

Refletindo sobre as Práticas Pedagógicas e investigando as concepções de educadores de infância sobre as interações de crianças em momento de isolamento social

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Carolina Correia Silva

Trabalho realizado sob a orientação de

Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, março de 2022

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe e ao meu pai, pois sem eles nunca teria chegado até aqui. Obrigada por me acompanharem, por me ajudarem neste percurso tão importante e por nunca deixarem de acreditar em mim.

Ao meu namorado, um enorme obrigado por todas as vezes que me acompanhou, que não me deixou ir abaixo e que foi o meu suporte. Obrigada por ser tão especial e nunca me deixar desistir.

Obrigada à Rita, por ser a melhor amiga que poderia pedir, que me limpou as lágrimas nos momentos mais baixos e que me fez rir quando mais precisei. Agradeço por ter refletido comigo e caminhar sempre a meu lado neste percurso.

À Juliana, agradeço por ter sido uma ótima parceira e por me ter apoiado em todo este percurso académico.

À professora Isabel e ao professor Miguel, só tenho a agradecer por terem acreditado em mim e nas minhas capacidades. Obrigada por todos os auxílios, aprendizagens e reflexões juntos.

Agradeço ainda a todas as educadoras, professores e pessoal não docente, por sempre me acolherem. Assim como agradeço a todas as crianças com que me cruzei, pois cada uma delas ensinou-me a ser uma pessoa melhor e a ver a vida de uma forma mais positiva. Agradeço-lhes por me fazerem perceber que estou no caminho certo e que esta é a profissão que quero para a vida.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo do mesmo é refletir sobre as vivências das Práticas Pedagógicas e partilhar uma investigação sobre as conceções dos educadores de infância relativamente às interações em momento de isolamento social. Este divide-se em duas partes: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Na primeira parte é apresentada uma reflexão sobre as experiências vivenciadas em contexto de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando algumas expectativas, receios, dificuldades e sobretudo aprendizagens, tais como a elaboração da planificação e da avaliação e a importância de refletir.

Na segunda parte é apresentado um estudo investigativo desenvolvido na Prática Pedagógica em Jardim de Infância. Este tem uma problemática relacionada com as conceções de educadores de infância, acerca dos tipos de interação da Educação Pré-Escolar durante a pandemia, com o objetivo de identificar conceções de educadores de infância sobre as interações das crianças durante o isolamento social e reconhecer interações entre crianças dos 3 aos 6 anos durante o isolamento provocado pela pandemia. O estudo enquadra-se no paradigma qualitativo. As técnicas de recolha de dados usadas foram o questionário e a entrevista. Com este estudo percebeu-se a importância das interações e o quanto estas são fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para além disso, percebeu-se que as interações em momento de isolamento social são também consideradas importantes, mas que estas não apresentam a mesma qualidade, nem são realizadas do mesmo modo que as interações presenciais.

Palavras-chave

1.º CEB, Aprendizagem, Educação de infância, Educador de Infância, Interações a distância, Isolamento social.

ABSTRACT

This report was carried out in the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the primary education. Its objective is to reflect on the experiences of Pedagogical Practices and to share an investigation on the conceptions of childhood educators relative to the interactions during social isolation. This report is divided in two parts: the reflection dimension and the investigation dimension.

The first part presents a reflection on the experiences lived in the context of Childhood Education and primary education, presenting some expectations, fears, struggles and mostly learnings, like the elaboration of the planification and the evaluation and the importance of reflection.

In the second part an investigative research conducted during Pedagogical Practices in Kindergarten is presented. This one has as the main problem related to the conceptions of childhood educators about the types of interactions of Childhood Education during the pandemic, the main objective is to identify conceptions of childhood educators about interactions between children in a social isolation context and to recognize interactions between children aged between 3 and 6 during the isolation period caused by the pandemic. The study fits into the qualitative paradigm. The data gathering techniques used were the survey by questionnaire and the interview. This study shows the importance of interactions and how they are fundamental for the development and learning of the children. Furthermore, it also shows that interactions during social isolation are important, but they don't show the same quality, nor are they realized in the same way as their face to face counterpart.

Keywords

Primary education, Learning, Childhood education, Childhood educators, distance interactions, social isolation.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Fotografias.....	ix
Índice de Gráficos	xi
Siglas e Abreviaturas	xii
Introdução	1
Parte I - Dimensão reflexiva.....	2
1. O meu percurso no contexto de educação de infância.....	2
1.1 Caracterização dos grupos e dos contextos educativos.....	2
1.1.1 Creche	2
1.1.1 Jardim de Infância.....	4
1.2 Receios e expectativas	6
1.3 Ciclo interativo.....	9
1.3.1 Observar.....	9
1.3.2 Planear e agir.....	11
1.3.3 Avaliar.....	15
1.4 A importância de refletir.....	16
1.5 Experiências educativas em creche.....	17
1.6 Relação escola-família.....	19
1.7 Conclusões e aprendizagens significativas para o futuro	21
2. O meu percurso no contexto de 1.º CEB	24
2.1 Caracterização das turmas e dos contextos educativos.....	24

2.1.1 A turma do 2.º ano	24
2.1.2 A turma do 3.º ano	25
2.2 Receios e expectativas	27
2.3 Interações em momentos de pandemia	28
2.4 Interdisciplinaridade e pedagogia diferenciada	31
2.5 Planificar e avaliar	34
2.6 Professor mediador de aprendizagens e seguro de si.....	37
2.7 Relação entre o professor e os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem	39
2.8 Planeamento e execução de uma visita de estudo.....	40
2.9 Dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas.....	42
Parte II - Dimensão investigativa	45
Enquadramento teórico	45
1. As interações na educação de infância.....	45
1.1 Interações: crianças, adultos e objetos.....	46
1.1.1 Interações entre crianças	47
1.1.2 Interações entre crianças e adultos.....	48
1.1.3 Interações entre crianças e objetos.....	49
1.2 Interações verbais e não-verbais	50
1.2.1 Interações através do olhar.....	51
1.2.2 Interações através da imitação	51
1.2.3 Interações através de gestos	52
1.2.4 Interações através da expressão facial	53
2. Interações em momento de isolamento social	53
2.1 Interações a distância	53
2.2 Papel do Educador em contexto de isolamento	54
Metodologia	57

1. Contextualização da investigação	57
2. Problemática e objetivos do estudo.....	58
3. Intervenientes do estudo	59
4. Opções metodológicas	59
5. Instrumentos de recolha de dados e técnicas de tratamento	61
Análise dos dados e discussão dos resultados.....	64
1. Transição para a educação a distância	64
2. Interações em momento de isolamento social	69
3. Aprendizagens emergentes nas crianças, famílias e educadores	75
Considerações finais	78
1. Conclusões do estudo.....	78
2. Limitações do estudo	79
3. Recomendações para investigações futuras	80
Conclusão do relatório	81
Bibliografia	83
Apêndices.....	1
Apêndice I – Planificação das rotinas em contexto de creche	1
Apêndice II – Planificação das rotinas em contexto de jardim de infância	5
Apêndice III – 1. ^a reflexão semanal em contexto de jardim de infância: 18 e 19, 2, 3 e 4 de março de 2020	15
Apêndice IV - 3. ^a reflexão semanal em contexto de creche: 21 a 23 de outubro de 2019	17
Apêndice V – 4. ^a reflexão semanal em contexto de jardim de infância: 27 a 29 de abril de 2020.....	19
Apêndice VI – 9. ^a reflexão semanal em contexto de 2. ^o ano do ensino básico: 23 a 25 de novembro de 2020.....	22
Apêndice VII – 13. ^a reflexão semanal em contexto de 2. ^o ano do ensino básico: 11 a 13 de janeiro de 2021	26

Apêndice VIII – 8. ^a reflexão semanal em contexto de 3.º ano do ensino básico: 7 a 9 e 14 de junho de 2021	29
Apêndice IX – Transcrição da reunião realizada no dia 7 de maio de 2020	33
Apêndice X – Guião de entrevista realizado à educadora Sofia	42
Apêndice XI – Transcrição da entrevista realizada à educadora Sofia.....	47
Apêndice XII – Questionário realizado aos educadores de infância	58
Apêndice XIII – Exemplo de autorização para participação nas atividades à distância	63
Apêndice XIV– Análise de conteúdo do questionário realizado aos educadores de infância.....	64
Apêndice XV – Análise estatística do questionário realizado aos educadores de infância.....	93
Apêndice XVI – Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora Sofia	101

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Jogos de chão	5
Fotografia 2: Jogos de mesa	5
Fotografia 3: Casinha	5
Fotografia 4: Área do computador	5
Fotografia 5: Zona de reunião	6
Fotografia 6: Biblioteca	6
Fotografia 7: Zona de atividades	7
Fotografia 8: Atividade do cata vento	11
Fotografia 9: Atividade do animal preferido	11
Fotografia 10: Atividade do “quantos queres”	11
Fotografia 11: Realização de bolachas de Natal	17
Fotografia 12: Brincadeira livre com neve	17
Fotografia 13: Atividade de Natal	17
Fotografia 14: Atividade “construção das partes do corpo humano”	17
Fotografia 15: Jogo do <i>Pictionary</i>	27
Fotografia 16: Realização do <i>peddy paper</i>	27
Fotografia 17: Realização com plasticina das várias formas de relevo	27
Fotografia 18: Realização de uma dramatização	27
Fotografia 19: Criação de um poema	27
Fotografia 20: Execução de retratos	27

Fotografia 21: Partilha do postal de Natal com os colegas	30
Fotografia 22: Leitura do texto e apresentação do desenho realizado	30
Fotografia 23: Trabalhos realizados sobre as regras da sala de aula	30
Fotografia 24: Apresentação de elementos recolhidos da natureza	37
Fotografia 25: Preenchimento do guião da visita de estudo	37
Fotografia 26: Análise dos elementos naturais em sala de aula	37

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Processo de transição para a educação à distância	65
Gráfico 2: Equipamentos das famílias com acesso à internet.....	66
Gráfico 3: Recetividade das famílias às propostas realizadas à distância	67
Gráfico 4: Interações existentes a distância	69
Gráfico 5: Interações mais utilizadas	70
Gráfico 6: Dificuldades que o isolamento social provocou nas interações	71
Gráfico 7: Diferenças observadas nas interações em momento de isolamento social e presencial	72
Gráfico 8: Qualidade das interações	73
Gráfico 9: Interações e desenvolvimento e aprendizagem das crianças	74

SIGLAS E ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DGS – Direção-Geral da Saúde

EI – Educação de Infância

JJ – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este tem como objetivo apresentar o percurso formativo realizado ao longo das Práticas Pedagógicas, em Educação de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além do mais, apresenta ainda uma investigação sobre as interações de crianças entre os 3 e os 6 anos, em momento de isolamento social.

Ao longo do relatório apresento diversas inquietações, convicções e sobretudo aprendizagens que realizei no meu percurso académico. A minha visão de educação alterou-se sendo que agora vejo a criança como um ser capaz e sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento.

O relatório apresenta duas dimensões – uma reflexiva e outra investigativa. Cada uma destas está subdividida em diferentes partes.

Assim sendo, no que refere à dimensão reflexiva, esta apresenta o percurso ao longo da Prática de Ensino Supervisionada nas quatro Práticas Pedagógicas, focando-se nas experiências vividas, nas aprendizagens efetuadas, nas dificuldades apresentadas e em todos os progressos realizados ao longo das várias práticas.

A dimensão investigativa apresenta um estudo de caso, com o objetivo de entender quais as conceções dos educadores de infância sobre os tipos de interações realizadas por crianças dos 3 aos 6 anos em momento de isolamento social. Esta investigação teve a participação de 60 educadores de infância, sendo que um deles foi um educador cooperante ao qual foi realizada uma entrevista. Os restantes participaram através de um questionário partilhado numa rede social.

Para finalizar, é apresentada uma conclusão final do relatório, onde são expostas as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas, demonstrando a importância de todo o percurso realizado para o meu desenvolvimento futuro tanto a nível pessoal como a nível profissional.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

Na presente parte do relatório, é apresentada a dimensão reflexiva. Esta foi realizada de modo a ir ao encontro das experiências vivenciadas nas diversas Práticas Pedagógicas (PP). Posto isto, será apresentada uma reflexão, evidenciando dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas ao longo do percurso que realizei.

Esta dimensão está dividida em duas partes. A primeira parte foca-se nas duas primeiras práticas realizadas em Educação de Infância (EI), mais precisamente, em contexto de creche e jardim de infância (JI), decorrentes no ano letivo 2019/2020. Já a segunda parte diz respeito às práticas realizadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), tendo sido realizadas no ano letivo de 2020/2021.

1.O MEU PERCURSO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Esta parte do relatório tem como objetivo refletir sobre as experiências que vivenciei em contexto de EI. Neste caso, no primeiro semestre comecei por realizar a minha PP em contexto de Creche. No segundo semestre, a PP foi realizada em contexto de JI. Sendo que o regime em creche foi presencial e o regime em JI foi maioritariamente a distância.

Esta reflexão está dividida em sete partes. Na primeira parte apresento uma breve caracterização dos grupos e dos contextos educativos, tanto em creche como em jardim de infância. Posteriormente, foca-se nos receios e expectativas que senti em ambos os contextos. De seguida, refere-se ao ciclo interativo: observar, planear, agir e avaliar. Seguindo-se a importância de refletir, posteriormente experiências educativas em creche, a relação escola-família e, por fim, as conclusões e aprendizagens significativas para o futuro.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS E DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

1.1.1 CRECHE

A instituição na qual realizei a minha PP em creche, foi uma Instituição da rede Particular e Cooperativa, fundada a 20 de setembro de 2004. Esta situava-se nos arredores de uma

cidade do centro litoral de Portugal, englobando as valências de Creche, JI e 1.º CEB. Esta instituição tinha como ideologia “Fazer crianças felizes” e para isso apresentava como objetivos fundamentais: “promover o desenvolvimento da criança, fomentar a sua inserção em grupos diversos, contribuir para a igualdade de oportunidades, estimular o seu desenvolvimento, despertar o pensamento crítico, proporcionar ocasiões de bem-estar e incentivar a participação das famílias/comunidade no processo educativo” (Projeto Educativo, 2017/2020).

Relativamente ao grupo com o qual realizei a prática, este era constituído por 16 crianças, das quais 6 eram do sexo masculino e 10 eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos, todas de nacionalidade portuguesa. O grupo havia transitado da sala de 1 ano, à exceção de duas crianças que apenas ingressaram na instituição no respetivo ano letivo. As crianças demonstravam ser bastante autónomas, participativas e comunicativas nas atividades elaboradas. Neste grupo, todas as crianças viviam com os pais, sendo que seis delas não tinham irmãos e dez tinham entre um e dois irmãos. Relativamente à área de residência, à exceção de uma criança que vivia na cidade mais próxima, todas residiam na cidade onde se situava a instituição ou nos arredores. As crianças apresentavam marcha adquirida, já conseguiam manusear objetos e a sua motricidade fina também estava adequada à idade. Algumas das crianças já tinham a linguagem bem desenvolvida, enquanto outras ainda pronunciavam poucas palavras, mas houve sempre um esforço máximo para que o fizessem de forma progressiva e com a tranquilidade necessária. No que diz respeito à linguagem, as crianças com dois anos começam “espontaneamente a juntar itens de vocabulário em frases de duas palavras; todas as frases parecem ser criações próprias” (Faw, 1980, p. 135).

