades no domínio do português. No entanto, ao interagir com as crianças e ao enfrentar

Observei as situações com maior otimismo e os meus receios e preocupações foram ultrapassados gradualmente.

No início, senti-me limitada, incapaz de me sentar no chão para brincar com as crianças, mas progressivamente consegui mentalizar-me e aprendi a estar junto delas, construindo laços de afeto e de união. Apercebi-me que é muito importante para as crianças dedicar-lhes o máximo de tempo e entrar no mundo delas com o intuito de acompanhar o seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. Senti alguma dificuldade na hora das refeições, uma vez que não consigo ver crianças com babetes e com roupas sujas.

Na minha opinião, era preferível ajudá-las a comer para que não estragassem muita comida e se mantivessem limpas. Após algum tempo, mudei de opinião, pois as crianças, quando manifestam a sua autonomia, não devem ser contrariadas relativamente às suas escolhas.

Outra das dificuldades que senti foi na adaptação, quer da nossa parte quer da parte das crianças. Nos primeiros dias, sentimos alguma dificuldade em acalmar as crianças quando chegavam à sala, sendo ultrapassada ao longo das nossas intervenções. Inicialmente, as crianças sentem-se estranhas na nossa presença e, para contrariar este sentimento, usámos a estratégia de cantar diversas músicas com o auxílio de pequenos gestos, como a educadora cooperante efetuava. Sempre que era necessário acalmar as crianças ao longo de algumas rotinas (almoço, lanche), juntava-as na manta e começava a cantar juntamente com elas. À medida que ia cantando, as crianças reagiam em sintonia com a música em questão, balbuciando e realizavam movimentos imitando aquilo que efetuava. Assim, as crianças “[...] começam a interagir com a música, balbuciando sons únicos e repetitivos” (Reis, Rezende & Ribeiro, 2012, p.3).

Eu e a minha colega sentimos algumas dificuldades nas propostas educativas, nomeadamente em definir “*o quê, como, ...*”.

Porém, quando soubemos que devemos ter sempre em conta o projeto educativo da instituição e que devemos seguir o tema do ano que é a *Pedagogia do Imprevisível*, foi mais simples orientarmos o nosso trabalho. Ainda assim, foi trabalhoso elaborar as planificações procurando as intencionalidades educativas nas propostas educativas, bem como efetuar relatórios, fundamentando-os cientificamente.

No começo, também não foi fácil perceber como avaliar as crianças nestas faixas etárias e como organizar esses mesmos dados. Após o momento de observação, apercebemo-nos que uma tabela de registo (se efetuavam ou não, frequentemente ou raramente, algumas das rotinas diárias) seria uma forma muito redutora de olhar a criança em atividade. Aos poucos somos alterando para tabelas mais abertas onde a narrativa descritiva do que a criança fazia se tornava uma forma mais eficaz de indicar os dados relativos à avaliação visto que, se fosse necessária alguma informação, facilmente a poderíamos consultar.

Na realização deste processo, dei conta da importância da avaliação, pois esta ajuda o educador a colocar as crianças, individualmente ou em grupo, num patamar onde elas conseguem ou não realizar as atividades que lhes são propostas, mas também consegue observar a evolução de cada uma das crianças e consegue perceber quais são as que têm receio de realizar determinadas atividades. “Avaliar é um processo contínuo, em que se recolhem e se analisam dados consoante os intervenientes envolvidos, com o objetivo de se tomar decisões que potenciem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (Gaspar, 2010).

Por último, a dificuldade mais sentida na creche foi a questão da comunicação, pois é difícil por vezes comunicar com as crianças de um ano e perceber o que elas necessitam.

Segundo Sim-Sim (coord.), Silva e Nunes (2008), as crianças tinham passado há pouco a fase da lalação, e estavam a entrar no momento em que reduzem a reduplicação silábica, e atribuem significado às suas produções, entrando assim no período linguístico. Por este motivo, torna-se, por vezes, difícil a comunicação com o bebé – é importante o adulto conhecer cada criança e a forma como esta se expressa para melhor satisfazer as suas necessidades. Com a ajuda da educadora cooperante e com a interação constante com as crianças, todas estas dificuldades foram ultrapassadas.

1.3. Relação com as crianças

Como estagiária, aprendi que é bastante importante criar uma relação de proximidade e de afeto com a criança ou com grupo que se acompanha. Assim, e para poder acompanhar o seu progresso e evolução, a vinculação e a afetividade são extremamente importantes. Ao longo deste semestre, procurei criar esta relação mais próxima com as crianças, mostrando-lhes o meu afeto, aquela capacidade de estar no meio delas e de saber escutar individualmente os seus interesses e necessidades. Embora inicialmente tenha tido alguma dificuldade, agora sinto que foi algo que superei com facilidade.

Papalia e Feldman (2001) referem que a vinculação, na vida do bebé, tem um valor adaptativo. São as primeiras vinculações, junto da família, que vão ajudar a criança a sentir-se segura perante o meio, para explorar o que a rodeia, para aceitar estímulos que lhe surjam e para estabelecer vínculos que vão para além da família.

Ao estabelecer vínculos com outros adultos ou com pares, considera-se que “[...] é nestas vertentes que desde muito cedo se desenvolvem modelos de relação que vão ser a base futura para a criança funcionar consigo própria e

com os outros que a rodeiam” (Strecht, 1996, p. 32). É, assim, fulcral a existência de uma relação de confiança e de afeto entre o educador e a criança dado que, ao longo de todo o dia, as crianças estão em constante interação e contacto com o adulto e ainda necessitam muito da sua presença para se sentirem seguras.

Este fator é crucial para mim, enquanto futura educadora, para saber ser assertiva e ao mesmo tempo afetuosa. A relação com o educador pode fornecer à criança segurança afetiva podendo constituir uma proteção face ao risco familiar – uma fonte de resiliência para toda a vida (Assis & Furtes, 2014, p.20).

Com base na experiência que tive ao longo deste semestre com crianças desta faixa etária, consegui perceber que para construir um ambiente de aprendizagem significativo para as crianças é necessário ter em conta todas as suas necessidades, visto que, desta maneira, conseguimos captar melhor a sua atenção e proporcionar-lhes uma aprendizagem muito mais significativa. Necessidades essas que são “[...] sociais e emocionais, de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descanso, movimento e proteção; necessidades cognitivas de oportunidade de fazerem escolhas, explorarem materiais interessantes e experimentarem uma diversidade de desafios; e necessidades sociolinguísticas de comunicarem os seus desejos e descobertas a interlocutores adultos e crianças.” (Post & Hohmann, 2004, p.22).

1.4. Observação

O ato de observar é crucial para entender e acompanhar o desenvolvimento da criança. Cada criança reage e aprende de forma distinta, por isso, é preciso entender os seus interesses. Através da análise, é possível obter vários conhecimentos sobre as crianças. O educador deve ser um constante observador, uma vez que esta ação permite compreender o desenvolvimento individual e verificar as suas maiores facilidades e as suas maiores dificuldades. Segundo Parente (2011), o educador, através da observação, “revela a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (p.6). Ao longo do semestre de Prática Pedagógica, o ato de observar revelou-se uma mais-valia para o meu desempenho, pois através dele compreendi e conheci melhor o grupo de crianças com quem trabalhei.

A observação foi efetuada por mim, diariamente, quer na vivência das rotinas, quer nas brincadeiras livres e no desenvolvimento das atividades e das propostas educativas. Constatei que as crianças de um ano de idade se desenvolveram rapidamente: a cada dia demonstravam novas aprendizagens, tornando-se cada vez mais autónomas. Um exemplo que reflete esta autonomia foi observado durante as refeições, uma vez que a maioria das crianças se dispunha a comer sozinha, recusando a ajuda de um adulto. Como afirma Mogilka (1999, p.60), “[...] ao adquirirem a atitude de autonomia, as crianças sentem-se capazes de realizar certas atividades tais como comer e rejeitam a ajuda de alguém. Observando tais comportamentos, podemos dizer que a criança está a aprender a tomar decisões e a fazer as suas escolhas”.

Perante estas atitudes, eu e a minha colega percebemos que devemos mudar o nosso paradigma, dando permissão às crianças para comerem sozinhas sem qualquer tipo de ajuda de um adulto, ainda que acabem por sujar tudo à sua volta. Assim, a nossa tarefa era vigiar o seu comportamento e apoiar quando solicitavam a nossa ajuda. Por outro lado, algumas crianças ainda não têm muita autonomia e dependem muito da intervenção do adulto.

Numa fase inicial do estágio, fomos confrontadas com algumas dificuldades, tais como a adaptação das crianças e a necessidade de as acalmar quando chegavam à sala. Uma das estratégias que observamos a Educadora Liliana utilizar para as acalmar foi cantar diversas músicas recorrendo a pequenos gestos. Aplicámos a mesma estratégia. A utilização de várias músicas foi uma ferramenta verdadeiramente eficaz, que ajudou a tranquilizar o grupo.

A maioria dos materiais que se encontram na sala e que são colocados ao alcance das crianças durante as propostas educativas são materiais naturais (como por exemplo, diversos tipos de folhas de árvores e flores, madeiras, pedras, papelão, latas, colares, objetos de cozinha, entre outros) que, quando levados pela educadora e explorados livremente, são do interesse e do entusiasmo das crianças. Algumas delas manifestaram menor interesse, afastando-se do grupo e dirigindo-se para outros materiais para brincarem.

Cada vez que uma criança manifestava este comportamento, procurávamos convidá-la a brincar, a explorar e a interagir com o grupo. Deste modo, tentávamos ajudar, procurando estratégias para motivar e cativar as crianças

menos interessadas em explorar os materiais que o restante grupo estava a explorar. Para Ferland (2006), “[...] numa primeira fase, a criança imita os adultos que estão ao redor de si e, com o decorrer do tempo, acaba por conseguir realizar as tarefas sozinha. Este tipo de experiências desenvolve o sentido de autonomia das crianças, dando-lhes coragem para explorarem novas situações, matérias e relações”.

Segundo Parente (2011), “o educador deve então observar de forma significativa e escutar as crianças com o objetivo de as conhecer e de aprender mais sobre cada uma. Com este objetivo cumprido, então o educador planeia de uma forma mais segura, com o intuito de estimular as crianças e de responder aos interesses e às necessidades individuais de cada uma”.

Ao longo do estágio, observámos as crianças muito cuidadosamente, atentas às mínimas ações, com a finalidade de entender de que forma poderíamos cuidar delas e oferecer-lhes situações de aprendizagem que facilitassem o seu desenvolvimento e que estivessem em consonância com os seus interesses e as suas necessidades.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), citado por Parente (2011, p.6), “A observação e a escuta ativa da criança realizada durante as atividades e interações do dia-a-dia e registada sob a forma narrativa e outras evidências tornam possível desenhar uma imagem do que a criança faz e como faz que pode ser partilhada com outras pessoas, nomeadamente com os pais.”.

Ao longo deste semestre, tive oportunidade de observar que as famílias participam nas reuniões de encarregados de educação e contribuem nas

propostas pedagógicas. Houve sempre comunicação diária, que contemplou recados/situações, aprendizagens do contexto familiar e/ou da creche, respeitando os valores da família, dado que a instituição segue a abordagem de Reggio Emília e a pedagogia da escola moderna.

Nestas idades, é importante que a família esteja presente e envolvida em todo o desenvolvimento da criança, isto é, que esteja sempre em sintonia com a creche, para que em conjunto contribuam para o melhor desenvolvimento da criança. Segundo Oliveira, 2013, p. 26 “Quanto melhor for a ideia que as famílias têm da escola, mais a criança se vai sentir em segurança, o que a ajudará no seu crescimento e a aceitar melhor a separação da família. Todos os intervenientes ganham com esta relação, ou seja, toda a sociedade beneficia das vantagens da relação escola/família.”

1.5. Planificação

As atividades são desenvolvidas de acordo com o Projeto Educativo/Pedagógico e com as planificações temáticas em concordância com o tempo e ao ritmo dos interesses e das necessidades do grupo em questão. Ao longo da minha prática, dei conta da importância da planificação.

Elaborámos as planificações de modo flexível, visto que podia ser necessário alterá-las (adaptando e adequando-as) a qualquer momento; “os educadores planificam de forma flexível e centrada na criança.” (Post & Hohmann, 2004, p.15).

Planificar para crianças destas idades implica que elas sejam o centro da

nossa planificação porque, como são crianças muito pequenas, o tempo que elas têm de atenção e de concentração é muito reduzido.

Eu e a minha colega estudávamos o tempo de implementação da atividade, da sua duração, de como a poderíamos ou deveríamos desenvolver a fim de que as nossas atividades planificadas estivessem adequadas a esta faixa etária, às limitações dos horários das rotinas e fossem abertas (flexíveis), antecipando possíveis constrangimentos. A seleção dos materiais foi uma escolha muito bem ponderada pois nesta faixa etária as crianças exploram os materiais levando-os à boca e a segurança delas é sempre um ponto fulcral nas nossas decisões.

1.6. Propostas educativas

Parece-me importante refletir sobre as propostas educativas apresentadas, uma vez que podem vir a enriquecer a minha futura profissão. Ao longo do semestre, desenvolvemos várias propostas educativas com as crianças da sala dos Rouxinóis.

No decorrer das várias atividades da proposta educativa, constatámos que as crianças ficavam mais atentas, mais motivadas e mais interessadas quando estas eram de exploração livre. Interagindo em quaisquer momentos do seu dia, dos mais simples aos mais complicados, tudo serve de aprendizagem, de estímulo e de desenvolvimento às crianças. “O desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir as coisas é positivo e gera prazer [...]” (Portugal, 2012, p.6).

Neste sentido, cabe ao educador criar momentos, espaços, todo um ambiente para as crianças explorarem, descobrirem, conhecerem-se a si e ao mundo.

“Assim, observa-se a necessidade de serem ambientes desafiadores que proporcionem o desenvolvimento cognitivo, social, motor e linguístico” (Silva, Rosa, Silva, Cândido, & Bonfim, 2011).

As propostas educativas que apresentámos permitiram-me compreender e verificar que as crianças com estas idades se sentem extremamente atraídas por objetos e por materiais que estão presentes diariamente na vida delas, como utensílios de cozinha e materiais da natureza. Por exemplo, quando as crianças numa das atividades exploraram os utensílios de cozinha, quase todas as crianças imitaram as ações do dia-a-dia, ou seja, imitaram tudo aquilo os pais fazem diariamente de uma forma entusiasmada e cuidadosa. As crianças “[...] De facto, não conseguem resistir a tocar ou explorar qualquer coisa ou qualquer pessoa por que se sintam atraídas em termos sensoriomotores. Ficam fascinadas com objetos domésticos – panelas, tampas, chaves, caixas, colheres – e materiais naturais – pedras, paus, folhas.” (Post & Hohmann, 2004, p.25).

A rotina diária foi sempre tida em conta na planificação, na medida em que é um conjunto de momentos organizado e repetitivo muito importante para a criança. Transmite-lhe segurança e estabilidade emocional no decorrer dos seus dias, recapitulando o que aconteceu e prevendo o que irá acontecer. Segundo Post e Hohmann (2003), citado por Moufarda (2014, p. 22), “é importante a implementação/construção de uma Rotina em qualquer sala de Creche ou Jardim de Infância pois ajuda as crianças a sentirem-se seguras, confiantes e a adquirirem o sentido de controlo e continuidade. Com a rotina diária, a criança aprende alguns hábitos sociais, como lavar as mãos antes das refeições, bem como noções de tempo, nomeadamente de tempo social.”

1.7. O meu desenvolvimento profissional

Após ter realizado a minha prática e refletido sobre o que foi feito, considero que a minha experiência em creche foi bastante enriquecedora e interessante, uma vez que realizei imensas aprendizagens significativas que serão muito importantes para o meu futuro enquanto educadora. Na minha opinião, a prática pedagógica em creche foi fundamental porque me permitiu obter um conhecimento concreto, baseado na experiência e na vivência diária das diversas situações. Isto permitiu-me ainda ter a noção da realidade a esperar, enquanto futura educadora e perceber o que está para além das teorias.

1.8. Conclusão

Parece-me pertinente afirmar que o meu percurso na creche, ao longo deste semestre de prática pedagógica, se traduz num conjunto de aprendizagens muito significativas e enriquecedoras. Foi um começo com muitas dificuldades que foram sendo ultrapassadas pela experiência adquirida, pela reflexão e pela partilha de vivências, por momentos de desalento e outros de entusiasmo. Sobretudo, foi um período de preparação muito positivo para enfrentar os desafios com que me depararei no futuro.

Esta prática pedagógica foi um processo que me deu muita satisfação, no sentido em que considero fundamentais todas as aprendizagens realizadas neste contexto.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I

A prática pedagógica em Educação de Infância, em contexto de Jardim de Infância I, foi desenvolvida numa instituição particular nos arredores de Leiria, tendo decorrido ao longo do segundo semestre do ano letivo 2019/2020. A instituição é um projeto de família, criado para as famílias, com o objetivo de assegurar uma educação personalizada e de excelência, sendo o seu principal foco uma educação de qualidade para todos, de acordo com o estabelecido no seu Projeto Educativo, que preconiza a abordagem pedagógica de Reggio Emília. O estágio ao longo deste período foi marcado pela situação peculiar de contingência face à pandemia de Covid-19.

2.1. Um olhar sobre o Jardim de infância

De acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, o Jardim de Infância é um estabelecimento que presta serviços vocacionados para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, proporcionando atividades letivas e atividades de animação e de apoio à família. É um espaço pensado e organizado em função das crianças e adequado aos seus interesses e necessidades. A atividade letiva é desenvolvida por um/a educador/a de infância, com as habilitações legalmente previstas para o efeito. Não existe um programa curricular em Educação de Infância, no entanto, o Ministério da Educação e a Direção-Geral da Educação publicaram um documento orientador em 1997, e revisto em 2016, as Orientações Curriculares para Educação-Pré-Escolar, que “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado

ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Silva et al., 2016, pág.13).

De acordo com o definido pelo Ministério da Educação “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (Lei nº 5/97, Cap. II artigo 2.º) Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. A frequência do jardim de infância é facultativa.

2.2. Observação

Observar e escutar a criança é fundamental para a conhecer melhor e para adequar as propostas educativas, quer a nível dos cuidados quer a nível da educação. Os educadores de infância têm de observar cuidadosa e intencionalmente e têm de escutar cada criança, com o intuito de garantir que as rotinas e as experiências de aprendizagem proporcionadas possam responder às necessidades das crianças e das famílias (Parente 2012). Também Máximo-Esteves (2008, p. 87) defende que “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”.

No dia em que comecei a frequentar a presente instituição, procurei de imediato fazer a minha observação para entender o ambiente da nova realidade onde iria acompanhar um grupo de 15 crianças dentro da faixa etária dos 4 aos 6 anos. Entre elas, uma criança apresentava necessidades educativas especiais e era seguido em apoio individualizado com uma terapia própria.

No decorrer da minha Prática Pedagógica, neste segundo semestre, percebi que a observação é um elemento essencial no processo da recolha de informação, bem como na avaliação. Observei que as salas de atividades estavam bem organizadas, criando um espaço favorável para a aprendizagem das crianças. Constatei que o ambiente foi muito influenciado pelos seus diversos elementos, nomeadamente o comportamento das crianças e dos adultos.

A organização da sala bem como a quantidade e a seleção dos materiais apropriados para um bom ambiente educativo e a promoção de autonomia das crianças, tem que ver com o modelo por que se rege a instituição, a pedagogia de Reggio Emília. Durante o estágio percebi como o espaço físico da sala é de extrema importância para o bem-estar das crianças e dos adultos. Dependendo do tipo de atividade que se pretende realizar, o espaço pode sofrer ligeiras alterações de forma a proporcionar um ambiente mais envolvente e propício para a aprendizagem, nomeadamente, nas atividades de expressão motora, dramática e nas atividades experimentais, o que fiz sempre que era preciso um espaço mais amplo.

Mendes et al. (2012, p. 61) referem que a “observação permite recolher dados com menor ou maior grau de precisão usados pelo professor para proceder à avaliação. O treino da capacidade de observação permite obter uma maior sensibilidade na recolha de informação, destacar os fatores essenciais em detrimento de fatores secundários que não são úteis para a análise das informações”. Na minha opinião, a observação permitiu-me perceber em que nível estavam as crianças confiadas ao meu cuidado, no que diz respeito ao seu nível de aprendizagem, percebendo as suas necessidades e interesses.

2.3. O Ambiente educativo

No decorrer da minha prática pedagógica na instituição onde desenvolvi experiência de Jardim de Infância I, concluí que o ambiente educativo é muito importante no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que é nele que elas se encontram no momento de grande parte das suas aprendizagens. Ao observar as crianças nas suas interações com o que as rodeia, apercebi-me de que as relações que as crianças estabelecem com os seus pares e com adultos dependem desse ambiente, que deverá garantir a confiança e o conforto ou tranquilidade, ao mesmo tempo que fomenta o desejo de descoberta – posso aproveitar para, por exemplo, dispor objetos que despertem o seu interesse e proporcionem novas aprendizagens. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) consideram “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al, 2016, p. 6).

Para Zabala (2002, p.120), “O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas”. Assim sendo, “O ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais.

Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando

limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender.” (Loughlin e Suina, 1987, citado por Forneiro, 2005, p.237). A pedagogia de Reggio Emília, preconizada pelo Projeto Educativo da instituição onde realizei esta prática, defende que o espaço deve ser pensado para um objetivo, uma intencionalidade: “Um aspecto de extrema importância é como são organizados os espaços, eles enriquecem a abordagem educacional, oferecem e promovem oportunidades para as crianças explorarem seu potencial de aprendizagem social, afetiva e cognitiva.” (Marafon, 2017, p. 7).

Com o intuito de pôr em prática a pedagogia de Reggio Emília, a sala foi organizada por áreas. Para patentear essa estruturação da sala, apresento alguns exemplos de áreas e da diversidade de materiais disponíveis nesses ambientes: a Área das Ciências era um espaço onde as crianças tinham ao seu dispor materiais como tubos de ensaio, pipeta, balança, lupa, pinça, facas e microscópio; a Área do jogo era onde as crianças podiam explorar os diferentes jogos como puzzles, jogos de encaixe, jogos de enfiamentos, Legos, jogos de matemática, seriações, contagens e letras; o Ginásio do dedo é um espaço destinado ao desenvolvimento da motricidade fina e tem como apoio um móvel com divisórias e com uma grande diversidade de peças de pequenas dimensões, tais como cordéis, elementos de natureza (pinhas, sementes, folhas...); a área do faz de conta, a que foi dado o nome de “Casa da Árvore”, e que tem um primeiro andar, pelo que é necessária uma escada para subir. Este espaço está sujeito a uma constante mudança, dependendo

da forma como o grupo de crianças manifesta as suas necessidades e interesses; a área da pintura com vários materiais para os trabalhos plásticos relativos à pintura, bem como os frascos de tintas, pincéis, folhas de papel manteiga, papel de aguarela, aguarelas e papel normal.

Considerarei particularmente interessante a forma como as crianças desenvolviam a sua autonomia, pois eram livres de utilizar a sala e o adulto está lá apenas para a sua orientação e apoio na execução dos seus trabalhos e atividades. São livres de trabalhar, explorar e utilizar os materiais dispostos ao seu alcance, pondo efetivamente em prática o que é preconizado pela pedagogia de Reggio Emília.

2.4. Intervenção

No que diz respeito à intervenção, entendo-a como fundamental para a minha formação enquanto futura educadora, pois é através do contacto direto com as crianças que é possível conhecer as suas idiossincrasias, os seus gostos e interesses. Só com esse conhecimento se pode efetivamente criar espaços e propor atividades que as entusiasmem e fomentem o seu desenvolvimento. Infelizmente, durante este semestre, a intervenção foi completamente alterada em virtude do período de confinamento decretado, pois a suspensão presencial transtornou todo o programa da prática pedagógica e não tive a oportunidade de fazer uma intervenção direta.

Com a preparação e lançamento dos recursos pedagógicos que semanalmente enviei para apoiar a educadora cooperante, senti-me coparticipante da preparação do currículo no que diz respeito ao processo de aprendizagem das crianças. Apesar de não poder assistir presencialmente, percebi neste aspeto o papel da planificação como instrumento fundamental para orientar as minhas práticas.

Cada semana preparei um recurso pedagógico e enviei para a educadora propor às crianças. Procurei propor atividades interessantes, que tinham sobretudo a ver com a utilização das ferramentas digitais. A título de exemplo, refiro uma proposta de atividade de expressão motora (de 15 de maio de 2020: a partir da audição de um podcast da Rádio Miúdos, e com a ajuda dos pais para acederem ao link disponibilizado, as crianças foram convidadas a fazer uma dança a partir da música “Tum, tum, Piscatum”, usando a sua imaginação e criatividade, e podendo gravar e enviar para as educadoras.

Com esta atividade, pretendeu-se que as crianças fossem capazes de criar e recriar movimentos a partir da música ouvida na rádio; expressar-se de forma rítmica através do corpo; inventar ambientes sonoros a partir de canções, e sequências de movimento, selecionando e organizando fontes sonoras diversificadas (corpo, voz, objetos sonoros e instrumentos de percussão) e revelar imaginação no desenrolar das suas pesquisas, projetos e atividades. No entender da educadora, as crianças gostaram das atividades.

Na minha opinião, a modalidade de ensino à distância para o pré-escolar não é positiva porque a prática educativa em jardim de infância é feita de afetos e contactos, de experimentar, de questionar, de realizar num diálogo continuado entre criança/adulto. Apesar de os pais e educadores terem discutido e partilhado estratégias em conjunto de forma a facilitar alguma continuidade na realização de atividades em casa, as crianças manifestaram comportamentos cada vez mais dependentes e exigiram mais atenção dos pais.

O impedimento do contacto com os pares e com o espaço do jardim de infância imposto pela pandemia foi, no meu entender, muito limitador para

as crianças, uma vez que condicionou o desenvolvimento da componente social e relacional proporcionada pelo ambiente escolar.

2.5. Dificuldades sentidas e Aprendizagens adquiridas

Ao longo deste semestre, acredito que realizei várias aprendizagens no decorrer da minha prática pedagógica, apesar da suspensão do ensino presencial.

No início das minhas interações durante o período de observação, senti dificuldades em lidar o grupo de 15 crianças entre as quais havia uma criança com Necessidades Educativas Especiais. Preocupava-me como iria apresentar as propostas educativas uma forma clara e sucinta e de modo que conseguissem compreender o que queria transmitir, desde a utilização da linguagem / vocabulário apropriado, às expressões e atitudes, sabendo que as crianças com que iria lidar eram crianças bastante desenvolvidas quer a nível cognitivo, quer físico e social.

A mudança do sistema do ensino para a modalidade à distância dificultou a situação, porque fiz poucas intervenções diretas, mas creio poder afirmar que aprendi bastante e considero como aspeto positivo a articulação das intencionalidades educativas com os conteúdos e estratégias que consegui alcançar na preparação dos recursos pedagógicos, dado que, na perspetiva da educadora cooperante, as minhas propostas foram bem aceites pelas crianças. As dificuldades sentidas durante este período foram várias, por um lado a minha condição de aluna estrangeira, com as minhas limitações no domínio da língua portuguesa, por outro a necessidade de adaptação à nova modalidade do ensino através da utilização de plataformas digitais como meios de aprendizagem quer da minha parte como mestranda, preparando-

me como futura educadora, quer da parte das crianças, limitadas no seu agir e explorar.

Da minha parte, senti que tudo era novo apesar de ter alguns conhecimentos da utilização dos programas tecnológicos, mas que não eram suficientes. Julgo que as dificuldades também foram superadas, na medida em que consegui adaptar-me a novas formas de ensino e aprendizagem.

A outra dificuldade que queria salientar foi a preparação dos recursos pedagógicos. Para planificar é preciso pensar de forma que tudo esteja de acordo com as necessidades e os interesses das crianças. Uma vez que não tive oportunidade de fazer uma experiência direta, para poder compreender o desenvolvimento das crianças dependia apenas das partilhas feitas pela educadora de vídeos e desenhos das crianças, enviados pelas famílias. Nesse período em que estiveram confinados em casa, onde a formação pedagógica / educativa esteve maioritariamente ao cuidado dos pais, eu, como mestranda, apenas pude apoiá-los, fornecendo-lhes recursos pedagógicos.

A título ilustrativo, incluo duas imagens de trabalhos realizados por uma criança “Gabriel” em resposta às atividades propostas. Tive acesso às imagens através da minha educadora cooperante. Neste exemplo, relativo à semana 10, a criança fez o desenho de um passarinho, o Piper, fotografado e enviado com o telemóvel da mãe (fig.1) Para a mesma intencionalidade educativa, foram enviadas indicações (como consta na Folha da Proposta Educativa da semana 10 e semana 11, em anexo) de como utilizar o programa Art Builder, que permite que as crianças, seguindo as instruções, consigam desenhar o que querem.

A criança conseguiu fazer o passarinho Piper utilizando esta ferramenta digital (fig.29).



Figura. 1 – O passarinho Piper (desenho de Gabriel)



Figura 2 – O Passarinho Piper (Gabriel – Art Builder)

2.6. Conclusão

Fazendo o balanço das atividades ao longo deste semestre, nomeadamente dos encontros ou intervenções síncronas, concluo que, apesar das dificuldades e dos vários aspetos a aperfeiçoar, também tive a satisfação de saber, através da partilha da educadora cooperante, que as crianças ficaram felizes e satisfeitas, desenvolvendo as atividades que lhes propus e que contribuí para o progresso das suas aprendizagens.

As experiências vivenciadas durante esta peculiar situação, ajudaram-me a crescer do ponto de vista pedagógico, apesar das dificuldades sentidas. Considero importante ser uma pessoa otimista, acreditar em Deus e pensar que tudo é possível de alcançar, pois não há problemas nem questões que não encontrem soluções. Como futura educadora, devo empenhar-me mais porque tenho muito para melhorar e adquirir para que a minha futura intervenção tenha qualidade, sentido e significado.

PARTE III- PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

CAPÍTULO I – O PERCURSO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

A minha reflexão nesta prática pedagógica incide maioritariamente no percurso realizado, como forma de balanço, desde as aprendizagens por mim adquiridas, passando pelas dificuldades sentidas, pelos desafios enfrentados e todas as conquistas ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, realizado no Jardim de Infância pertencente a um agrupamento de ensino público, localizado nos arredores de Leiria, durante o terceiro semestre, entre o mês de setembro de 2020 e o mês de janeiro de 2021.

1.1. Caracterização do grupo de crianças

Durante a prática pedagógica, acompanhei um grupo caracterizado pela sua diversidade cultural, tendo em conta que era composto por crianças que provêm de diferentes nacionalidades, nomeadamente: luxemburguesa, venezuelana, brasileira, africana e portuguesa. O grupo era caracterizado pela sua heterogeneidade, sendo composto por 24 crianças, das quais 12 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 3 e os 6 anos de idade. No entanto, a heterogeneidade não é forçosamente algo negativo, bem pelo contrário, já que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e

enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (OCEPE, 2016, p. 24).

De modo geral, o grupo era autônomo a nível motor e não havia casos de deficiência física que necessitasse de uma educação especial. No entanto, percebiam-se diferenças no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois algumas delas ainda manifestavam dificuldades em pegar nos lápis e manuseá-los e outras apresentavam dificuldades de atenção e concentração. Ao nível da linguagem, notam-se também disparidades neste grupo, o que é perfeitamente compreensível pela discrepância entre idades, bem como pelas diversas realidades culturais de onde provêm.

1.2. Um olhar sobre as experiências vivenciadas

Ao longo deste período, foram várias as aprendizagens realizadas ao nível da prática pedagógica: houve momentos muitos positivos e momentos menos bons. Considero-os a todos essenciais na medida em que, de uma forma ou de outra, fazem parte das minhas aprendizagens enquanto futura educadora, uma vez que contribuem para a reflexão pessoal que devo fazer do meu percurso, realçando tanto os aspetos mais fortes como os pontos mais fracos que devo desenvolver e melhorar.

Ao apresentar os diversos acontecimentos que vivenciei em contexto de Jardim de Infância II, quero realçar não só as minhas aprendizagens, mas os meus medos, anseios e dificuldades sentidas, procurando também refletir sobre como os consegui ultrapassar.

Esta minha reflexão incide sobre o modo como decorreram as minhas intervenções e as atividades que propus e desenvolvi com o grupo de crianças com quem trabalhei. O primeiro passo foi observar, para poder planificar e

depois agir, seguindo o preconizado pelas OCEPE (2016, p.13), “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.”

Para Silva (2002, p.93), citado por Cuambe, (2012, p. 26), “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender.” “Ajuda-me para fazer isto sozinho” uma expressão muito utilizada na pedagogia de Maria Montessori que diz tudo sobre quando e como devem intervir os educadores, quer nos jogos e brincadeiras das crianças, quer em todas as suas atividades. Neste sentido, procurei planificar e propor atividades que, respeitando os interesses das crianças e o seu grau de desenvolvimento, estimulassem a sua curiosidade e contribuíssem para as suas aprendizagens, pois “o educador deve valorizar, reforçar, ampliar e estimular experiências que permitam aprendizagens simples que se vão complexificando ao longo dos ciclos de aprendizagem das crianças.” (OCEPE, 2016)

Inicialmente considerei muito complicado trabalhar com o grupo porque, além das atrás referidas diferenças das idades e culturas de origem, manifestavam diferentes níveis de desenvolvimento. Também pude constatar que o desenvolvimento de cada faixa etária estava atrasado ou tinha regredido devido à situação pandémica que obrigou as crianças a ficar em casa. Em virtude desta situação, as crianças pareciam ter voltado ao início,

tendo esquecido as práticas que já tinham adquirido, como a prática das rotinas.

Quanto à motricidade fina, no início da prática pedagógica, muitas crianças manifestaram dificuldades em conseguir segurar o lápis entre o polegar e o indicador e quando pintavam não conseguiam ainda ficar dentro dos contornos. Todavia, no final da prática pedagógica, muitas já conseguiam desenhar a figura humana com cabeça, membros e outros detalhes, dando-lhe até alguma expressão facial com os olhos e a boca.

No que diz respeito à comunicação verbal, no momento de partilha das experiências do seu fim de semana, poucas interagiam. Este momento era sobretudo dinamizado por uma criança de 5 anos com um elevado grau de aptidão comunicativa que interagia espontaneamente, com uma espantosa capacidade de comunicar, questionar e investigar, possuía uma memória brilhante e um grande domínio vocabular. No entanto, e apesar de manifestar sempre disponibilidade para auxiliar os outros, queria ser o centro de todas as atenções. Quando não o conseguia, revelava alguma dificuldade psicológica, na medida em que era incapaz de aceitar a chamada de atenção e quando não lhe era concedido o que pretendia, chorava e amuava.

Relativamente à aprendizagem da música, as crianças gostavam bastante de cantar, sobretudo graças à educadora cooperante, capaz de cativar a atenção do grupo, bem como para contar a história em que conseguia reunir o seu interesse e atenção. As dificuldades que se manifestaram no grupo, inicialmente, estavam relacionadas com a autonomia devido aos grupos de irmãos e primos que dificilmente se podem separar. Isto dificultou e condicionou a aquisição de autonomia de uns e outros, nomeadamente para

as crianças de 3 anos, porque os mais pequenos se sentiam seguros junto do irmão ou irmã mais velhos e não queriam separar-se, chorando sempre que isto ocorria.

Com o decorrer do tempo, verifiquei grande desenvolvimento da parte das crianças, porque continuavam a manifestar grande interesse e curiosidade em explorar, descobrir e experimentar coisas novas e participar em atividades diversas. Algumas até já questionavam sobre as coisas que as rodeavam, interagindo espontaneamente nas diversas atividades proporcionadas.

Na comunicação verbal, a maioria das crianças conversava espontaneamente, conseguindo utilizar vocabulário próprio mais significativo. Outras, no entanto, manifestavam dificuldades, nomeadamente as crianças que concluíram os seus 3 anos e também algumas dos 4 anos completos. A maioria também começou a manifestar alguma autonomia e responsabilidade. Aqui, é de salientar que nos grupos de irmãos e primos os mais novos começaram a conseguir ficar sozinhos. Quando lhes foi solicitado que participassem em atividades como desenhar e pintar, já foram capazes de interagir bem; em arrumar os brinquedos já se sentem responsáveis em colocá-los nos locais certos, sabendo que os brinquedos são para desinfetar antes de se colocarem no seu lugar próprio. Averigui que há crianças que passaram a dominar o conhecimento sobre os conceitos espaciais como o alto e baixo, curto e comprido, mais alto, mais baixo, maior e menor e algumas já conseguiam organizá-los em séries: do primeiro ao último, do mais pequeno ao maior.

1.3. Diferenciação Pedagógica

O grupo de crianças que acompanhei ao longo deste semestre apresentava-se como muito heterogéneo, fosse pelas idades que compreendia (entre os

três e os cinco anos), fosse pelos estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e psicológico em que as crianças se encontravam, decorrentes das referidas idades, bem como do meio sociocultural de onde eram oriundas. Ao trabalhar com um grupo com estas características é fundamental ter consciência dos diferentes percursos de aprendizagens, pelo que quaisquer tentativas de homogeneização resultariam infrutíferas.

Nas diversas propostas educativas que preparei para as minhas intervenções, procurei implementar práticas de diferenciação pedagógica que correspondessem aos interesses e necessidades das crianças e respeitassem o desenvolvimento de cada uma, na linha do que defende Tomlinson. Pois, de acordo com o autor, “o principal objetivo do ensino diferenciado é maximizar as capacidades dos alunos” (Tomlinson, 2008, p. 26).

Partindo da mesma temática e, por vezes, de uma atividade inicialmente conjunta, as diferentes tarefas propostas às crianças iam variando de acordo com a faixa etária das mesmas. O exemplo de uma dessas propostas educativas foi o da temática do Outono: a atividade dos frutos secos foi usada para desenvolver o domínio da matemática com a contagem, para os mais crescidos, enquanto os mais novos puderam exercitar o seu conhecimento ao reunir os frutos secos por categorias/caraterísticas distintivas, havendo da igual forma lugar para o desenvolvimento de aprendizagens. No entanto, no conto da história da Maria Castanha, ou na canção dedicada a este tema, todo o grupo estava reunido na sala e a atividade foi comum, isto é, idêntica para todas as crianças. A diferença a registar é posterior, é o momento da abordagem do assunto/temática que permite à criança fazer as aprendizagens individuais.

Também Perrenoud (2000) entende que “esta pedagogia se centra no

aprendente e no seu percurso de aprendizagem. Deve-se deste modo adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano”. Esta pedagogia tem como finalidade reduzir o insucesso escolar, procurando evitar a exclusão dos alunos, em função, por exemplo, da sua origem ou cultura. Uma abordagem baseada na diferenciação pedagógica permite às escolas combater as desigualdades socioculturais, entre outras, e contribui ativamente para a redução desse ciclo de exclusão. Foi o que procurei fazer ao levar a cabo as atividades que desenvolvi com as crianças ao longo deste semestre, uma vez que cada faixa etária manifestava capacidades e aprendizagens distintas. A estratégia consistiu em dividir o grupo, juntando as crianças da mesma faixa etária e fase de desenvolvimento em pequenos grupos para atividades adequadas a cada um, adaptando as tarefas a executar de acordo com os seus ritmos, apetências e grau de desenvolvimento.

Almeida (2012) conjectura que “a diferenciação pedagógica é uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagens, tendo como ponto de partida a identificação e valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso” (p.32), citado por Clerigo et al. (2017, p.100). Assim, ao planificar as minhas intervenções, tive em conta a necessidade de produzir materiais diversificados e criar atividades que proporcionassem diferentes momentos de aprendizagem, abrangentes a todo o grupo, mas com momentos específicos para os pequenos grupos ou mesmo criando momentos de trabalho individual, para que, respeitando o ritmo de cada um, os seus interesses e capacidades, cada um pudesse realizar as suas descobertas e

aprendizagens sem influências das pressões do grupo. Cadima et al. (1997, p. 14) citado por Portugal (2014), consideram que “desenvolver uma educação diferenciada de qualidade passa pela forma como é organizado o desenvolvimento curricular, ou seja, como é planeado e estruturado o caminho que se pretende que o grupo/turma e todas as crianças percorram”. Na minha opinião, e partindo da perspectiva destes e vários outros autores de referência, a diferenciação pedagógica é crucial no trabalho desenvolvido em Jardim de Infância. Como futura educadora, ao considerar as estratégias a apresentar na preparação das atividades, terei que forçosamente ter em conta as características próprias de cada criança, os seus interesses e necessidades, bem com os seus pontos fortes e o seu estilo/ritmo individual de aprendizagem, já que, segundo Portugal (2014, p. 40), “(...) Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe (...) para conseguir diferenciar é necessário estar atento às diferenças. Diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais. (...) A diferenciação reside, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno”.

1.4. O papel do educador

No decorrer da prática pedagógica em Jardim de Infância II, observando a realidade do grupo de crianças, apercebi-me do grande papel do educador no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da

comunicação e do conhecimento do mundo, de acordo com o que a legislação em vigor define para o Perfil do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

As competências do educador devem, assim, pautar-se pela planificação atividades educativas que promovam quer o desenvolvimento quer a autonomia do seu grupo de crianças, tendo como base a observação que se traduz posteriormente na identificação das necessidades, capacidades e dificuldades de cada criança. Cabe ao educador organizar diferentes dimensões: o tempo, o espaço e os recursos educativos que se traduzem no ambiente educativo.

O educador atua numa diversidade de contextos onde as suas funções abarcam seis dimensões: diagnosticar, desenvolver currículos, organizar as aprendizagens, gerir as aprendizagens, aconselhar e tomar decisões. Posto isto, os papéis do educador também são vários, identificados como afetivos, instrucionais e relacionais (Spodek et al, 1998)

A intervenção do educador baseia-se na importância e valor da atividade lúdica como suporte de desenvolvimento da criança (cf. Carvalho 2016), sendo o jogo um dos elementos fundamentais à sua prática pedagógica.

A motivação das crianças é superior quando as atividades vão ao encontro dos seus gostos, interesses e ideias pessoais. Quando iniciei o processo de planificação, procurei sempre entender o que levar para as atividades a planificar, isto é, o que as crianças me transmitiram, os seus saberes, os seus desejos, as suas necessidades de saber, fazer e conhecer. Pretendi sempre que o resultado do plano pudesse revelar o mais possível o que a criança manifestou desejar. No momento de avaliar, a minha pretensão foi

semelhante. Tentei dar a palavra à criança e pedi que me dissesse que dificuldades sentiu, o que aprendeu e gostou, assim como o que não apreciou, e novamente o que pretendia dando continuidade ao ciclo planificação-reflexão-avaliação.

Na minha prática e no que diz respeito quer à minha planificação quer à minha atuação em sala e relação com as crianças, foi também importante estar atenta às brincadeiras das crianças para entender o melhor caminho a tomar com vista ao desenvolvimento global das crianças. Nas palavras de Coelho & Tadeu (2015, p. 113) “é importante que os/as Educadores/as estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, pode fornecer as informações necessárias para adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência.”

Penso que as minhas posturas durante o estágio refletem o que entendo que deve ser o meu perfil como educadora e que este deve ser construído sobre bases como a sensibilidade, atenção, delicadeza, calma, afetividade e paciência. Tal como refere Brazelton, “quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com os adultos” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29.)

1.5. O Portefólio como instrumento de avaliação

“A avaliação do progresso de cada criança, situada no contexto e processo em que se desenvolveu, utiliza abordagens descritivas ou narrativas, que documentam a evolução desse progresso e constituem o meio fundamental

da avaliação designada como “alternativa”. São exemplos deste tipo de avaliação a construção de portefólios ou histórias de aprendizagem, em que a criança é envolvida na seleção de trabalhos, imagens e fotografias que fazem parte desse registo. Os comentários da criança que acompanham essa seleção também fazem parte dessa documentação, bem como anotações e registos do/a educador/a e/ou dos pais/famílias. Este tipo de instrumento permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos.” (OCEPE, 2016, p.18)

No primeiro momento, quando perguntei à criança se queria colaborar comigo na organização do seu trabalho, ela mostrou-se disponível. Começámos por escolher os trabalhos que eram muito especiais para ela. Foi notória a sua alegria em colaborar e após ter explicado o motivo de fazermos o seu portefólio, respondeu-me afirmativamente “Sim, quero!”.

Na perspetiva de Silva e Craveiro (2014), o portefólio é um conjunto de produções importantes para as crianças e registos de observação recolhidos intencionalmente, para que o adulto, e até mesmo a própria criança, entenda as aprendizagens e os progressos da criança ao longo de um determinado tempo. Também para Bernardes & Miranda, 2003, Pinto & Santos, 2006, Silva & Craveiro, 2014, Parente, 2012, Fernandes, 2005 e Arends, 1995, citados por Gomes (2019, p.124), “o portefólio deverá representar a própria criança e, por isso, está intimamente adequado às suas necessidades e especificidades. Reflete e evidencia, de uma forma bastante particular e pessoal, as suas experiências, as suas realizações únicas e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Através do portefólio, a criança é incentivada a desenvolver inúmeras competências, como por exemplo o autoconceito, a autoconfiança e a reflexão sobre si, sobre o que fez, porque

fez e como fez. Com estas reflexões vai adquirindo mais autonomia na tomada de decisões, especialmente nos momentos de seleção e organização dos recursos para colocar no portefólio”. Igualmente para Formosinho & Parente (2005, p.31), o portefólio procura dar voz à criança, uma vez que “conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações da criança e revela as suas características únicas.”

Sá-Chaves (2005, p. 151.) afirma que este documento “(...) não pode ser apenas um instrumento organizador de evidências de aprendizagem, útil como instrumento de avaliação, (...), mas sim, ser simultaneamente uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a avaliação da mesma.” Ainda, de acordo com a Circular nº4 DGIDC/DSDC (2011, p.5) “Qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo, tendo como finalidade registar evidências das aprendizagens realizadas pelas crianças que permitam documentar os seus progressos, acompanhar a sua evolução e simultaneamente recolher elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa.” Similarmente, Carvalho (2007 citado por Silva, 2019, p. 19) defende que é importante que cada portefólio contenha material suficiente para representar uma amostra do desenvolvimento do aluno, possibilitar a avaliação formativa e assim atingir o objetivo a que se destina” (p. 65).

Como futura educadora, também considero que o portefólio como Instrumento de Avaliação é muito importante já que, com a sua organização, aprende-se mais. Olhando para os trabalhos que são considerados especiais, estimula-se mais o gosto em aprender mais coisas que ainda não foram feitas ou experimentadas, ou seja, o portefólio é desafiante para aprender mais e melhor, leva a pensar mais além, a refletir, progredir e desenvolver.

1.6. Dificuldades sentidas e Aprendizagens realizadas

Durante o desenrolar da prática pedagógica, senti várias dificuldades, receios e incertezas, sendo que a maior foi o domínio da língua portuguesa, por ser estrangeira, e também na elaboração das planificações pois senti-me insegura tanto nas minhas intervenções como na gestão do grupo.

No que diz respeito ao domínio da língua portuguesa fiz um grande esforço e fui muito persistente para comunicar corretamente com as crianças estando sempre preocupada com a utilização do vocabulário adequado. Apesar das dificuldades, senti que me superei com o auxílio das correções e chamadas de atenção por parte da professora supervisora e da educadora cooperante que me aconselhavam a de ter o devido cuidado na utilização da linguagem e a falar mais pausadamente. Para isso, utilizei a estratégia de pensar e programar mentalmente o que pretendia transmitir, nomeadamente nos momentos de desafios e perguntas, com vista a utilizar vocabulário simples e de modo que as crianças compreendessem, o que não acontecia no início, porque não conseguiam entender tudo o que dizia e não prestavam atenção.

No que diz respeito às minhas intervenções, senti também que me fui superando ao longo do tempo e que evoluí tanto no uso da linguagem escrita como verbal e nas minhas ações e estratégias. Nomeadamente na hora do conto, para superar as dificuldades em cativar o interesse e a atenção das crianças, recorri a diversas estratégias, como o uso de vídeos ou imagens impressas, de modo a promover a melhor compreensão da história, pois a linguagem é extremamente importante para poder transmitir as aprendizagens.

No que diz respeito à elaboração das planificações, senti dificuldade em perceber a intencionalidade educativa, com vista a adequar as minhas atividades segundo os interesses e necessidades de cada criança e considerando o seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e psicológico. Como refere Silva, Marques, Maria e Rosa (2016, p. 13), “a intencionalidade educativa do/a educador/a que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças, sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar”.

No que diz respeito à gestão do grupo, no início senti alguma dificuldade devido à amplitude da faixa etária, com características tão diversas em várias áreas. Também devido ao confinamento, em que as crianças foram obrigadas a ficar em casa, a educadora cooperante referiu que as crianças pareciam ter esquecido o que aprenderam a nível de conhecimentos e desenvolvimento comportamental. A diversidade de realidades culturais é muito sentida no grupo, pois existem cinco nacionalidades diferentes, pelo que senti alguma dificuldade em desenvolver atividades diferenciadas, pois cada um tem interesses e necessidades diferentes, o que é notório nos seus comportamentos e atitudes.

Quanto às aprendizagens adquiridas, percebi que a planificação é flexível e está em constante mudança, podendo sempre sofrer alterações, tal como aconteceu ao longo deste semestre. Muitas vezes o que tinha sido planificado deixou de poder ser cumprido devido à situação pandémica e que, por motivos de saúde, nos obrigava a estar ausentes.

Desenvolvi a minha capacidade de perceber a importância da organização do portefólio das crianças como forma de avaliação no que respeita ao processo de aprendizagem. Pois, o portefólio é um conjunto de produções importantes para as crianças e registos de observação recolhidos intencionalmente, para que o adulto, e até mesmo a própria criança possam entender as aprendizagens e os progressos desta ao longo de um determinado tempo (Craveiro & Silva, 2014). Neste sentido convidei uma criança a organizar o seu portefólio com o meu auxílio, selecionando com ela os trabalhos que achava serem muito especiais e expliquei porque devia escolher só os “*importantes*”. Desta forma percebi que o papel do educador na construção do Portefólio é muito importante, assim como refere Carvalho (2007, p.65), “para compor cada tipo de portfólio, o professor poderá lançar mão da sua criatividade e da necessidade do seu grupo, e é importante que cada portfólio contenha material suficiente para representar uma amostra do desenvolvimento do aluno, possibilitar a avaliação formativa e assim atingir o objetivo a que se destina”.

1.7. A Experiência da abordagem do Projeto “Os mini-minis”

Constatámos, através da observação, que as crianças revelaram bastante curiosidade e interesse em conhecer os “mini-minis” da floresta, Por exemplo, quando as crianças iam para o exterior e encontravam um inseto, todas se juntavam para o observar e comentar as suas características. Depois, quando se realizavam as conversas em grande grupo, a maioria delas começava logo a falar de insetos e a partilhar curiosidades acerca deles. Deste modo, concluímos então que as crianças gostariam de saber mais sobre os seguintes insetos: as aranhas, as borboletas, as abelhas e as moscas. Assim, com base nos interesses das crianças relativamente aos assuntos

sobre a Floresta Encantada, ao longo da nossa prática pedagógica tivemos a oportunidade de realizar o projeto sobre os “mini-minis”, nome que as crianças usaram para designar os insetos.



Figura 3 – As crianças a observar os mini-minis



Figura 4 – Os irmãos A e L a fazerem atividades plástica “Construção da teia de aranha em papel dobrado e em plasticina”

Com base nos interesses das crianças e com o intuito de as levar ao conhecimento e à experiência sobre este tema, considerámos pertinente elaborar a abordagem do projeto no dia 2 de dezembro, dando então início à construção do projeto sobre os “mini-minis”.

O trabalho de projeto é uma abordagem pedagógica centrada em problemas que ocorrem em contexto escolar, “(...) neste contexto pedagógico específico, o trabalho de projeto pode então ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou, um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989, p.2). Além disto também se pode referir que o trabalho por projeto é “(...) uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Vasconcelos et al. 2012, p.10).

Para uma correta execução do projeto, fizemos uma revisão da literatura sobre esta metodologia, já que, de acordo com Leite, Malpique & Santos (1989, citado por Vasconcelos, 2011, p.10) citado por Gouveia, (2017), uma metodologia de trabalho de projeto deve ser: “(...) uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados.” Neste sentido, e após a primeira fase do trabalho por projeto, **o que já sabemos**, passamos à segunda fase, **o que queremos saber**. Nesta fase, é feita a planificação, pelo educador e pelas crianças, daquilo que elas querem saber e do modo como irão fazer para obter esse conhecimento, isto é, do desenvolvimento do trabalho ou **onde vamos descobrir e pesquisar**. Para organizar o trabalho, sugerimos que se registassem numa cartolina as ideias que as crianças foram apresentando para cada uma destas etapas, cartolina essa que ficou exposta na sala. Após a execução da pesquisa, foi registado **aquilo que descobrimos** para, finalmente, se passar à divulgação do trabalho.

Enquanto primeira etapa, a atividade de auscultar as crianças foi realizada em grande grupo, pois consistia na definição do problema que viria a tornar-se no projeto “os mini-minis da Floresta”. Tendo decidido o que iríamos fazer, entramos na etapa seguinte. Com a intenção de promover diversas atividades que proporcionassem às crianças momentos de experiências várias, possibilitando a aquisição de aprendizagens, elaboramos planificações para nos orientarmos – É “função do educador orientar as crianças e incentivá-las a partilhar as suas ideias, intervindo se assim o considerar necessário” segundo Vasconcelos et al.,

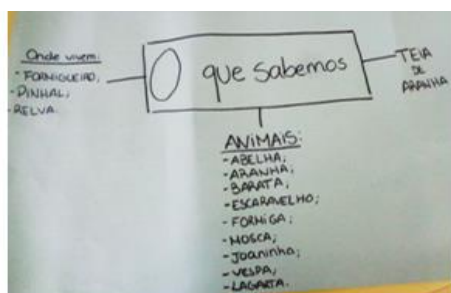
(2012, p. 16) citado por Vasconcelos, (2019).

Para responder ao “onde vamos descobrir e pesquisar” indagámos as crianças sobre o modo como queriam e onde achavam que poderiam ir descobrir e pesquisar informação sobre os “mini-minis”: as crianças mostraram interesse em pesquisar na Internet e na observação dos insetos no exterior. Para atender a estas respostas, achámos pertinente dividir as crianças em grupos de dois e também individualmente. As crianças mais novas, em conjunto com as mais crescidas e com a ajuda das mestrandas, visualizaram no Youtube e pesquisaram no computador os quatros insetos escolhidos, procurando perceber as suas características. Uma vez que não foi possível fazer uma experiência direta devido ao mau tempo atmosférico, foi assim que se realizou esta atividade de descoberta, tendo sido complementada com o recurso a livros de histórias sobre os referidos insetos. A leitura das histórias foi feita em grande grupo.