Nesta sala a gestão e organização do tempo era algo muito importante. As rotinas¹ da sala e do grupo de crianças são muito importantes no desenrolar do dia a dia na instituição porque garantem segurança e estabilidade emocional à criança, segundo Cordeiro (2015), a rotina é um elemento repetitivo que ajuda a criança a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. Tendo como momento inicial o acolhimento, de seguida o lanche da manhã, depois o momento de higiene e o almoço. Após o almoço era criado outro momento de higiene e a sesta que se seguia, novamente, de um momento de higiene, posteriormente

¹ Ver apêndice I –Planificação das rotinas em contexto de creche

era realizado o lanche da tarde e terminava com um momento de exploração livre na sala de atividades ou no espaço exterior.

O interesse das crianças manifestava-se principalmente com animais, legos, bonecas e livros, “é muito importante identificar o gosto e preferências das crianças para planear as actividades e criar novos desafios (...)” (Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Baptista, 2011, p. 31).

1.1.1 JARDIM DE INFÂNCIA

A instituição onde realizei a PP em contexto de JI, estava inserida num agrupamento de escolas da rede pública, situando-se nos arredores da mesma cidade. Esta era constituída apenas por um grupo de crianças.

O grupo com o qual contactei em contexto de JI era constituído por 20 crianças das quais 11 pertenciam ao sexo masculino e 9 ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. As crianças tinham nacionalidade portuguesa, exceto uma que era ucraniana.

Todas as crianças com três anos, uma de quatro e uma de cinco ingressaram na instituição apenas no respetivo ano letivo sendo que as restantes já estavam inseridas no grupo. Neste grupo, a maior parte das crianças vivia com os pais e tinham irmãos, apenas três crianças eram filhas únicas. No que diz respeito à área de residência, as crianças residiam nas proximidades da instituição.

Relativamente às características do grupo, era possível verificar que apenas uma das crianças usava fralda e as crianças mais novas, em situações de brincadeira, ainda apresentavam micção involuntária. Do grupo, três das crianças demonstravam dificuldades na articulação da fala, frequentando sessões de terapia da fala.

Nesta instituição a rotina² era composta pelos seguintes momentos: higiene, refeição, reunião, atividades orientadas e brincadeira livre. Nestes momentos o grupo demonstrava

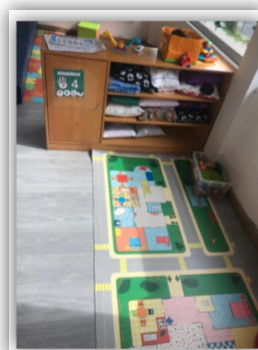
² Ver apêndice II – Planificação das rotinas em contexto de jardim de infância

ser bastante curioso e participativo. Eram crianças meigas, afetuosas e carinhosas com os adultos que as rodeavam.

O interesse e o gosto das crianças variavam principalmente entre canções, animais, jogos psicomotores e histórias, havendo sempre muito interesse em propostas que estimulassem a autonomia, a curiosidade e a vontade de executar técnicas de expressão plástica e experiências que permitissem a manipulação ativa de determinados materiais.

Todo o contexto era bastante acolhedor e a sala de atividades era dividida por várias áreas espaciais. A organização do espaço é fundamental para o desenvolvimento das crianças e influencia a qualidade do contexto educativo, portanto segundo Post e Hohmann (2011), deve ser desafiante e estimulante, auxiliando as interações com redes de relação (citado por Lemos et al, 2015). Segundo Hohman et al. (1984), tanto a gestão do espaço como do tempo que/onde a criança permanece interfere com as suas aprendizagens, “a criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente” (como citado em Cardona, 2016, p. 133).

Neste espaço havia uma área de jogos de chão (Fotografia 1) com um tapete, almofadas e legos de diversos tamanhos; jogos de mesa (Fotografia 2) com uma mesa redonda, cadeiras, jogos de tabuleiros/puzzles e armários; a casinha (Fotografia 3) com eletrodomésticos em miniatura e acessórios de cozinha, uma mesa, roupa e acessórios; a área do computador (Fotografia 4), com um computador, uma mesa, duas cadeiras e um placard com informações.



Fotografia 1: Jogos de chão



Fotografia 2: Jogos de mesa



Fotografia 3: Casinha



Fotografia 4: Área do computador

Existia ainda uma zona da reunião (Fotografia 5) com um quadro a giz, um tapete e *poufs*; a biblioteca (Fotografia 6) que possuía uma grande diversidade de livros e uma zona de atividades (Fotografia 7) com um armário para dossiers e materiais para trabalhos, tintas, um balcão com lavatório e uma mesa de grandes dimensões com cadeiras. Todas as crianças beneficiavam das diversas áreas e das oportunidades que estas lhes davam. Oliveira-Formosinho & Araújo (2015), referem que “a criação de um ambiente confortável e seguro para as crianças e adultos consubstancia-se como um princípio curricular orientador da organização do ambiente físico” (p.31).



Fotografia 5: Zona de reunião



Fotografia 6: Biblioteca



Fotografia 7: Zona de atividades

Segundo Hohmann et al. (1992), “as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante, mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas” (p. 51). As crianças circulavam livremente nessas áreas e estas encontram-se identificadas com uma imagem simbólica do número de crianças permitidas em cada área.

1.2 RECEIOS E EXPECTATIVAS

Relativamente aos dois contextos, posso afirmar que estava com receios e com expectativas. Ao iniciar a PP em contexto de creche sentia-me bastante nervosa e receosa devido a ser algo novo para mim, pois não estava acostumada a lidar com crianças tão pequenas e não sabia o grau de exigência que me esperava. Um dos maiores receios sentidos deveu-se à incerteza de como as crianças me iriam receber, uma vez que era uma desconhecida e que estava a “invadir” o seu espaço. Contudo, dando-lhes o tempo que precisavam e interagindo mutuamente, foi começando a criar-se um laço afetivo entre mim e as crianças. Este foi crescendo e com o tempo fui-me apercebendo que esse laço foi muito natural. Tentei que as crianças tivessem sempre o melhor de mim e que soubessem que poderiam contar comigo para o que necessitassem, tornando-me assim num adulto de referência para elas. Segundo Portugal (2012b),

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

Em relação aos intervenientes, também me sinto muito grata, uma vez que senti sempre muito apoio, tanto da educadora da sala, como da auxiliar, retirando sempre aprendizagens e fazendo várias reflexões com as mesmas. Todos estes fizeram com que o meu percurso fosse mais proveitoso.

No que concerne ao contexto de JI, tinha várias expectativas, uma vez que já tinha estado com um grupo de JI na licenciatura de Educação Básica e já tinha realizado voluntariado com um grupo de crianças também com idades entre os 3 e os 6 anos. Este era um contexto muito acolhedor e um grupo bastante recetivo a novas aprendizagens e experiências. Foi um local onde fui muito bem-recebida e onde senti que poderia fazer a diferença. Durante o tempo em que fiz parte do grupo, senti que consegui ser bem-sucedida. Como referi logo na primeira reflexão individual,

Relativamente às minhas expectativas, estas são positivas. Estou bastante entusiasmada nesta prática e nas atividades a desenvolver. Relativamente aos meus receios, estes são principalmente devido ao contexto ser totalmente diferente do que vivenciei na prática anterior, em creche. Tendo que conhecer um novo grupo e tendo medo que o grupo não se adapte ou não seja recetivo à minha chegada. Nestas duas semanas, esses receios foram acabando por desaparecer pois as crianças (umas mais que outras), foram muito recetivas e demonstraram sempre felicidade e agrado pela nossa presença (1.^a reflexão – 18 e 19 de

fevereiro, 2, 3 e 4 de março).³

Senti apenas alguns receios devido a ser um grupo heterogéneo, questionando-me como seria a melhor forma de o gerir, assim como o planeamento das atividades, pois seria necessário fazer uma diferenciação pedagógica. Posteriormente, devido à pandemia (COVID-19), vieram algumas dúvidas, provocados pelo distanciamento. Contudo, a Direção-Geral da Educação, emitiu várias indicações sobre como os educadores de infância deveriam agir, percebendo primeiramente as especificidades de cada família e quais os meios que cada uma apresentava para interagirem (caso as famílias que não possuíssem qualquer um dos meios: telefones, internet... poderiam ser enviados documentos por correio). Foi também sugerido a realização de 1 sessão síncrona diária ou 2/3 sessões semanais em diversos horários onde se realizasse um diálogo aberto e flexível com as famílias e com as crianças de modo a provocar bem-estar e a entender o que melhor se adequava. Para além disso, para complementar, foram sugeridas atividades assíncronas pensadas em conjunto com as crianças tendo em conta as intenções educativas e formas de adequar ao contexto vivido (Direção-Geral da Educação, 2021). As atividades começaram a ser planeadas a distância, muitas vezes partindo de vídeos realizados por mim e pela minha colega de PP e também através de reuniões realizadas com a educadora cooperante, com as crianças e com os seus familiares, tornando-se um contexto novo, completamente modificado.

Senti medos e ansiedades que não esperava, mas mentalizei-me que era um desafio ao qual tinha de conseguir dar resposta e, como tal, dei sempre o meu melhor. Não sabia como seria planear a distância e ter contacto com as crianças sem ter o toque e a proximidade à qual estava acostumada, mas com a ajuda e auxílio tanto da minha colega, como da educadora e do professor orientador senti que conseguiria dar continuidade de uma forma positiva a este desafio.

³ Ver apêndice III – 1.ª reflexão semanal em contexto de jardim de infância: 18 e 19 de fevereiro, 2, 3 e 4 de março de 2020

1.3 CICLO INTERATIVO

1.3.1 OBSERVAR

Um dos objetivos propostos no início da PP foi observar as crianças, as suas rotinas, as brincadeiras e os comportamentos. Quando se fala em observar parece um processo bastante simples, mas que ao ser colocado em prática, não é algo assim tão claro e objetivo. A observação é “um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações” (DE KETELE, 1980, citado por Ketele, 1985, p. 11). O ato de observar requer muita atenção e precaução e é fundamental para a recolha de informação sobre o que as crianças fazem, como interagem e como aprendem (Silva, et al., 2016).

Relativamente às observações elaboradas, estas foram muito importantes, fizeram com que tivesse uma maior noção do que acontecia na sala de atividades e das especificidades de cada criança, tendo assim uma base para preparar futuramente as propostas a elaborar nas intervenções. A instituição onde realizei a PP, em contexto de creche, tinha um projeto onde demonstrava estratégias específicas de intervenção a serem exploradas. Contudo, o principal objetivo foi sempre ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças de modo que houvesse um desenvolvimento e aprendizagem efetivo ao longo das intervenções. Tanto eu, como a minha colega de prática, tentámos sempre que as propostas educativas fossem variadas de modo que as crianças tivessem uma maior diversidade de experiências possíveis, num processo de escuta ativa e muita observação.

No contexto de JI, também dei muita importância à observação. As duas primeiras semanas em qualquer um dos contextos, tem como objetivo uma preocupação particular com a observação do grupo de crianças, assim como do contexto em que se inserem. Foi neste momento que comecei a conhecer, mais uma vez, os gostos de cada criança, das suas formas de estar, entre outros aspetos, pois observar o que as crianças fazem, aprendem e como interagem é uma estratégia fundamental para recolher informação, porém estas observações devem ser complementadas com registos para situar as várias ações (Silva, et al., 2016). Este processo de observação teve continuidade durante as semanas seguintes, pois tal como as crianças crescem e evoluem, a observação deve ir ao seu encontro dando conta dessas alterações e acompanhando todos esses processos. Segundo Parente (2011), “o educador deverá ser um frequente observador, já que a

observação permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc” (Como citado em Pinto, 2018, p. 3).

O que observei logo nos primeiros dias foi o facto de as crianças terem uma boa interação entre elas, com a educadora e com a auxiliar. Observei que o grupo recebeu duas crianças novas e que estas também foram muito bem-recebidas/acolhidas. A observação, “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (Parente, 2011, citado por, Pinto, 2018, p. 3).

Contudo, o contexto mudou devido à pandemia e estas observações deixaram de ser participantes. Um dos fatores mais difíceis foi realmente a falta da observação no contexto propriamente dito. Não perceber como é que as crianças realizavam as atividades, o que achavam destas, como reagiam quando recebiam os vídeos que realizávamos (todas as semanas a educadora cooperante, enviava um vídeo, realizado por mim e pela minha colega de PP, para todas as crianças, com várias propostas de atividades que iriam ao encontro dos seus gostos e possibilidades no contexto de isolamento) era realmente desmotivante. Porém, recebíamos alguns *feedbacks* através de fotografias ou das poucas crianças que participavam nas reuniões. Saber o que mais gostaram de realizar, o que gostariam de ainda fazer, se gostavam das histórias e das músicas deu-nos entusiasmo para continuarmos a melhorar e irmos ao encontro dos seus gostos. Os poucos *feedbacks* que recebíamos eram importantes, contudo senti que perdemos comunicação com algumas das crianças, assim como das suas famílias, o que me preocupou, uma vez que estas ao estarem isoladas não realizavam interações com ninguém para além dos seus familiares. Não desistimos e mesmo não recebendo respostas continuámos a enviar *e-mails*, assim como atividades que as crianças pudessem realizar.

Apesar disso, devido a todas as observações realizadas no contexto educativo, foi-nos mais fácil perceber o que planear a distância. Neste momento foi também imprescindível observarmos as crianças, apesar de ser de uma forma diferenciada, vendo como concretizavam as atividades e através dos *feedbacks* que os pais nos forneciam. Foi fulcral observar como estas se adaptavam às atividades e, sobretudo, observar como se sentiam, embora de uma forma indireta. Tudo isso ajudou-nos na adaptação ao novo contexto de

isolamento e à educação a distância, assim como no processo de reflexão e melhoramento das técnicas e formas de realizar as propostas com objetivo de chegar às crianças de uma forma próxima e positiva. Mais importante ainda, ajudou as crianças, a sentirem-se mais confortáveis e mais próximas da normalidade do seu quotidiano, pois continuavam a ser acompanhadas pela educadora e a realizar propostas no seu dia a dia.

1.3.2 PLANEAR E AGIR

A planificação é, sem dúvida, um documento orientador essencial. Como refere Moitas (2013), “a planificação é um guia de orientação que auxilia na concretização daquilo que se anseia” (p.43). A planificação serve para que tudo corra da melhor forma e que, apesar de ser flexível e poder ser alterada, no momento da intervenção, é uma base que podemos utilizar para nosso auxílio, com intencionalidade educativa, a gestão de tempo das atividades, os materiais, as rotinas e o espaço a ser utilizado, tendo sempre em conta os interesses demonstrados pelas crianças. Nestes contextos, a planificação e a avaliação tornam-se fundamentais, sendo que a avaliação serve de base para a planificação, complementando-se, respondendo aos interesses e necessidades das crianças e não apenas com o objetivo de avaliar, isso não ajudaria nas práticas seguintes (Silva et al, 2021, p.43).

Para elaborar as planificações foi necessário ir ao encontro do que se sabia do grupo de crianças, implicando reflexão sobre as intenções ou finalidades educativas e formas de adequar a cada criança, aceitando a imprevisibilidade, a escuta das crianças e a perspectivas de outros educadores assim como das famílias (Portugal & Laevers, 2018). Foi necessário refletir sobre estratégias e finalidades de modo a não originar práticas rotineiras, onde as crianças desempenhassem as propostas de forma automática, pouco estruturada e sem estímulo (Silva et al., 2021). Em creche, foi uma grande dificuldade principalmente na parte das intencionalidades educativas pois não tinha noção de como era feito e a quem tinham de se dirigir. Apesar de ter melhorado ao longo de toda a prática, tenho plena noção que ainda existe um caminho a percorrer até estar totalmente adequado e que vai ter de ser aperfeiçoado ao longo do tempo. Será um bom desafio e um investimento para o futuro imediato.

Um elemento fulcral que deveria ter incluído com mais regularidade nas planificações era, sem dúvida, as famílias das crianças e a comunidade. Estes intervenientes são essenciais na vida das crianças, então é importante que estejam presentes nas suas

aprendizagens, nos seus momentos de exploração e que partilhem com elas todos os seus desenvolvimentos, dificuldades e conquistas. É um aspeto crucial que irei dar a devida importância no meu futuro profissional.

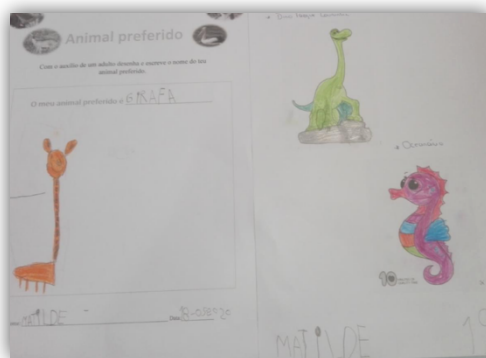
Relativamente às planificações realizadas em contexto de JI, estas foram, sem dúvida, diferentes. Planear a distância foi realmente complicado e complexo, sendo que de longe não se tem a mesma perceção do que as crianças gostam, precisam e preferem. Desta maneira, tivemos de nos guiar pelo que a educadora cooperante nos transmitia e pelas pequenas informações dadas por alguns dos pais nas reuniões semanais. A observação, a escuta e o registo foram imprescindíveis para planear, avaliar e perceber o percurso de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, nomeadamente “a participação da criança nas sessões síncronas, como aderiu às propostas, como partilhou as suas experiências, se fez novas propostas, o que aprendeu e que gostaria de aprender” (Direção-Geral da Educação, 2021, p.10).

Desta forma, e contrariando aquilo em que acreditamos, para as propostas guiámo-nos várias vezes pelos dias assinalados no calendário, pelas festividades e dias temáticos, assim as crianças poderiam ter uma maior noção do que se comemorava em determinada altura e a partir daí conseguíamos explorar diversos contextos, temas e atividades de uma forma divertida e lúdica. Foi mais seguro para todos uma vez que tudo na pandemia era imprevisível e a nossa adaptação aos novos tempos e às necessidades do contexto e das crianças/famílias era urgente. Tivemos em atenção planear sempre propostas que juntassem os pais com as crianças de forma que pudessem despende algum tempo juntos, mas tentando não sobrecarregar os mesmos. Muitos deles estavam com outros filhos em casa e também em teletrabalho.

Planeámos atividades, tais como a elaboração de um cata-vento (Fotografia 8), execução de um desenho do animal preferido (Fotografia 9) e a realização de um “quantos queres” (Fotografia 10). Nas planificações, tivemos em consideração introduzir praticamente todos os temas/problemas com uma história ou uma canção de forma a conseguirmos contextualizar as crianças e demonstrar que as atividades realizadas tinham um contexto lógico.



Fotografia 8: Atividade do cata vento



Fotografia 9: Atividade do animal preferido



Fotografia 10: Atividade do “quantos queres”

Ao longo das atividades que fomos elaborando, tivemos também uma proposta da educadora, sendo esta realizar uma compilação das atividades com as fotografias e os vídeos das crianças, que os familiares nos enviavam. Assim, a educadora conseguia fazer um portefólio das crianças e ter algumas fotografias para colocar no jornal do agrupamento. Para além disso, para nós foi uma mais-valia, pois conseguimos ter maior noção das crianças que participavam nas atividades, como as elaboravam e ainda ver como ficava a atividade planeada no final com o *feedback*.

Relativamente a planificar a distância, com a minha colega de PP, sinto que nos conseguimos organizar de uma boa forma, cumprir os prazos e os requisitos e tirar proveito das mesmas. A distância obrigou-nos a ser ainda mais organizadas e mudar um pouco os nossos métodos de trabalho, mas conseguimos adaptar-nos. A planificação acabou por ser realizada utilizando um método diferente, pois já não existia a rotina do JI e as propostas que planeávamos para as crianças já não poderiam ocupar o mesmo tempo que ocupavam no JI. Tentámos ir sempre ao encontro do que as crianças necessitavam, tendo em consideração as suas condições e a dos seus familiares, focando as crianças como sujeito e agente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, incluindo momentos de brincadeira como um direito que apresentavam (Silva et al., 2021) criando oportunidades de aprendizagem para todas as crianças “valorizando as suas ações e opiniões tornando-as participantes do processo de construção de conhecimento” (Oliveira, 2014, p. 5) Como já foi referido, não poderíamos elaborar atividades que também sobrecarregassem demasiado os pais, ou seja, tivemos que realizar propostas que deixassem as crianças satisfeitas e completas, mas que pudessem fazer em grande parte, autonomamente.

Todas as planificações passavam pela educadora que nos dava o seu *feedback* e que nos ajudava a melhorar. Antes de as atividades chegarem às crianças, estas eram revistas e algumas delas alteradas/melhoradas. Também toda a planificação, apresentava uma linguagem bastante acessível. Posteriormente a ser entregue à educadora, esta enviava-a aos pais, de modo que os mesmos a conseguissem entender facilmente.

Todos estes aspetos relativamente ao momento em que as crianças se encontravam em isolamento, quando estas voltaram para o JI, continuámos a planear atividades, mas, novamente, de uma forma um pouco diferente. Tínhamos que ter em atenção que as atividades não poderiam ser em grande grupo, mas sim, principalmente de uma forma individual, cumprindo todas as regras da Direção-Geral da Saúde (DGS), tendo os cuidados e preservando sempre em primeiro lugar a saúde tanto das crianças como dos que as rodeavam. Mais uma vez, adaptámo-nos a uma nova realidade, fazer videochamadas para o jardim, apresentando algumas propostas de atividades às crianças. Foi um processo bastante difícil pois, muitas das vezes não conseguíamos ver ou ouvir as crianças existindo problemas de *internet*. Apesar de tudo, tirei destes momentos uma boa experiência que ficará marcada para o futuro e que me trouxe novas aprendizagens e conhecimentos.

A intervenção (o agir) é uma ação que se apresenta sempre relacionada à planificação. No que refere à intervenção fui evoluindo ao longo do tempo. Enquanto no início me sentia nervosa e ansiosa sobre como iria correr, se as crianças se iriam envolver e se iria existir aprendizagem efetiva, ao longo do tempo fui conseguindo estar um pouco mais tranquila. Consegui entender que se me comprometesse, se me envolvesse e se investisse em mim e nas crianças, tudo iria correr melhor e as crianças iriam dar uma resposta mais positiva a todas as propostas vivendo melhor os processos e tendo também um melhor resultado nas mesmas. Para além disso, existir uma boa relação adulto e criança era essencial para que tudo corresse bem. Segundo Mello (2009), é imprescindível que o educador proporcione uma grande diversidade de atividades às crianças, de modo a que esta possa ter variadas experiências, mas “é importante salientar que não basta apenas a diversidade das atividades, dos materiais ou dos espaços, é essencial que a qualidade das relações entre crianças e adultos seja harmoniosa” (p. 289).

Assim sendo, sei que ainda tenho aspetos a melhorar tais como, a minha leitura, tendo que a fazer mais pausada, o vocabulário a ser utilizado e mesmo a minha postura. Tirando

os aspetos supramencionados há que focar que todas as crianças são diferentes, assim como os grupos, e também a forma como devemos interagir e as atividades que idealizamos com eles devem assumir um carácter diferenciado, contextualizado e apropriado para que assim se possam envolver de forma positiva.

1.3.3 AVALIAR

A avaliação segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), refere-se a um processo de análise e reflexão, com o objetivo de sustentar as decisões sobre o que se planeia, sendo que posta em prática dá origem a uma nova avaliação (Silva et. al, 2016). Foi, de facto, a dimensão da PP em que senti mais dificuldades ao longo da prática em contexto de creche. Senti que não a realizei da melhor forma pois, apesar de utilizar as notas de campo, o registo fotográfico e as tabelas, não consegui avaliar cada criança especificamente. Tenho noção que terei de a realizar de uma forma diferente, com a participação das crianças, assim como das suas famílias. Na EI, a avaliação visa “interrogar, documentar e fazer julgamentos embasados a respeito da qualidade e da efetividade das experiências de aprendizagem propícias às crianças pequenas” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, pp. 62-63). Os objetivos que traçávamos para avaliar nem sempre foram os mais adequados e por vezes deveríamos focar-nos em aspetos mais simples e que poderiam ser mais pertinentes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para além disso, sinto que em muitos momentos não deveria ter tido a ambição de avaliar todo o grupo de uma só vez, mas sim escolher 2/3 crianças pois dessa forma conseguiria estar mais focada e tirar melhor partido de cada situação.

Como exercício da PP, a avaliação no final do semestre recaía sobre uma criança. Apesar de não ter inicialmente uma noção dos pontos em que me devia focar e mesmo como os avaliar, acabei por fazer um trabalho que me permitirá futuramente estar mais preparada, pois despoletou uma reflexão de todo o processo que será útil no desempenho das minhas funções docentes. Portugal (2012a) cita as palavras de Drummond (2005) referindo que a avaliação com sentido é aquela em que se compreende:

o que as crianças sabem, reconhecemos os seus sucessos, as suas características individuais e as diferenças entre crianças. Podemos usar estas avaliações para organizar e enriquecer o currículo, as nossas interações com as crianças e as respostas educativas no seu todo. Essas avaliações também podem servir para

identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e a alargarmos a sua aprendizagem. A avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária (p. 5).

No contexto de JI, continuei com várias inquietações relativamente à avaliação, uma vez que esta foi realizada em regime pandémico. Tornava-se árduo, avaliar uma criança apenas através das fotografias e dos *feedbacks* que os pais nos forneciam. Contudo, a educadora propôs a realização de uma compilação de atividades de cada criança, de modo a conseguir realizar um portfólio, que as crianças posteriormente poderiam observar e completar com os seus depoimentos sobre as propostas concretizadas, elegendo aspetos pertinentes em cada atividade, realçando o que mais gostaram e menos gostaram de realizar. O portfólio é uma “coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e detalhada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (cognitivo, metacognitivo, afectivo)” (Valadares & Graça, 1998, p.94). Este formato de avaliação um pouco diferente, uma vez que foi realizado a distância, resultou, pois, começámos por fazer a compilação das atividades e apesar de não termos estado com as crianças presencialmente, a educadora disse-nos que conseguiu completar as avaliações com os depoimentos e explicações dadas pelas crianças.

Verifico assim, que no término destes dois semestres, ainda não me sinto, de todo, confortável a realizar as avaliações, pois ainda não vão ao encontro do que pretendo. Contudo, a meu ver, a realização do portfólio parece-me a forma mais adequada de avaliar, pois conseguimos que a criança participe na sua construção. Este permite realizar “coleções intencionais de trabalhos e outras evidências das crianças que mostram os seus esforços, progressos e realizações e que providenciam uma documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo” (Parente, 2012, p. 307). Contudo, sei que com a continuação dos anos e com a experiência que vou adquirindo, irei conseguir realizar e aprimorar a avaliação.

1.4 A IMPORTÂNCIA DE REFLETIR

Relativamente à reflexão, segundo Waldow (2008), refletir é uma forma de “atualizar, renovar, simplificar, tornar melhor e mais eficiente” todos os atos. A reflexão possibilita, a aquisição de maiores conhecimentos sobre a prática e ações nela envolvidas, produzindo

novas aprendizagens (p. 142).

Foi através da reflexão que consegui perceber, muitas das vezes, os meus erros e os aspetos a melhorar. Ao refletir consigo chegar ao “núcleo” das questões que me inquietam e encontrar respostas para as minhas dúvidas diárias. Refletir sobre os progressos e as experiências de aprendizagem das crianças permite “ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (Silva et al., 2016, p. 15). A reflexão acompanhou-me ao longo de todo este percurso académico, fosse ela realizada de forma oral ou escrita. Esta é uma etapa fundamental para conseguirmos evoluir e aprender. Inicialmente apresentei várias dificuldades, pois refletir de forma escrita, não estava a ser de todo fácil para mim. Não sabia como me organizar, em que aspetos me focar, como demonstrar a minha reflexão. Algumas das vezes foi desanimador não conseguir transmitir ao outro o quanto eu refletia. Contudo, sinto que me fui aprimorando, focando nos aspetos essenciais e refletindo mais abertamente, tirando resultados favoráveis dessas mesmas reflexões.

Para além disso, a reflexão constante com os diferentes intervenientes (par pedagógico, educadora cooperante e professor supervisor), permitiu-me partilhar algumas das minhas maiores angústias e, conseqüentemente, ultrapassar diversos obstáculos, como refere Marques et al., (2007), “a reflexão não passa somente pelo «diário pessoal», mas também, pela partilha de angústias, e interrogações que surgem com os parceiros educativos” (p. 130). Considero que o diálogo e a partilha de sentimentos e saberes com os diversos intervenientes educativos tornam a nossa prática mais rica, pois temos a oportunidade de crescer e aprender colaborativamente.

1.5 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM CRECHE

As propostas desta PP foram planeadas conforme a planificação das histórias e os objetivos a explorar de modo a dar às crianças novas aprendizagens e novas experiências da forma mais diversificada possível. Por vezes senti dificuldade em encontrar atividades adequadas a todo o grupo visto estes apresentarem idades diferentes e cada criança ser única, tendo que ajustá-las para que todos tivessem aprendizagens e usufríssem das mesmas. Para além disso, havia a dinâmica no grupo de selecionar uma história que se enquadrasse no tema/problemática que estava a ser explorado na altura. Após uma primeira leitura as crianças faziam muitas vezes o reconto da história ou desconstruíam

os pontos que se recordavam e que sentiam ser mais importantes. Incluir as crianças nesse momento fazia com que se sentissem importantes e incluídas nas suas aprendizagens. Sentiam que estávamos lá para as escutar, como refere Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), “são momentos em que a criança ouve e se ouve” (p.29). De acordo com Santos (2010),

a leitura de histórias é uma realidade do dia a dia no jardim de infância e que vai contribuir não só para o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário como também para a criação de hábitos de leitura, isto porque, a criança apesar de ainda não ler [...] desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência (citado por Pimentel, 2017, p. 11).

As atividades que as crianças mais demonstravam interesse em realizar eram as de carácter sensorial. Nestes momentos, os materiais que levava apresentavam diferentes texturas e as crianças tinham a oportunidade de manusear e usufruir dos mesmos, como por exemplo quando fizeram bolachas (Fotografia 11) e quando puderam brincar livremente com “neve” (Fotografia 12). Post e Hohmann (2003), esclarecem que é essencial que o educador “Forneça materiais com aspectos sensoriais diversos fazendo alusão a objetos com texturas diferentes” (p. 580).