Para uma adequada leitura das diversas fases da prossecução do projeto, apresento a tabela com o registo do cronograma, as propostas educativas e as respetivas áreas de conteúdo envolvidas:

Cronologia das Propostas Educativas/ Áreas de Conteúdo		
Data	Proposta Educativa	Aprendizagem a promover
1). 2/12/2021	- Levantamento de opiniões e ideias. - Registo das ideias na cartolina: O que sabemos, O que queremos saber, onde podemos encontrar. - Onde vamos pesquisar? / O que vamos fazer?	<u>A criança</u> - Desenvolve a comunicação oral com a discussão e partilha da sua ideia. (Área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); - Elabora frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita)
2). 9/12/2021	- Visualização do Vídeo como a aranha constrói a sua teia e construção da teia de aranha	<u>A criança</u> - Desenvolve atitude crítica e interventiva em relação ao que observou e viu (Área de Formação Pessoal e Social – Convivência Democrática e Cidadania). - Sente prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (Área da formação pessoal-social) - Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (Área de expressão e comunicação subdomínio das Artes Visuais) Identifica as características da teia da aranha (áreas do Conhecimento do Mundo – Abordagem às ciências); Desenvolve a autonomia (Áreas da Formação Pessoal-Social – Independência e autonomia).
3). 14/12/2021	Pesquisas no computador sobre os insetos (aranha, abelha, borboleta, formiga) e /Saída ao meio envolvente	<u>A criança</u> Contacta e reconhece os recursos tecnológicos do seu ambiente e a compreensão da sua utilidade no quotidiano (Área do Conhecimento do Mundo – Mundo Tecnológico) - Compreenda as características físicas dos diferentes insetos (Área do Conhecimento do Mundo – Abordagem às ciências)
4). 15/12/2021	Expressão motora; percurso/locomoção dos diferentes insetos mosca, abelha, borboleta, etc	<u>A criança</u> - Demonstra o gosto pelas atividades físicas, procurando progredir a partir do que já é capaz de fazer - Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrio (Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física)
5). 16/12/2020	Vídeos de insetos (mosca, abelha, borboleta, formiga), Visualização do filme “A vida de um inseto” e construção dos insetos em 3D	<u>A criança</u> - Desenvolve a comunicação oral, com a interação entre a criança com adulto (Área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). - Identifica as características dos insetos, aranha, mosca, abelha, borboleta e formiga (Área do Conhecimento do Mundo – Abordagem às ciências). -- Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (Área de expressão e comunicação subdomínio das Artes Visuais) - Desenvolvimento da autonomia (Área de Formação Pessoal e Social – Independência e autonomia).
		Desenvolve a comunicação oral com a discussão e partilha de ideias sobre a filme (Área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

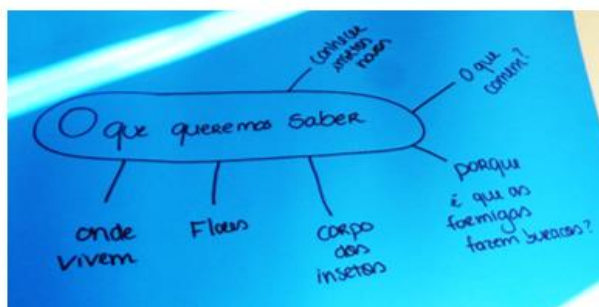
Tabela – 1 Tabela das Propostas Educativas/Áreas de conteúdo



1ª fase – O que sabemos



2ª fase – Onde vamos pesquisar



3ª fase – O que queremos saber



4ª fase – A divulgação

Figura 5 – As fases do Projeto

A **quarta e última fase** comportou a divulgação e a avaliação. A nossa sala A “tornou-se uma floresta”, como tinham pedido as crianças inicialmente – queremos transformar a nossa sala em floresta. Os seus desejos foram ouvidos e, através das atividades plásticas que realizaram, foi possível recriar a floresta na sala, com os seus “mini-minis”, pela exposição dos trabalhos realizados, desde a teia de aranha feita em lã e algodão, o esboço grande feito em saco do lixo e em cartolina, à mosca feita em caixa de ovos e os esboços grandes de abelha, mosca e borboleta feitos em garrafões de água.

As crianças ficaram satisfeitas com os seus trabalhos, felizes por terem participado e poderem ver exposto o resultado dos seus esforços decorrentes da sua participação nas atividades que lhes tinham sido propostas. Assim, através deste projeto, a sala “transformou-se”, tal como refere Vasconcelos (2009, citado por Vasconcelos, 2011, p. 16): “(...) uma análise crítica e rigorosa dos espaços, do equipamento e dos materiais que introduzimos, tornando-se a sala de atividades e o próprio jardim de infância num grande laboratório de pesquisa e reflexão “.

Com o intuito de divulgar o projeto e visto que não se pôde realizar a divulgação entre salas nem com uma apresentação para os pais devido à pandemia e às respetivas restrições, decidimos então em conjunto e com base na pesquisa das crianças, realizar em cartolinas separadas as várias informações e características sobre cada um dos insetos. Decidimos também elaborar um livro juntamente com as crianças, tendo patentes informações já pesquisadas e fotografias que foram tiradas ao longo da realização do projeto. Este livro, depois de efetuado foi então entregue aos pais para a sua visualização e apreciação.

Relativamente à avaliação, considero que esta foi bastante positiva dado que as crianças demonstraram ao longo de todo o projeto bastante interesse, concentração, entusiasmo e empenho e que alcançaram a intencionalidade da proposta.



Figura 6 – O Livrinho do projeto “Os mini-minis” para divulgação

1.8. Conclusão

Perante a realidade vivenciada ao longo desta prática pedagógica, percebi que o Jardim de Infância, representativo da educação pré-escolar, adota um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que ajuda a promover a aprendizagem, educando as crianças a aprender.

No que diz respeito ao projeto sobre a floresta e os seus *mini-minis*, as crianças foram intervenientes ativos, tanto na definição dos problemas sobre o projeto da sala como na elaboração através da pesquisa, da execução e da avaliação e divulgação dos resultados. Esta atividade das crianças fez-me refletir sobre a importância do educador no papel de atender e saber identificar os interesses e necessidades das crianças, de respeitar o seu ritmo de aprendizagem, sobretudo a sua função em gerir o grupo e o ambiente educativo. Enquanto educadora, compete-me refletir sobre todos e cada um dos aspetos vivenciados e ou observados ao longo do contacto diário com as crianças. Todos os comportamentos, entusiasmo e desinteresse, alegria e tristeza, confiança e receios, devem ser alvo de profunda e atenta reflexão por parte do educador. Ser educador é um papel em construção permanente, que resulta numa contínua reinvenção cujo fito é a construção de novos conhecimentos, a preparação de ambientes propícios a mais e melhores aprendizagens, para as crianças e também para si.

As aprendizagens que adquiri nesta prática são variadas, apesar das muitas dificuldades que experienciei ao longo deste período: desde a gestão da sala e do grupo, das intervenções, à elaboração das planificações, assim como a gestão do currículo. A necessidade de refletir continuamente sobre o seu trabalho permite ao educador analisar o processo desencadeado, o percurso feito e os resultados obtidos, isto é, leva-o a examinar atentamente cada

aspecto do seu trabalho, os sucessos alcançados e os fracassos sofridos. Se não refletir sobre o que fiz, como poderei avaliar se correu efetivamente bem, se alcancei os objetivos propostos e os resultados pretendidos? Esta mesma perspectiva é mencionada por vários autores, como Alarcão (1996) e Serrazina (1998), que defendem a importância das práticas reflexivas na educação.

Enquanto futura educadora, deverei ser capaz de introduzir esta dimensão reflexiva na minha atividade quotidiana, de forma a questionar-me continuamente e a poder melhorar e progredir.

DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO 1

Ao longo do meu percurso na Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, em que acompanhei pares de irmãos heterogêneos, não apenas em gênero, mas também em idade, surgiram várias questões que se afiguraram muito interessantes para serem estudadas. É nesse contexto que nasce a ideia de fazer um estudo sobre os relacionamentos que se criam entre vários pares de irmãos que frequentam a mesma sala de pré-escolar com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Assim, surge a questão “Que tipo de interações estabelecem pares de irmãos que frequentam a mesma sala de jardim de infância nos momentos de brincadeira livre?”.

Com o intuito de perceber os comportamentos e relacionamentos que se produzem entre os participantes, a investigação foi desenvolvida a partir das observações diretas nos diferentes momentos de brincadeira livre, quer no espaço interior da sala quer no espaço exterior da escola.

Procurando dar forma a esta investigação, organizei-a tendo em conta os seguintes capítulos: no primeiro, apresenta-se uma introdução, o problemática, a pergunta de partida, os objetivos de investigação e a pertinência do estudo; no segundo é o enquadramento teórico que sustenta a investigação; no terceiro, descreve-se a metodologia da investigação; no quarto capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados; no quinto e último, são expostas as conclusões onde são apresentadas as conclusões do estudo, as limitações e as recomendações para possíveis pesquisas futuras.

1.1. Introdução

O homem é um animal social, isto é, precisa de outros seres humanos para viver. Este princípio, já defendido por Aristóteles há milhares de anos, citado por Alario (2009), continua válido nos nossos dias. O ser humano é um ser gregário, que vive em comunidade, estabelecendo relações de dependência, de proximidade e de entreatada desde o seu nascimento. Ao longo da vida, muitas destas relações podem acentuar-se ou deteriorar-se e desfazer-se por múltiplos fatores. De entre essas relações, as de parentesco são as que tendem a manter-se mais estáveis ou mais duradouras na vida do indivíduo. O núcleo familiar é, naturalmente, a raiz das primeiras relações sociais, pois é no contacto primevo com os pais, irmãos, avós, ou outros que coabitem com a criança nos seus primeiros tempos de vida que começa a formar-se a sua personalidade. As relações entre irmãos são também influências fulcrais no desenvolvimento da personalidade de cada criança que possui algum tipo de fratria. Nem todas essas relações se desenrolam da mesma forma e generalizar será sempre abusivo, na medida em que muitos outros fatores concorrem quer para a formação da personalidade de cada indivíduo quer para as suas relações fraternas, nomeadamente os aspetos culturais. (FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto. 2ª ed. s/l: Ática, EDUFJF, ABDR, s/d, 1994)

De acordo com Benghozi e Féres-Carneiro (2001), citado por Goldsmid e Carneiro (2007, p. 294), “(...) o laço fraterno vai ser definido pelo partilhar do mesmo laço de filiação, ou seja, ser irmão e irmã em uma mesma família; entretanto, ele não define a relação fraterna, que poderá ser próxima ou distante, fria ou calorosa, amistosa ou conflituosa”. Por outro lado, Losso (2001) citado por Goldsmid e Carneiro (2007, p. 302), entende as relações

entre irmãos como sendo de ajuda recíproca, de colaboração, de assistência em um nível de igualdade, de defesa dos direitos das gerações e de provisão de modelos de identificação entre os irmãos, que, por pertencerem à mesma geração, funcionam como modelos de identificação diferentes do dos pais. Além do ensinar e aprender recíprocos, permite também o alijamento ou libertação moderada de agressividade. A possibilidade de exercer essas funções, com o conseqüente desenvolvimento de representações vinculares conscientes e inconscientes, implica em facilitar o estabelecimento de relações suficientemente boas com os pares na vida adulta (Goldsmid e Carneiro, 2007). Para que os irmãos possam construir um vínculo suficientemente bom, é preciso haver uma complementaridade em seus papéis, além da relação de intimidade e certa coincidência nos seus valores pessoais.

Aquilo que pude observar foi que, nos momentos de brincadeira, a forma como as fratrias se relacionam revela um vínculo único, diferente das relações de amizade entre pares. O laço que une os irmãos fornece uma segurança e apoio recíprocos e imprescindíveis, pelo que essa relação se vai ser fortalecendo à medida que vão crescendo e interagindo. Ora, essa interação que pude observar ao longo deste período, pautada por emoções fortes, como a amizade, a cumplicidade, a imitação e por zangas, invejas e rivalidades, é fonte e plataforma para múltiplas e variadas aprendizagens em cada um dos indivíduos, cada um dos irmãos da fratria.

1.2. Problemática, pergunta de partida e objetivos de investigação

Este estudo tem como principal objetivo refletir sobre as interações que se estabelecem entre fratrias de irmãos em idades heterogêneas que frequentam a mesma sala de Pré-escolar onde desenvolvi a Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, procurando perceber os seus comportamentos e

atitudes na forma como se relacionam. Por conseguinte, a minha investigação tem por base a seguinte pergunta de partida: *“Que tipo de interações estabelecem pares de irmãos que frequentam a mesma sala de JI nos momentos de brincadeira livre?”*.

Assim, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- i. Proporcionar momentos variados de brincadeira livre para propiciar a observação.
- ii. Observar e analisar as interações que se estabelecem entre irmãos nos momentos de brincadeira livre.
- iii. Refletir sobre o contributo das interações entre irmãos no seu desenvolvimento global.

1.3. Pertinência do Estudo

Ao realizar a minha Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, deparei-me com um grupo de crianças com diversos pares de irmãos de idades diferentes. Pareceu-me apropriado observar como interagiam entre si estas fratrias, nos diversos momentos do dia, dando particular atenção aos momentos de brincadeira livre, não descurando, no entanto, os momentos de rotina e as atividades dirigidas. Contudo, apercebi-me que, por serem menos estruturados e possibilitarem interações “mais livres”, os momentos de brincadeira livre seriam os mais propícios à observação dos comportamentos dos pares de irmãos.

Post e Hohmann (2011) entendem que os momentos de brincadeira livre possibilitam que as crianças explorem objetos e ações, que interajam com os seus pares, que escolham o que desejam fazer, de acordo com os seus

interesses pessoais e competências individuais, isto é, seguindo o seu próprio ritmo. Este mesmo conceito já tinha sido defendido por Vygotsky (1994), nos seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, ao considerar o ato de brincar de extrema relevância para o desenvolvimento da criança, dado que é pelo jogo e pela brincadeira que nos demonstra o seu método de aprendizagem; pelo seu contacto com o ambiente, os objetos e as pessoas, revela-nos a sua relação cognitiva com o mundo que a rodeia.

Ponderei também a pertinência que teriam essas interações no desenvolvimento destas crianças (em estádios diferentes de desenvolvimento, uma vez que as suas idades se situam entre os três e os cinco anos) e que contributos poderiam oferecer ao nível das aprendizagens. A questão “Nos momentos de brincadeira livre, que tipo de interações estabelecem pares de irmãos que frequentam a mesma sala de JI” nasce desta realidade, que este grupo de crianças do pré-escolar apresenta, e da premência de compreender as interações que se estabelecem entre elas, sobretudo a dicotomia de atitudes do irmão mais velho para com o mais novo e do irmão mais novo perante o irmão mais velho: se há solicitação de apoio moral/ conforto/ reforço positivo e como responde o outro a essa solicitação; se há oferta de ajuda/apoio na realização das tarefas e se o outro os aceita; se demonstram atitudes de intimidade/ carinho/ companheirismo/afeto e se existem conflitos entre irmãos.

Em suma, estudar e refletir sobre como reage cada um ao comportamento do outro e que ilações podem ser daí retiradas, nomeadamente, em que medida essas interações cooperam nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento individual.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Introdução

Neste capítulo, procuro apresentar uma perspectiva teórica que contribua para fundamentar a temática que abordo no meu relatório, tentando destacar alguns fatores que influenciam o desenvolvimento das crianças, especialmente a interação entre os pares de irmãos que frequentam a mesma sala de pré-escolar. Farei ainda uma análise da importância da brincadeira livre e do seu contributo para o desenvolvimento das crianças no pré-escolar, bem como refletirei sobre o papel do Educador de Infância e a sua intervenção durante os referidos momentos de brincadeira livre entre as crianças.

2.2. Interações entre crianças

O desenvolvimento humano é um processo em construção, fruto do conjunto das circunstâncias que envolvem o indivíduo e moldam a sua personalidade. Essa evolução contínua começa muito cedo, desde o próprio nascimento, e é marcada fundamentalmente pelas relações que o ser humano estabelece com os outros seres da mesma espécie ou até de espécies diferentes, como os animais de estimação ou as plantas. Na interação humana, primordialmente surge o contacto com os progenitores, mas também com irmãos e outros familiares que coabitem com a criança. Também Post e Hohmann (2011) defendem que as crianças são sujeitos ativos na sua aprendizagem desde o seu nascimento, e isso deve-se às relações e explorações que estabelecem.

Nessa perspectiva, e como já referi anteriormente, é imprescindível reconhecer a importância da creche como um contexto educativo que se constitui como uma das primeiras experiências do bebé ou da criança pequena exterior ao seu círculo familiar.

A chegada ao Jardim de Infância implica, pois, toda uma possibilidade de novas interações, com outros adultos e outras crianças. Essas interações são potenciadoras de múltiplas aprendizagens, sendo altamente benéficas para o seu desenvolvimento a todos os níveis - biológico, pessoal, social, cognitivo, moral, cultural, psicológico.

Esta perspectiva é defendida por diversos autores, embora Spodek e Saracho (1998) considerem que a entrada para o Jardim de Infância possa provocar reações diferentes nas crianças, dado que nem todas são capazes de socializar da mesma forma ou com a mesma facilidade. Já Teresa Vasconcelos (2006) defende que o Jardim de Infância propicia a formação pessoal e social da criança visto que se constitui como laboratório de interações e, conseqüentemente, de aprendizagens, onde a criança experimenta o contacto com o outro e a noção de si própria, a partilha de espaços e de objetos e aprende a colaborar com o grupo ou a gerir conflitos.

Também Lima (2014, p. 23) entende que as relações entre crianças no pré-escolar são fundamentais para o “desenvolvimento de capacidades como a confiança, a autonomia, a iniciativa, entre outras” e Zabalza (1987) aponta que as interações que as crianças estabelecem com os seus pares lhes proporcionam aprendizagens sociais essenciais ao seu processo de sociabilização.

Posso, então, afirmar que as relações criadas entre a criança e o ambiente que a rodeia, sejam os pares ou os espaços e objetos do Jardim de Infância,

são a base da sua aquisição de conhecimentos e a base do seu desenvolvimento.

É indiscutível que essas interações são essenciais para o seu crescimento e para a formação da sua personalidade, do seu comportamento e das suas emoções. Esta é também a perspectiva defendida por Hohmann & Weikart (2011, p. 64), ao avançarem que “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” e que “as interações que as crianças vão construindo (...) estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e brincadeiras” (idem, p. 572).

Assim, e na linha de pensamento preconizada por Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo, partilho da opinião de Silva et al. (2016), quando defende que é “nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros (...) a criança é reconhecida como o sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia e também pelas crianças que a rodeiam e pelas relações que se vão estabelecendo” (p. 33).

O Jardim de Infância é o espaço privilegiado para proporcionar as interações entre pares, através da brincadeira, do jogo e do convívio, uma vez que “as interações lúdicas representam os principais processos através dos quais as crianças comunicam entre si e promovem relações que permitem desenvolver as competências necessárias a nível social” (Lima, 2014, p.23).

2.2.1. Interações entre crianças de diferentes idades

Segundo Teixeira et al. (2011, p. 59) “Os desafios cognitivos surgem sempre que as crianças estão em estádios diferentes de desenvolvimento, independentemente da sua idade”. Logo, as interações que se estabelecem entre crianças de idades diferentes tendem a revelar comportamentos e atitudes diversas, refletindo o estágio de desenvolvimento em que se encontram.

De acordo com a perspectiva de Hinde (1976), as relações sociais entre as crianças são um fenómeno que envolve tipos de interação constante e que se caracteriza por trocas mútuas entre elas, durante um período de tempo alargado. Teixeira et al. (2011) defende que crianças precisam de observar e reproduzir um leque variado de atitudes, mas também de encontrar companheiros entre os seus pares para partilhar, complementar ou suplementar os seus interesses de formas diferentes. Fomentar interações entre crianças mais velhas e crianças mais novas propiciará a possibilidade de as mais novas serem “encorajadas, confortadas e cuidadas pelas mais velhas e mais tarde virem a ser capazes de as imitar quando elas próprias se tornarem as mais velhas do grupo” (id. p.58) até porque, segundo Teixeira et al. (2011) as crianças mais novas esperam esse encorajamento, conforto e cuidado das crianças mais velhas, entendem esse apoio como um dado adquirido. Ora, fora do seio familiar, o ambiente onde esse contacto, essa interação entre crianças de idades diferentes pode acontecer é no Jardim de infância.

Segundo Oliveira e Formosinho (2011,.), uma vez que a criança evolui ao interagir com outras crianças, isto é, o seu comportamento, inicialmente de

caráter mais egocêntrico, vai mudando já que a criança passa a ter consciência do outro, que também tem gostos e interesses próprios e diversos dos seus.

2.2.2. Interações entre irmãos

As relações fraternas, na primeira infância, são marcadas por um vínculo que se pode considerar especial, dados os sentimentos que o caracterizam, de amizade e, sobretudo, de cooperação e entreajuda. Uma convivência emocional única, ora de companheirismo e cumplicidade, ora de ciúme e rivalidade, que possibilitará a cada elemento da fratria a aquisição de aprendizagens fundamentais na construção da sua personalidade, como sugere Goldsmid e Carneiro (2007, p. 305), “os irmãos vão ser muito importantes uns para os outros na construção de suas personalidades. Através da percepção das diferenças e semelhanças, cada um vai ser capaz de se perceber enquanto sujeito, (...) o vínculo fraterno vai-se formar na continuidade do tempo. A vida na fratria vai possibilitar ainda a cada um experimentar a socialização antes de vivenciá-la com o outro estranho, na pracinha, na creche ou na escola”. Aperceber-se então daquilo que os aproxima e do que os distingue permite que cada um dos indivíduos, ou seja, cada um dos irmãos seja capaz de se perceber enquanto pessoa, com características especiais e únicas, aspeto que assume especial importância no ambiente escolar, de cariz homogeneizador.

É no seio familiar que tem início o contacto funcional com o outro, o viver em grupo, a partilha de espaços e objetos. Com a presença de irmãos, dão-se também os primeiros passos nessa vivência grupal, caracterizada pelos laços que os unem, de amor parental e fraternal, e pelas rivalidades e ciúmes que essa mesma convivência desperta e provoca.

Caso o ambiente familiar se apresente disfuncional, em que as figuras parentais, incapazes ou demissionárias, não servem de paradigma de referência, total ou parcialmente, serão os irmãos a suprir essas lacunas, constituindo-se como modelo a seguir e construindo entre si uma interligação de apoio fraterno. No entender de Meynckens-Fourez , 2000 Muniz; Féres-Carneiro, 2012) citado por Sá e Rabinovich, 2015, p. 13), “as relações fraternas desempenham, pelo menos, três papéis fulcrais: de afeto, tranquilidade e proteção, de substituto parental e de aprendizagem das funções cognitivas e sociais, sendo que, em famílias em que o amor e a ajuda ou zelo dos pais estão ausentes, os irmãos tendem a intensificar os laços fraternos”.

Losso (2001) entende as relações fraternas como ligações de reciprocidade, colaborativas e assistenciais, caracterizadas pela igualdade, pela defesa dos direitos das gerações e pela provisão de modelos de identificação entre os irmãos, que, por pertencerem à mesma geração, funcionam como modelos de identificação diferentes do das figuras paternas. Além do ensinar e aprender recíprocos, permite também um certo extravasar das frustrações e da agressividade. A relação entre os irmãos dá-se num contexto em que, através do jogo, se torna possível gerir angústias e promover a criatividade.

A possibilidade de exercer essas funções, com o consequente desenvolvimento de representações vinculares conscientes e inconscientes, implica em facilitar o estabelecimento de relações suficientemente boas com os pares na vida adulta.

Também Walker (2011) refere que as relações fraternas conduzem a uma boa saúde mental e ao surgimento de comportamentos de ajuda, isto é, estes laços entre irmãos facultam um contexto importante para o

desenvolvimento da compreensão da criança sobre o seu mundo social, emocional, moral e cognitivo.

No mesmo sentido, Howe e Recchia (2006) observam que nas relações entre irmãos há a considerar três aspetos essenciais: as emoções fortes, de carácter positivo, negativo ou, por vezes, até ambivalentes; a intimidade, determinada pelo longo tempo dispensado brincando juntos e, pelo facto de possuírem um grande conhecimento um do outro, serem capazes de fornecer suporte instrumental e emocional recíprocos; as grandes diferenças individuais na qualidade das relações das crianças umas com as outras.

Na perspetiva defendida por estes autores, há ainda a ter em conta a diferença de idade entre os irmãos, diferença esta muitas vezes suscitadora de conflitos entre as crianças, nomeadamente em quesitos de controle e de rivalidade. No seu entender, as relações fraternas proveem um contexto importante para o desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a sua vida social, emocional, moral e cognitiva. Especificamente, os irmãos têm uma função assaz importante no desenvolvimento da compreensão sobre as emoções, pensamentos, intenções e crenças. Ainda neste contexto da presença do irmão mais velho na fratria, Bowlby (1969/2002) menciona que o comportamento de apego traz segurança e conforto, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Segundo Bowlby, a criança busca a figura de apego em situações diversas, especialmente quando tem fome, se sente cansada, doente ou assustada; quando não se sente segura da permanência dessa pessoa ao seu lado; e ao procurar a proximidade e desejar manter contacto afetuoso.

Similarmente Carreño e Avila (2002) entendem que o irmão mais velho, em condições especiais, como as descritas, pode representar uma figura de apego subsidiária para o irmão mais novo. Figura essa que não se restringe à

ausência das figuras parentais, visto ocorrer igualmente em situações de cuidados formais. Pode inferir-se, assim, que também para a criança que cuida há uma maior oportunidade para o desenvolvimento do seu comportamento pró-social e para a promoção da autonomia, das funções cognitivas e de responsabilidade social. Já o irmão que é cuidado, geralmente o mais novo da fratria, recebe do irmão cuidador uma imagem específica da sociedade em que se insere e tende a reproduzi-la, mimetizando-a.

2.3. Importância da brincadeira livre, o seu contributo para o desenvolvimento da criança.

O ato de brincar ou brincadeira é natural e espontâneo; nasce da iniciativa da criança e, recuperando a teoria desenvolvida por Vygotsky e já atrás enunciada, indicia o modo como irá decorrer o seu processo de aquisição e apreensão de conhecimento: ora através da compreensão dos fenómenos, ora pela atribuição de sentido ao mundo que a rodeia, ou ainda na compreensão das relações que estabelece fruto da sua interação com os outros e na construção da sua identidade.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al, 2016, p. 10), referem que “o desenvolvimento da criança se processa como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto para atingir o mesmo fim. A aprendizagem realiza-se de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade”.

Assim, “esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem

assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspectiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al, 2016, pp. 10-11).

Nunes, 2017 (citando Hohmann & Weikart, 2007, p.303), afirma que “com a idade, as brincadeiras passam de exploratórias a construtivas, depois evoluem para a imaginação (com a criação de histórias e de brincadeiras de faz-de-conta) e, por fim, para a realização de jogos (através da criação de regras)”.