Outras atividades que sinto terem sido marcantes foram as de Natal, em que as crianças construíram uma árvore de Natal, o pai Natal e umas renas, com o objetivo de perceberem melhor o que significava esta época festiva e também com o intuito de entenderem que com a colaboração de todos no processo, o produto final é sempre mais proveitoso e mais positivo (Fotografia 13). Interagir com os pares é essencial nos primeiros anos de vida, nos quais “emergem competências cognitivas e de autorregulação que ajudarão a criança a dedicar-se e a sustentar interações sociais com diferentes parceiros” (Arezes e Colaço, 2014, p. 113). Realçando apenas mais uma proposta, esta sobre as partes do corpo humano, em que foi dada ênfase à individualidade de cada criança. Cada uma colocava corretamente elementos que representavam as partes do corpo sobre uma base. O facto de ter representada a cara de cada uma, dava a sensação que estavam a “(re)construir” o seu próprio corpo (Fotografia 14). O que se notava dar mais vontade e entusiasmo a cada criança.

A criança aprende melhor quando aprende para si e não para os outros. O jogo é a sua maneira de aprender. Quando aprende brincando, experimenta técnicas diferentes, para descobrir o que é que resulta para si própria. Quando não consegue realizar algo que está interessada em fazer, sente-se frustrada. A frustração leva-a a descobrir como fazê-lo. Quando finalmente o consegue, tem uma sensação maravilhosa: eu fiz isto sozinha! Este é o estímulo mais compensador que existe para a aprendizagem futura. (Brazelton, 1995, p. 251).



Fotografia 11: Realização de bolachas de Natal



Fotografia 11: Brincadeira livre com neve



Fotografia 13: Atividades de Natal



Fotografia 14: Atividade "construção das partes do corpo"

Realizar atividades que captem a atenção das crianças torna-se fácil, quando são realizadas e partilhadas com amor, “dá para fazer atividades divertidas e lúdicas com pouco, as crianças têm uma imaginação fértil e por isso é fácil arranjar uma atividade que lhes capte a atenção sem materiais nenhuns ou poucos que sejam, pois, o resto elas vão criando” (3.^a reflexão – 21 a 23 de outubro).⁴

1.6 RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A relação entre a escola e a família é fundamental. Se existir uma boa relação e um bom ambiente entre ambos, é logo um começo para que a criança se sinta bem e concretizada. O educador desempenha um papel fundamental, nesta ligação entre a família e a instituição, uma vez que este é “uma ponte entre o contexto escola-família. Numa relação

⁴ Ver apêndice IV – 3.^a reflexão semanal em contexto de creche: 21 a 23 de outubro de 2019

construída pela confiança e transparência, é parceiro das famílias no percurso do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Resende, 2021, p. 271). Ambos os contextos (familiar e educativo) são complementares e fundamentais porque apresentam diversas informações sobre as crianças. A construção desta relação deve ser concebida “enquanto tarefa central do educador num clima de respeito pelas especificidades de cada contexto familiar” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2015, p.68).

No contexto de creche, não existiu a ligação que gostaria entre nós, mestrandas, e as famílias das crianças, algo que lamento. O pouco tempo que contactávamos com os pais era apenas quando estes deixavam as crianças na creche e mesmo assim, era normal ser a educadora a recebê-las. Contudo, refleti sobre isso e apercebi-me que essa ligação é imprescindível para o bem-estar da criança e que no meu futuro profissional quero ter isso em consideração, partilhando as atividades com os familiares, realizando atividades que incluam as famílias e concretizando diálogos diários com os mesmos de modo a entender o que sentem e o que acham de toda a evolução das suas crianças.

No contexto de JI, a relação escola-família foi, sem dúvida, um ponto crucial para que todo este período fosse proveitoso. As interações existentes fizeram com que todos se adaptassem de uma forma positiva e até acabou por criar uma maior ligação entre a educadora e os pais das crianças.

Os *feedbacks* enviados pelos pais relativamente às atividades, foram muito importantes para que tanto a educadora, como nós pudéssemos evoluir. Para além disso, os pais puderam tirar as suas dúvidas sobre algumas propostas, sendo que por vezes não tinham os materiais necessários e precisavam de outras sugestões ou até como seria relativamente à abertura dos jardins de infância, se as crianças iriam ter que utilizar máscara, se os horários seriam os habituais e sobre outras adaptações necessárias ao período de pandemia.

As reuniões surgiram então de uma forma muito positiva, embora somente alguns pais tivessem aderido, não comparecendo mais que dois ou três pais por sessão. Isso seria relevante pois as crianças iriam conseguir interagir com outros pais e com outras crianças pois, em momento de isolamento social qualquer interação se tornava indispensável. Tendo refletido sobre isso ao longo do meu percurso,

É algo que me tenho vindo a questionar o porquê de acontecer, chego à conclusão de ser devido a estarem em teletrabalho ou devido a também terem outros filhos em casa. Sinto que tenho de me colocar no outro lado (da família) para também perceber que não é fácil ser mãe ou pai. Eles não são educadores e estão a adaptar-se para fazer o melhor possível e é nisso que temos que nos focar (4.^a reflexão – 27 a 29 de abril).⁵

Neste momento de isolamento e tendo em consideração a relação que se construiu entre a escola e a família há que salientar que a criança continua sempre a ser o foco principal. O mais importante a garantir é sempre que a criança esteja feliz, segura, que aprenda e se desenvolva de forma holística. Realçando ainda que, para além da relação escola-família, estes tempos de pandemia também geraram, no seio de muitas famílias, o fortalecimento de ligações entre pais e filhos. Segundo Silva & Kaulfuss (2020), os pais são os maiores responsáveis pela educação dos filhos, tanto a nível psicológico, como físico, intelectual e social. Estes apresentam um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos (p. 6).

Em suma, a relação escola-família, esteve muito presente no contexto de JI, principalmente em momento de isolamento social o que me fez verificar o quanto esta auxilia a criança e o quanto é benéfica para a realização de desenvolvimentos e aprendizagens nas crianças, uma vez que com a colaboração dos dois contextos a criança sente-se segura e acompanhada durante todo o período dos seus dias. Com a partilha de conhecimentos que ambos os contextos possuem, mais facilmente se consegue dar uma continuidade harmoniosa ao desenvolvimento das crianças.

1.7 CONCLUSÕES E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS PARA O FUTURO

A PP em contexto de creche foi fundamental para o meu crescimento como futura educadora. Foi um contexto que me fez ter a certeza de que é isto que realmente quero e que as crianças são o melhor que podemos ter. Aprendi a nunca desvalorizar as crianças e que realmente estas têm mais para nos ensinar do que eu alguma vez poderia imaginar.

⁵ Ver apêndice V – 4.^a reflexão semanal em contexto de jardim de infância: 27 a 29 de abril de 2020

Um educador deve proporcionar às crianças contextos, materiais e experiências facilitadores de novas aprendizagens de acordo com os seus interesses e motivações tendo sempre em conta como estas se sentem gerando emoções positivas, sentimentos de segurança e de autoestima. Além disso, devem ser desafiadores, de forma a que as crianças superem as suas dificuldades. Segundo Portugal (2016), desenvolver um sentimento de segurança e autoestima, “envolve um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentimento de que nas diferentes actividades as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar” (p. 16).

O educador desempenha um papel fulcral no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois é visto como uma figura de referência e ajuda a criança nos seus progressos. O papel do adulto, segundo Snyders (1984) “(...) é ajudar uma criança que está em discordância consigo própria a adquirir mais coerência e, portanto, mais poder, alimentar o impulso necessário para abordar o que é novo, em vez de ruminar os mesmos conflitos infantis” (como citado em Filho, 2021, p.262). O principal objetivo do educador é sempre a criança, quando esta apresenta como garantidas as suas necessidades, esta consegue conhecer o seu bem-estar emocional e está pronta para se envolver em diferentes atividades e explorações, realizando aprendizagens e desenvolvimentos (Portugal, 2016).

Apercebi-me, de uma forma mais profunda, que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento e que a devemos olhar como um ser único e individual, tendo em consideração que têm características distintas umas das outras. Cada criança precisa do seu tempo e do seu espaço para ter novas aprendizagens, de forma a adquirir conhecimentos, desenvolver competências, sempre de forma positiva e que a motive a querer sempre mais.

Relativamente à PP em contexto de JI, esta foi uma experiência que me marcou para a vida e que foi bastante positiva, onde aprendi bastante. Existiu muito nervosismo e ansiedade, mas tudo acabou por correr bem, e o que não foi ótimo irei aperfeiçoar para futuramente correr melhor. É nestes momentos, em que nos sentimos fora da zona de conforto que ganhamos noção de que nem tudo é fácil, mas que com muito trabalho, persistência e gosto, tudo se consegue.

Como já referi anteriormente e nas minhas reflexões semanais, não foi nada fácil, pois existiram diversos momentos conturbados, não tirando o máximo proveito dos mesmos. Sei que as crianças são o fundamental e nesse ponto, considero que se conseguiram divertir, aprender e passar bons e significativos momentos. Cabe ao educador dar o seu melhor de forma a estimular todo o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, “tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspectivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” (Silva et al., 2016).

Destes meses, quero principalmente fixar os pontos positivos que retirei desta experiência, sendo que esses são os mais importantes para conseguir continuar de cabeça erguida. Relativamente aos outros, os menos positivos, ficaram lá atrás, mas tiveram uma importância enorme no meu crescimento enquanto pessoa e profissional pelas lições que deles retirei. Nada poderei fazer para os alterar, apenas tenho que trabalhar para aperfeiçoar os aspetos menos conseguidos, superar os obstáculos e ultrapassar as dificuldades, dando sempre o meu melhor.

Para além de todas as aprendizagens que tirei e do quanto cresci, ganhei bastante experiência a trabalhar com as tecnologias, sendo uma mais-valia, pois são cada vez mais utilizadas e proveitosas aproveitando as possibilidades que estas têm para a realização das atividades. As tecnologias proporcionam um leque muito vasto de possibilidades de trabalho com as crianças e nesta modalidade de educação a distância foram muito úteis pelo facto de permitirem a criação de recursos digitais e por facilitarem a comunicação com as famílias em isolamento social. Plowman et al., (2012) referem que existem quatro áreas de aprendizagem que advêm da relação das crianças com as tecnologias, sendo elas: “aquisição de aptidões operacionais; aprofundamento de conhecimentos e da sua compreensão acerca do mundo; desenvolvimento de disposições para a aprendizagem; compreensão do papel da tecnologia na vida quotidiana” (citado por Dias & Brito, 2021, p. 23).

Vivenciei um período bastante atípico onde aprofundei o que é ser educadora. Percebi que um educador deve estar sempre preparado e predisposto para realizar atividades em qualquer meio. Tem que aceitar todos os desafios e tirar o melhor partido dos mesmos. Entendi que nunca saberemos o dia de amanhã, mas vamos ter que o ultrapassar e dar sempre o nosso melhor.

Assim sendo, após as práticas em contexto de EI, concluo que saio com muito mais sabedoria e com novas aprendizagens, mas que ainda é preciso uma grande evolução para chegar onde desejo, nesta perspetiva de formação ao longo da vida. Apesar disso sinto-me grata pelo que experienciei e pelos grandes momentos que vão ficar para sempre na minha memória.

2. O MEU PERCURSO NO CONTEXTO DE 1.º CEB

Esta parte do relatório visa refletir sobre as vivências em 1.º CEB. Assim sendo, realizei as minhas práticas, primeiramente, no primeiro semestre com uma turma de 2.º ano e, depois, no segundo semestre com uma turma de 3.º ano, ambas no ano letivo de 2020/2021.

Esta reflexão está dividida em nove partes, começando pela caracterização das turmas e dos contextos educativos (a turma do 2.º ano e a turma do 3.º ano). De seguida, apresento alguns dos meus receios e expectativas, reflito sobre as interações em tempo de pandemia, assim como a interdisciplinaridade e o papel da pedagogia diferenciada, realço a importância de planificar e avaliar e posteriormente apresento o professor mediador de aprendizagens e seguro de si, demonstro a importância da relação entre o professor e os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, a minha experiência no planeamento e execução de uma visita de estudo e, por fim, exponho as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS E DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

2.1.1 *A TURMA DO 2.º ANO*

A turma do 2.º ano onde realizei a minha prática era composta por dezoito alunos. Desses dezoito, treze eram do género masculino e cinco do género feminino. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa e apresentavam idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Estes frequentavam todos o 2.º ano pela primeira vez à exceção de um aluno que já havia ficado retido, repetindo assim o 2.º ano pela segunda vez. Dois alunos eram referenciados com Necessidades de Saúde Especiais e beneficiavam de apoio de docente de educação especial.

No que diz respeito ao agregado familiar, a maioria dos alunos (11) vivia com o pai, a mãe e irmão(ã) e 7 alunos viviam apenas com um dos progenitores. Quanto ao número de irmãos, 4 eram filhos únicos e os restantes tinham irmãos. Os alunos habitavam nos arredores da instituição. Relativamente às habilitações académicas dos pais dos alunos, segundo a professora da turma, quase todos apresentavam habilitações ao nível do ensino secundário.

A turma possuía o horário duplo da parte da tarde, sendo que iniciavam as atividades letivas às 13h30min e terminavam às 18h30min. Entre as 15h30min e as 16h00min, os alunos tinham um intervalo e retomavam as atividades de seguida. Durante o tempo de pandemia, o recreio estava dividido por zonas de cores e em cada dia, a turma apenas podia utilizar o local do recreio que lhes correspondia, de modo a evitar a concentração de alunos nos espaços comuns da escola. Durante o horário letivo, os alunos disponham das diversas áreas curriculares, nomeadamente, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas, Oferta Complementar (Educação para Cidadania), Educação Física e ainda o Apoio ao Estudo.

Em relação à área preferida, quatro alunos da turma elegeram o Português, dez a Matemática e dois o Estudo do Meio. À exceção de um aluno, todos demonstraram gostar de Expressão Plástica e Educação Física.

Ao longo do período de observação (primeiras duas semanas de PP), os alunos demonstraram-se bastante participativos e empenhados. No entanto, apresentavam pouco tempo de concentração, sendo que, pelo que percebemos através de diálogos com a professora, era uma característica recorrente da turma relativamente ao ano anterior, tendo piorado com o confinamento. Para além disso, eram bastante brincalhões e distraiam-se com facilidade em brincadeiras e conversas com os colegas.

2.1.2 A TURMA DO 3.º ANO

A turma do 3.º ano era composta por vinte e três alunos. Desses vinte e três, quinze eram do género feminino e oito do género masculino. Todos os alunos apresentavam nacionalidade portuguesa e apresentam idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Estes frequentavam o 3.º ano pela primeira vez e já estudavam na instituição à exceção de dois que se juntaram à turma no respetivo ano letivo.

No que diz respeito ao agregado familiar, a maioria dos alunos vivia com o pai, a mãe e irmão(ã). Quanto ao número de irmãos, 5 eram filhos únicos e os restantes tinham irmãos. Os alunos viviam todas na zona da instituição, tirando duas crianças que habitavam mais longe. Relativamente às habilitações académicas dos pais dos alunos, a maioria concluiu a licenciatura.

A turma possuía o horário dito normal, sendo que iniciavam as atividades letivas às 9h00min e terminavam às 15h30min. Entre as 11h00min e as 11h30min, os alunos tinham um intervalo e retomavam as atividades de seguida. A hora do almoço era entre as 12h30min e as 14h00min. Durante o tempo de pandemia, o recreio apresentava locais distintos para cada turma, sendo que era rotativo, ou seja, diariamente as turmas iam alterando o local do intervalo, de modo a evitar a concentração de alunos nos espaços comuns da escola.

A escola envolvia-se em diversos projetos e atividades como, por exemplo, Pequenos Deputados, Dia Mundial da Saúde, Crianças ao Palco, Dia da Família, PSP – Escola Segura, Dia da Criança, Dia do Ambiente, Concurso – “Contest (Making Rocky’s house)”, Concurso – “Contest (Dressing up Rocky)”, Encerramento do Ano Letivo Separação Resíduo/Horta, Escola Promotora de Saúde, Plano Nacional de Leitura, Escola Solidária, Xadrez, Blogue, Plano de Segurança e ainda outras que poderiam ser definidas ao longo do ano.

Depois do período de aulas, toda a turma (exceto 3 alunos) frequentava AECs, lecionadas também na escola - Música, Pentatlo Kids, Brincar na Rua, Atividade Física, Expressão Dramática e Dança.

Ao longo das observações, percebi que os alunos eram bastante comunicativos e demonstravam-se empenhados na elaboração das atividades. Manifestavam interesse em participar em todas elas, esforçando-se para corresponder ao que era pedido e para melhorar as suas aprendizagens. No geral, a turma cumpria as regras da sala, colocando o dedo no ar para falar e respeitando a sua vez, conseguindo manter um ambiente tranquilo e estável.

2.2 RECEIOS E EXPECTATIVAS

Nestas práticas pedagógicas, realizadas em 1.º CEB, tal como nas restantes já vivenciadas anteriormente, senti diversos receios e expectativas, mas desta vez, ainda mais vincados, uma vez que ia para um contexto de 1.º CEB, algo que para mim era uma novidade. Estes receios também foram ainda mais sentidos, devido ao facto de nos encontrarmos no meio de uma pandemia e em que todos tivemos de contactar uns com os outros usando máscara, algo que senti afastar as crianças de mim. Todos os afetos a que estava acostumada e todos os carinhos que tínhamos com as crianças, eram limitados, tendo receio que isso dificultasse o meu percurso, assim como a minha ligação com as crianças. Posso dizer que fui bem-recebida por elas, isso não tenho dúvidas, mas se realmente existiu uma barreira na ligação, senti que sim. Assim, após presenciar essa falta de afetos, ainda tenho mais certezas de como eles são imprescindíveis para criar vínculos emocionais com as crianças. A afetividade exerce um papel muito importante em todas as relações, influenciando “a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações” (Rubio & Mello, 2013, p. 2).

No que diz respeito às minhas expectativas, estas focavam-se no facto de ir contactar, pela primeira vez, com uma turma de 2.º ano, conhecer novas crianças e dar-me também a conhecer. Esperava ser bem-recebida e não há dúvidas de que isso realmente aconteceu e ainda tinha a expectativa de vir a gostar muito do contexto, o que de certa forma, me surpreendeu bastante pela positiva. As expectativas que tinha eram elevadas, pois sempre que vou para um novo contexto espero sempre o melhor. Tanto a professora, como os alunos receberam-nos muito bem. A escola era bastante acolhedora e estava preparada, cumprindo as normas da DGS, para o período pandémico.

No contexto com a turma do 3.º ano, continuou a existir uma barreira, pois a máscara continuou a ser utilizada e os afetos não poderiam ser os normais. Contudo, penso que devido ao facto de já há muito tempo as crianças estarem sem afetos e sentirem mais essa necessidade, pois pediam-nos mais vezes, existiu um maior carinho. Também neste contexto já foi possível realizar mais atividades colaborativas, tanto a pares, como em pequenos grupos (tendo sempre os maiores cuidados devido ao COVID-19).

Relativamente à EI, contexto que anteriormente vivenciei, o 1.º CEB apresenta bastantes diferenças e novos desafios. Porém, qualquer um dos contextos me maravilhou e fez certamente, com que me tornasse futuramente numa melhor profissional.

2.3 INTERAÇÕES EM MOMENTOS DE PANDEMIA

Ao longo das várias práticas passei por diversos contextos, e contactei com várias crianças em diversos momentos, primeiramente onde tudo se apresentava “normal” e presencial (creche), depois num contexto a distância (JI), devido ao COVID-19, em que foram realizadas as intervenções através de videochamadas e de partilha de alguns vídeos com propostas para as crianças e, no 1.º CEB, novamente presencialmente em sala de aula, mas onde todos estávamos de máscara e com as devidas precauções para que tudo decorresse em segurança. Como tal, necessitámos de evitar alguns tipos de atividades ou modificá-las de modo que cumprissem todas as regras da DGS. Assim, realizámos algumas atividades a pares e em grupos, mas sempre com os avisos de que não poderiam mexer nos materiais dos colegas nem permanecer muito próximos de modo a que não existisse um eventual perigo de contágio, no caso da existência de infeções por SARS-COV 2. Contrariamente ao contexto em jardim de infância, os alunos estiveram todos em sala de aula onde puderam realizar diversas interações presenciais, mas questionei-me várias vezes sobre se as mesmas apresentavam o mesmo grau de qualidade que anteriormente, quando não existiam restrições nos contactos. Ou seja, questionei-me sobre se a inexistência de afetos (abraços), de toque ou o facto de não se conseguir ver um sorriso poderia afetar as diversas interações entre pares e criança-adulto mesmo sendo presenciais. Consegui verificar que estas interações assumiram outras formas, em que um sorriso se verificava pelo olhar e em que o toque era demonstrado ao longe (com gesto de abraço ou um beijo). Os alunos arranjavam uma alternativa para conseguirem realizar essas interações “de qualidade” e conseguirem sentir-se bem. O bem-estar deles é crucial, este pode ser reconhecimento pela satisfação que os mesmos demonstram, expressando serenidade interior, revelando-se acessíveis e abertos ao que os rodeia (Portugal e Laevers, 2018, p. 18), referindo que as relações entre crianças e entre crianças e adultos são fundamentais, tanto para as crianças como para os adultos. Quando as crianças confiam no adulto desenvolvem um bem-estar perto do mesmo.

Como tal, com as possibilidades que tínhamos, sendo que eram poucas devido ao vírus, tentámos, eu e a minha colega de PP, várias vezes realizar atividades em pares ou

pequenos grupos, de modo a desenvolver as interações entre os alunos. Segundo Contente (2000), o trabalho em pequeno grupo é uma estratégia que envolve interação, favorecendo relações interpessoais e colocando o professor como o elo de ligação, para além disso se o trabalho for centrado em pequenos grupos o aluno consegue sentir-se mais confortável e não tão perdido na turma.

Foi sempre realçada a importância da distância, da utilização da máscara e da desinfecção das mãos, assim como dos materiais que seriam utilizados por mais do que um aluno. Obviamente para cumprir as medidas sanitárias, acabaram por se perder alguns benefícios que se retiram destas atividades em grupo, tais como a partilha de materiais, mas no geral estas tornavam-se uma fonte de aprendizagem e também de conquistas.

Como tal, os alunos da PP em contexto de 2.º ano realizaram um *pictionary* (Fotografia 15), um *peddy paper* (Fotografia 16) e em contexto de 3.º ano, realizaram a construção de várias formas de relevo com plasticina (Fotografia 17), dramatizações (Fotografia 18), criação de um poema (Fotografia 19), retratos (Fotografia 20), entre outras. Estas atividades despoletaram nos alunos uma sensação de entusiasmo e emoção, pois para eles propostas em conjunto eram sinal de momentos divertidos, mas também desafiantes, ainda mais em tempo de pandemia. Deste modo, os alunos demonstraram bastante motivação, algo que determina um melhor desempenho do aluno - “a motivação é entendida como um processo ou um fator que faz uma pessoa agir, modificar seu curso em direção a um objetivo ou persistir na atividade” (Boruchovitch & Bzuneck, 2010; Bzuneck, 2009; Guimarães, 2009; Silva & Mettrau, 2010, citado por Perassinoto, et al., 2013, p. 352). Assim sendo, “existe a necessidade de um desempenho ativo por parte do professor de forma a melhorar a motivação do aluno, em simultâneo com o ensino do saber pensar, é muito importante ensinar a pensar, ao mesmo tempo que se tenta melhorar a motivação para aprender” (Tapia, 1997, citado por Chaves, 2015, p. 11) – (9.ª reflexão – 23 a 25 de novembro).⁶

⁶ Ver apêndice VI – 9.ª reflexão semanal em contexto de 2.º ano do ensino básico: 23 a 25 de novembro de 2020



Fotografia 15: Jogo do Pictionary



Fotografia 16: Realização do peddy paper



Fotografia 17: Realização com plasticina das várias formas de relevo



Fotografia 18: Realização de uma dramatização



Fotografia 19: Criação de um poema



Fotografia 20: Execução de retratos

Com estas atividades os alunos interagiram mais entre si, conseguiram partilhar as suas opiniões e aceitar as dos colegas, aprenderam a cooperar e também a partilhar os seus resultados finais com a restante turma. Para todas estas atividades, foi necessária uma boa organização da nossa parte (mestrandas), assim como uma boa relação com os alunos, de modo a conseguirmos que as atividades decorressem de uma forma coerente e conveniente. Segundo Stedie (2009) “o elemento fulcral da realização dos trabalhos de grupo, em sala de aula, é o professor; este deve estar ciente de que esta metodologia de trabalho exige muito dele, assim como dos alunos” (citado por Pereira et al., 2017, p. 106) O mesmo autor refere que “a interação entre os grupos dependerá do professor, da sua forma democrática de mediar as situações, possibilitando o crescimento de todos os membros integrantes do grupo” (como citado em Pereira, et al., 2017, p. 106). Senti que as atividades em pares e em grupos foram fundamentais, sendo também um desafio para mim prepará-las de modo a cumprir todas as normas sanitárias. Para isso, tentei ao máximo, planeá-las tendo em conta um distanciamento na realização das mesmas. Algo que teria mais cuidado e que, após refletir, teria alterado, seria principalmente realizar mais destas atividades ao ar livre, onde existe uma menor probabilidade de transmissão do vírus.

Algo que acontecia variadas vezes era um aumento de barulho e confusão em sala de aula quando as atividades eram realizadas em grupo, mas considero que nestes casos isso não seja negativo pois, esse barulho existe devido aos alunos estarem interessados/motivados pela atividade e a participar nela.

Assim sendo, considero que estas interações foram realmente diferentes, mas que com esforço e todos os cuidados conseguiram ser realizadas, ainda que com algumas restrições. Contudo, as interações continuam a ser imprescindíveis, assim como a realização de trabalhos a pares e em pequenos grupos.

2.4 INTERDISCIPLINARIDADE E PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Em ambos os contextos, PP 1.º CEB I (com a turma do 2.º ano) e PP 1.º CEB II (com a turma do 3.º ano), eu e a minha colega de PP, tivemos muito cuidado com as atividades realizadas, ainda mais porque os alunos estiveram, anteriormente, um grande período em casa, o que, de certa forma, os prejudicou. Nos dois contextos, em conjunto com as professoras cooperantes, semana a semana, íamos refletindo/planeando as atividades a realizar, de modo a que os alunos tivessem uma boa aprendizagem. Tentámos que as atividades apresentassem carácter mais lúdico e cooperativo de modo a permitir fomentar as relações sociais entre os alunos de modo a melhorar o espírito de equipa e a cooperação entre os vários elementos (Silva, 2011) – (9.ª reflexão – 23 a 25 de novembro).⁷

Com o intuito de ir ao encontro das necessidades dos alunos de cada uma das turmas, eu e a minha colega, tivemos em atenção desenvolver atividades, que envolvessem as diversas áreas pois, “as tarefas têm um papel crucial na aprendizagem dos alunos e deverão ser seleccionadas de tal forma que facilitem e promovam a integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação” (Fernandes, 2006, p. 38). Tentámos sempre, ao máximo, integrar as aprendizagens através da interdisciplinaridade, de modo a garantir a aquisição de conhecimentos que desconstruam as fronteiras entre as disciplinas. Sendo a interdisciplinaridade, segundo Bovo (s.d.), a “integração dos conhecimentos; passar de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária de

⁷ Ver apêndice VI – 9.ª reflexão semanal em contexto de 2.º ano do ensino básico: 23 a 25 de novembro de 2020

conhecimento; processo de ensino aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo da vida” (p. 2).

Monteiro et al. (2015), corroboram afirmando que a interdisciplinaridade assenta no “encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais empregando ao nível da teoria ou da investigação empírica os seus próprios esquemas conceptuais, a forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação” (como citado em Martins, 2017, p. 19).

Relativamente à diferenciação pedagógica, tentei tratar cada aluno conforme as suas características e dar-lhe o tempo de que necessitava. Tanto na PP em 2.º ano, como em 3.º ano, fornecemos atividades de recurso aos que acabavam o trabalho mais rápido, dando tempo aos restantes para trabalharem ao seu ritmo. Estas fichas de recurso, eram vistas como um estímulo positivo e não como punição, motivando muitas das vezes os alunos a acabar as atividades mais rápido para de seguida terem tempo de realizar as de recurso. O professor tem assim que respeitar as diferentes características e ritmos de aprendizagem. Segundo Sá (2001), “para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características” implicando “a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos” (citado por Henrique, 2011, p. 170) e “organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adoptando as estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos” (Sanches, 2008, p. 36). Para isso, foi necessário adaptarmo-nos ao tempo de cada um e começarmos a perceber mais ou menos quanto tempo demoraria cada proposta de modo a não sobrar tempo no final nem a existir uma grande quantidade de atividades para o tempo que tínhamos. Segundo Arends (s.d.), a gestão do tempo na sala de aula é extremamente complexa, esta requer muitos conhecimentos, tais como, do currículo, de boas práticas e mais importante ainda de cada aluno da sala de aula.

Para além disso, em PP na turma do 3.º ano, quando eram realizadas fichas de avaliação e os resultados obtidos não eram os esperados, repetíamos esses conteúdos até os alunos demonstrarem que adquiriram os conhecimentos. O objetivo com essas fichas era que todos os alunos tivessem muito bom, significando assim que estavam esclarecidos e que tinham existido aprendizagens. Esse sim era o propósito, não apenas dar os testes com más notas aos alunos de modo que estes desanimassem, mas sim motivá-los a conseguir

ter boas notas no final. Até estes não terem boas notas, sabia que tínhamos de insistir no conteúdo a ser dado pois ainda não estava percebido por todos. Assim sendo, a diferenciação pedagógica “permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada” (Pacheco, 1994, citado por Boavida et al., 2006, p. 97).

Na sala, importa não menosprezar as diferenças que se apresentam, pois, cada aluno é diferente e o professor deve ter sempre isso em conta, de modo a assegurar aprendizagens de todos os alunos, nunca esquecendo de um fator importante, que é colocar o aluno sempre como um sujeito e agente do seu processo educativo, dando-lhe uma voz ativa ao longo do dia, no decorrer das diversas atividades. O aluno, deve ser o elemento principal no seu processo de ensino e aprendizagem, participando e dando o seu contributo para o mesmo. Como tal, diversas vezes os alunos eram convidados a partilhar os seus trabalhos com os colegas, mostrando o que tinham feito e explicando o raciocínio utilizado (Fotografia 21 e 22). Para além disso, também noutras propostas eram estes que tinham a escolha principal da atividade, tal como na atividade realizada sobre as regras de sala de aula (Fotografia 23), onde mais uma vez, o nosso objetivo era “centrar os processos de ensino nos alunos, enquanto agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento” (Direção Geral da Educação, 2018), aprendendo a cooperar e a respeitar o próximo. Para Vigotsky (1977)

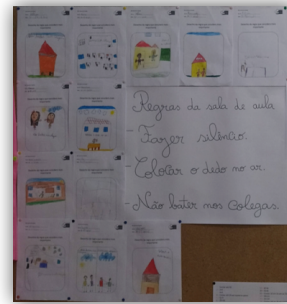
a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e activa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interações com os outros que, progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças (como citado em Niza, 1998, p. 3).