A ideação é o elemento fulcral da brincadeira. Embora possa começar pela exploração, é com base na sua capacidade imaginativa que a criança (individualmente ou em conjunto com outras crianças, interagindo e partilhando a sua imaginação, as suas fantasias) brinca enquanto constrói conhecimento e compõe os traços da sua personalidade. Todavia, em Hohmann & Weikart (2007), citados por Nunes (2017) o ato de brincar é entendido como diverso, sendo agrupado em seis 6 padrões distintos de comportamento: de desocupação (momento em que a criança não brinca, mas observa algo que lhe interessa), de observação (quando observa a brincadeira de outras crianças e pode interagir com elas), de atividade solitária (nas brincadeiras individuais, sem qualquer interação com os seus pares), de atividade paralela (quando brinca sozinha com objetos idênticos aos que outras crianças usam nas suas brincadeiras), de atividade associativa (brincadeira coletiva, onde existe comunicação e partilha de objetos) e de

atividade cooperativa (quando várias crianças brincam com um objetivo e cooperam entre si).

É pela brincadeira que as crianças interpretam o seu quotidiano, exploram o seu corpo, criam histórias, tomam decisões, expressam as suas dificuldades e a sua criatividade e aprendem a respeitar e a respeitar-se, desenvolvem conceitos, afetos e emoções bem como capacidades sociais, motoras e psicológicas, como é destacado por Crespo (cit. Veigas, 2007) citado por Sousa, (2012, p. 25) “É através desta atividade que as crianças desenvolvem capacidades de interação, autonomia e personalidade”. Seja em que padrão de comportamento a criança se insira, podemos considerar que a brincadeira é o veículo crucial para o desenvolvimento da criança, no sentido que lhe é atribuído por Kishimoto, (2010), citado por Sousa (2012, p.38) em que a brincadeira é tida como “uma ferramenta essencial para a criança se expressar, aprender e desenvolver”.

Para autores como Vygotsky (1991), Elkonin (1998) e Leontiev (1994), a brincadeira é o que permite à criança desenvolver-se em níveis mais elevados. Assim, o ato de brincar constitui-se como indispensável ao desenvolvimento e à aquisição de aprendizagens para a criança. Se, para além da brincadeira individual, considerarmos que as brincadeiras de atividade associativa ou cooperativa implicam a interação com os seus pares, facilmente compreendemos o alcance que essas interações, pautadas por momentos de diversa índole (partilha e proximidade ou zanga e conflito), podem ter na criança. É no encontro com os seus pares que a criança descobre que não é o único sujeito da ação e que necessita da intervenção dos outros para atingir os seus objetivos. Por conseguinte, a brincadeira não pode ser vista tão-só como um entretenimento, antes terá de ser apercebida como um espaço-tempo contínuo de aprendizagens. Mas, para que tal ocorra é também

preponderante a atuação do educador ou adulto responsável. Se o ato de brincar é espontâneo, como já aqui se defendeu, o adulto deve garantir que o momento de brincadeira (além de seguro) seja aliciante para a criança, com o espaço e objetos adequados que despertem a curiosidade e promovam o interesse da criança, isto é, que pela sua atratividade fomentem o seu desejo de brincar.

Similarmente, Bomtempo (1997) afirma que o educador deve estar atento às brincadeiras das crianças porque é nelas que as crianças representam as suas ansiedades e a sua visão do mundo, e é nesse espaço intervalo de tempo que as crianças “podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores” (Post & Hohmann, 2011, p.249). É, então, importante que as crianças tenham, na sua rotina, momentos de brincadeira livre. Estes momentos fornecem informação útil ao educador sobre como planificar e organizar ou estruturar atividades tendo em conta as características das crianças envolvidas, as suas necessidades, interesses, capacidades e níveis de desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011).

Teixeira e Volpini (2014, p. 81) apontam que, na “educação infantil, é importante que as crianças convivam em ambientes em que possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e principalmente que possam aprender, pois o brincar é uma importante forma de comunicação”. Também Smith (1982) incide no facto de que as brincadeiras que têm atividades físicas e sensoriais permitem desenvolver habilidades motoras, força e resistência.

Cordazzo e Vieira (2007) salientam que a brincadeira deve ser utilizada em contexto escolar para motivar as crianças para certos conteúdos, dado que, para além das vantagens que apresenta para as crianças, também o educador pode usá-la para atingir os objetivos escolares.

Em idade pré-escolar, o objetivo é “o desenvolvimento pleno da criança e a sua integração social” Rizzo, 1989, p.30), o que reafirma a pertinência do ato de brincar.

2.4. O Papel do irmão mais velho no desenvolvimento do mais novo

Segundo Provence & Solnit, (1983) citado por Goldsmid e Féres-Carneiro (2011, p. 778) “a vivência fraterna, principalmente quando positiva e facilitadora do desenvolvimento único de cada criança, pode se tornar um poderoso estágio em que as crianças, direta e indiretamente (através do outro), têm oportunidade de encenar seu mundo interno, (...) comunhão de interesses e experiências partilhadas pelos irmãos aponta para uma maior aproximação de desenvolvimento entre eles (ibidem, p, 777). Então, convém analisar de que formas e em que medida se manifesta essa influência.

No entender de Carreño e Avila (2002), o irmão mais velho surge habitualmente como a figura de apego ou de suporte para o irmão mais novo. Esta relação, pautada sobretudo pela ajuda que o mais velho presta ao mais novo, não se esgota aqui. O irmão mais novo, sendo o objeto de cuidado, também proporciona ao irmão cuidador momentos de entreajuda, de cooperação, sobretudo nos momentos de brincadeira, nos jogos e desafios que criam e partilham, potenciando aprendizagens fulcrais para o desenvolvimento de ambos, nomeadamente aos níveis físico, cognitivo, social e emocional. Desta convivência resultam também as rivalidades, os ciúmes, invejas e comportamentos agressivos. No entanto, a mesma convivência que os suscitou será aquela que lhes os conduzirá à busca da resolução do problema, que será tão mais simples quanto mais for estimulada

pelos adultos (figuras paternas ou educadores, por exemplo) essa relação de respeito mútuo, de cooperação e de ajuda entre irmãos.

São muitos os autores que têm vindo a debruçar-se sobre esta problemática das relações fraternais. Na sua maioria, consideram que, tal como referem Petean e Sugihura (2005), as relações dentro da fratria possibilitam e enfatizam a aprendizagem da partilha e da expressão de sentimentos e a vivência de experiências de companheirismo, de lealdade e ou de rivalidade. De modo similar, McHale, Crouter e Whiteman (2003) referem que os irmãos são figuras importantes na vida diária das crianças, tanto como companheiros de atividades, quanto como cuidadores. Na sua perspectiva, o contato prolongado e diário dentro do mesmo ambiente, compartilhando das mesmas figuras parentais são indicadores pelos quais se acredita que a relação entre irmãos constitui um elemento que exerce influência sobre o desenvolvimento infantil. Igualmente, Carreño e Avila (2002) constataam que as interações que ocorrem entre pares vinculados, habitualmente entre irmãos e amigos, são notoriamente mais intensas, prolongadas e afetuosas do que as interações que têm lugar entre parceiros fortuitos. Pode então depreender-se que os irmãos se constituem agentes fundamentais de socialização e de inserção na cultura, devendo procurar-se manter este vínculo para além do contexto familiar e alargando-o ao social, seja escolar ou outro.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo do relatório, é feita a exposição da metodologia da investigação adotada, mais concretamente a opção por uma metodologia de carácter qualitativo, assente numa perspectiva descritiva e interpretativa, bem como a legitimação das opções metodológicas. Apresento ainda os participantes do estudo, e dou a conhecer os instrumentos e técnicas de recolha dos dados e quais os procedimentos adotados no tratamento e análise dos dados obtidos.

3.1. Opção Metodológica

O percurso de investigação decorreu durante a Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, numa escola de rede pública nos arredores de Leiria e baseia-se na metodologia de estudo de caso.

Na perspectiva defendida por Bogdan e Biklen (1992), citado por Aires (2015, p. 21), o estudo de caso é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa. Por definição, este consiste num exame detalhado de uma situação, de um sujeito ou de um acontecimento”. Entende-se, assim, que o estudo de caso se fundamenta numa observação minuciosa do indivíduo ou grupo, de um determinado acontecimento, de uma conjuntura ou contexto específico.

No contexto deste estudo, o educacional, fazer um estudo de caso implica ter à disposição local e tempo balizados pelas características inerentes ao local onde decorre, o ambiente escolar. Esta delimitação espaço-temporal favorece a observação do alvo, que se movimenta nesse contexto, propicia a análise de aspetos que se julguem pertinentes para o estudo e a construção

de narrativas válidas assentes em literatura científica de referência e que a sustente. Propicia ainda a aquisição de informação detalhada que permitirá obter uma visão abrangente da situação na sua totalidade. (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990:170). Este estudo caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, visto assentar numa recolha de dados no ambiente natural em que as ações das crianças ocorrem e na descrição e interpretação das situações vivenciadas pelas crianças e por mim observadas e registadas.

3.2. Descrição do estudo

O presente estudo decorreu ao longo do terceiro semestre do Mestrado em Ensino Pré-escolar, realizado durante a Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, mais concretamente entre os meses de novembro de 2020 e janeiro de 2021. Foi durante este período de tempo que observei as interações que os pares de irmãos iam estabelecendo entre si nos momentos de brincadeira livre.

Uma vez que este estudo tem como principal objetivo refletir sobre as interações que se estabelecem entre fratrias de irmãos em idades heterogéneas que frequentam a mesma sala de Pré-escolar onde desenvolvi a Prática Pedagógica Supervisionada, procurei perceber os seus comportamentos e atitudes através da forma como se relacionam.

Assim, para a execução e prossecução do estudo, foram selecionados dois pares de irmãos de idades heterogéneas como participantes.

3.3. Participantes

O estudo realizado tem como principais participantes dois ‘*pares de irmãos, de idades heterogéneas*’.

O **Rodrigo** é do género masculino. Tem 6 anos e é o irmão mais velho de Jade. É uma criança muito faladora e interage com todos. Muito simpático, tem os cabelos um pouco ruivos, compridos e às vezes trançados. Ele manifesta uma maior afetividade com a sua irmã e é muito atencioso com ela.

A **Jade** é a irmã mais nova de Rodrigo e tem 3 anos. Tal como o irmão, também ela tem os cabelos compridos, um pouco ruivos e costuma trazê-los trançados, algumas vezes estão soltos e usa nestas situações laços ou uma bandolete. É uma criança muito simpática que interage com todos. Ainda fala com dificuldade e por vezes não se compreende o que quer dizer. Imita o irmão em tudo, é muito dependente do que o irmão faz. É muito amiga do irmão e dão-se muito bem.

A **Juliette** é uma criança do género feminino tem 6 anos de idade e a irmã mais velha tem os cabelos loiros e gosta de usar calças. É uma criança muito doce e calma e muito protetora do irmão, segurando-lhe sempre a mão. É uma criança que fala, mas é muito discreta.

O **Louie** é o irmão mais novo é do género masculino e tem 3 anos de idade. Tal como a irmã Juliette, o **Louie** também é muito calmo e silencioso, e está sempre no seu lugar. Quando lhe fazem alguma pergunta, responde muito baixinho. Se lhe solicitarem a participação em alguma atividade, recusa-a – só vai se acompanhado pela irmã e imita o que ela faz. Interage bem com a sua irmã.

3.4. Método e técnica de recolha de dados

No decorrer deste estudo, tive a preocupação de utilizar um método que admitisse a recolha sistemática de informação, bem como a possibilidade de

intervenção e reflexão sobre todo o processo de atuação em análise. Com base na realidade a observar, as fratrias participantes, heterogêneas em idade, a observação direta e participante foi a escolha feita como procedimento inicial neste estudo. Uma vez que tinha a pretensão de observar as interações das crianças, desde os pedidos de ajuda à resposta comportamental da aceitação ou recusa, da aproximação ou do afastamento em momentos de brincadeira livre, sem a intervenção do adulto, procurei apenas monitorizar e vigiar sem intervir, usufruindo da ocasião para a recolha de dados, e fazer registos fotográficos e videográficos dessas interações, bem como notas de campo. No entanto, nem sempre é possível manter apenas o papel de vigia, pelo que tirei partido dos momentos em que a minha intervenção se tornou imprescindível para utilizar a entrevista semiestruturada. Dado que, no decorrer das minhas observações houve ocasiões em que intervim e interagi com as crianças e, em consonância com o momento, as questioneei, fiz registo das suas respostas e ou atitudes.

3.5. Método de Análise de Dados

No prosseguimento do estudo, passei à análise do conteúdo das evidências recolhidas. A análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Carmo e Ferreira, 1998, p.251).

Assim, para concretizar o estudo, contei com o apoio de uma grelha para a organização das evidências, que resultaram em sete categorias e respetivos comportamentos observados, como se demonstra na tabela seguinte:

Categorias de análise

Comportamentos/atitudes observadas	Categoria
O irmão mais velho responde à solicitação com ajuda/apoio na realização das atividades	Apoio na realização das atividades.
O irmão mais velho responde à solicitação com apoio moral/comportamento e reforço positivo	Apoio moral/ conforto/ reforço positivo
O irmão mais novo aceita/ não aceita a ajuda/apoio na realização de tarefas	Ajuda/ apoio na realização das tarefas
O irmão mais novo aceita/ não aceita o apoio moral/conforto/reforço positivo	Ajuda/ apoio moral/conforto/reforço positivo
O irmão retribui manifestando os mesmos sentimentos	Demonstração de intimidade/ carinho/ companheirismo/afeição
O irmão mais novo assume/ não assume atitudes de imitação/ admiração/comportamento pró-social	Imitação/admiração/comportamento pró-social
Antagonismo/Inveja/ciúme e concorrência	Conflitos entre irmãos

Tabela 2 – Categorias de Análise

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados do estudo. Os dados recolhidos foram organizados por categorias, como atrás se menciona. Dessa organização dos dados, salientam-se as diversas interações estabelecidas entre os pares de irmãos, por isso, para cada demonstração das ocorrências, procurei interpretar e analisar as interações (ações, gestos e diálogos) exteriorizadas pelos participantes alvo do estudo.

4.1. Participante 1 - *A fratria Rodrigo e Jade.*

O Rodrigo e a Jade são dois irmãos muito próximos, pelo que era difícil identificarem-se momentos de brincadeira em que não estivessem juntos. Esta proximidade era notória quando o Rodrigo mostrava disponibilidade para apoiar a irmã nos momentos de brincadeira livre. Por exemplo, quando num desses momentos a Jade foi buscar um jogo que não era apropriado para a sua idade, o Rodrigo apoiou-a e ajudou-a, tranquilizando-a: “Anda, Jade, eu ajudo-te”.

Quando o irmão a convidou para brincar com ele, Jade aceitou imediatamente o convite e sentiu o apoio na realização do esforço que o jogo da memória exige. Demonstrou muito interesse em jogar e aprender as regras, tendo sido capaz de compreender, com a ajuda do irmão, que ao virar um par de cartas que coincidem em uma jogada, o jogador ganha o par de cartas e recebe outra



Figura 7. R e J a jogar o jogo da memória

hipótese de jogar. Tendo em conta que o vencedor é o jogador que reúne maior número de pares, o Rodrigo apoiou a irmã no desenvolvimento da contagem de objetos.

R – Posso brincar com a Jade?

R – Anda Jade, eu ajudo-te.

R – Tira uma peça para ver. Tira, Jade!

R – Deixa-me contar: 1, 2, 3, 4...

J – Ah! muitas maçãs (tenta contar)

Nesta fratria, a presença do irmão mais velho funciona como modelo e como suporte, constituindo-se como o elemento fulcral de apoio para ajudar a sua irmã a superar as suas dificuldades e receios. Através da brincadeira com a presença do irmão mais velho, a Jade sente-se confiante para jogar. De ressaltar que o momento de brincadeira não parte de um pedido da irmã para brincar com o irmão. É o Rodrigo que a desafia para brincar, orientando-a na realização do jogo, mostrando como se faz.

Este desafio torna-se um contributo para o desenvolvimento da capacidade de raciocinar e resolver problemas. O irmão mais velho sente-se responsável pela irmã mais nova e quer contribuir para a sua aprendizagem. Este comportamento vai ao encontro daquilo que é defendido por Carreño e Avila (2002), apontando o irmão mais velho como figura de apego ou de suporte para o irmão mais novo, em que o mais novo, sendo o objeto de



Figura 8 – R a consolar a irmã

cuidado, também proporciona ao irmão cuidador momentos de entreajuda, de cooperação, sobretudo nos momentos de brincadeira, nos jogos e desafios que criam e partilham, potenciando aprendizagens fulcrais para o desenvolvimento de ambos, nomeadamente aos níveis físico, cognitivo, social e emocional. O mesmo pode dizer-se relativamente ao apoio moral,

dado que o Rodrigo estava sempre muito atento às necessidades da irmã, como é visível na seguinte situação, em que a Jade levou um pontapé de um colega:

R – Quem foi, Jade?

J - Não diz nada (chora)

R – Anda, Jade!

Jade continua a chorar.

R- Margarida, a Jade chorou porque o Ângelo deu-lhe um pontapé.

Nesta situação, o Rodrigo, ao ouvir a sua irmã chorar, apercebeu-se do ocorrido e da necessidade de a confortar – abraçou-a – e de lhe prestar apoio moral, chamando-a (Anda, Jade!) e levando-a à presença da mestranda, para explicar a razão por que a irmã chorava.

Nesta interação, o comportamento do irmão mais velho é claramente de cuidador e de vigilante da irmã, num papel que assume para si naturalmente. No momento em que a irmã mais nova precisa de conforto, o Rodrigo vem em auxílio da Jade, mostra-se carinhoso com ela e, pretendendo dar-lhe apoio moral, leva-a à presença do adulto para esclarecer o ocorrido. Considero que o relacionamento entre irmãos está intimamente relacionado com os valores e referências familiares, pois este comportamento do irmão mais velho não só demonstra um sentimento de amizade para com a irmã mais nova, como denota um sentido de responsabilidade inerente à sua personalidade e que se traduz na já referida figura de cuidador.

Também nesta outra ocasião, em que o Rodrigo se encontrava sentado no chão na sala de atividades a brincar com os brinquedos de construções, mal ouviu a Jade pedir “Maria,



Figura 9 – O R a assegurar a garrafa da água da irmã

posso beber água? Tenho sede.”, levantou-se imediatamente porque se apercebeu do que a irmã precisava. Ofereceu ajuda, apoio para ir buscar a garrafa de água da irmã. Vendo que não havia água na garrafa, pediu à mestranda se podia encher a garrafa. A irmã, Jade, sem dizer nada, aceitou a ajuda do irmão para colocar a água na sua garrafa.

Porém, quando o Rodrigo quis segurar a garrafa para a irmã beber, a Jade reagiu e quis beber sozinha, não deixando que o irmão continuasse a segurar a sua garrafa.

J – Maria, posso beber água? Tenho sede.

M – Vai, consegues chegar à tua garrafa?

R – Maria, a garrafa da Jade não tem água.

M – Anda, vamos pôr água.

R – Eu seguro, Maria.

R – Jade, já tens água.

J – Não! Seguro eu.

Nesta evidência, podemos constatar que o irmão mais velho desta fratria está sempre disposto a oferecer ajuda e apoio à sua irmã Jade, constantemente atento aos seus movimentos e necessidades. Todavia, verificamos aqui que a irmã mais nova nem sempre quer aceitar essa ajuda. Se o Rodrigo se vê como cuidador, vai procurar desempenhar esse papel em todos os momentos que se lhe afigurem passíveis de isso acontecer. Afinal, ele é o mais crescido, o mais capaz, e a irmã depende permanentemente da sua intervenção e ajuda. No entanto, esta perspetiva não é partilhada por Jade. Embora aceite a maioria dos apoios do irmão, recusa essa ajuda quando acredita que já é capaz de fazer sozinha. Este comportamento é revelador do seu processo de desenvolvimento, a aprendizagem das suas próprias capacidades e competências. Portanto, a atitude de rejeitar a ajuda do irmão mais velho deve ser entendida como algo positivo, como um passo na conquista da sua autonomia.

Esta busca de autonomia ocorre após uma aceitação inicial da ajuda por parte do elemento mais novo da fratria, a Jade, o que pode também ser corroborado pelo momento em que o Rodrigo pediu para ir à casa de banho e foi a correr. A Jade, que estava perto, seguiu atrás dele. Quando a mestranda foi ter com eles e lhes perguntou o que estavam ambos a fazer, responderam: “Estamos a lavar a mãos.”

Após ter feito xixi, o Rodrigo manifestou disponibilidade para ajudar a irmã a lavar as suas mãos e começou a cantar a canção do corpo humano “Cabeça, tronco e membros...” e a Jade cantava com ele. Contudo, quando Rodrigo disse: “Jade, esfrega as mãos com sabão”, ela



Figura 10 – o R a ajudar a irmã lavar as mãos

respondeu: “Não, deixa-me sozinha”. Embora inicialmente tenha sido Jade a procurar o irmão, seguindo-o até à casa de banho, ela entende que já é capaz de lavar as mãos sozinha e recusa o apoio do irmão nesse momento.

M – O que vocês estão a fazer aí?

R – Estamos a lavar as mãos

M – Estão a cantar!

R – Jade, esfrega as mãos com sabão.

J – Não! deixa-me sozinha!

Nesta interação, podemos reparar que a criança mais nova seguiu o irmão à casa de banho, acho que não por necessidade, mas como uma brincadeira e vontade de fazer companhia ao irmão. Quando a Jade está com o irmão, manifesta uma atitude de confiança e satisfação. O irmão mais velho estimula a irmã a cantar. Os seus comportamentos denotam que se sentem confortáveis quando estão juntos, e a criança mais nova aceita o apoio moral do irmão mais velho, o seu conforto e reforço positivo. Contudo, quando

sente ou pensa ter adquirido uma aprendizagem, decide não aceitar mais ajuda do irmão, demonstrando uma tentativa de autonomia e de reconhecimento das suas capacidades.

Estas atitudes foram, no entanto, pontuais, dado que na maioria das interações observadas se pode constatar que a irmã mais nova procura a presença e o apoio do irmão, tal como preconiza Teixeira et al. (2011), que entende que se devem fomentar interações entre crianças mais velhas e crianças mais novas pois isso propiciará a possibilidade de as mais novas serem “encorajadas, confortadas e cuidadas pelas mais velhas e mais tarde virem a ser capazes de as imitar quando elas próprias se tornarem as mais velhas do grupo” (id. p.58) até porque as crianças mais novas esperam esse encorajamento, conforto e cuidado das crianças mais velhas, entendem esse apoio como um dado adquirido. Como tal, a criança mais nova da fratria esperar que o irmão mais velho a ajude, apoie ou proteja é um comportamento intrínseco e que a atitude da Jade, quando se recusa a participar na atividade de Expressão Motora sobre o corpo humano, corrobora. O seu receio inicial, quiçá motivado pelo medo de se expor ou de não ser capaz de realizar a atividade, e que a faz dizer que tem xixi, desvanece-se no momento em que o irmão Rodrigo a apoia.

Quando chegou a sua vez, a mestranda chamou-a: “Jade, podes ir.” Ela continuou a fazer gestos de negação com a cabeça, segurando mais forte a mão do irmão. O Rodrigo sensibilizou-se com o comportamento da irmã, e demonstrou uma atitude de intimidade, carinho e companheirismo, dando à irmã um beijinho na



Figura 11 – o R a tranquilizar a irmã

cabeça e disse: “Vou com a Jade, vamos os dois.”

R – Margarida, a Jade não quer entrar

M – Porquê?

R – Anda, Jade.

J - Tenho xixi.

R – Margarida, a Jade tem xixi.

M – Jade, podes ir.

R - Vou com a Jade, vamos os dois.

Tendo em conta esta situação, podemos constatar que o relacionamento entre irmãos é uma grande escola para que cada um deles desenvolva empatia, aprenda a compartilhar, debater, aceitar e amar o outro indivíduo além dele mesmo.

O relacionamento de intimidade entre irmãos começa desde cedo e, nesta situação, o irmão mais velho demonstra atitude de intimidade, carinho e afeição à sua irmã que se encontra inquieta por não querer participar nas atividades do grupo. Para tranquilizá-la, faz uso de um gesto carinhoso, revelador dessa intimidade que partilham. Através da sua ação, transmitiu força e coragem à sua irmã. O mais velho abre espaço para que a sua irmã possa adquirir alguma maturidade, não deixando de mostrar o seu apoio e companheirismo, ao propor acompanhá-la no percurso. Ele compreendeu a situação da sua irmã, a sua complexidade psicológica, sabe que ela não tem xixi e que a sua insistência revela a sua fragilidade. A experiência fraterna vai promover ainda inúmeras oportunidades para elaborar e praticar a capacidade de empatia, aqui entendida, segundo Houaiss (2007), como o processo de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro e com base em suas próprias suposições ou impressões tenta compreender o comportamento do outro. A capacidade básica para a empatia vai ser estabelecida, contudo, na interação entre a criança e as figuras parentais. Essa forma especial de sentir e conhecer os sentimentos e pensamentos de outra

peessoa está intimamente entrelaçada com a habilidade da criança para interiorizar e se identificar com as atitudes e expectativas parentais, processo este fundamental para que cada criança desenvolva sua própria e única personalidade.

Já anteriormente foi abordada a importância dos momentos de brincadeira livre, uma vez que se constituem como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al, 2016, pp. 10-11). A manifestação destas emoções pela irmã mais nova é facilmente detetada pelo Rodrigo, que se mostra admirado e curioso ao observar a Jade a brincar à apanhada com um grupo de crianças e decide juntar-se-lhes. O grupo está a cantar “Bichinho, bichinho” e a Bárbara a fingir que dormia. Quando terminou a canção, a Bárbara, que estava no meio, disse “Ah!” e começou a perseguir as crianças para as apanhar. O Rodrigo avisa a irmã: “Corre, Jade, para a Bárbara não nos apanhar.”



Figura 12 – R e J a brincarem com o grupo

Conforme o Rodrigo corre, assim também a Jade começou a correr, imitando o que o irmão fazia. Ambos gritavam “Não apanhas!” para a Bárbara.

R & J – Bichinho, bichinho...

B – Ah!

R – Corre, Jade, para a Bárbara não nos apanhar.

R & J – Não apanhas!

Neste momento de brincadeira livre, podemos constatar que a Jade já revela algum comportamento pró-social, integrando um grupo que joga à apanhada

e interagindo com as outras crianças. O irmão mais velho parece ter ficado surpreendido com a capacidade de a irmã mais nova estar a cantar com o grupo, e decide juntar-se à brincadeira, revelando também a sua capacidade de integração, brincando com o jogo já iniciado pelo grupo. Assim, há um desenvolvimento do comportamento pró-social, bem como de semelhança/imitação em ambos os elementos da fratria, embora ocorram de forma diversa em cada um deles. Considero que este comportamento que o irmão mais velho manifestou com a sua irmã é revelador de uma certa empatia e respeito pela sua irmã, visto que o Rodrigo compreendeu que a sua irmã está a moldar a sua personalidade social. McHale, Crouter e Whiteman (2003) referem que os irmãos são figuras importantes na vida diária das crianças, tanto como companheiros de atividades, quanto como cuidadores e as atitudes do Rodrigo confirmam-no.

No entanto, o Rodrigo também é uma criança muito nova. Embora desempenhe o seu papel de irmão mais velho com grande empenho, tem a sua própria personalidade em formação, os seus próprios gostos e interesses, o que nem sempre é compreendido pela Jade. Por exemplo, quando a mestranda os mandou ir buscar as almofadas para se sentarem nos seus lugares, os dois começaram a brigar por causa das almofadas. Rodrigo deu a almofada azul a Jade, que preferiu a outra: “Não, quero a vermelha”. Rodrigo insistiu em dar a Jade a almofada azul e a discussão entre ambos aumentou. A mestranda interveio para resolver a situação, e o irmão mais velho acabou por condescender e entregar a almofada vermelha à irmã, que conseguiu o que queria.

M – Rodrigo e Jade, vão buscar as almofadas e sentem-se.

R – Jade, toma. A almofada azul é para ti.

J – Não, quero a vermelha.

M – Por favor, silêncio! ai... ai ... Rodrigo, por favor, chega! 84

Nesta fratria, a relação entre irmãos é maioritariamente de carinho e de afeição. No entanto, podemos verificar que o antagonismo, a briga e os ciúmes são conflitos muito comuns entre irmãos e também podem surgir nas melhores relações. Ocorrem espontaneamente e, na maioria das vezes, resolvem-se com a mesma celeridade com que surgiram. Atrevo-me a acrescentar que até são muito saudáveis, pois permitem extravasar alguma agressividade, mas abrem sobretudo espaço à manifestação de gostos e escolhas pessoais, ou seja, fomentam o desenvolvimento da personalidade de cada um. Assim, os conflitos são também potenciadores de diversas aprendizagens, nomeadamente ao nível emotivo e social. O Rodrigo e a irmã, sempre tão cúmplices, tão próximos, mostram que, como qualquer outra criança, também têm os seus desejos, gostos e opiniões e lutam por eles. Assim, segundo aqueles autores (McHale, Crouter e Whiteman (2003)), o contato prolongado e diário dentro do mesmo ambiente, compartilhando das mesmas figuras parentais, são indicadores pelos quais se acredita que a relação entre irmãos constitui um elemento que exerce influência sobre o desenvolvimento infantil.

4.2. Participante 2 – A fratria Juliette e Louie

A Juliette e o Louie são dois irmãos que revelam uma grande proximidade, evidente no facto de estarem habitualmente de mão dada quer em momentos de rotina ou de atividades dirigidas quer na generalidade dos momentos de brincadeira. Esta relação de intimidade era particularmente notória na disponibilidade da Juliette em ajudar e



Figura 13 – A Juliette acompanhou o irmão percurso

apoiar o Louie em todas as circunstâncias. Como estes irmãos são oriundos do Luxemburgo, o domínio da língua portuguesa ainda é deficitário no Louie que, talvez consciente desta dificuldade, se retrai e não fala – quando o faz, fala tão baixo que é quase impercetível. Grande parte da sua comunicação é feita com o olhar, gestos e expressões faciais. No entanto, a Juliette é muito atenta e compreende facilmente o irmão, ainda que este raramente recorra à comunicação verbal.

Este comportamento do Louie fá-lo depender ainda mais da irmã, escudando-se na sua presença protetora, como aconteceu, por exemplo, aquando da atividade de expressão motora sobre o corpo humano. O Louie não mostrou interesse em participar, mantendo-se sempre perto da sua irmã. Não interagiu com ninguém, apresentando uma expressão facial muito séria, não respondendo às mestrandas nem sorrindo. Comunicava apenas com olhar. Ao chegar a sua vez de fazer o percurso, a Juliette viu que o irmão não avançava, e compreendeu que o Louie precisava de um apoio moral, conforto e reforço positivo para ganhar coragem para avançar. Sussurrou no ouvido de Louie, dando-lhe força e disse em voz muito baixinha, “queres que vá contigo?” O Louie assentiu com a cabeça e a Juliette começou a acompanhá-lo e disse: “Vamos, Louie!”. [A mestranda, ao ver Louie a participar com interesse, procurou incentivá-lo, orientando-o na atividade e disse: Boa, Louie! Vai, salta num arco e vai para outro] A irmã acompanhou-o durante todo o percurso, para que Louie encontrasse e recolhesse as peças, podendo completar a tarefa de compor o corpo humano.

L – (comunicou através do olhar; sem vontade. . . não quer participar)

J – Queres que vá contigo? Vamos Louie!

M – Boa Louie, salta num arco e passa para outro.

L – Apanha a peça: Boa!

M – Agora vai compor.

J – Aqui, aqui Louie!

M – Boa, Louie!

Nesta fratria, a presença da irmã mais velha funciona como elemento de suporte e de vigilância para com o irmão mais novo, ajudando-o a superar as suas dificuldades, incertezas e medos. O Louie manifestou um comportamento tranquilo, estando perto da sua irmã enquanto esperava a sua vez para fazer o percurso. Quando a mestranda lhe indicou que avançasse, o Louie não reagiu. A Juliette apercebeu-se de imediato que o irmão não queria fazer o percurso sozinho. Como cuidadora e vigilante, ofereceu-se para o acompanhar, ajudou-o e apoiou-o na realização da tarefa. Com esse apoio, o irmão mais novo foi capaz de participar na atividade. Uma vez que o Louie é uma criança com dificuldades de expressão em língua portuguesa, parece buscar na irmã mais velha o seu refúgio. Nesta fratria, a Juliette funciona como figura de apego do irmão mais novo.

Bowlby (1969/2002) menciona que o comportamento de apego traz segurança e conforto, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Segundo Bowlby, a criança busca a figura de apego em situações diversas, especialmente quando tem fome, se sente cansada, doente ou assustada; quando não se sente segura da permanência dessa pessoa ao seu lado; e ao procurar a proximidade e desejar manter contacto afetivo. O Louie procura esse conforto e segurança na irmã. A presença da Juliette é o garante da tranquilidade do irmão mais novo que, face a essa garantia, se sente confiante para brincar ou realizar tarefas, como quando tinha que picotar a estrela para fazer o trabalho de Natal. Nesta situação, o Louie sentou-se à mesma mesa de apoio onde estava a trabalhar a sua irmã mais velha. A Educadora deu-lhe o material e o instrumento para picotar e ele aceitou sem dizer nada, não teve qualquer atitude de rejeição nem solicitou a ajuda da irmã. Pegou nos objetos e ficou parado, com uma expressão facial séria.

A Juliette, sabendo que o irmão ainda não tinha prática em utilizar o instrumento para picotar, deu-lhe orientações e apoio na realização da sua tarefa: “segura aqui, Louie e cuidado!”. “Segue sempre a linha. E tens que carregar com muita força”. “Segura bem, com força, Louie! Força! Eu já experimentei”. Estas instruções e orientações foram dadas enquanto a Juliette fazia o seu trabalho, dividindo a sua atenção com o irmão.



Figura 14 – A J a instruir o irmão como picotar

Enquanto fazia o seu trabalho, o Louie mostrava-se muito concentrado e confiante sentado perto da irmã, seguindo as orientações que a Juliette lhe dava para realizar a sua tarefa.

J – Segura aqui, Louie, cuidado!

L – (não diz nada)

J – Segue sempre a linha. E tens que carregar com muita força.

J – Segura bem. Com força, Louie!

L – (...segue o que a irmã disse)

J – Força! Eu já experimentei!

Podemos aperceber-nos, nesta interação, que o irmão mais novo sente que vai precisar de ajuda para realizar a tarefa (picotar a imagem de estrela, algo novo para ele), e senta-se junto da irmã. Não verbaliza o pedido de auxílio, mas fá-lo com o olhar, que a irmã mais velha entende claramente. Assim, Juliette dá-lhe instruções sobre como deve fazer o trabalho, monitoriza o seu progresso e incentiva-o a continuar, através do reforço positivo e de apoio moral. Destas atitudes resulta um contentamento e satisfação final dos dois irmãos. Louie procura constantemente a proximidade e interação com a irmã mais velha, pelo que se reforça a ideia de que a Juliette representa a figura de apego do irmão mais novo.

Em um outro momento em que a Juliette revela também esse papel de cuidadora, é, por exemplo, na chegada à escola. A Juliette manifestou para com o Louie uma atitude de responsabilidade, de ajuda e apoio na realização da tarefa de vestir o bibe ao irmão. No princípio, o Louie aceitou ser ajudado, mas depois não deixou a irmã continuar a



Figura 15 – A J ajudou o irmão a abotoar a bata e ele recusou

abotoar porque queria fazer sozinho. A mestranda perguntou a Juliette. “Gostas de ajudar o teu irmão?” – “Sim! Em casa também o ajudo a vestir e calçar. A minha mãe disse-me para o ajudar. O Louie ainda não consegue abotoar”. O Louie virou-se e interveio: “Não disse!”

J – Vem, Louie, eu ajudo-te.

L – (deixou a irmã fazer sorrindo)

M – Gostas de ajudar o teu irmão?

J – Sim! em casa também o ajudo a vestir e calçar.

J – A minha mãe disse-me para o ajudar. O Louie ainda não consegue abotoar.

L – Não disse!

Também aqui podemos verificar a constante preocupação e vigilância da irmã mais velha, enquanto cuidadora do seu irmão Louie. A Juliette assume para si esse papel, ao mesmo tempo que cumpre as recomendações da mãe de ajudar o irmão a vestir o bibe. Do diálogo obtemos também a informação de que é um comportamento já praticado em casa, e que a Juliette transpõe naturalmente para o Jardim de Infância. O Louie aceita a ajuda da irmã até certo ponto, manifestando o desejo de continuar sozinho. Seja fruto do diálogo da sua irmã com a mestranda (tentando mostrar-se contrário ao que Juliette conta) ou não, o que se pode concluir é que, nesta atitude do irmão mais novo há já uma prova da sua busca de autonomia, uma tentativa de mostrar a sua capacidade, logo há aprendizagem e desenvolvimento. Esta

evidência remete-nos para o que referem Carreño e Avila (2002) sobre o papel desempenhado pelo irmão mais velho, que pode representar uma figura de apego subsidiária para o irmão mais novo. Figura essa que não se restringe à ausência das figuras parentais, visto ocorrer igualmente em situações de cuidados formais. Pode inferir-se, assim, que também para a criança que cuida há uma maior oportunidade para o desenvolvimento do seu comportamento pró-social e para a promoção da autonomia, das funções cognitivas e de responsabilidade social. Já o irmão que é cuidado, geralmente o mais novo da fratria, recebe do irmão cuidador uma imagem específica da sociedade em que se insere e tende a reproduzi-la, mimetizando-a. Nesta fratria, os dois irmãos entram sempre de mãos dadas na sala, sinal de apoio moral,



Figura. 16 – A J a conduzir o irmão para o seu lugar

conforto e reforço positivo que a Juliette, a irmã mais velha, manifesta ao seu irmão Louie.

Cada vez que a Juliette segura a mão de Louie, ele nunca reage, aceita sempre. Nesta interação, a Juliette não quer deixar o Louie sentar-se junto dela para cumprir a regra da educadora (de que os irmãos vão começar a afastar-se uns dos outros, a não se sentarem juntos no momento da reunião no tapete, para se tornarem mais autónomos). Assim, conduz o Louie a outro lugar: “queres sentar aqui?” onde te queres sentar?” O Louie ficou calado, fixando os olhos na irmã, com uma expressão facial entristecida. Depois disse em voz baixa “não quero!”.

J – Onde te queres sentar?

L - Não diz nada, apenas olhou para a irmã.

J – Tu vais ficar aí.

L – (Olhou novamente, parece entristecido).

L – Não quero!

Nesta situação, em que a Juliette procura sentar o irmão longe de si, é evidente o desagrado e tristeza que o irmão mais novo demonstra por não poder ficar perto da irmã. Como já referi anteriormente, a irmã mais velha desta fratria desempenha claramente o papel de figura de apego em todos os momentos para o Louie, que parece não compreender ou não querer atender às regras da sala, determinadas pela educadora. A sua confiança e o seu conforto residem na proximidade da irmã, o que é visível desde o momento em que entram na sala de mãos dadas. Portanto, a tentativa de afastamento desencadeia nele uma reação à imposição de se sentar noutra lugar (“Não quero!”), revelando a sua dependência da irmã mais velha e a sua necessidade do apoio moral dela. Num outro momento, em que a Juliette e o Louie se encontram com outras crianças no exterior, a Juliette demonstrou uma atitude de intimidade



Figura 17 – A J ofereceu ao irmão uma flor

e carinho para com o irmão, oferecendo-lhe um raminho de flor que ela colheu de uma planta ali perto, dizendo: “Louie, é para ti”. O Louie, ao aceitar a flor da irmã, ficou contente. À sua frente estava o Augusto e ele ofereceu-lhe essa flor. O seu amigo Augusto aceitou-a também e perguntou: “É para mim, Louie?”

J – Louie, é para ti.

L – (ficou em silêncio, sorriu e deu a flor ao Augusto).

A - Ah! Muito obrigado, Louie! Ai, piquei-me!

M –Cuidado!

Verifica-se que o comportamento carinhoso de Juliette para com o seu irmão ao oferecer-lhe um raminho de flor parece ser contagioso, pois abre caminho

a uma manifestação de carinho também por parte de Louie. Ao sentir-se feliz com o gesto da sua irmã mais velha, Louie partilha essa alegria repetindo o gesto dela e oferece o raminho a outra criança (o Augusto). Louie é pouco falador (já foi referido que tem fraco domínio da língua portuguesa), mas comunica com o olhar e com as suas expressões faciais. Já pudemos constatar diversos momentos de intimidade e afeição entre os dois irmãos, sendo a Juliette uma criança muito carinhosa e muito atenta. Nesta situação, observamos



Figura 18 – O irmão L, a imitar a irmã a cantar

que essas atitudes têm efetivamente repercussões no seu irmão ao procurar distribuir esse sentimento de alegria, imitando o gesto da irmã. As atitudes de imitação são frequentes entre irmãos, geralmente do elemento mais novo que imita o mais velho, o que, por si, é revelador de desenvolvimento e da busca de autonomia por parte do irmão mais novo. O Louie, pese embora revelar uma forte dependência da irmã, vai aos poucos demonstrando essa procura de autonomia, como no momento em que o grupo todo estava em forma circular a cantar várias canções.

A Juliette ia acompanhado o canto com gestos; o Louie, vendo a irmã (a cantar e gesticular), começou também a cantar em voz baixa e a imitar os gestos que a irmã fazia. A educadora elogiou o Louie porque foi a primeira vez que mostrou este comportamento.

J, A e L – O caracol está a chorar, queria o sol para brincar...

M – Boa, Louie, está a cantar com a Irmã e com o Augusto!

L não fala (contente a cantar baixinho, imitando gestos)

Verifica-se neste momento de partilha do grupo que o Louie já sentiu a necessidade de imitação.

Está a começar a ter um comportamento pró-social, revelador de progresso no seu desenvolvimento.

A Juliette não disse nem pediu que a imitasse, não lhe deu instruções verbais, apenas lhe mostra os gestos. No entanto, o irmão mais novo não parece necessitar de instruções.



Figura 19 – O L ficou aborrecido com a irmã

A ideia de cantar e gesticular parte do próprio Louie que acaba por receber elogios da educadora/mestranda, e a sua expressão facial é reveladora da alegria que sente em participar. Todavia, a relação intimista desta fratria não é imune ao conflito. Já aqui o disse, mas reitero a minha opinião de que a zanga e a briga são parte indispensável do processo de crescimento e de aprendizagem.

De forma real ou simulada, o conflito é essencial já que permite a afirmação de desejos e interesses de cada um dos irmãos enquanto indivíduo único. Também promove o respeito pela opinião do outro e o reconhecimento da sua personalidade. Essa aprendizagem é tão importante para o irmão mais novo como para o mais velho, como pode constatar-se neste momento em que o Louie e a Juliette estão na fila, à espera para irem à casa de banho antes de visualizarem o filme sobre os *mini-minis* da floresta.

O Louie ficou aborrecido e começou a implicar com a irmã, fazendo gestos de luta entre os dois, porque queria ficar à frente da Juliette e ela não o deixou. Os dois zangaram-se, e a Juliette tentou dar-lhe ordens, que o Louie não acatou. Após a intervenção da mestranda, a Juliette, vendo o irmão aborrecido, acalmou-o, dando-lhe carinho.

J – Louie, atrás de mim!
L – Não diz nada (cara aborrecida)
J – Louie fica atrás de mim, não à frente!
L – (virou-se para a irmã aborrecido)
M – Juliette e Louie, chega!

Nesta situação verifica-se que, apesar de estes dois irmãos se darem muito bem e serem geralmente muito unidos, também têm as suas desavenças e conflitos. Neste caso concreto, parece que o facto de o Louie se sentir aborrecido pela espera é o desencadeador da zanga com a irmã mais velha. O seu aborrecimento leva-o a provocar a irmã com gestos de luta, provavelmente para estar entretido e brincar. Por seu lado, a Juliette age de forma autoritária, acentuando o conflito entre ambos. De referir que, durante todo este momento, o Louie não proferiu uma palavra, reagindo apenas com o olhar às palavras da sua irmã. Depois da intervenção da mestrandia para sanar os ânimos, a Juliette acabou por tratar carinhosamente o irmão, o que é revelador do vínculo afetivo que os une, e que nos reporta para Carreño e Avila (2002), que constata que as interações que ocorrem entre pares vinculados, habitualmente entre irmãos e amigos, são notoriamente mais intensas, prolongadas e afetuosas do que as interações que têm lugar entre parceiros fortuitos. Pode então depreender-se que os irmãos se constituem agentes fundamentais de socialização e de inserção na cultura, devendo procurar-se manter este vínculo para além do contexto familiar e alargando-o ao social, seja escolar ou outro.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

Neste capítulo, apresentam-se as conclusões deste estudo, bem como as limitações que dele decorrem e as possíveis recomendações para pesquisas futuras.

5.1. Conclusão do estudo

O estudo efetuado e presente neste relatório procurou estudar as interações que se criam, no jardim de infância, entre pares de irmãos nos momentos de brincadeira livre e quais os seus contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para a prossecução do mesmo, como participantes alvo do estudo, foram selecionadas duas fratrias de irmãos de idades heterogéneas.

Ao longo deste estudo, verifiquei que, na presença de irmãos, há como que uma proximidade, que diria natural, entre os pares de irmãos observados. Pude constatar que, em ambas as fratrias, o irmão mais velho assume para si o papel de cuidador, de figura de suporte, em múltiplas e diversas situações. Não me pareceu que entendessem esse papel como uma tarefa imposta e, por consequência, frustrante ou maçadora, de que procurassem fugir ou libertar-se. Pelo contrário, em todas as situações observadas e analisadas, os irmãos mais velhos assumiram uma postura protetora inerente a essa condição de ser o mais velho, o mais capaz e aquele de quem se espera que tenha esse comportamento.

Da parte dos irmãos mais novos, a atitude de aceitação do apoio e proteção do irmão mais velho não surpreendeu também. Aliás, são os mais novos elementos da fratria que olham para os seus irmãos mais velhos como figura de apego, de refúgio e neles buscam consolo, estreitando o laço familiar que

partilham.

Ressalva-se, no entanto, que os irmãos mais novos também são os que revelam alguma atitude de afastamento do irmão (mais velho), o que pode ser entendido como uma tentativa de mostrar autonomia, um passo seguinte no seu desenvolvimento.

Creio ter atingido os objetivos que me propus alcançar com este estudo, na medida em que, para propiciar a observação, proporcionei diversos momentos de brincadeira livre, quer no espaço interior quer no exterior, sempre que as condições meteorológicas o permitiram. Vários autores defendem esta perspectiva, de que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender (...) brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al, 2016, pp. 10-11).

Ao proporcionar esses momentos de brincadeira livre, pude concretizar também o objetivo seguinte, de observar e analisar as interações que se estabelecem entre os irmãos nas circunstâncias em que brincam livremente, obtendo assim dados para o meu estudo e evidências dos diversos tipos de interações criadas e que pude verificar e registrar.

Posteriormente, e dando cumprimento ao terceiro objetivo, passei à reflexão sobre o contributo das interações entre irmãos para o seu desenvolvimento global, o que me possibilitou formular algumas conclusões.

Assim, creio que, nos momentos de brincadeira livre, as interações que se estabelecem entre irmãos de diferentes idades que frequentam a mesma sala

de JI, são sobretudo de vigilância, de apoio e de suporte emocional por parte do irmão mais velho em relação ao mais novo, a tal figura de apego a que se refere Bowlby (1969/2002) ao mencionar que o comportamento de apego traz segurança e conforto, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Também Carreño e Avila (2002) entendem que o irmão mais velho, em condições especiais, como as descritas, pode representar uma figura de apego. De uma forma geral, e tendo em conta os momentos observados, os comportamentos registados são, maioritariamente, de proximidade e de cumplicidade. Assim, creio poder afirmar que, efetivamente, nos relacionamentos entre os irmãos, existe muita influência na presença de um irmão mais velho sobre o mais novo.

5.2. Limitações e Recomendações para futuras investigações

No decorrer deste estudo, foram diversas as limitações com que me deparei, desde a escassa bibliografia específica sobre este tema em concreto às restrições de tempo e, particularmente, as dificuldades no domínio da língua, que resultaram em alguns constrangimentos no trabalho de investigação. Acresce ainda as circunstâncias criadas pela atual pandemia e as restrições dela decorrentes, como o distanciamento social e as reduções de contactos. Por fim, mas não menos relevante, a minha falta de experiência enquanto investigadora, também contribuiu enquanto limitação para este estudo.

Para as dificuldades em relação à obtenção de dados também não foram alheias as condições climatéricas que limitaram a presença no espaço exterior onde habitualmente decorrem grande parte dos momentos de brincadeira livre. Assim, não raras vezes, as crianças ficaram no espaço interior onde as restrições decorrentes da situação pandémica que ora vivenciamos concorreram para dificultar todo o processo, dado que as

crianças ficaram condicionadas nas suas interações e nas suas explorações dos materiais disponibilizados, por respeito ao distanciamento social imposto.

No caso concreto dos pares de irmãos, a observância do distanciamento não era necessária, o que permitiu fazer a observação das interações entre eles e a recolha dos dados, reduzida a escassas evidências no espaço exterior pelas razões acima enunciadas, o que condiciona também o estudo, visto o espaço exterior ser fulcral enquanto potenciador de exploração e aprendizagens. Esta mesma perspetiva foi defendida pela Educadora cooperante “o espaço exterior é de extrema importância em qualquer contexto (...) É um espaço rico que deve ser visto como uma continuidade das nossas salas”, em anuência com o que preconizam Post e Hohmann (2011, pág. 161), quando referem que “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira.”

É relevante mencionar que os resultados alcançados neste breve estudo não são suficientes para fazer qualquer prova científica, nem constituem evidência concreta de que todas as fratrias terão um comportamento similar nas suas interações. Creio que é patente a importância de desenvolver estudos que aprofundem esta temática – das interações que se estabelecem em pares de irmãos que frequentam a mesma sala de JI nos momentos de brincadeira livre – dado que cada vez mais os modelos familiares vão sendo diferentes, desde famílias tradicionais a monoparentais ou reconstituídas, entre outros, e de que forma isso impacta nos relacionamentos entre as crianças irmãs.

No meu estudo, o que mais verifiquei foram atitudes de cooperação, de entajuda, de dependência por parte do irmão mais novo e de suporte e

vigilância por parte do irmão mais velho. Embora estes resultados possam ser bastante interessantes, não são ainda suficientemente consistentes, devido ao reduzido número quer de observações quer de fraternias participantes. Assim, na eventualidade de se efetuar um outro estudo desta natureza, julgo que seria pertinente observar fraternias cujos relacionamentos se caracterizem por atitudes de briga, rivalidade, ciúme, isto é, relações conflituosas para, *a posteriori*, se poderem fazer análises comparativas e se deduzirem conclusões válidas, assentes nesses resultados. Como sugestão ou recomendação, a contemplação de um número mais significativo de fraternias intervenientes ou participantes e, eventualmente, o alargamento da realização das observações e recolha de dados a ambientes escolares de zonas socioculturais diferentes.

Conclusão Geral

Este relatório procurou mostrar um percurso de muitas vivências, de aprendizagens e de superação de receios. Houve momentos muito positivos e momentos menos bons. Considero-os a todos essenciais na medida em que, de uma forma ou de outra, fazem parte das minhas aprendizagens enquanto futura educadora.

Ao longo deste caminho percorrido em diferentes contextos, considero ter evoluído, seja a nível pessoal seja na minha preparação enquanto profissional, pelas aprendizagens realizadas a partir daquilo que observei, daquilo que vivenciei e das reflexões que fui fazendo durante todo este percurso.

No que diz respeito à dimensão reflexiva, o facto de ter de ponderar sobre tudo o que fui observando, sobre como preparar as minhas intervenções, sobre como agir no quotidiano com as crianças e sobre como efetivamente atuei, levou-me a compreender que a reflexão crítica é crucial no decorrer do trabalho que pretendo vir a realizar enquanto educadora. Enquanto profissional, serei diariamente confrontada com dúvidas e inseguranças, pelo que é importante refletir sobre todo o desenvolvimento do meu trabalho para ser capaz de dar resposta adequada aos problemas que, forçosamente, surgirão, no dia a dia com as crianças.

Quanto à dimensão investigativa, esta contribuiu para compreender melhor a problemática que me levou a estudar e refletir sobre que tipo de interações estabelecem pares de irmãos que frequentam a mesma sala de JI nos momentos de brincadeira livre. Este estudo permitiu-me concluir que as interações entre crianças, sobretudo os momentos de brincadeira livre, as levam a criar laços, sejam manifestações de carinho, afeto e preocupação

entre pares, ou momentos de conflito, causados sobretudo por inveja ou ciúme e tentativas de chamada de atenção. No caso específico das fratrias participantes, aquilo que pude observar e que, na minha perspectiva, merece ser referido, foram os comportamentos e atitudes de vigilância e de conforto por parte do irmão mais velho para com o mais novo; no inverso, o irmão mais novo olha o mais velho como figura de apego, de refúgio e conforto.

Pesem embora alguns comportamentos conflituosos, grosso modo, as interações entre irmãos nos momentos de brincadeira livre pautaram por atitudes amistosas e de grande cumplicidade. Conclui também que a brincadeira é, efetivamente, facilitadora de aprendizagens dado que proporciona o desenvolvimento e a aquisição de competências em vários contextos. A presença de irmãos transforma a brincadeira livre num ambiente seguro para explorar, aprender e crescer.

Enquanto futura educadora, o meu compromisso será o do respeito e da valorização da criança, das suas necessidades, interesses e capacidades, e a garantia de um espaço e ambiente educativo que lhe possibilite brincar, desenvolver-se e aprender ao seu ritmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade de Alberta, 1ª edição atualizada.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

----- (2009). Relatório do estudo – A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In Conselho Nacional de educação (org.). *A educação dos 0 aos 12 anos – Estudo e relatórios* (1ª edição – p. 23-232). Lisboa.

Alario, R. (2009). *O homem é um animal social – Aristóteles*. Política. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores). Obtido a Disponível em: 31 de Janeiro de 2021: Disponível em: <https://projetophronesis.wordpress.com/2009/01/10/o-homem-e-um-animal-social-aristoteles/>

Almeida, O.M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática*. Dissertação de Mestrado Universidade dos Açores. Ponta Delgada. Obtido a 7 de novembro de 2020. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/1518>

Assis, M., & Fuertes, M. (2014). *Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche*. Obtido a 18 de abril de 2021. Obtido a 18 de março de 2021. Disponível em: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2051/1/Tese%20Final_Karine%20Constantino.pdf.