Fotografia 21: Partilha do postal de Natal com os colegas



Fotografia 22: Leitura do texto e apresentação do desenho realizado



Fotografia 23: Trabalhos realizados sobre as regras da sala de aula

Ao começar a PP na turma de 2.º ano, achei que não estava preparada para trabalhar numa abordagem interdisciplinar, senti que estava bastante dependente das várias áreas. Contudo, com o decorrer das intervenções fui-me apercebendo da falta que essa interdisciplinaridade fazia e o quanto era imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, colocando-a cada vez mais em prática nessa PP e nos contextos seguintes. Relativamente à diferenciação pedagógica que existiu, a meu ver fez toda a diferença na concentração e aprendizagem dos alunos, uma vez que se dava importância aos ritmos de trabalho e ainda valor aos ritmos de aprendizagem. Focando que o percurso era especial e diferente para todos, mas o objetivo era comum, a aprendizagem.

2.5 PLANIFICAR E AVALIAR

Relativamente às planificações, estas foram realizadas com base nas aprendizagens essenciais, tendo sido esse o documento usado para perceber o que os alunos necessitavam de aprender e a partir do qual gerimos o currículo. Esclarecendo, mais uma vez, que a planificação é apenas uma previsão do que se pretende fazer, “através da mesma é realizada uma previsão do que vai acontecer, pondo em prática os referidos programas. Mas, para além disso, é através da planificação que o professor define tudo o que vai ser ensinado/aprendido, como, quando, porquê e para quem” (Santos et al., 2016, p. 1046). Ao longo da prática, começámos por apresentar algumas dificuldades em colocar na planificação atividades que se adequassem ao tempo que tínhamos disponível. Isto aconteceu devido a ainda não termos uma noção do tempo que aqueles alunos demoravam para realizar algumas das atividades. Com o passar do tempo e com o conhecimento que criamos de cada aluno da turma, começámos então a conseguir realizar todas as atividades propostas na planificação. Também na planificação demarcávamos os objetivos que queríamos que os alunos atingissem, deste modo focávamo-nos nos mesmos. Relativamente aos objetivos Gagné e Briggs, (1987), assinalam que se devem

realizar, “com a maior clareza possível, pois eles são a base da planificação e o guia para o desenvolvimento da instrução, sendo necessário, para tanto, ter em conta os seguintes elementos: situação; capacidade de aprender; objecto; acção; ferramentas e constrangimentos” (citado por Cardoso, 2010, p. 44).

Tentámos ao máximo que a planificação fosse sempre de fácil leitura uma vez que a mesma é um auxílio para o professor e deve transparecer o que o mesmo pretende realizar. Esta deve esclarecer não só as atividades que se pretende fazer, mas também de uma forma detalhada como as pretendemos fazer, não esquecendo que a planificação além de servir de guia para as interações com os alunos, transmite ao professor uma maior confiança na sua ação pedagógica (Santos et al., 2016, p. 1047), uma vez que tem preparado e planeado o que pretende fazer.

Nos contextos de 1.º CEB realizámos bastante a avaliação formativa. Segundo a Direção Geral da Educação (s.d.), a avaliação formativa é contínua e sistemática, esta permite às várias entidades “obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (para. 2).

Realizámos então uma avaliação formativa que tem como objetivo ajudar “o aluno a aprender e o professor a ensinar” (IIE, 1992, citado por Boavida et al., 2006, p. 97). A avaliação formativa assegura que os processos de formação se vão adequando às características dos alunos, permitindo dessa forma uma adaptação do ensino às especificidades de cada um e às diferenças de ritmo de trabalho. Esta avaliação tem em conta os resultados da aprendizagem, mas incide preferencialmente sobre todos os processos desenvolvidos por cada um dos alunos, ou seja, foca-se mais no percurso e não apenas no resultado final (Ferraz, et al. 1994). Sendo isso que nós também tentámos fazer, dando sempre muita importância a todo o processo.

No Decreto-Lei n.º55/2018, apresentam-se como finalidades de avaliação, a avaliação sustentada pela dimensão formativa, sendo parte integrante do ensino e com principal objetivo um processo contínuo de intervenção pedagógica e ainda que a avaliação orienta o percurso dos alunos e certifica as aprendizagens efetivas nomeadamente: “os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-lei n.º55/2018).

A avaliação formativa permite ao professor identificar as dificuldades dos alunos e refletir sobre a sua ação pedagógica, alterando as estratégias de ensino implementadas e contribuindo, desta forma, para uma melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (Farinha, 2015). A avaliação apresenta-se não apenas como “uma questão técnica ou uma mera questão de construção e utilização de instrumentos” mas sim como “um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos” (Fernandes, 2006, p. 36), não esquecendo que “a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher informação necessária para tomar decisões correctas” (Arends, s.d., p. 228).

A base para o preenchimento das nossas grelhas de avaliação foi a observação e foi através das observações realizadas que avaliámos os alunos, no entanto, também os trabalhos e registos realizados pelos mesmos constituíram uma fonte de avaliação. Assim, em propostas futuras, foram tidos em conta esses registos, de modo a adaptar atividades para consolidar algumas aprendizagens. Ao longo das diversas semanas, fizemos alterações nas grelhas de avaliação de modo a tentarmos melhorar a avaliação para que esta se adequasse ao que pretendíamos, que era na melhoria das aprendizagens dos alunos, para conseguirmos perceber no que nos devíamos focar e para tirar o melhor partido da mesma de modo a que esta fosse benéfica para todos os alunos. A grelha que utilizávamos para avaliar começava por apresentar o nome dos alunos que eram avaliados, as aprendizagens essenciais que eram pretendidas a cada atividade e ainda se estes as realizavam com dificuldade, com facilidade e/ou com ajuda. Posteriormente, fizemos algumas alterações na nossa grelha que consistiram em acrescentar uma coluna de modo a fazer a distinção entre o que os alunos já sabiam e o que iam aprender, deixando também algum espaço para colocar as ideias pré-concebidas que os alunos apresentavam. Além disso, colocamos um espaço para algumas observações que fizéssemos e que pudessem ser importantes futuramente. Com estas alterações, a grelha começou a fazer mais sentido e a dar-nos mais respostas das dificuldades que os alunos apresentavam. Senti que foi uma boa forma de realizar avaliação, mas que ainda preciso de refletir e ganhar prática para perceber qual a forma que melhor se adequa aos alunos e que pode trazer mais benefícios para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem deles.

Foi também utilizada a autoavaliação, de modo a que os alunos expressassem o que conseguiram ou não fazer, assim como as dificuldades que sentiram. Esta era concretizada, maioritariamente no final do dia, oralmente, ou então, quando era específica

de uma atividade, era realizada em papel, pelos alunos, no final da mesma. A autoavaliação, a meu ver, foi realizada poucas vezes, mas tenho noção da sua importância e pretendo dar mais vezes essa oportunidade aos meus futuros alunos. Segundo Vieira (2013), “quando realiza a autoavaliação o aluno desenvolve uma interação crítica consigo próprio visando alcançar o sucesso” (p.27).

Com a autoavaliação, foi mais fácil observar o que os alunos sentiam sobre as atividades, assim como as suas dificuldades, partindo daí, caso os alunos demonstrassem que era necessário, em conjunto com eles eram pensadas novas atividades para colmatar as dificuldades que sentiam. Portanto, essas autoavaliações eram uma mais valia para que se conseguisse perceber o que os alunos tinham aprendido, mas principalmente para eles se sentirem ativos na sua aprendizagem.

2.6 PROFESSOR MEDIADOR DE APRENDIZAGENS E SEGURO DE SI

Em ambos os contextos, tentei ao máximo adotar o papel de uma professora mediadora de aprendizagens, sendo que, o professor, na arte de ensinar, é um mediador de conhecimento para os seus alunos (Silva, 2007). Deste modo, tentei encontrar atividades práticas, de maneira a que os alunos não fossem apenas recetores de informação, mas sim, que fossem eles a realizá-las para aprender. Por vezes tive algumas dificuldades em fazê-lo. Precisei de refletir bastante sobre estratégias a utilizar, pois nem sempre o que se pensa ser o melhor, é definitivamente o melhor para os alunos, tendo noção de que cada um é diferente.

Para além de mediador do conhecimento, o professor é ainda um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem (Gadotti, 2007, p. 13).

Tentei utilizar estratégias diferentes tanto para me conectar com os alunos, como para encontrar atividades que pudessem ir ao encontro do que pretendia. Comecei sempre por fazer ligações entre os vários conteúdos a serem lecionados para lhes mostrar uma lógica de aprendizagem, de modo a demonstrar-lhes que tudo o que é ensinado tem um sentido. Partindo do momento em que eles o perceberam, tudo começou a ser mais fácil e mais interessante de aprender.

Ao longo dos vários semestres percebi que para ser um professor mediador e conseguir ter confiança para passar conhecimento aos alunos, preciso primeiramente de ter confiança nos conhecimentos que possuo e como os devo expor. Assim tentei chegar sempre à escola com tudo planeado e preparado relativamente aos conteúdos, de modo a conseguir estar ciente e com alguma convicção do que iria fazer, assim como preparada para responder a questões dos alunos ou a mudar toda a planificação de modo a que os alunos conseguissem através do seu próprio raciocínio, recolher informações e retirar as suas próprias conclusões. Tenho plena noção de que não sou conhecedora de tudo e que estou em constante aprendizagem e assim estarei até aos meus últimos dias. Segundo Chiovatto (2012), algo muito recorrente é a falta de informação base que os professores têm, deste modo faz com que se sintam hesitantes para alterar a sua prática. Senti por vezes esta hesitação e por isso tentei, ao máximo, ir sempre preparada e estudar sobre os temas a explorar, contudo, se não souber responder a algo, apenas devo explicar aos alunos que não sei e que não existe mal nenhum nisso. Para não deixar os alunos sem resposta devo motivá-los e convidá-los para que possamos encontrar uma resposta em conjunto, tal como algumas vezes surgiu em sala de aula, quando, por exemplo, falámos sobre os animais (revestimento, alimentação...), e alguns alunos questionaram sobre outros animais sendo convidados a procurar essas informações e partilharem no dia a seguir com a turma, o que foi bastante enriquecedor, uma vez que aumentaram os seus conhecimentos e ainda conseguiram transmiti-los aos colegas. Em conjunto podemos chegar a uma conclusão e desenvolver essa aprendizagem de forma cooperativa sendo que “cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (Argyle, 1991, citado por Marques, 2014, p. 35).

Como já foi referido, os alunos devem perceber que o professor não é conhecedor de tudo e que tal como eles está em constante aprendizagem. Algo que ao longo dos semestres fui aprendendo foi a relativizar estas situações, tendo consciência de que o professor se deve

preparar previamente, demonstrando confiança e à vontade com os conteúdos partilhados com a turma, apresentando gosto pelo que faz, para que os alunos se sintam também confortáveis e consigam criar uma boa ligação com o professor. Não esquecendo que o professor deve procurar diversas formas de se instruir e aproveitar no seu dia a dia todas as oportunidades educativas que surjam para ajudar os alunos no seu processo de ensino e aprendizagem (Faria, 2015, p.6).

2.7 RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E OS ALUNOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A relação entre o professor e os alunos é extremamente importante sendo que o professor é considerado um modelo a seguir por parte dos alunos. Quanto maior for a relação que estes apresentam, melhor serão os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, uma vez que estes se sentem mais à vontade para colaborar e interagir com o professor no momento de aprender. Reforçando assim, que a relação entre professor e alunos nestes processos depende principalmente do “ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles” (Brait et al., 2010, p. 6).

Se o professor se demonstrar disponível para esclarecer as dificuldades e/ou dúvidas que os alunos apresentem e demonstrar que é normal sentir essas dúvidas, mais facilmente se cria uma boa relação entre ambos e os alunos conseguem mais facilmente partilhar e expor perante o mesmo o que sentem, esclarecendo que a relação que o professor tem com os alunos deve ir além dos conteúdos. Para além disso, como refere Veiga (1993), a forma como o professor se sente e relaciona com os conteúdos é fundamental e interfere na relação que este tem com os seus alunos, apesar de que esta relação deve ir para além dos conteúdos e ser mais profunda (citado por Silva & Navarro, 2012).

Percebi que estas interações e momentos de partilha não acontecem apenas de um modo formal e que mesmo os momentos fora de contexto de aula são imprescindíveis para se criar um elo de ligação. Sendo que, “a relação professor-aluno é uma forma de interação que dá sentido ao processo educativo, uma vez que é no coletivo que os sujeitos elaboram conhecimentos” (Silva & Navarro, 2012, p. 95). Assim, tive vários momentos, conversas e brincadeiras com alguns dos alunos durante os intervalos e horas de almoço. Deste

modo, puderam conhecer-me num contexto diferente, perceber que podíamos falar, partilhar momentos divertidos e que podiam contar comigo.

2.8 PLANEAMENTO E EXECUÇÃO DE UMA VISITA DE ESTUDO

Realizar uma visita de estudo em 1.º CEB, foi essencial para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos. Tiveram a oportunidade de vivenciar novas aventuras, fazer descobertas, sentir-se livres e aproveitar o que o mundo fora da sala de aula, tem para lhes dar. Ao realizar uma visita de estudo, o aluno conseguirá efetuar novas aprendizagens, uma vez que está em contacto com o mundo exterior. A realização de visitas de estudo é assim uma maneira de os professores promoverem a aproximação dos alunos a todos os meios. Estas são entendidas “simultaneamente como uma atividade e uma estratégia. Uma atividade, visto se tratar de algo que os alunos vivenciam; uma estratégia, uma vez que o professor as escolhe como uma forma de potenciar as aprendizagens” (Rato, 2016, p. 32).

No caso, foi realizada uma visita de estudo, com a turma do 3.º ano, ao Parque das Merendas devido a estarmos a explorar conteúdos sobre as plantas, em que foram levadas algumas folhas para a sala de aula e um dos alunos questionar o porquê de não poderem ir lá para fora ver mais folhas e contactar com a natureza. Depois disso e de muitos alunos também terem referido que achavam uma boa ideia e que também queriam observar outros seres vivos como caracóis (pois nessa altura os alunos todos os dias levavam caracóis para a escola), resolvemos pensar no assunto e discutir com a professora cooperante o que esta achava da ideia.

Realizar uma visita de estudo foi, sem dúvida, um ponto fulcral da PP em contexto de 3.º ano, uma vez que como futura professora é algo que preciso de ter em consideração e que já ter colocado em prática irá fazer toda a diferença, pois tive uma maior noção das várias etapas que preciso de alinhar e de vários aspetos fulcrais que preciso de ter em conta. Irei estar mais preparada e ter mais consciência do que é necessário para a realização da mesma, assim como as vantagens que uma visita de estudo proporciona. Como tal, levámos os alunos até ao Parque de Merendas, fazendo com que os mesmos mudassem a sua rotina e pudessem aprender noutra local que não a sala de aula, retirando várias vantagens da visita de estudo que segundo Reis (2009) são: “permitir que os alunos observem e contactem com o que estão a aprender; expandir conhecimentos; fugir da

rotina; proporcionar o contacto com locais que poderiam não ter acesso; reforço das relações entre alunos e entre o professor e os alunos” (p. 2). Os alunos nesta visita de estudo, tiveram liberdade para explorar a natureza, observando e mexendo nas várias raízes e tipos de folhas (que era o conteúdo que tínhamos acabado de explorar – Fotografia 24, 25 e 26).



Fotografia 24: Apresentação de elementos recolhidos da natureza



Fotografia 25: Preenchimento do guião da visita de estudo



Fotografia 26: Análise dos elementos naturais em sala de aula

Esta visita de estudo apresentou diversos momentos, o primeiro momento focou-se em explorar toda a matéria da unidade “Os seres vivos do ambiente próximo” sobre as plantas e classificação das mesmas. Numa segunda etapa foi proposta a realização de atividades do manual em sala de aula e também algumas fichas sobre os conteúdos lecionados. Na terceira etapa levámos para a sala de aula várias folhas (para os alunos observarem as suas formas e as caracterizarem) e também algumas raízes (para deciframos os vários tipos). Sendo que todas as etapas até aqui, aconteceram antes da visita e que nos levaram à concretização da mesma. Na quarta etapa, depois de todos os conteúdos lecionados, realizámos a visita de estudo onde os alunos exploraram a natureza e observaram as diversas plantas. Para isso foi também entregue um guião a cada um de modo a dar-lhes oportunidade de registar várias etapas/pontos importantes. Na quinta etapa os alunos foram convidados a levar os elementos recolhidos na visita de estudo, para a sala de aula, e analisar em grande grupo o que tinham na sua posse. Foi utilizada a aplicação *Pl@ntNet* para identificar o nome científico das várias plantas e o nome vulgar/comum das mesmas, assim como a família a que pertenciam. No que concerne à sexta e última etapa, esta consistiu em colocar algumas das folhas que os alunos apanharam dentro de jornais/revistas, prensando-as para posteriormente realizar-se um herbário.

Foi visível, ao longo dos vários momentos, o entusiasmo e empenho por parte dos alunos em identificar as plantas assim como as folhas e as suas formas. Ao completarem o guião e ao levarem alguns dos elementos que recolheram para sala, foi visível as aprendizagens

que realizaram, assim como a consolidação do que já sabiam. Ao realizarmos uma reflexão oral conjunta, os alunos expressaram que aprender no espaço exterior e em contacto com os elementos era muito mais divertido e desafiante. A meu ver, realizar visitas de estudo, torna-se fundamental para que os alunos possam aprender em espaços diferentes, mas ainda mais para estarem em contacto com a realidade do que vão aprendendo, ao refletir, percebi que existiram diversos momentos a ser melhorados, mas que é colocando em prática que se evolui.

2.9 DIFICULDADES SENTIDAS E APRENDIZAGENS REALIZADAS

Relativamente à PP realizada na turma de 2.º ano, fui me apercebendo de que sou capaz de muito mais do que penso. Fui capaz de me adaptar, de errar, aprender e principalmente de evoluir. Esta prática, tal como as outras, foi uma caminhada de aprendizagens do princípio ao fim e sinto-me uma afortunada por isso. Foi a prática de que mais gostei, em que mais me senti à vontade e também aquela em que mais aprendi, pois tive contacto com uma turma bastante grande, com alunos muito diferentes, após um confinamento e, para além disso, num horário duplo no período da tarde, o que dificultava a concentração dos alunos, pois era um horário em que demonstravam já algum cansaço. Vários fatores existiram que me puseram, tanto a mim como a minha colega de prática, à prova. Tentei sempre ao máximo, tratar cada aluno como ele merecia, com respeito e paciência, e dando o tempo que cada um necessitava para a realização das atividades. Assim entregava outras de recurso aos que acabavam as propostas mais rapidamente, como meio de compensação, tendo várias hipóteses que poderiam escolher, sendo por vezes mais desafiantes ou mais lúdicas e dando tempo aos restantes para trabalharem ao seu ritmo, sendo que o professor tem que respeitar as diferentes características e ritmos de aprendizagem.

Sinto que, tal como já referi, tive um percurso de evolução e consegui ir sempre melhorando semana após semana, também com a ajuda e *feedback* da professora supervisora e da professora cooperante. Sinto-me muito agradecida por ter vivenciado de uma forma tão positiva estes dias na instituição. Quero realçar também que, para além do que coloquei em prática, sinto que existiram aprendizagens relativamente aos documentos realizados, tanto a planificação, como a avaliação e as reflexões. Tal como referi na última reflexão, “fui me pondo à prova e dando sempre o meu melhor, de modo a atingir todos os objetivos que tinha em mente. Consegui tirar o melhor proveito de toda esta

experiência, saindo de coração cheio e ainda com mais força para a próxima prática pedagógica” (13.^a reflexão – 11 a 13 de janeiro).⁸

Na PP realizada na turma de 3.^o ano, fui sentido várias dificuldades, mas também aprendendo a combatê-las. A turma em questão foi uma turma bastante interativa, participativa e curiosa, sempre colocando várias perguntas, algo a que não estava acostumada no semestre anterior. Face a esta realidade tive que agir e preparar-me de uma forma totalmente diferente para corresponder às expectativas de todos os alunos.

Algo que senti ser complexo foi apresentar atividades que correspondessem ao grau de dificuldade e que conduzissem ao aprofundar dos temas da maneira que os alunos precisavam. Ia acostumada a trabalhar com a turma do 2.^o ano que estava ao nível do 1.^o ano, devido a ter permanecido em casa por causa do COVID-19. Então começámos, tanto eu como a minha colega de prática, a propor aos alunos do 3.^o ano atividades que apresentavam grau de dificuldade e de desafio demasiado baixos. Esse fator teve que ser alterado, pois nunca se poderia prejudicar os alunos. Assim sendo, alterámos as nossas estratégias assim como as formas de trabalhar os vários conteúdos.

Outra dificuldade foi arranjar estratégias que fossem estimulantes de modo a que conseguisse captar a atenção e o envolvimento dos alunos durante um maior período de tempo. Com isso percebi que ao longo das atividades era necessário que os alunos tivessem algum objeto para focarem a sua atenção e para seguirem a linha de pensamento, se não, acabavam por dispersar e concentrar as suas atenções noutros aspetos da vida da sala de aula. Passámos a introduzir sempre algum material, como por exemplo para trabalharmos as frações foi dado a cada aluno uma folha (unidade) e outras folhas que recortaram em vários pedaços que representavam partes dessa folha, para que os alunos pudessem ir manipulando e experimentando ao longo das aprendizagens, juntando assim o lúdico (brincarem com as várias partes da unidade de modo a perceberem as frações) às atividades, “o lúdico apresenta sempre um sentido de ação e exploração: ver como é, desmontar, participar, construir e até mesmo se sacrificar, se a ação for encarada como espírito lúdico, desafiador e de superação de limites” (Almeida, 2007, p. 20). As

⁸ Ver apêndice VII – 13.^a reflexão semanal em contexto de 2.^o ano do ensino básico: 11 a 13 de janeiro de 2021

dificuldades que senti foram sendo colmatadas, pois fui evoluindo ao longo das semanas e dando sempre o meu melhor.

De uma forma geral, sinto que a minha passagem, foi sem dúvida um tempo de muitas aprendizagens. Começando de uma forma bastante recetiva, pois tudo era novo e diferente, mas com certeza que fui melhorando ao longo do tempo. Umhas vezes com erros e outras vezes com evoluções. Mas retiro desta prática bons momentos e sei que sem dúvida me fez observar o ensino básico de outra forma e ter muito mais em conta as aprendizagens e voz ativa por parte dos alunos. Contudo, sinto-me grata por tudo o que eu passei (8.^a Reflexão – 7 a 9 e 14 de junho).⁹

Ao longo de todo o mestrado aprendi a ter mais confiança nas minhas capacidades, assim como a ter uma maior certeza do papel que quero desempenhar tanto como educadora, como como professora. Percebi que a ideia que eu tinha das crianças antes de entrar para o mestrado, era completamente diferente da que tenho agora. Estas devem, sem dúvida, ser educadas com muito amor, paciência e liberdade. Na minha ótica, devem apresentar sempre uma voz ativa e estar no centro das suas aprendizagens. Para além disso, apercebi-me de que, como educadora/professora, não sou a única que educo e que transmito conhecimentos, pois as crianças conseguem partilhar conhecimentos também, e de uma forma bastante espontânea e natural. Com cada uma delas aprendi bastante e, sobretudo, a ser uma pessoa melhor tanto a nível pessoal como profissional. Todas estas experiências prepararam-me para enfrentar o futuro de uma forma positiva e proveitosa.

⁹ Ver apêndice VIII – 8.^a reflexão semanal em contexto de 3.^o ano do ensino básico: 7 a 9 e 14 de junho de 2021

PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Na segunda parte do relatório, apresenta-se um estudo em contexto de JI, realizado no ano letivo de 2019/2020. Devido à pandemia de COVID-19, os JI encontravam-se encerrados e assim a investigação decorreu durante o período de confinamento.

A presente dimensão está dividida em quatro partes. Começando pelo enquadramento teórico, de seguida a metodologia. Posteriormente, é apresentada a análise dos dados e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste tópico, apresenta-se, de uma forma estruturada, a revisão da literatura sobre a problemática em estudo. O enquadramento teórico divide-se em duas partes. A primeira apresenta as interações na educação de infância, dividindo-se nas interações: crianças, adultos e objetos e as interações verbais e não-verbais (interações através do olhar, interações através da imitação, interações através de gestos e interações através de expressão facial). A segunda foca-se nas interações em momento de isolamento social, dividindo-se em interações a distância e o papel do educador em contexto de isolamento.

1. AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As interações são cruciais para praticamente todos os aspetos da aprendizagem e desenvolvimento da criança, desde os primeiros dias de vida (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Para Schaffer (1996), as interações são os comportamentos dos indivíduos que se envolvem em qualquer atividade que implique a participação ativa de ambos (citado por Ferreira, 2019). Para existir interação, é essencial que os indivíduos tenham a capacidade de organizar a atenção com outra pessoa (Hay et al, 2004, citado por Ferreira, 2019).

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem das interações, tirando partido do meio social alargado. Os contextos de EI possibilitam diversas interações, tais como a partilha de escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança de modo a que sejam explicitadas e debatidas. Assim sendo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o

desenvolvimento e aprendizagem de todos os intervenientes (crianças e educador/a) (Silva et al., 2016).

As interações sociais acontecem no encontro de duas pessoas distintas, sendo este um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com diferentes modos de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações (Vygotsky, s.d., citado por Alves, 2017). São definidas como sendo o comportamento de um indivíduo perante a participação de outro, como numa conversa, numa troca de gestos, num jogo ou num conflito. Assim, é facilmente constatável que para existir uma interação social tem de existir sempre dois ou mais participantes, ainda que esta não implique obrigatoriamente a comunicação oral (Vitto & Feres, 2005, citados por Alves, 2017).

Neste sentido, e de acordo com Schaffer (1996), entende-se por interação “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (citado por Arezes & Colaço, 2014, p. 113). Estas podem ocorrer, tanto entre crianças, ou seja, entre pares, entre crianças e adultos e ainda, entre crianças e objetos. As interações podem surgir de uma forma natural ou provocada.

1.1 INTERAÇÕES: CRIANÇAS, ADULTOS E OBJETOS

O desenvolvimento e aprendizagem das crianças está relacionado, de certa forma, com as interações que estas realizam, este “progredir gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 64). Segundo Silva et al., (2016), “as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (p. 8). Quantos mais forem os interlocutores que as crianças interajam mais existe a possibilidade de variação tanto na quantidade como na qualidade das interações comunicativas (verbais ou não-verbais), expandindo-se, dessa forma, o espaço comunicativo (Sim-Sim et al., 2008). Referindo que o contexto social, se apresenta, como uma referência fundamental para a criação das interações, assim como de motivações, valores e normas de conduta (Neto, 2020).

O grande foco da aprendizagem da criança são as interações que ela realiza, sendo “no seio destas interações que a criança assimila e acomoda o seu próprio conhecimento”

(Jean Piaget, s.d., in: Homann & Weikart, 2009, citado por Jorge, 2013, pág. 34). Existem diversos tipos de interação, tais como, interações através do olhar, da imitação, de expressões faciais e de gestos. As interações desenvolvem aprendizagens e características nas crianças, quando estas, segundo Portugal (2008),

surtem de pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância (citado por Dias, 2014, p. 496).

Assim sendo, as características, atributos e atitudes individuais de cada criança estão invariavelmente relacionadas com a interação com o outro, podendo interferir “na resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas” (Bidell, 1988, citado por Matos, 2018. p. 10).

1.1.1 INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS

A interação entre pares é muito importante, pois estes são como companheiros “que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (Folque, 2018, citado por Campaniço, 2019, p. 20), referindo que é nos primeiros níveis de EI que as crianças mais interagem com os seus pares, aprendendo nesses momentos a estabelecer relações (Williams et al., 2007; Ladd & Coleman, 2010; citados por Alves, 2017). A partir das interações realizadas com os seus pares, a criança começa a aperceber-se de que estes podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Após estas entenderem que existem direitos e deveres nas relações, é criado um clima tanto de segurança, como de autonomia, onde cada criança constrói a sua identidade (Duarte et al., 2017, citado por Campaniço, 2019).

As interações entre pares, demonstram ser muito importantes porque são caracterizadas por semelhança tanto de poder como de conhecimento, levando as crianças a

desempenhar um papel mais ativo. O que não acontece tanto, quando essas interações ocorrem, por exemplo, com um adulto (Ashley & Tomasello, 1998, citado por Marques, 2018). Através das interações com os seus pares, as crianças fazem descobertas sobre as “suas próprias atitudes, valores e habilidades” (Papalia & Feldam, 2013, p. 349).

Ao interagirem umas com as outras, as crianças estabelecem relações de cooperação, confrontação e uma procura de sintonia. Aprendem sobre si e sobre os outros e conseguem, conseqüentemente, compreender melhor o mundo que as rodeia (Matta, 2001, citado por Alves, 2017). Para as interações acontecerem entre crianças é necessário a existência de pelo menos duas.

O JI influencia as interações que as crianças têm umas com as outras. Neste geram-se momentos e atividades que favorecem as interações, pois junta diversas crianças, sendo “um ambiente educativo facilitador da exploração, da experimentação, da observação, da vivência de experiências afetivamente significativas” (Dias, 2014, p. 500). A aprendizagem de capacidades de interação deve ser feita, em larga parte, neste contexto, de modo a ser integrado nas atividades realizadas (Oliveira-Formosinho, 2005, citado por, Rodrigues, 2015).

1.1.2 INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

Para além das interações que as crianças realizam com os seus pares, também realizam inúmeras com adultos. Estas interações acontecem normalmente com adultos de referência, sendo eles, principalmente, os educadores, os pais e outros familiares. Estas interações verificam-se normalmente como positivas, “as interações sociais com adultos contribuem para a competência cognitiva por intermédio de atividades compartilhadas que ajudam a criança a aprender habilidades, conhecimentos e valores importantes em sua cultura” (Papalia & Feldam, 2013, p. 205). Adultos são considerados um “modelo de interação social”, modelo esse que é baseado na teoria sociocultural de Vygotsky, que refere que as crianças constroem aprendizagens através da conversação com adultos sobre eventos compartilhados (Papalia & Feldam, 2013). Apesar de as crianças mais pequenas não se expressarem muito através de palavras, interagem através de interações não-verbais, realizando-as muitas vezes através dos gestos.