Bomtempo, E. (1997). *Brincando se aprende: Uma trajetória de produção científica*. Universidade de São Paulo, SP.

Bowlby, J. (2002). *Apego: A natureza do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1969).

Brazelton, T.B. & Greenspan, S.I. (2002). *A criança e o seu mundo, requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Carmo, H., Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Educação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carreño, C. M., Avila, S.C. (2002), *El vínculo de apego entre hermanos: um estudio exploratório com niños colombianos de estrato bajo*. Suma Psicología, 9,107.132.

Carvalho, M. (2016). *A importância do Brincar na construção de conhecimento de crianças na pré-escola*. Universidade Fernando Pessoa, Porto. Disponível em: Obtido a 5 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6928/1/DM_Marianne%20de%20Carvalho.pdf.

- Carvalho, S. H. R. (2007). *Avaliação na Educação Infantil: O Portfólio como ferramenta*. *Revista Terra e cultura*. No 44. Ano 23. janeiro a julho, 2007. Obtido a 25 de julho de 2021. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/n44/terra_cultura-44.pdf.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I. & Cardona, M. J. (2017). *Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva da UIIPS* – Unidade de Investigação do Instituto de Santarém, 5 (1), 98-118. Obtido a 4 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868>.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*. Dissertação de mestrado, escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido a 12 de abril de 2021. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/47133953.pdf>
- Cordazzo, S. T. D., Vieira, M. L. (2007). *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento*. Estudos e pesquisas em psicologia.
- Cuambe, C. (2012). *Reflexão sobre as Práticas educativas de um Educador de Infância Um Estudo AutoBiográfico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Áreas de Análise e Intervenção em Educação. Lisboa. Obtido a 13 março de 2021. Disponível em : <https://run.unl.pt/bitstream/10362/7659/1/tese.pdf>
- Dias, C. M. (2009). *Olhar com olhos de ver*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 43-1, 2009, pp.175-188.
- Diekmeyer, U. (1998). *O Desenvolvimento da Criança - 2 anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária* (R. Rocha, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fiorin, P. C., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). *Percepções de mulheres sobre a relação entre trabalho e maternidade*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 25-35.
- Forneiro, L. I. (2005). *A organização dos espaços na educação infantil*. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.
- Freitas, M.T.A., Vygotsky e Baktin. (1994). - *Psicologia e Educação: um intertexto*. 2ª ed. s/l: Ática, EDUFJF, ABDR,
- Gaspar, D.M. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfólio como instrumento de avaliação*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho - Obtido a 11 de fevereiro de 2021. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14578/1/TESE%20FIN%20AL.pdf>.

- Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 Anos - O Bebê e a Criança na Cultura dos nossos Dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goldsmid, R., & Féres-Carneiro, T. (2007). *A função fraterna e as vicissitudes de ter e ser um irmão*. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 293-308. Obtido a 10 de maio de 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v13n2/v13n2a06.pdf>.
- Goldsmid, R., & Féres-Carneiro, T. (2011). *Relações fraterna: Constituição do sujeito e formação do laço social*. *Psicologia USP*, São Paulo, 4(22), 771-787
- Gomes, A.B.B. (2019). *Significar a Educação de Infância num Percurso de Partilha e Aprendizagem*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionado- IPL – Leiria.
- Hinde, A. (1976). *Nó describing relationships*. In *Journal of Child Psychology*. Nova Iorque, 17-19.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houaiss, A. (2007) *Dicionário Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa*. 2ª Edição.
- Howe, N., Recchia, H. (2006). *Relações entre irmãos e seu impacto no desenvolvimento das crianças*. Center for Research in Human Development, Universidade de Concordia, Canada.
- Katz, L. & Chard, S. (1989). *Engaging Children's Mind: The Project Approach*. Norwood, NJ. Ablex
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leontieva, A. (1994). *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: Vygotsky, Lev Semenovich; Luria, Alexander Romanovich; Leontiev, Alex. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5 ed. São Paulo: Ícone, p. 119-142.
- Lima, M. (2014). *O Papel do Jogo na aprendizagem e cooperação das crianças na escola. A evolução da educação pré-escolar para o ensino do 1º ciclo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Losso, R. (2001). *Psicoanálisis de la familia: recorridos teóricos-clínico*. Buenos Aires: Lúmen.
- Marafon, D. (2017). *Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil*. Anais do XIII Congresso Nacional de Educação. Obtido a 12 de julho de 2021. Disponível em: ruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611_13639.

McHale, S. M., Crouter, A. C. & Whiteman, S. D. (2003). *The family context of gender development in childhood and adolescence*. *Social Development*, (12(1), 125-148. Obtido a 13 de abril de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00225>

Máximo-Estives, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Ação*. Porto: Porto Editora

Mendes, R, Clemente, F, R. Rocha, & Damásio, A. (2012). *Observação como instrumento no processo de avaliação em estudo Físico*. *Exedra*, 6,57-70.

Ministério da Educação. (2016). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa DEM/ME. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ocepe>

Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso*. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68.

Moufarda, C. (2014). *A Importância e o impacto das Rotinas na Creche e no Jardim de Infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Lisboa. Obtido a 23 de julho de 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4107/1/A%20import%C3%A2ncia%20e%20o%20impacto%20das%20rotinas%20na%20creche%20e%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>

Nunes, M. F. S.(2017). *As interações entre pares nos momentos de brincadeira livre em contexto Jardim de Infância*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Obtido a 10 de março de 2021. Disponível em:

https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3018/1/Relat%C3%B3rio%20_%20Micael%20F.%20S.%20%20Nunes.pdf

Oliveira, T. G. (2013). *Perspetiva dos pais quanto à sua participação na creche*.

Dissertação de Mestrado. Instituto Superior Politécnico Gaya: V.N. de Gaya. Obtido a 18 de janeiro de 2021. Disponível em:

http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4996/1/REL_T%C3%A2niaOliveira_MEPE_2013.pdf

Oliveira Formosinho, J e Perante, C. (2005). *Para Pedagogia de Infância ao Serviço da Equidade. O Portfólio como visão alternativa da avaliação*. *Infância e Educação*. *Investigação e Práticas*, 22-46.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Praxis de Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o Futuro* (pp. 13-35). São Paulo: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto editora.

Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho, Porto.

----- (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, pp. 5-18.

Patean, E. B. L., & Suguilhura, A. L. M. (2005). *Ter um irmão especial: convivendo com a Síndrome de Down*. Revista Brasileira de Educação Especial, 11(3): 445-460.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Portugal, A.M.O. (2014). *Práticas de Diferenciação Pedagógica em contexto de Jardim de Infância e de 1º Ciclo do ensino Básico*. (Relatório de Estágio): Santarém. Obtido a 13 de abril de 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1877/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20issimo.pdf>

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

Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, Rezende & Ribeiro (2012). *A música e o desenvolvimento infantil: o papel da escola e do educador*, Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. Obtida a 10 de março de 2021. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377 Curso de Pedagogia– N. 12, JAN/JUN 2012.

Rizzo, G. (1989). *Educação pré-escolar* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Sá-Chaves, I. (2005). (org.) *Portfolios” Reflexivos (Também) trazem Gente Dentro. Reflexão em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto. Porto Editora.

Sá, S. & Rabinovich, E. (2015). *Relações Fraternas e Deficiência*. Working Pappers ICS, 2. Lisboa: ICs. Obtido a 13 de abril de 2021. Disponível em: https://www.ics.ulisboa.pt/flipping/wp2015_2/files/assets/common/downloads/ICS%20Working%20Pappers%20N.pdf

Silva, B. & Craveiro, C. (2014). *O Portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: Considerações sobre a sua prática*. Revistas Zero-a-seis, 16(29), 33-53.

Silva, M., Rosa, A., Silva, S., Cândido, R., & Bonfim, A. (2011). *Os espaços e recursos escolares como fatores estimuladores do desenvolvimento infantil*.

Silva, I., Marques, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, B. (2019). *Os portefólios das crianças como um instrumento potenciador da aprendizagem*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação de Paula Frassinete. Porto. Obtido a 11 de janeiro de 2021. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2750/1/relat%C3%B3rio%20de%20est%C3%A1gio-%20final.pdf>.

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

Smith, P. K. (1982). *Does play matters? Functional and evolutionary aspects of animal and human play*. *Behavioral and Brain Sciences*, 5,139-184.

Sousa, J. (2012). *As brincadeiras livres no Jardim de Infância: percepções das educadoras e dos pais de uma criança*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escola. Universidade do Algarve. Obtido 25 de Abril de 2021. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61510194.pdf>

Spodek, Bernard & Saracho, Olivia. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.

Strecht, P. (1996). *O papel do educador de infância no desenvolvimento afetivo dos 0 aos 6 anos de idade*. *Cadernos de Educação de Infância* 38,32-35.

Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., Guimarães, J. E. (2011). *Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical*. Porto: Sociedade Portuguesa de Pediatria.

Teixeira, H. C. & Volpini, M. N. (2014). *A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escolar*. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade* V. 1Nº 1 pp. 76-88

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversificada – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades* Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, I.S.O. (2020). *A Transição entre a Creche e o Jardim de Infância*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Obtido a 31 de março de 2021. Disponível em: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/5173/1/Relat%c3%b3rio%20P.%20E.%20S._%20Isabel%20Vasconcelos.pdf

Vasconcelos, T (coord.) et al., (2011). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Vygotsky, I.S. (1991). *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo: Martins. Fontes.

----- (1994). *A formação social da mente* 5ª ed. 1994. São Paulo: Martins Fontes.

Walker, Janet S. et al. (2011). *The National Wraparound initiative: A Community of Practice approach to building knowledge in the field of Children's Mental Health. Best Practices in Mental Health, Chicago, v.7, n. 1, p. 26-45.*

Zabala, A. A. (2002). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

----- (2001). Os pontos de vista didáticos. In César Coll et al. *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

Legislações consultadas/referenciadas

Decreto-Lei n.º 147/97. Estabelece o ordenamento do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento. Diário da República – 1ª Série – A, N.º 133 – 11 de junho de 1997. pp. 2828-2834

Decreto-Lei n.º 241/2002 do Ministério da Educação (2001). Diário da República: Série I-A, n.º 201. Obtido a 27 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>.

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). Diário da República: n.º 34/1997, Série I-A, n.º 34. Lisboa.

Portaria n.º 262/11. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República - Série — N.º 167 — de 31 de agosto de 2011.

Portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro. Diário da República n.º 242/2012 – 1ª Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa, Portugal

ANEXOS

ANEXO I - REFLEXÃO INDIVIDUAL RELATIVA ÀS TRÊS PRIMEIRAS SEMANAS, DESDE 16 DE SETEMBRO DE 2019

No âmbito da Prática Pedagógica no Mestrado em Pré-escolar, foi-me pedido que elaborasse a reflexão relativa às três primeiras aulas nas instituições nos dias 16, 17, e 18, de setembro de 2019. A mim cabe-me estagiar na creche “O Ninho” em Leiria, acompanhando 14 crianças na creche com idades compreendidas entre 1 e 2 anos de idade.

No princípio do estágio, trago comigo grandes ansiedades, receios, medos e preocupações pensando na vastidão dos desafios que irei enfrentar ao longo deste ano letivo, um dos quais na organização e elaboração dos trabalhos, sendo uma estrangeira que não domina muito bem a língua portuguesa. Mas no fundo do meu coração ecoa a voz que me encoraja; vou e irei fazer a vontade de Deus, que reine no meu coração, o espírito de grande confiança e fé.

Verdadeiramente Deus é grande e qual não foi a minha alegria, quando ao apresentar-me no primeiro dia de 23, na instituição à 8:30, a minha coordenadora estava lá e ao ouvir a minha conversa com a rececionista diz assim: “está é para mim”. Foi uma palavra de conforto para mim ao ouvir tais palavras. Não posso esconder as minhas preocupações e receios, apesar que já conheço a instituição, da minha Prática Pedagógica III, durante a Licenciatura de Educação Básica.

Subi as escadas com a minha Educadora cooperante. Logo me indicou onde fica a nossa sala. Ao chegarmos na sala apresentou-me a sala dos Rouxinóis onde ao longo deste semestre irei trabalhar. Acompanhei a educadora cooperante a trazer o grupo das nossas crianças da sala onde costumavam ficar de manhã até que a educadora da sala chegue. Com palavras de olá e beijinhos, o meu primeiro contacto com as crianças da sala dos Rouxinóis foi bom e sereno. Senti-me bem recebida pelo grupo bem como pela educadora cooperante e auxiliar. Inevitavelmente, nota-se também a estranheza de alguns meninos, que como normal no princípio olhavam para mim com um olhar

estranho, mas isso é um ato normal nas crianças quando não conhecem assim como descreve Diesel (2003) que diz que a relação afetiva com o outro que possibilita a segurança, tão necessária para conhecer e explorar este novo espaço.

Utilizando a grelha de observação que preparei, a minha primeira pergunta a educadora cooperante foi o número de crianças, que me mostrou o registro das crianças da sala com as suas respetivas idades. Perguntei sobre o tema do projeto educativo. Observei que na parede existe o quadro das rotinas bem como os horários, que observei atentamente.

Para acompanhar bem as crianças, a rotina é muito importante porque permite organizar o dia-a-dia das crianças não apenas na escola, mas também em casa. Seguindo Cordeiro (2013), a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança e confiança à criança, ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. O dia-a-dia de uma criança desenvolve-se de uma sequência de acontecimentos

que se intercalam e que podem ser tanto atividades pedagógicas onde o educador se junta com o seu grupo ou com uma só criança, emergindo assim intencionalidades educativas tal como acontece nos períodos de acolhimento, na marcação das presenças, na hora da sesta e na hora da higiene. “Os cuidados de rotina são momentos importantes que oferecem oportunidades únicas para interações didáticas e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais altitudinais” (Portugal, 2011, p. 9), favorecendo, pois, a autoestima e o autoconceito da criança.

Observei que o grupo de crianças se encontra em diversas etapas de desenvolvimento. Das 14 crianças, 6 são meninos e 8 são meninas. Quatro das quais chegaram este ano e duas ainda não completaram um ano. Como disse a Educadora Liliana não é fácil avaliar esse grupo porque desenvolver as atividades dirigidas a algumas crianças que ainda não têm capacidade de perceção é difícil, assim como identificar os pontos de interesses de cada um.

A meu ver, as linhas orientadoras, com base na observação nesta fase etária enquadram-se mais no desenvolvimento do sentido de si próprio, nas suas relações sociais, nas suas representações criativas como quando a criança começa a explorar o seu corpo, ouvindo a música e canções. A Educadora, bem como a auxiliar, utilizam a música e as canções para tranquilizar as crianças. Observei que as crianças gostam de ouvir música e canções e acredito que as experiências-chave do movimento através da música, que a educadora

proporciona às crianças, ocupam um papel primordial nas suas aprendizagens. Como Post e Hohmann /2011) “(...) na Fase sensório-motor, o movimento físico desempenham um papel primordial na aprendizagem” (p.43). Pois, ao emergir o sentido de si próprio, bebês e crianças pequenas começam a desenvolver a capacidade de controlar os seus movimentos.

Com a minha longa experiência, estando com as crianças nesta fase etária, posso dizer que a criança ouvindo a música começa a explorar a música com o seu corpo e a sua voz. A música oferece múltiplos benefícios aos bebês e crianças em todos os domínios bem como movimentar partes do corpo. Movimentar o corpo todo. Movimentar objetos. Movimentar -se escutar e responder à música; experimentar um ritmo regular e explorar sons, tons e começar a cantar.

Notei que na área da comunicação, a educadora conta a história e mostra as imagens, alguns demonstram interesse, outros não conseguem estar atentos, nem ligam à história nem às suas imagens.

A higiene e a troca de fralda foram um momento muito importante. São momentos de muita intimidade e de carinho. É um momento valioso para fortalecer laços e vínculos entre bebê e adulto. Quando mudo a fralda de uma criança, vejo naquela criatura uma figura de Deus que quer aproximar-se de mim.

Em suma gostaria de dizer que a minha primeira experiência com o grupo das crianças foi muito boa e serena. Foi uma experiência muito valiosa e bastante enriquecedora.

ANEXO II – REFLEXÃO INDIVIDUAL REFERENTE À 10ª SEMANA DE ESTÁGIO – CRECHE (18 a 20 de novembro de 2019)

A presente reflexão diz respeito à décima semana de estágio que decorreu de 18 a 20 de novembro, sendo eu a responsável pela intervenção desta semana.

A semana iniciou com a atividade “*O cesto do tesouro*”, o qual consistia num conjunto de objetos não estruturados, tais como: bolha plástica para embalagem, saco de batatas em rede, lata, nozes, castanhas, tampas, cordas, saco de pano, etc.

O Objetivo principal desta proposta educativa consistia em dar continuidade às atividades de exploração sensorial para deixar que as crianças descobrissem o mundo ao seu redor por sua iniciativa e através do contato com os materiais diversificados e não estruturado que lhes apresentei

Ao intervir esta semana, trazia em mim emoções e sentimentos tanto de alegria como de preocupação. De alegria porque iria das mostras da minha competência como futura educadora, enquanto mestranda, e também preocupada quanto ao perfil que irá demonstrar sabendo que, na realização das tarefas, estou sempre sujeita a uma avaliação.

Desta forma, preciso de estar calma acreditando que sou capaz e que o que terá de acontecer vai acontecer e que tudo correrá bem.

Considerando as diferentes características e desenvolvimento das crianças do grupo, penso que no desenrolar da própria educativa “O cesto do Tesouro”, proporcionei as crianças uma experiência positiva, apesar de ter observado que algumas delas demonstraram menos interesse em explorar, visto alguns dos objetos do cesto do tesouro já existirem na sala, ou seja terem sido por elas explorados.

Observando como as crianças interagem com os objetos e verificando o pouco interesse em explorar, a educadora cooperante, ao sentir a minha preocupação, aconselhou-me a trocar alguns dos objetos. Assim, pensei em trazer o comando de televisão e o telemóvel usado.

Para mim, ao trazer estes objetos, e não obstante o facto de as crianças já terem alguma

familiaridade com os mesmos, considero sempre materiais novos. Pois acredito que cada vez que uma criança explora, manuseia e observa o objeto, trata-se de uma nova experiência que a criança vivencia, dado que cada matéria tem sempre um sentido exploratória diferente a outra.

Durante os primeiros dois dias, as crianças demonstraram pouco interesse, mas não me preocupei porque tudo depende do estado no qual a criança se encontra. Considero que os materiais que disponibilizei têm muito potencial para que a criança possa adquirir diferentes competências.

No terceiro dia senti-me bastante satisfeita visto que observei que o objetivo da proposta educativa ganhou uma resposta positiva. As cinco crianças que ficaram para explorar e fazer as experiências do “Cesto do Tesouro” demonstraram interesse. Isso verificou-se porque se manifestavam muito tempo a brincar com concentração e criatividade.

Gostei muito da forma como interagiram as duas crianças que foram alvo da minha observação. A criança C, que ainda não adquiriu a marcha, manifestou interesse nas castanhas e nozes e manipulou, manuseou, pôs e tirou da boca.

A coordenação dos olhos, das mãos, da boca e a preparação do cérebro para receber informação, relacioná-la e fazer uso dela, necessitam de oportunidade para ser praticadas, assim como afirma Mendonça, pois, “brincando a crianças representa o mundo externo, interioriza e constrói o próprio pensamento. Brincando, a criança relaciona-se com os outros promovendo desenvolvimento e construção do conhecimento. Brincando a criança constrói laços afetivo, incorpora valores, fortalece a autoestima e a autonomia. Brincando a criança expressa sua cultura e utiliza-se a cultura para brincar. Brincando cria, inventa, constrói, transforma, experimenta [...] descobre, e participa do mundo. (Mendonça, 2003, p. 46.).

A criança K é diferente da criança C visto que, na manipulação do comando da televisão, me pareceu experiente na sua utilização assim como no uso do telemóvel. Observei que uma das crianças do grupo o novelo, até que precisei intervir porque já não conseguia andar, pois o fio de lá desenrolado ficou enrolado no seu pé. Sentiu-se motivada em realizar novas descoberta, feitas por si mesma.

Esta exploração levou-as à construção de múltiplas aprendizagens ativas, a descoberta

dos materiais que lhes suscitavam interesse e dúvidas, pois, cada ação das crianças resultou na sua escolha.

O aspecto que devo desenvolver mais é ser mais crítica e criativa pois, “[...] a criatividade assume papel de relevância e é sublinhada como uma das atividades mais concretizadoras do ser humano, servindo como tema de pesquisa científica para estudiosos de renome que investigam a inteligência e reforçam o papel de destaque da atividade criativa na produção do pensamento, reflexão e análise da realidade, inclusive apontando o ato de criar como elemento estabilizador entre a razão e a emoção (Cavalcanti, 2006. P. 97).

Olhando como as crianças exploram os objetos no Cesto do Tesouro, concluo que este oferece infinitas oportunidades para que a criança tome decisões sobre o que lhe agrada ou não, o que quer explorar ou não. Nos restantes momentos do dia, manifestei sempre disponível em qualquer atividade da Rotina do dia, desde o acolhimento da manhã, durante a higiene (lavar as mãos, limpar o nariz e mudar a fralda), arrumar as camas e mudar os lençóis, animar as crianças com canções e pôr em ordem a sala.

Registro também a reação muito positiva das crianças na altura do canto. Para me ajudar a contar a história, recorri a um fantoche de um cão, que foi “colaborando comigo” nesta atividade. Embora não estivesse na planificação, resolvi utilizá-lo e serviu como foco de atenção e concentração das crianças durante a história, pelo que é também um contributo a pensar para outros contextos.

Continuarei a colaborar com a minha colega mestranda, cultivando o espírito de equipa, bem como com a educadora e as auxiliares. Estou sempre aberta a receber correções e desafios no que diz respeito a aprendizagem na prática. Procurarei, assim adquirir mais competências e conhecimentos que, acredito, me servirão no futuro para melhorar a qualidade da profissão da minha escolha.

Refleti que é importante pensar antes de agir e concluo que o processo de intervenção através do Cesto do Tesouro foi cativante e desta forma iremos desenvolver mais repetidamente esta proposta, adequada a outros contextos, já que as experiências permitem vir a realizar novas descobertas e aprendizagens relevantes para o desenvolvimento.

Referências Bibliográficas:

Mendonça, E. M. P. (2003). *Um brincar especial: a brinquedoteca e a inclusão escolar*. Revista de Educação. PUC-Campinas, Campinas, nº 14, p. 35-47.

Cavalcante, M. (2006). Inclusão: A Sociedade em busca de mais tolerância. Nova Escola. São Paulo, n 196, p. 164.

Jacson, S., Goldschmied. E. (2006). A Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em creche. Porto Alegre. Artmed.

ANEXO III – REFLEXÃO INDIVIDUAL REFERENTE ÀS PRIMEIRAS DUAS SEMANA DE ESTÁGIO (JI- 1)

A presente reflexão tem como intenção primária refletir sobre as minhas atitudes e comportamentos enquanto mestrandando ao longo destas três semanas de estágio no Ensino de Educação Pré-Escolar no Colégio Cubo Mágico.

Ao começar o meu estágio no dia 18 de fevereiro de 2020, trago comigo muitos receios e expectativas, pois, cabe a minha responsabilidade de acompanhar o grupo de 15 crianças de Pré-escolar na sala Pessoa com idades compreendidas de 4 e 5 anos de idade. É uma mudança grande da parte minha no que diz respeito as experiências vividas com uma realidade bem diferente da semestre passada.

Comecei o meu estágio neste semestre com grande preocupação pensando como lidar, interagir, falar, transmitir e como enfrentar novos desafios. Pois, para mim é sempre uma nova aventura que além da mudança da instituição irei lidar outro o grupo das crianças que considero idades complexas, considerando as características desta faixa etária pelo facto que eu sou uma estrangeira e não domino muito bem a língua portuguesa.

Uma da minha preocupação também era como deslocar ao local do Colégio do Cubo Mágico, pois, não tenho muita prática nas localidades de Leiria, mas graças à disponibilidade da minha colega que me tranquilizou acampando-me nos primeiros dias com as suas sábias informações e aproximação.

Ao chegar na entrada do colégio fomos acolhidas com um sorriso simpático e acolhedora pela Diretora técnica Dr.^a Elsa Cordeiro. Ante de nos deslocarmos nas nossas respetivas salas, fez-nos uma breve orientação e explicou-nos como organizarmos os nossos horários e as salas em que pertencemos. Solicitou-nos de esperássemos pelas outras colegas que ainda não chegaram assim, que antes de irmos nas nossas respetivas salas iremos primeiro conhecer o colégio. Assim, que fomos a visitar todas as salas e as diversas secções da instalação.

Enquanto esperávamos as outras colegas que chegassem, aproveitei os breves momentos com olhar muito atento e discreto fazendo as minhas observações do espaço e ambiente do colégio. Reparei que verdadeiramente a instituição segue o currículo emergente do Régio baseado nos interesses das crianças. Pois nota -se muito visível desde à entrada,

nos corredores e nas salas como são equipadas, arranjadas e estrutura bem como as crianças se comportam. Vê-se aquela sensação que as crianças verdadeiramente têm o seu espaço muito importante e respeitado o seus direitos: assim como cita : Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emília é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidade, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. (...) A nossa imagem é a de uma criança que é competente, ativa e crítica... (RINALDI, 2002, p. 76-77)

Silva (2011) descreve estes dois princípios da seguinte forma: A criança é protagonista ativa de seu próprio crescimento: é ela dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social. (p. 24) A participação: é um valor e uma estratégia que gera e alimenta sentimentos, uma cultura de solidariedade, de responsabilidade e de inclusão; produz trocas e uma nova cultura. (p. 25).

Praticamente nestas três semanas de estágio o meu trabalho é fazer registros, observando e colaborando com a educadora. Uma das estratégias que utilizei para conhecer melhor o ambiente e o grupo foi através da entrevista.

Desde o meu primeiro dia do estágio comecei a ter um contato muito direto com cada criança, procurando perceber que cada criança é única e diferente no seu processo de aprender quer cognitivo, motor e social. Estou aprendendo como escutar as crianças e valorizar as suas potencialidades, pois elas segundo a abordagem do Reggio Emília são protagonistas das suas próprias aprendizagem. Ao observar todos os momentos as crianças estou percebendo que precisa respeitar os interesses e necessidades de cada criança com a ideia de que são capazes. De fato, assim, como me foi informada pela Educadora, de apoiar-lhes no seu trabalho deixando as capazes de fazer em modo autónomo. Não importa se o trabalho esta torta, suja ou feia, o que importa é que o

trabalho produzido foram elas mesmas a fazerem sozinho.

Contudo existiram varia situações que despertaram o meu interesse e que não me passaram despercebidas. Ao longo destas semanas eu estou caminhando com elas, apercebendo as riquezas das suas potencialidades enquanto elas construtores das suas aprendizagens e conhecimento. Estou aprendendo como se escuta a crianças, no seu interesse e necessidade. Observa e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/a educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas.

Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças os alarguem e aprofundem, OCEPE, 2016 (Ministério da Educação/Direção Geral da Educação).

No Reggio Emilia o professor aprende a escutar a criança, não apenas o que ela diz com a boca, mas o que ela expressa através de suas diferentes linguagens. “Escutar através da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens” (Barbosa e Horn, 2008, p. 118).

No início tive dificuldade como lidar sobretudo a uma criança que tem o transtorno o Espectro Autista. É uma criança difícil para seguir as regras. Gosta de desenhar e cada vez que pega os lápis chamamos sempre a sua atenção de pegar bem os lápis. Eu e a minha colega estagiária de Serviço Social estamos sempre atentas com ela estudando estratégias como podemos tirar a sua atenção as certas coisas especialmente quando é lícitado. Pois, há momentos em que ele manifesta que é simpático e há momentos em ele está agressivo. É difícil para lidar, porque há momentos que não obedece.

Contudo tive a preocupação como criar um vínculo e relação afetivo com ele. Acho que a assertividade e calma é uma da ferramenta muito efetiva /positivo que posso praticar com ele para poder conquista a sua atenção.

Ao longo destes dias procurei estar atenta as interesses e necessidades das crianças a partir das provocações, procurando compreender e aplicar a prática dos conceitos da pedagogia emergentes.

As principais mudanças que senti foram a rotina, as características das crianças (como

por exemplo a forma como comunicam com os outros), os brinquedos com que brincam, o comportamento, as atitudes e a forma de trabalhar da educadora. Um aspeto que me deixou fascinada foi as crianças preocuparem-se, interagirem, acariciarem e ajudarem a criança o desafio será ainda maior, visto que irei em breve fazer as minhas. Por outro lado, como não conhecemos ainda bem o ritmo de trabalho do grupo, nem muito bem o que estão habituados a fazer e a forma como são ou não muito participativos, temo que o tempo e as próprias atividades não estejam adequados às suas exigências e necessidades.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- OCEP, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016
- RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.
- SILVA, Jacqueline Silva da (2011). O Planejamento no Enfoque Emergente: Uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre.

ANEXO IV – REFLEXÃO INDIVIDUAL REFERENTE À 10ª SEMANA DE ESTÁGIO – JI – 1 (06 a 8 de maio de 2020)

A presente reflexão diz respeito à 10ª semana que decorreu entre os dias 6 e 8 de maio, tendo como objetivo desenvolver nas crianças a autonomia e a responsabilidade bem como ajudá-las a ultrapassar os seus medos e estimular a capacidade de manusear as tecnologias como ferramenta eficaz de comunicação neste tempo de pandemia e distanciamento social. Em diálogo com as educadoras do pré-escolar, surgiu a ideia de apresentar às crianças a curta-metragem “O Piper”. Esta proposta de atividade, por ser diferente do trabalho regularmente feito com crianças pretende cumprir os objetivos inicialmente previstos.

Ao apresentar esta proposta pensei é tão importante o envolvimento dos encarregados de educação, uma vez que “(...) o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de autoformação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade” (ME, 1997: 27). Alarcão (2008, p.33) descreve, na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos e comunicacionais, sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se constrói em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” nas diferentes dimensões do seu desenvolvimento.

Considerando a situação atual, as crianças encontram-se confinadas e com os seus atos, movimentos e explorações limitados. Desta forma, achei oportuno propor este filme nas atividades da telescola do meu grupo de Prática Pedagógica.

No meu ponto de vista, esta ferramenta é um método favorável no auxílio do processo da aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, social, físico e psicológico enquanto são aprendizes, fechados e isolados em suas casas. Assim como descreve Delor (1996) ao “aprender a ser”, a criança está a aprender a desenvolver a sua própria personalidade, a sua capacidade de autonomia, de responsabilidade pessoal, física e de comunicação. Leontiev (1978) afirma que na infância se estabelecem os primeiros níveis da formação da personalidade do indivíduo e destacam Vygotski (1929/2000) e Sève (1979), afirmando

que este é o período espontâneo do desenvolvimento deste sistema que nos primeiros anos de vida a criança aprende valores, normas de conduta e capacidades especificamente humanas e torna-se capaz de expressar-se de maneira singular diante do mundo: ela forma uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e seu conhecimento, sobre as relações humanas e, sobretudo, sobre si mesma (a autoconsciência).

Acredito que as crianças gostaram das atividades, porque acho interessante, pois, as propostas vão mesmo ao seu encontro. Essa atividade procura ajudá-las enfrentarem os desafios que lhes são colocados diariamente, como a aquisição da autonomia e responsabilidade. Os pais têm um papel central no processo das conquistas das suas crianças, sendo eles os seus verdadeiros educadores e nós apenas aliadas para proporcionar atividades e criar um ambiente seguro e tranquilo de aprendizagem.

Segundo Marques (1997) “não é possível impor funções educacionais aos pais, por serem uma questão de cultura e de hábito” (p.60), no entanto os educadores devem abrir portas, e criar projetos que cativem e incentivem uma maior participação e envolvimento das famílias no processo educativo dos seus filhos. “A arte de educar, não se cinge apenas a profissionais de educação, nem à comunidade escolar. Envolve todas as relações sociais e culturais que o indivíduo mantém ao longo da sua vida quer na comunidade, quer com a família” (Marques, S. R. 2017, p. 5). Ao refletir sobre a situação atual, perguntei a mim mesma, de que forma, este método pode verdadeiramente influenciar as aprendizagens das crianças? Pois, as crianças, ao longo do seu crescimento, experimentam vários tipos de emoções, sendo o medo uma delas. Esta situação de isolamento e distanciamento social podem provocar o medo nas crianças, o medo de contaminação, medo de interação, o medo de tudo. Sentir medo é algo natural que faz parte do desenvolvimento infantil e é necessário ao crescimento. Pois, o ter medo é algo que nos acompanha desde a nossa infância e que se for trabalhado torna-se transitório e ultrapassável, ajudando-as a aprender a reconhecer situações passíveis de provocar danos e a aprender diferentes respostas para fazer face ao próprio medo, promovendo a sua autonomia. Desta forma, acho que é importante que as crianças se sintam seguras quando este sentimento se manifesta porque uma exposição adequada ao estímulo gerador de medo possibilita a cessação gradual do mesmo.

Como futura educadora tenho a preocupação de auxiliar as crianças a desenvolver a sua

autorregulação e a reduzir as suas ansiedades e medos, tornando-as mais criativas e críticas. O Freitas-Magalhães (2007) define o medo como uma emoção básica com determinadas características associadas, a ansiedade, a apreensão, o nervosismo, o pavor e a preocupação. A sensação de medo permite ao ser humano resistir aos diversos perigos com que se depara, sendo, portanto, um processo evolutivo cultural que permite a sua sobrevivência. Essa sensação associa-se à produção de adrenalina e a uma rápida aprendizagem sob como controlar o medo (Brazelton, 2010). A visualização do filme e o desenvolvimento das propostas solicitadas vão ao encontro aos seus interesses e necessidades das crianças. As atividades inovadoras como esta podem aumentar o seu entusiasmo, desenvolvendo a criatividade e imaginação. O filme pode ajudá-las a contrariar os seus medos, sustos e ansiedades.

Pensando no que toca ao regresso à normalidade, que sentimentos permanecerão nas nossas crianças? Será que os medos ainda persistem? Certamente sentirão o medo da separação, do distanciamento familiar, da solidão e do abandono. Tanto os pais como os profissionais de educação

se preocupam com as implicações negativas que a tecnologia acarreta. Visto que este confinamento aumentou drasticamente a utilização das tecnologias por parte das crianças e se tornou uma das ferramentas de comunicação. É de todo importante que os pais os ajudem a tirar proveito dos seus benefícios.

Para mim, este é um momento de aprendizagem, de progressão e inovação, não apenas para as crianças, mas também para os professores, pais e demais, assim como eu, como futura educadora em processo de adaptação a uma “nova escola que me permite evoluir mais”. No que diz respeito aos recursos pedagógicos, o objetivo desta semana passa pela exploração das atividades propostas através do programa Art Builder. Acredito que o trabalho seja entusiasmante, uma vez que se trata do uso de uma ferramenta digital.

Contudo, achei positiva a proposta emergente desta 10ª semana envolvendo a criança e família no trabalho de pesquisa e avaliando a mim mesma tendo em conta dos meus pontos positivos e negativos, como futura educadora procurarei melhorar mais para melhor progredir. Assim desta forma como afirma o Zabalza (1992:127) “a função do

educador é a de providenciar um clima de segurança e reconhecimento que estimule as crianças e lhes combata a inibição”. O educador de infância tem um papel preponderante junto das famílias, necessitando haver uma estreita aproximação entre ambos, na medida em que contribui para a descoberta da sua personalidade e para um maior conhecimento e envolvimento no meio em que a criança está inserida. “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, (...), para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997:25), é essencial para que resulte num trabalho de qualidade.

Referências bibliográficas

- Ambrósio, S. (1999). O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
Art Builder: Disponível em :
<https://www.youtube.com/watch?v=vPuRBiBCxyk&t=53s&fbclid=IwAR0OatQ4LCzqlFu29aTtBiFzqP4HvuChNiGng2iw-PfvppMln5sDm0bDMGw>
- As crianças e os medos. (2013). Sapo Lyfestyle . Disponível em:
<https://lifestyle.sapo.pt/familia/crianca/artigos/as-criancas-e-os-medos>
- Brazelton, T. B. (2010). O grande Livro da Criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos (12.a ed.). Lisboa: Editorial Presença

ANEXO V – REFLEXÃO INDIVIDUAL REFERENTE À 11ª

SEMANA (30 de novembro a 02 de dezembro de 2020)

A presente reflexão é referente à 11ª semana, que decorreu de dia 30 de novembro a 02 de dezembro. Nesta semana, o meu papel foi de auxiliar, tendo aproveitado para observar de outro ângulo os comportamentos, atitudes e manifestação dos interesses das crianças. Estar “do outro lado” permite-nos ter outra perspetiva do que se passa no grupo, das suas interações.

Uma vez que ainda não definimos o que iremos trabalhar realmente com as crianças, sabemos apenas que o nosso projeto seguirá o tema do projeto educativo da escola, dentro da temática da floresta e do ambiente (biodiversidade, proteção, sustentabilidade e reciclagem, etc.). Assim, a planificação das atividades centrou-se neste assunto.

Preocupadas com o nosso trabalho de projeto, e com o facto de o tempo ser limitado, conversámos com a educadora cooperante, ouvimos as suas sugestões e decidimos abordar o tema optando por desafiar e questionar as crianças sobre os *minimis* da floresta. Já por diversas vezes ouvimos as crianças utilizarem esta palavra, *minimis*. Então, o que são estes *mini-minis*? Fomos procurar saber, tentar compreender o que pretendem com este termo, uma vez que o trabalho de projeto que iremos desenvolver terá que partir dos interesses e ideias das crianças.

Para a concretização deste objetivo, a minha colega, atuante nesta semana, preparou quatro cartolinas grandes, onde escreveu: o que queremos saber, onde vamos pesquisar, o que vamos fazer.

Na provocação, as crianças manifestaram muito interesse em participar, sobretudo os mais crescidos. Foram levadas a pensar e dizer o que sabiam, enquanto a minha colega registava as respostas na cartolina. E o resultado foi terem sido mencionados vários insetos.

Ao serem desafiadas, as crianças manifestaram o gosto de conhecer onde e como vivem esses insetos e também expressaram interesse e vontade de fazer pesquisa no computador e nos livros para os conhecer melhor. De acordo com Oliveira – Formosinho (2011, p. 103) “as crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito de grupo. As múltiplas perspectivas e a reciprocidade relacional, que o trabalho em grupo proporciona, promovem a solidariedade, o sentimento de pertença ao grupo e favorecem as dinâmicas de auto-organização que fazem emergir as diferenças essenciais aos processos de negociação e partilha.”

No seguimento da atividade, a mestranda atuante perguntou às crianças o que poderiam fazer e uma delas levantou a voz dizendo “vamos fazer a teia de aranha na nossa”. Então, com base nesta ideia, concluímos que para prosseguirmos com o nosso projeto, em primeiro lugar iríamos construir uma teia de aranha. Entendemos que a realização desta atividade permite explorar e desenvolver inúmeras aprendizagens.

No meu ponto de vista, conforme o que observei, a proposta desta semana resultou positivamente porque as crianças interagiram, e reagiram ao desafio e questionamento relativos às atividades propostas.

Quanto à atividade de pesquisa no computador, ficou reservada apenas para as crianças de cinco anos, tendo também sido muito positiva, no meu entender.

Desta atividade resulta então o tema indutor da nossa investigação: os aracnídeos. Assim, a próxima planificação incidirá na continuação da atividade iniciada desta semana, em que primeiramente se realizará a construção da teia de aranha para colocar no teto da sala com apoio do grupo das crianças.

Além das atividades descritas, relativas à preparação para o nosso trabalho de projeto, relacionado com os insetos da floresta, foi também realizada a atividade de desenhos livres, tanto da sua experiência do fim de semana como os insetos da floresta que conheceram.

No que diz respeito aos aspetos menos bons, posso dizer que ainda não conseguimos manter bem o controlo do grupo. Os diversos elementos continuam a mostrar-se muito irrequietos, embora eu considere que essas manifestações são, na realidade, próprias das crianças, tendo em conta as características das suas idades e dos estádios do seu desenvolvimento: as crianças são todas diferentes e, nestas faixas etárias necessitam de se movimentar, mexer, saltar, correr, gritar, etc. porque tudo isso faz parte das suas brincadeiras. Nesta fase, o brincar é o meio de as crianças desenvolverem as suas aprendizagens, por isso, a atividade lúdica “pode e deve ser desenvolvida na escola, já que permite a criança desenvolver-se em diversos aspetos, como: cognitivo, social, físico, motor, além de representar momentos vivenciados anteriormente, a partir da brincadeira” (Carvalho, 2016, p. 47).

Com tudo o que aprendi nesta semana, destaco o valor e a importância de uma planificação bem organizada. Se a planificação for corretamente preparada e estruturada, não há risco de as propostas educativas se desviarem das suas ideias principais nem das suas intencionalidades educativas;

também não haverá confusão nas atividades nem nas aprendizagens que pretendem promover nas crianças. Nesta semana, com perguntas sucintas e claras, isto é, perguntas diretas, a mestranda atuante desenvolveu uma atividade que fomentou nas crianças a capacidade de pensar, raciocinar, de investigar e de comunicar.

Referência Bibliográfica

- Carvalho, M. (2016). A Importância do Brincar na construção de conhecimento de crianças na Pré-Escola. Porto.
- Oliveira - Formosinho J. (2011). “O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação”. Coleção Infância, Edição 17º. Porto. Porto Editora;
- Perreia, A. (2014). O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré-escolar. Porto

ANEXO VI - RECURSO PEDAGÓGICO – 10ª SEMANA

1.º dia: 6 de maio de 2020: “Piper, o passarinho curioso”

Bom dia amigos!!

Esperamos que se encontrem bem.

Estão preparados para mais brincadeiras? Hoje trazemos um filme para verem sozinhos ou acompanhados. Mas têm de ver com muita atenção! Durante o filme têm de perceber quem é o Piper, o que o Piper vai fazer, mas também onde é que ele está.

Vocês vão precisar destas informações para as próximas brincadeiras....

Não se esqueçam façam Pipocas e divirtam-se!!!

Link do vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=vPuRBiBCxyk&t=53s&fbclid=IwAR0OatQ4LCzqlFu29aTtBiFzqP4HvuChNiGng2iw-PfvppMln5sDm0bDMGw>

Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Ouvir histórias, assistir a filmes ou espetáculos de duração considerável permanecendo atenta e concentrada;
- Realizar uma atividade até ao fim;
- Reconhecer o computador como um instrumento de apoio ao lazer;
- Ser autónoma e responsável.

2.º dia: 7 de maio de 2020: “O nosso Piper...?”

Bom dia, amigos!

Estão bem-dispostos? Nós estamos muito entusiasmadas com a brincadeira de hoje...

Hoje vamos precisar de um computador para trabalhar como a mãe e o pai fazem no dia a dia. Querem? Peçam ajuda ao pai ou à mãe e mãos à obra!!

Lembram-se do Piper? O passarinho do filme que vimos ontem?

Era muito engraçado, não era? Mas bastante curioso...



Figura 1 - O livro de Piper

Hoje o desafio é recriarmos o Piper usando um programa que permite a criação de composições visuais com colagens, de materiais diversos. Não perceberam? Não faz mal, depois de experimentarem vão perceber tudo! Não se esqueçam de nos enviar o resultado final!

Divirtam-se, amigos!

Link do programa:

https://drive.google.com/open?id=13BDaEPWJuhQofH0Zpv3_7KM7VfrwBENe



piper (9).mp4

Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Utilizar as funcionalidades básicas de algumas ferramentas digitais (ferramentas de desenho) como formas de expressão livre;
- Recorrer à memória visual para a resolução de desafios;
- Propor-se a novos desafios mimar

3.º dia: 8 de maio de 2020: “Um dia na praia com o Piper!”

Bom dia amigos!

Dormiram bem? Prontos para mais uma brincadeira?

Tivemos uma a ideia e pensámos como seria espetacular ir passar um dia com o Piper na praia. O desafio de hoje é transformarem a vossa sala numa praia! Usem todo o que possam e se lembrem. Vistam o fato de banho... Abram o chapéu de sol... Deem um mergulho no mar... Deitem-se na toalha a apanhar sol... Comam um gelado ou uma bola de Berlim...

A única regra é usarem a vossa imaginação...

Não se esqueçam! Tirem uma fotografia para nos mostrar, estamos muito curiosas para ver as vossas praias!

Divirtam-se!!!

Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Revelar imaginação no desenrolar das suas pesquisas, projetos e atividades;

- Identificar elementos do ambiente natural (praia);
- Mimar palavras e situações mais complexas.
- Revelar a sua capacidade de procurar estratégias e resolver o problema

Outras sugestões/propostas de atividades

Ola! Gostaríamos de propor-vos outra atividade que achamos muito divertida! Querem? Depois podem tirar fotografias e mandarem-nos. Pode ser? Teremos muito gosto em as ver.

1. Imaginem que vocês gostavam de fazer uma aventura no mar com mamã e Papá. Podem construir a vossa Prancha de Surf? Sei que vocês são capazes de cortar. Tentem pode ser? Peçam à mãe que vos faculte o papelão e façam a experiência de jogo de surf.

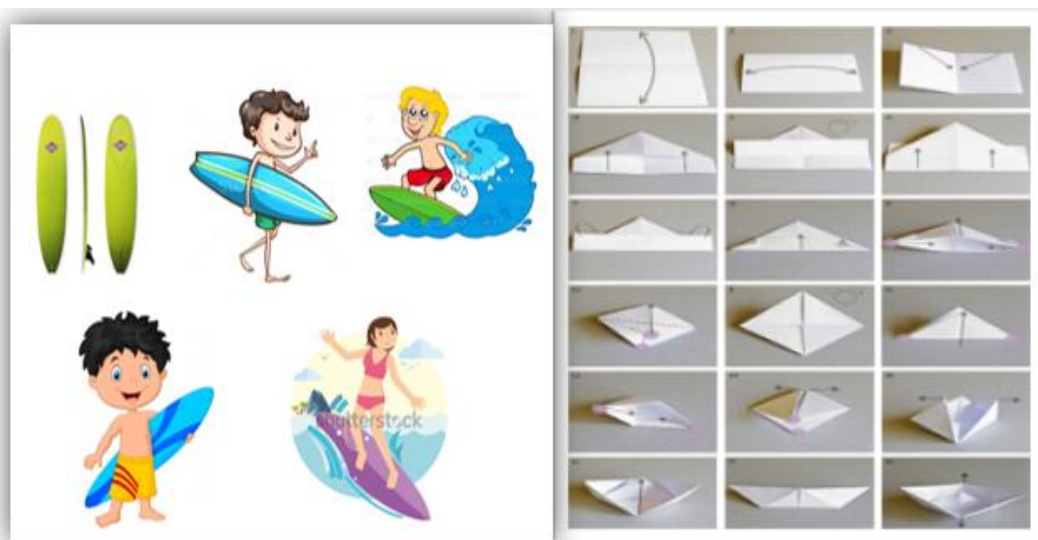


Fig. 2 – As sugestões para as atividades

2. Gostam de ver os barcos no Mar? Aqui, temos outros desafios para vós. Vamos experimentar! O que acham?

Então, peçam a mamã papel branco ou papel de jornal/revista e sigam os modelos. Aqui esta o procedimento sobre como se faz o barco de papel, pois sabemos que vocês gostam de fazer dobragens. Experimentem! Se não conseguirem podem aceder a este link . <https://www.youtube.com/watch?v=qQgbnKUtio>

3. Quando terminarem os vossos barcos, imaginem que vocês estão no mar a olharem os barcos a passar.

Usam a vossa imaginação... procurem um alguidar e encham de água, mas não muito cheio. Cuidado! Assim, não se molha a vossa casa. De seguida ponham dentro do alguidar os vossos barcos e brinquem.

Agradecemos se puderem tirar uma foto e nos mandarem. Muito obrigada!

Referências Bibliográficas

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

ANEXO VII - RECURSO PEDAGÓGICO - 11ª SEMANA

1.º dia: 13 de maio de 2020: “O Piper quer saber o que comes...”

Bom dia amigos!!

Estão bem dispostos? Como correu o fim de semana?

Prontos para mais brincadeiras? Nós estamos...

Lembram-se do Piper? Ele estava à procura de comida na praia. Pois bem, hoje queremos que sejam como o Piper e procurem comida na vossa casa. Onde acham que está guardada a comida em vossa casa? Vamos ser investigadores?

Procurem o sítio onde os vossos pais guardam a comida e investiguem... utilizem uma folha para registar as descobertas.

- Quantos enlatados há nas vossas dispensas?
- Quantos pacotes de arroz?
- Quantos pacotes de massa?
- Têm bolachas? Quantos pacotes?
- Existem pacotes de leite? Quantos?
- E chá? Têm pacotes de chá? São todos iguais? Do mesmo sabor? Quantos sabores diferentes existem?
- O que acham que pesa mais? Um pacote de arroz ou de massa? Um pacote de bolachas ou um pacote de chá?
- Existe fruta? Que variedade fruta é que têm em casa? E quanta peças de fruta?
- Têm garrafas ou garrafões de água? Quantos?
- Que outros alimentos têm na vossa despensa?

Façam um desenho dos alimentos que encontraram na dispensa em maior quantidade. A seguir enviem-nos, gostaríamos muito de saber!

Divirtam-se amigos!!!!

Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Responder de forma organizada e com sentido a questões colocadas;
- Identificar numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra (termo) que disse.
- Desenvolver a noção de leve/pesado
- Usar expressões como mais pesado que, mais leve que para comparar quantidades e grandezas.
- Localizar elementos dos seus espaços de vivência e movimento;

- Usar o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (fazer listagens, enviar mensagens etc.)
- Mostrar-se orgulhosa das aprendizagens conquistadas.

2.º dia: 14 de maio de 2020: “A Rádio Miúdos”

Bom dia, amigos!

Estão bem-dispostos? Quando vamos no carro às vezes ouvimos rádio e as pessoas falam sobre assuntos que são difíceis de perceber, não é? Nós conhecemos uma rádio só para miúdos com assuntos e músicas que vocês vão gostar. É a Rádio Miúdos... já conhecem? Vamos ouvir?

Para isso vamos precisar de um computador ou um telemóvel e vamos pedir ajuda aos nossos pais para aceder ao seguinte link: <https://www.radiomiudos.pt/>. Acedam à rádio em direto e oiçam uma emissão. Oiçam em alturas diferentes, de manhã, à tarde e à noite.

Façam de conta que são locutores da rádio miúdos e falem-nos sobre o que mais gostaram de ouvir. O pai ou a mãe podem gravar e mandar-nos. Estamos curiosas!!!



Figura 3 - A imagem do link A Rádio Miúdo

Divirtam-se!!!

Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Relatar acontecimentos (descreve pessoas e objetos, reconta histórias), mostrando progressão na clareza do discurso e no respeito pela sequência dos acontecimentos;
- Tirar partido da existência da rádio;
- Construir frases com uma estrutura cada vez mais complexa (coordenadas, subordinadas, afirmativas, negativas);
- Mostrar-se interessado por novos temas, assuntos ou atividades;
- Demonstrar confiança em experimentar atividades novas.

3.º dia: 15 de maio de 2020: “Tum, tum, Piscatum!”

Bom dia amigos!

Dormiram bem? Prontos para mais uma brincadeira?

Vamos voltar à Rádio Miúdos? Hoje pensámos numa brincadeira diferente: vamos ouvir um podcasts da Rádio Miúdos. Peçam ajuda à mãe ou ao pai e acessem a este link: <https://www.radiomiudos.pt/index.php?cont=54&page=1>.

Depois carreguem na música do programa 7 com o nome “Tum, tum, Piscatum”.

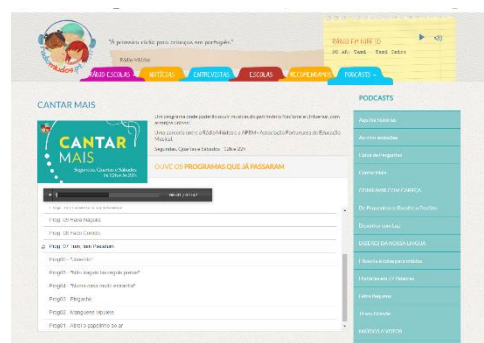


Figura. 4 - Imagem do canal de Rádio

Oçam a música e dancem ao ritmo desta. Se quiserem façam uma coreografia. Usem a Sra. Imaginação e sintam a música com o coração.

Gravem e enviem para nós. Gostávamos de aprender a vossa dança.

Divirtam-se amigos!!!!

Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Criar e recriar movimentos a partir da rádio;
- Ter prazer em expressar-se de forma rítmica através do corpo;
- Inventar ambientes sonoros a partir de canções, e seqüências de movimento, selecionando e organizando fontes sonoras diversificadas (corpo, voz, objetos sonoros e instrumentos de percussão);
- Revelar imaginação no desenrolar das suas pesquisas, projetos e atividades

Proposta para a Atividade Plástica

Ola meninos como estão? Então gostaram das atividades propostas desta semana? Do Piper e da Rádio? Sim?

Posso perguntar uma coisa, vocês gostam da rádio miúdo como vossa companhia de todos os dias?

Vocês já experimentaram como um ser emissor e recetor, bem como as personagens e ouvintes da rádio, verdade? Muito bem!

Então será que é possível construir uma rádio? O que vocês acham?

Se sim, então vocês querem experimentar?

Boa!

Então, seguem as nossas instruções, pode ser?

1. Primeiro peçam à mãe se pode dar um pacote de Sumol para o vosso lanche. Depois de beberem não deitam no lixo o pacote vazio. A partir desta embalagem e da palhinha construam a vossa Rádio. Ou podem fazer também com outro tipo de caixa de papelão, de forma retangular ou quadrada. Sei que vocês são capazes. Usem o vosso raciocínio, criatividade e imaginação. Okay! Pode ser? É Muito fácil.

2. Peçam à vossa mãe ou ao vosso pai se têm um disco de CD estragado e peçam também tampas. Estes vão servir para fazerem as peças da vossa rádio.
3. Preparem o papel branco e colorido, se não tiverem podem utilizar um papel de jornal ou papel de embrulho.
4. Preparem o papel branco e colorido e se não tiverem utilizem papel de jornal, revista, papel de embrulho, etc.
5. Preparem a cartolina, se tiverem, a tesoura e a cola.
6. Olhem para os exemplos em baixo e comecem a construir a vossa rádio.
7. Têm muitas escolhas, por isso escolham apenas um.
8. Sei que vocês são capazes. Utilizem o vosso raciocínio, imaginação e criatividade.

Espero que gostem. Desejo-vos um bom trabalho! E não se esqueçam de enviarem fotografias com a ajuda dos vossos papás!

ANEXO XII - Autorização para a Recolha de Imagens

Exmo.(a) Encarregado de Educação,

Nós, Maria Evelyn Orquejo e Margarida Lourenço, estagiárias sob a cooperação da Educadora Cristina Matos, no Jardim de Infância de Marrazes I, estudantes do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou filmar as sessões de atividades do vosso educando, realizadas na instituição que frequenta. No âmbito deste pedido, garante-se a total privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes. Demais se informa que este registo será única e exclusivamente utilizado para fins académicos, de modo a complementar o nosso trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II.

Com os melhores cumprimentos.

Leiria, ___ de _____ de 2020

As estagiárias _____ e

_____.

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

Autorizo a recolha de fotos/vídeos.

Não autorizo a recolha de fotos/vídeos.

Assinatura do Encarregado de Educação

Data ____ / ____ / _____

Participante 2	Categoria	Comportamentos/attitudes observadas	Evidências/interações	Descrição
<p>J</p> <p>L</p>	<p>Solicita/Fornece ajuda/apoio na realização das atividades</p>	<p>Responde à solicitação com ajuda/apoio na realização das atividades</p>	<p>L – (comunicou através do olhar; sem vontade. . . não quer participar)</p> <p>J – Queres que vá contigo? Vamos Louie!</p> <p>M – Boa Louie, salta num arco e passa para outro.</p> <p>L – Apanha a peça: Boa!</p> <p>M – Agora vai compor.</p> <p>J – Aqui, aqui Louie!</p> <p>M – Boa, Louie!</p>	<p>Data: 13/01/2021</p> <p>Duração: 00m35s</p> <p>Na sala de multiuso, durante a atividade de expressão motora, no momento de fazer o percurso para apanhar as peças do corpo humano, o Louie mostrou-se muito preguiçoso e sem interesse em participar. Manteve-se sempre perto da sua irmã e não queria interagir com ninguém, apresentando uma expressão facial muito séria, não respondendo às mestrandas nem sorrindo. Comunicava apenas com olhar. Chegou a sua vez de fazer o percurso, a Juliette viu que o irmão não avançava, e compreendeu que o Louie precisava de um apoio moral, conforto e reforço positivo para ganhar coragem para avançar. Sussurrou no ouvido de Louie, dando-lhe força e disse em voz muito baixinha, “queres que vá contigo?” O Louie assentiu com a cabeça e a Juliette começou a acompanhá-lo e disse: “Vamos, Louie!”. [A mestranda, ao ver Louie a participar com interesse, procurou incentivá-lo, orientando-o na atividade e disse: Boa, Louie! Vai, salta num arco e vai para outro] A irmã acompanhou-o durante todo o percurso, para que Louie encontrasse e recolhesse as peças, podendo completar a tarefa de compor o corpo humano.</p>

Categoria 2: . Apoio moral/ conforto/ reforço positivo : **Comportamentos/attitudes observadas** : O irmão mais velho responde à Solicitação com apoio moral/comportamento e reforço positivo

Participante 1	Categoria	Comportamentos/attitudes observadas	Evidências/interações	Descrição
R J	Solicita apoio moral/ conforto /reforço positivo	Responde à solicitação com apoio moral/ comportamento e reforço positivo	R – Quem foi, Jade? J - Não diz nada (chora) R – Anda, Jade! Jade continua a chorar. R- Margarida, a Jade chorou porque o Ângelo deu-lhe um pontapé.	Data: 11/01/2021 Duração: 00m20s Aconteceu no espaço exterior no momento de brincadeira livre, a Jade recebeu um pontapé de um colega e chorou. Através do choro ela manifestou que precisava de apoio, conforto e reforço positivo, porque as outras crianças deixaram-na sozinha a chorar. O irmão Rodrigo, ao ouvir a sua irmã chorar, apercebeu-se do ocorrido e da necessidade de a confortar – abraçou-a – e de lhe prestar apoio moral, chamando-a (Anda, Jade!) e levando-a à presença da mestranda, para explicar a razão por que a irmã chorava.
Participante 2	Categoria	Comportamentos/attitudes observadas	Evidências/interações	Descrição
J L	Solicita apoio moral/ conforto /reforço positivo	Responde à solicitação com apoio moral/ comportamento e reforço positivo	J – Segura aqui, Louie, e cuidado! L – (não diz nada) J – Segue sempre a linha. E tens que carregar com muita força.	Data: 14/12/2021 Duração: 00m36s Na sala de aula, no momento da atividade dirigida, trabalho de picotar, o Louie, sentou-se à mesma mesa de apoio onde estava a trabalhar a sua irmã mais velha. Como a irmã, também ele precisava de fazer o trabalho de Natal (picotar a estrela). A Educadora deu-lhe o material e o instrumento para picotar. Aceitou o trabalho

			<p>J – Segura bem. Com força, Louie!</p> <p>L – (...segue o que a irmã disse)</p> <p>J – Força! Eu já experimentei!</p>	<p>sem dizer nada, não teve qualquer atitude de rejeição nem solicitou a ajuda da irmã. Pegou nos objetos e ficou parado, com uma expressão facial séria.</p> <p>A Juliette, sabendo que o irmão ainda não tinha prática em utilizar o instrumento para picotar, deu-lhe orientações e apoio na realização da sua tarefa: “segura aqui, Louie e cuidado!”. “Segue sempre a linha. E tens que carregar com muita força”. “Segura bem, com força, Louie! Força! Eu já experimentei”. Estas instruções e orientações foram dadas enquanto a Juliette fazia o seu trabalho, dividindo a sua atenção com o irmão.</p> <p>Enquanto fazia o seu trabalho, o Louie mostrava-se muito concentrado e confiante sentado perto da irmã, seguindo as orientações que a Juliette lhe dava para realizar a sua tarefa.</p>
--	--	--	---	---

Categoria 3 - Ajuda/ apoio na realização das tarefas Comportamentos/attitudes observadas: O irmão mais novo aceita/ não aceita a ajuda/apoio na realização de tarefas				
Participante 1	Categoria	Comportamentos/attitudes observadas	Evidências/interações	Descrição
R J	Oferece ajuda/apoio na realização das tarefas	Aceita /Não aceita a ajuda/apoio na realização de tarefas	<p>J – Maria, posso beber água? Tenho sede.</p> <p>M – Vai, consegues chegar à tua garrafa?</p> <p>R – Maria, a garrafa da Jade não tem água.</p> <p>M – Anda, vamos pôr água.</p> <p>R - Eu seguro, Maria.</p>	<p>Data: 09/12/2021</p> <p>Duração: 00m7s</p> <p>O Rodrigo encontrava-se sentado no chão na sala de aula a brincar com os brinquedos de construções.</p> <p>Mal ouviu a Jade pedir “Maria, posso beber água? Tenho sede.”, ele levantou-se imediatamente porque compreendeu o que a</p>

			R – Jade, já tens água. J – Não! Seguro eu.	irmã precisava. Ofereceu ajuda/apoio para ir buscar a garrafa de água da irmã. Vendo que não havia água na garrafa pediu à mestranda se podia encher a garrafa. Jade, sem dizer nada, aceitou a ajuda do irmão para colocar a água na sua garrafa. Porém, quando o Rodrigo quis segurar a garrafa para a irmã beber, a Jade reagiu e quis beber sozinha, não deixando que o irmão continuasse a segurar a sua garrafa.
Participante 2	Categoria	Comportamentos/attitudes observadas	Evidências/interações	Descrição
J L	Oferece ajuda/apoio na realização das tarefas	- Aceita/Não aceita a ajuda/apoio na realização de tarefas	J – Vem, Louie, eu ajudo-te. L – (deixou a irmã fazer sorrindo) M – Gostas de ajudar o teu irmão? <i>J – Sim! em casa também o ajudo a vestir e calçar.</i> <i>J – A minha mãe disse-me para o ajudar. O Louie ainda não consegue abotoar.</i> <i>L – Não disse!</i>	Data: 15/12/2020 Duração: 00m23s O Louie e Juliette, que acabavam de chegar, encontravam-se na entrada. A Juliette manifestou para com o Louie uma atitude de responsabilidade, de ajuda e apoio na realização da tarefa de vestir o bibe ao irmão. No princípio, o Louie aceitou ser ajudado, mas depois não deixou a irmã continuar a abotoar porque queria fazer sozinho. A mestranda perguntou a Juliette. “Gostas de ajudar o teu irmão?” – “Sim! Em casa também o ajudo a vestir e calçar. A minha mãe disse-me para o ajudar. O Louie ainda não consegue abotoar”. O Louie virou-se e interveio: “Não disse!”

Categoria 4 - Ajuda/ apoio moral/conforto/reforço positivo. Comportamentos/attitudes observadas: O irmão mais novo aceita/ não aceita o apoio moral/conforto/reforço positivo

Participante 1		Comportamentos/attitudes observadas	Evidências/interações	Descrição
R J	Oferece ajuda/apoio moral/ conforto /reforço positivo	Aceita o apoio moral/ conforto/ reforço positivo	M – O que vocês estão a fazer aí? R – Estamos a lavar as mãos M – Estão a cantar! R – Jade, esfrega as mãos com sabão. J – Não! deixa-me sozinha!	Data: 05/01/2021 Duração: 00m26s No espaço interior, o Rodrigo pediu para ir à casa de banho, estava muito aflito, e foi a correr. A Jade, que estava perto, seguiu atrás dele a fazer xixi. A mestranda foi ter com eles e perguntou. O que vocês estão a fazer aí? Responderam: “Estamos a lavar a mãos.” Após ter feito xixi, Rodrigo manifestou disponibilidade para ajudar a irmã a lavar as suas mãos e começou a cantar a canção do corpo humano “Cabeça, tronco e membros...” e a Jade cantava com ele. Quando Rodrigo disse: “Jade, esfrega as mãos com sabão”, ela respondeu: “não, deixa-me sozinha”. Embora inicialmente tenha sido Jade a procurar o irmão, seguindo-o até à casa de banho, a Jade entende que já é capaz de lavar as mãos sozinha e recusa o apoio do irmão nesse momento.
Participante 2	Categoria	Comportamentos/attitudes observadas	Evidências/interações	Descrição
J	Oferece apoio moral/	Aceita o apoio moral/ conforto/	J – Onde te queres sentar?	Data: 11/01/2021 Duração: 00m46s No momento da entrada de Louie e Juliette na sala de aula na parte da manhã. Os dois entram

L	conforto /reforço positivo	reforço positivo	<p>L - <i>Não diz nada, apenas olhou para a irmã.</i></p> <p>J – Tu vais ficar aí.</p> <p>L - <i>Olhou novamente parece entristecido.</i></p> <p>L – não quero!</p>	<p>sempre de mãos dadas na sala, é um sinal de apoio moral, conforto e reforço positivo que a Juliette, a irmã mais velha, manifesta ao seu irmão Louie. Cada vez que a Juliette segura a mão de Louie, ele nunca reage, aceita sempre. A Juliette não quer deixar o Louie sentar-se junto dela para cumprir a regra da educadora, que os irmãos vão começar a afastar-se uns dos outros, a não se sentarem juntos no momento da reunião no tapete, para se tornarem mais autónomos. Assim, conduz o Louie a outro lugar: “queres sentar aqui?” onde te queres sentar?” O Louie ficou calado fixando os olhos na irmã, com uma expressão facial entristecida. Depois diz em voz baixa “não quero!”.</p>
---	----------------------------	------------------	---	---

Categoria 5 - Demonstração de intimidade/ carinho/ companheirismo/afeição. Comportamentos/attitudes observadas: O irmão retribui manifestando os mesmos sentimentos				
Participante 1	Categoria	Comportamentos/attitudes observadas	Evidências/Interações	Descrição
R J	Demonstra atitude de intimidade / carinho /companheirismo/ afeição	Reage com indiferença, ciúme, ou amuos às demonstrações de intimidade / carinho /companheirismo/ afeição	<p>R – Margarida, a Jade não quer entrar</p> <p>M – Porquê?</p> <p>R – Anda, Jade.</p> <p>J - Tenho xixi.</p> <p>R – Margarida, a Jade tem xixi.</p> <p>M – Jade, podes ir.</p>	<p>Data: 12/01/2021</p> <p>Duração: 00m24s</p> <p>Aconteceu na sala multiuso no momento da Expressão Motora, enquanto a Jade está a aguardar a sua vez para fazer o percurso para apanhar os pedaços do corpo humano.</p>

			R - Vou com a Jade, vamos os dois.	A Jade não queria entrar na sala nem fazer o percurso. Ao entrar na sala, sentou-se perto do irmão mais velho e em voz baixinha disse-lhe “tenho xixi” (o que repetiu várias vezes). O Rodrigo deu essa informação à educadora. Quando chegou a sua vez, a mestranda chamou-a: “Jade, podes ir.” Ela continuou a fazer gestos de negação com a cabeça, segurando mais forte a mão do irmão. O Rodrigo sensibilizou-se com o comportamento da irmã, demonstrou uma atitude de intimidade, carinho, companheirismo e afeição dando à irmã um beijinho na cabeça e disse: “Vou com a Jade, vamos os dois.”
--	--	--	------------------------------------	---

Participante 2	Categoria	Comportamentos/attitudes observadas	Evidências/Interações	Descrição
J L	Demonstra atitude de intimidade / carinho /companheirismo/ afeição	Reage com indiferença, ciúme, ou amos às demonstrações de intimidade / carinho /companheirismo/ afeição	J – Louie, é para ti. L – (ficou em silêncio, sorriu e deu a flor ao Augusto. A - Ah! Muito obrigado Louie! Ai pequei-me M – Cuidado!	Data: 11/01/2021 Duração: 00m35s Aconteceu no espaço exterior enquanto a Juliette e o Louie se encontram com o grupo de Augusto, etc. Naquele espaço onde está a brincar o grupo, a Juliette demonstrou atitude de intimidade, carinho, companheirismo e afeição com o irmão Louie, oferecendo-lhe um raminho de flor que ela colheu de uma planta ali perto, dizendo: Louie, é para ti. O Louie ao

				aceitar a flor da irmã ficou contente e a sua frente estava o Augusto, ofereceu esse flor ao seu amigo Augusto que o aceitou também e perguntou! É para mim Louie?
--	--	--	--	--

Categoria 6: Imitação/admiração/comportamento pró-social. Comportamento/atitudes observadas : O irmão mais novo assume/ não assume atitudes de imitação/ admiração/comportamento pró-social.				
Participante 1	Categoria	Comportamentos/atitudes observadas	Evidências/interações	Descrição
R J	Semelhança/ imitação/ admiração/ comportamento pró-social	Assume/Não assume atitudes de semelhança/ imitação/ admiração/ comportamento pró-social	R & J – Bichinho, bichinho... B - Ah! R – Corre, Jade, para a Bárbara não nos apanhar. R & J – Não apanhas!	Data: 11/01/2021 Duração: 00m35s Aconteceu no espaço exterior, no momento de brincar à apanhada em grupo com Bárbara, Jade e outras crianças. O grupo está a cantar “Bichinho, bichinho” e a Bárbara estava a fingir que dormia no meio. O Rodrigo, ao ver a irmã com o grupo, a cantar, mostrou-se curioso, parou e depois juntou-se a elas. Quando terminou a canção, a Bárbara, que estava no meio, disse “Ah!” e começou a perseguir as crianças para as apanhar. O Rodrigo avisa a irmã: “Corre, Jade, para a Bárbara não nos apanhar.” Conforme o Rodrigo corre, assim também a Jade começou a correr, imitando o que o irmão fazia. Ambos gritavam “Não apanhas” para a Bárbara.
Participante 2	Categoria	Comportamentos/atitudes observadas	Evidências/interações	Descrição

J L	Semelhança/ imitação/ admiração/ comportamento pró-social	Assume/Não assume atitudes de Semelhança/ imitação/ admiração/ comportamento pró-social	J, A e L – O caracol esta a chorar, queria o sol para brincar... M – Boa, Louie, está a cantar com a Irmã e com o Augusto! L não fala (contente a cantar baixinho, imitando gestos)	Data: 12/01/202100 Duração: 00m38s No momento recreativo na sala de aula, na parte de tarde, o grupo todo estava em forma circular a cantar várias canções. A Juliette ia acompanhado o canto com gestos; o Louie, vendo a irmã (a cantar e gesticular), começou também a cantar em voz baixa e a imitar os gestos que a irmã fazia. A educadora elogiou o Louie porque foi a primeira vez que esta criança mostrou esse comportamento.
------------	---	--	---	---

Categoria 7: Conflitos entre irmãos. Comportamentos/atitudes observadas: Antagonismo/inveja/ciúme e concorrência				
Participante 1	Categoria	Comportamentos/atitudes observadas	Evidências/interações	Descrição
R J	Conflitos entre irmãos	Antagonismo/ inveja/ ciúme e concorrência	<u>M</u> – Rodrigo e Jade, vão buscar as almofadas e sentem-se. R – Jade, toma. A almofada azul é para ti. J – Não, quero a vermelha. M – por favor, silêncio M - ai... ai ... Rodrigo, por favor, chega!	Data: 11/01/2021 Duração: 00m30s Aconteceu na sala de aula, na parte da manhã, antes do início das atividades, quando a mestrandia mandou o Rodrigo e a Jade irem buscar as almofadas para se sentarem no seu lugar. Os dois começaram a brigar por causa das almofadas. Rodrigo deu a almofada azul a Jade, que prefere a outra: “Não, quero a vermelha”. Rodrigo insistiu em dar a Jade a almofada azul e a discussão entre ambos aumentou. A mestrandia

Participante 2	Categoria	Comportamentos/attitudes observadas	Evidências/interações	Descrição
J L	Conflitos entre irmãos	Antagonismo/ Inveja /ciúme e concorrência	J – Louie, atrás de mim! L – Não diz nada (cara aborrecida) J- Louie fica atrás de mim, não a frente L – (virou-se para a irmã aborrecido) M – Juliette e Louie, chega!	<p>interveio para resolver a situação, e o irmão mais velho acabou por condescender e entregar a almofada vermelha à irmã, que conseguiu o que queria.</p> <p>Data: 15/12/2020 Duração: 00m11s</p> <p>O Louie e a Juliette estão na fila, esperando para ir à casa de banho antes de visualizarem o filme sobre os <i>mini-minis</i> da floresta na sala. O Louie ficou aborrecido e começou a implicar com a irmã, fazendo gestos de luta entre os dois, porque queria ficar à frente da Juliette e ela não o deixou. Os dois zangaram-se, e a Juliette tentou dar-lhe ordens, que o Louie não acatou. Após a intervenção da mestranda, a Juliette, vendo o irmão aborrecido, acalmou-o, dando-lhe carinho.</p>

ANEXO XIV – Nota de campo relativamente à 10ª semana - JI – 1 (de 18 a 20 de novembro de 2019)

No que concerne à 10ª Semana, em que foi explorada a proposta educativa “Cesto dos Tesouros” com objetos não estruturados, foram escolhidas duas crianças, C e K para realizarmos a nossa observação. Estas duas crianças estão na faixa etária de um ano.

Criança C:

A **criança C** tem 13 meses de idade e, apesar de ainda não andar, revela uma grande vontade de conhecer os novos materiais disponibilizados à sua frente. Durante a exploração desses materiais, demonstrou concentração e curiosidade. Demorou muito tempo a explorar as sementes, nozes e castanhas, bem como as tampas das garrafas e manipulou, provou e cheirou-as, dando uso a diferentes órgãos dos sentidos, como o tato, O olfato, o paladar e a visão. Apesar de ainda não ter adquirido a marcha, gatinhando, apoiando e arrastando o rabo, com rapidez chega ao local onde quer para alcançar os objetos que despertam o seu interesse e curiosidade.



Criança K:

A **criança K** tem 1 ano e oito meses, caminha, está na fase de tirar a fralda e revela um progresso constante. Demonstra sempre alegria, gosto e entusiasmo em explorar qualquer objeto que se lhe apresenta. A sua experiência na proposta educativa desta 10ª semana foi muito interessante, além de que já conhece razoavelmente os objetos disponibilizados no “Cesto do Tesouro”. A **criança K** explorava os objetos, relacionando-os com o seu cotidiano e como já observou como são utilizados. Por sua vez, o comando da televisão e o telemóvel despertaram mais a sua curiosidade e interesse.



Análise das Notas de campo

Criança C:

Durante a exploração do “Cesto do Tesouro”, a **criança C** manifestou a sua alegria e interesse em manipular, mexer, tocar, pôr dentro da boca e tirar a noz, a castanha e a tampa. Observamos que ela concentrava a sua atenção nas sementes. Para que ela se desenvolva mais, como mestranda, a minha colega e eu procuramos ter sempre uma particular atenção com ela, procurando aproximar-nos e disponibilizando-lhe mais objetos para ela escolher o que lhe interessava e, assim, interagir mais. É uma estratégia para lhe permitir desenvolver-se à medida em que imagina, explora e se relaciona com os seus colegas e comunica. Fontana, (1997) diz que “o brincar é como uma atividade que permite às crianças desenvolverem-se na medida em que imaginam, exploram, interagem entre elas nas criações de ideias e resoluções de situações, sendo de muita valia para a sua aprendizagem. Brincar é, sim dúvida uma forma de aprender. Mas é muito mais do que isso. Brincar é experimentar-se relacionar-se, imaginar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar-se, transformar-se”, (p. 139).

Desenvolvendo assim a sua curiosidade e ímpeto exploratório em outros objetos. Para além disso, permitindo que adquira a marcha.

Criança K:

É notório quer o desenvolvimento cognitivo quer o desenvolvimento motor da **Criança K**. No que diz respeito à proposta educativa da 10ª Semana, foi importante não incomodar a sua concentração, através de intervenções. Ao mexer nos objetos

disponibilizados à sua frente, ela evidenciou ter adquirido a finalidade educativa da atividade, aquela de desenvolver a capacidade, a curiosidade e o ímpeto exploratório bem como de estabelecer relações sociais com os colegas, criança-criança, criança-adulto e criança-objeto. Fez uma experiência positiva na exploração dos materiais disponibilizados com prazer e satisfação. A **criança K**, participa nas atividades ao longo do dia, tenta imitar e acompanhar as canções com gestos, interage facilmente com os adultos, relaciona-se com os colegas e, nas situações de conflitos, sabe defender-se.

Para além disso, a **criança K** teve uma participação ativa durante a exploração do “Cesto dos Tesouros”, o que é muito positivo. Como afirma Peixoto: Uma educação em participação tem como finalidade proporcionar oportunidades de exploração e descoberta do mundo e promover uma atitude crítica nas crianças, (Peixoto, 2008). Através da sua capacidade de manusear bem o comando da televisão bem como o aparelho do telemóvel, a **criança K** sente-se autoestimada e segura. Num outro contexto, é muito visível este sentimento cada vez que é valorizada no seu desempenho da rotina, especialmente nos momentos de higiene e refeições, pois ficou muito feliz. Contudo, a criança K demonstra entusiasmo em fazer as suas necessidades no bacio, começando a fazer um bom controlo esfinteriano.

Referências Bibliográficas:

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). Avaliação em Creche: Crescendo com Qualidade, Porto: Porto Editora.

Gonçalves T., V., C.,(2015). A Participação Ativa das crianças. Relatório Final - Mestrado em Educação Pré-Escolar. Coimbra. Disponível em: http://comum,rcaap.pt/bitstream/10400.26/11414/tania_Gonçalves.pdf.

ANEXO XI - Avaliação da 10ª semana da Planificação (23 a 25 de novembro de 2020)

Grelha de avaliação da criança B

De modo a facilitar o preenchimento do presente instrumento de avaliação, procurei responder às seguintes questões:

- Como age o chefe quando chama os que estão presentes? em voz alta?
- O Chefe preenche o quadro revelando conhecimento de contagem do número dos presentes e dos ausentes?
- O chefe identifica as datas, os nomes da semana e o templo através dos materiais disponibilizados?
- Mostra gosto pelo vídeo que viu?
- Mostra interesse em proteger e preservar o ambiente?
- Consegue fazer o equilíbrio corporal?
- Mostra atenção durante a visualização do vídeo sobre como proteger a floresta e conservá-la?
- Mostra o gosto de aprender ou recriar através da atividade de expressão plástica?
- Mostra interesse, atenção e concentração durante o conto da história?
- Gosta de Teatro?

Intencionalidade	Descrição	Interpretação
<p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança. - Proporcionar à criança um momento em que esta represente através do desenho o seu fim de semana. - Favorecer o desenvolvimento da 	<p>No momento da apresentação da proposta educativa, a criança encontra-se sentada na sua almofada, bem confortável. Quando a mestranda pediu para adivinharem o que estava dentro do saco cor de laranja, manifestou o seu grande interesse e curiosidade.</p> <p>Quando viu que havia terra, água e recipiente, a criança E fez a pergunta: <i>vamos plantar?</i></p> <p>A criança E é muito calma, sabe falar, comunicar, é muito desenvolvida na sua linguagem. Gosta de dialogar e questionar. Sabe argumentar e falar como um adulto, com entoação da língua portuguesa variante</p>	<p>Ao ver o que estava dentro da saca cor de laranja, a criança B manifestou logo o seu grande interesse e curiosidade porque quis pegar na planta e afirmou logo que era para plantar. Manifestou o seu interesse em saber o que é a floresta, como se pode cuidar e preservar.</p> <p>No que diz respeito ao Domínio cognitivo, desenvolvimento da linguagem oral, a criança B, conseguiu comunicar e transmitir como é importante proteger e cuidar a floresta porque é nossa amiga. Relativamente ao domínio psicossocial, a criança B revelou independência e autonomia, bem como a aquisição dos valores democráticos e cívicos.</p>

<p>linguagem oral e do vocabulário da criança.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover, no cotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em momentos informais como mais estruturados pares. <p>Domínio psicossocial</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover, no cotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em momentos informais como mais estruturados pares. - Promover a independência e autonomia da criança. Fomentar a aquisição de valores democráticos e cívicos. 	<p>brasileira. Possui uma certa autonomia e é uma criança respeitadora.</p> <p>Na exploração da proposta educativa, manifestou o gosto de descobrir os <i>minimis</i> da floresta.</p>	
<p>Domínio da matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a noção de tempo e de espaço: -Incentivar a realização de classificação - Estimular a contagem <p>Domínio Físico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>Também no domínio físico, a proposta educativa promoveu na criança o desenvolvimento da motricidade fina. Conseguiu fazer o equilíbrio corporal</p> <p>No que diz respeito ao Domínio Artístico, a criança B, demonstrou aprendizagem artística porque expressou as suas emoções, experimentações e produções plásticas bem</p>	<p>No domínio da matemática, a criança B já consegue identificar as colegas, preenchendo o quadro de presenças tal como contar quem está presente e quem está ausente</p>

<p>Domínio Artístico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Fomenta o interesse pelo teatro. 	<p>como através da dramatização se fomentou nela o interesse pelo teatro.</p>	<p>No que diz respeito ao Domínio Artístico, a criança E expressou as suas emoções através de experimentações e produções plásticas bem como se fomentou nela o interesse pelo teatro através da dramatização. Assim também no domínio físico: a proposta educativa promoveu na criança E o desenvolvimento da motricidade fina.</p>
---	---	--