Para o National Infant & Toddler Child Care Initiative (2010), a interação adulto/criança nos primeiros anos tem um papel importante no desenvolvimento emocional e social da

criança, devendo ser trabalhada e sustentada de uma forma positiva (citado por Dias, 2014). É importante realçar a forma como o adulto trata e interage com as crianças dando-lhe o reconhecimento positivo que merece. Essas interações são essenciais para todo o desenvolvimento e aprendizagem da criança, “numa perspetiva sistémica e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p. 28). O desenvolvimento e aprendizagem na infância é assim, visto como um processo contínuo e que pode ser percebido através das situações de interação entre o adulto e a criança (Alexandrino & Aquino, 2018).

O/a educador/a é um grande modelo para a criança e conhecedor das suas características, este/a educa-a para o desenvolvimento, valorizando e respeitando as suas potencialidades. Apresenta também grandes momentos de intimidade afetiva e de interação como, por exemplo, na muda da fralda, alimentação, ou até no momento da sesta. Sendo importante que nestes momentos tanto o educador como a criança usufruam, sincronizando-se e interagindo de uma forma única e individual (Edwards & Rinaldi, 2009, citado por Dias, 2014). O educador deve tratar e interagir com cada criança conforme o seu ritmo e a sua necessidade, nunca esquecendo que cada criança é um ser único e individual. Recordando que este tem a importante função de assegurar o bem-estar e envolvimento das crianças, pois partindo da experiência da criança, o educador constrói significados através das suas interações, tais como: expressões, palavras e gestos (Portugal & Laevers, 2010, citado por Arezes, 2013).

A interação entre pais e filhos é também fundamental, em diversos momentos, tais como em momentos de brincadeira, mas também em momentos de atividades e rotinas. Realizar interações com os pais, é uma oportunidade de tecer conhecimentos, pois permite “o repassar de experiências reconhecidas como senso comum e importantes como forma de mediatizar e acrescentar pontos de vista que merecem ser discutidos e que, muitas vezes, não são incluídos nos currículos escolares” (Borges, 2008, p. 122).

1.1.3 INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E OBJETOS

As interações entre criança-objeto são observadas logo desde tenra idade. As mesmas são imprescindíveis na vida das crianças e funcionam, por vezes, como conduta de uma ligação a outrem, “em todos os locais as crianças necessitam de objectos e materiais

cativantes que as levem a escolher e a manipular, bem como a entrar em diálogo com os adultos e as outras crianças” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 165). As interações com os objetos/materiais são uma fonte de aprendizagem para as crianças, ou seja, “à medida que as crianças se vão familiarizando com os materiais que as rodeiam, começam a explorar os modos como esses materiais se podem combinar, alterar e utilizar” (Hohmann et al., 1979, p. 183). A criança vê os objetos com diversas funções, sendo que uns são mais apelativos que outros, “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê” (Vygotsky, 1998, citado por Queiroz et al., 2006, p. 172). O objeto, de certa forma, interfere com a maneira como a criança age, com o passar do tempo, essa relação criada entre a criança e o objeto pode alterar-se, crescendo ou desaparecendo (Queiroz et al., 2006). Os diversos objetos podem ainda atuar como ligação para a interação entre criança-criança, num momento de brincadeira ou criança-adulto, com intuito da criança querer partilhar o objeto que tem com o outro.

A criança segue os objetos que prefere, agarrando-os e manipulando-os, aprendendo sobre as suas propriedades, ajudando, desta forma, as pessoas a identificar/perceber, quais os objetos que prefere (Muniz, 2012; Brock, et al., 2011; Davis, 1979, citado por Henriques & Dias, 2017). As crianças necessitam de tempo e espaço para explorar os “materiais e para os usar ao seu próprio ritmo, fazendo-o da maneira que mais interesse lhes despertar” (Brickman & Taylor, 1991, p. 92). Para além disso, à medida que as crianças manipulam, transformam e combinam os materiais, as crianças descobrem as relações entre os objectos e entre as ações que praticam (Hohmann, et al., 1979).

1.2 INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS

O ato de interagir é um procedimento dinâmico natural, “é um processo de interação no qual compartilhamos mensagens, ideias, sentimentos e emoções, podendo influenciar o comportamento das pessoas” (Silva et al., 2000, p. 52). A criança nasce com capacidades para comunicar e, portanto, necessita desde o nascimento de realizar e se envolver em interações sociais e de se expor à comunicação verbal. À medida que a criança vai crescendo, esta vai tomando um papel “cada vez mais activo na dinâmica interactiva da comunicação” (Sim-Sim et al., 2008, p. 31).

De acordo com Mesquita (1997), “as interações sociais podem ser verbais e não-verbais. As interações verbais ocorrem quando dois sujeitos comunicam entre si, utilizando o

discurso oral. As interações não-verbais dizem respeito à comunicação sem discurso, sem utilizar palavras/sons” (citado por Silva & Dias, 2015, p. 116). Para existir comunicação e para que esta seja eficaz é necessário haver “algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique” (Sim-Sim et al., 2008, p. 31).

Antes da interação verbal, as crianças já interagem de outras formas, sendo essas as interações não-verbais. Brownell (1986), Eckerman e Whitehead (1999) referem que, “desde muito cedo, as crianças interagem umas com as outras através de sorrisos, gestos e vocalizações” (citado por Arezes, 2013, p. 27) ou ainda através do choro, olhar, movimentos corporais, entre outros (Sim-Sim et al., 2008). Podendo ainda comunicar de uma forma não-verbal através de “orientações do corpo, as posturas, a relação de distância entre os indivíduos e, ainda, organização dos objetos no espaço” (Silva et al., 2000, p. 53). Segundo Stern (1991), a criança “tem de aprender, primeiro, a comunicar socialmente numa base não verbal para ter onde assentar, depois, a construção da sua linguagem” (Marques, 2018, p. 59).

À medida que vão crescendo e desenvolvendo a fala, as crianças, vão cada vez mais utilizando meios de comunicação diversificados até chegarem à comunicação verbal (Sim-Sim et al., 2008). Segundo Almeida & Silva (2013), a interação verbal tem que envolver no mínimo duas pessoas, que interajam por perguntas e respostas (p.119).

1.2.1 INTERAÇÕES ATRAVÉS DO OLHAR

O olhar, é um dos primeiros elementos e dos mais fundamentais para o estabelecimento das primeiras interações, este facilita o envolvimento com o outro e/ou com a tarefa (Alexandre & Vieira, 2004; Moura et al., 2004, citado por Silva & Dias, 2015). Conforme referem França-Freitas e Gil (2012) e Papalia et al. (2009), “é através do olhar que a criança observa as ações dos outros, interessando-se (ou não) por as realizar com o outro ou por as imitar, aprendendo (novos) comportamentos” (citado por Silva & Dias, 2015, p. 117).

1.2.2 INTERAÇÕES ATRAVÉS DA IMITAÇÃO

Esta interação acontece quando a criança realiza uma ou várias ações após observar outras crianças ou adultos a fazerem-na. Revela-se importante visto que é essencial no “desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição” (Moura & Ribas, 2002,

p. 207). Em geral, “a imitação é vista como importante no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição, mas a compreensão desse processo e de seu papel específico depende da teoria de desenvolvimento e de como inclui o ambiente social” (Moura & Ribas, 2002, p. 207).

Neste sentido, e sendo o educador uma referência para a criança, este deve dar o exemplo, tendo noção que a criança irá seguir as suas ações, pois “uma das formas mais significativas de aprendizagem, por parte das crianças, é através da observação e da imitação” (Bandura, 1977, citado por Alves, 2017, p. 8).

Desta forma, tendo noção que o adulto, sendo ele um familiar, o educador, ou outro adulto de referência, exerce um papel importante na vida de uma criança e no seu desenvolvimento e aprendizagem, deve ter em conformidade todas as suas ações e comportamentos. Nos primeiros anos de vida, segundo Pino (2005), “a imitação é fundamental para o desenvolvimento mental da criança pois, ao imitar o adulto, a criança passa de um pensamento natural a um pensamento simbólico” (citado por Alves, 2017, p. 13).

Imitar quem os rodeia é uma estratégia que serve como um meio de adquirir novos saberes. Serve como aprendizagem, uma vez que ao imitar o outro adquirem novos conhecimentos e desempenhos (Calafate, 2000, citado por Arezes, 2013). A imitação constitui assim uma forma de interação que “facilita o controlo social sobre as ações uns dos outros, podendo também coexistir com outras ações comunicativas e abrir caminho para o desenvolvimento de outras capacidades comunicativas mais complexas” (Eckerman, et al., 1989, citado por Arezes, 2013, p. 28).

1.2.3 INTERAÇÕES ATRAVÉS DE GESTOS

É o tipo de interações mais utilizadas quando as crianças são pequenas devido ao facto de não se conseguirem exprimir e comunicar oralmente com os outros (Basei, 2008, citado por Marques, 2018). Através dos gestos a criança consegue exprimir o que sente, o que necessita e o que pretende. Através da utilização de gestos como interação, são despoletados outros tipos de interação, tais como, olhares, imitação e as expressões faciais.

1.2.4 INTERAÇÕES ATRAVÉS DA EXPRESSÃO FACIAL

Através da expressão facial, a criança consegue transmitir o que sente, demonstrando as suas emoções sem qualquer interação verbal, tais como, a tristeza, a alegria, a frustração, entre outras. É uma maneira de interação bastante simples, pois ocorre naturalmente. Quem a realiza consegue expressar e quem a observa consegue entender. Caso quem observa não seja capaz de decifrar essa expressão, aí a mesma não pode ser considerada interação uma vez que não houve resposta de uma das partes (Bee & Boyd, 2011; Mendes & Moura, 2009, citado por Moura, 2018).

2. INTERAÇÕES EM MOMENTO DE ISOLAMENTO SOCIAL

Com o aparecimento da pandemia tivemos de estar em isolamento social. A maioria das crianças, deixou de ter interações com outras crianças (pares), perdendo algumas possibilidades no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem em contexto de JI. Como Kendal e Morison (1983) referem, tem cada vez mais existido um reconhecimento da importância da interação com os pares no processo educativo da criança. As interações são vistas “como parte necessária da socialização na infância, providenciando um espaço de aprendizagem de papéis, desenvolvimento cognitivo e moral, domínio de impulsos agressivos e aquisição de competências sociais globais” (citado por Carvalho, 2006, p. 1).

Geralmente o isolamento social é definido como “a exibição consistente de solidão em diferentes situações” (Rubin et al., 2003, citado por Carvalho, 2013, p. 6). Este isolamento foi impingido, as crianças tiveram que permanecer em casa com os seus familiares mais próximos e o único meio de interação passou a ser realizado através das tecnologias.

2.1 INTERAÇÕES A DISTÂNCIA

O que vivenciámos e que não permitiu que as crianças tivessem as devidas interações foi provocado pela COVID-19, tendo sido as crianças obrigadas a permanecer em isolamento num período de emergência com os seus familiares, não podendo interagir com mais ninguém, sem ser através das tecnologias. As crianças apresentam mais dificuldades de aprendizagem pois, “difícilmente podem dispensar os afetos, as emoções e o contacto físico e visual com o professor e os amigos. A presença do corpo e das suas linguagens é

fundamental para o processo de ensino e aprendizagem” (Neto, 2020, p. 31). No decorrer de todo o enquadramento é visível a importância que as interações têm na vida das crianças e nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Durante este período, os educadores foram obrigados a alterar as suas propostas, e a partilhar os momentos de afetividade e de carinho através de uma câmara, o que de certa forma, implicou a inexistência de alguns tipos de interação, sendo negativo para as crianças. A utilização das tecnologias foi um complemento que ajudou a atenuar esta diminuição de interações, mesmo que essas não se realizassem da mesma forma e com a mesma intensidade, “a necessidade de interação é anterior à necessidade do contato físico. Portanto, esse contato virtual atenua as dificuldades do distanciamento” (Gaio, 2020, p. 63). O educador de infância deve oferecer condições que viabilizem as interações dando sempre o devido valor dessas interações para todas as crianças (Machado, 2010, citado por Lima, 2017). Foi fundamental tentar que as crianças conseguissem vivenciar este contexto de uma forma benéfica e com aprendizagem e não apenas de uma forma transtornada em frente ao computador. Realizando interações a distância de uma forma positiva de modo a ser o mais idêntico à normalidade. Como refere Neto (2020),

Libertemos as crianças da pandemia do medo, de estarem muitas horas sentadas em frente aos ecrãs, do isolamento e distanciamento social, da aversão ao risco, da superproteção adulta, das mascaras, dos espaços demarcados, da falta de contacto físico e do vírus que nos enlouquece (p. 224).

2.2 PAPEL DO EDUCADOR EM CONTEXTO DE ISOLAMENTO

O educador quer o melhor para as crianças tentando através de atividades síncronas e assíncronas, desenvolver nas mesmas algum momento de felicidade e de esquecimento sobre o período pelo qual passámos. Este tem a função de fazer o melhor pela criança e não é devido aos meios serem diferentes que isso deve deixar de acontecer. Como tal, o educador desempenha o mesmo papel tanto em contexto presencial como a distância. O seu papel foca-se em reconhecer cada criança como um ser “único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações” (Dias et al., 2007, p. 15). A qualidade da relação que o educador estabelece com a criança influencia a qualidade do seu desenvolvimento e aprendizagem. Relativamente à educação presencial, esta não é substituível por algo do mesmo nível, pois quando se trata de crianças estas, segundo

Neto (2020), necessitam de proximidade e afetividade e o relacionamento com os amigos torna-se fundamental para tornar significativas as aprendizagens que realizam de forma cooperativa.

Tal como na educação presencial, o educador de infância deverá conhecer de forma aprofundada o que acontece com as crianças nos diferentes domínios de desenvolvimento para assim conseguir garantir as oportunidades de aprendizagem proporcionadas, facilitando o desenvolvimento holístico (Dias et al., 2007). Mais uma vez, este fator deve ser reforçado na educação a distância. O educador neste momento desempenha a função de cuidar da criança, mas, para além disso, deve também aumentar a sua relação com os familiares de modo a criar momentos de positividade e afetividade entre todos os intervenientes.

O trabalho dos educadores é fundamental para que as crianças apresentem um desenvolvimento equilibrado. Assim, é essencial que os educadores estejam informados sobre as características de cada criança e do que estas necessitam. À distância, esse fator aumenta. Cabe ao educador perceber como é que cada criança vai passar o confinamento pois, “a cada criança pertence um contexto familiar distinto. Nesta perspetiva temos de assumir também uma multiplicidade de características culturais, hábitos, conhecimentos e vontades” (Resende, 2021, p. 272). Segundo Dias et al. (2007),

o trabalho dos educadores de infância torna-se essencial na promoção de um desenvolvimento equilibrado da criança, permitindo-lhe o desencadear de todo o seu potencial enquanto ser humano. Assim sendo, faz sentido que os educadores de infância conheçam e estejam informados sobre as características do desenvolvimento da criança durante esta sua fase de vida (p. 10).

Algo que ajuda e facilita esta educação a distância são as tecnologias. É através delas que o/a educador/a consegue alcançar as suas crianças e realizar uma imensidão de propostas, desenvolvendo diferentes capacidades nas crianças, “quando aplicada de modo apropriado, a tecnologia pode desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizada como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem” (Brito, 2010, p. 264).

Em suma, o educador apresenta um papel e tem de desempenhar em qualquer meio, de qualquer modo e com qualquer criança. Não sendo a educação a distância que o vai privar de realizar o seu objetivo, sendo ele auxiliar no crescimento, desenvolvimento e aprendizagem de qualquer criança.

METODOLOGIA

Na parte metodológica irá ser descrito o processo decorrido no desenvolvimento deste ensaio investigativo, assim como os instrumentos e técnicas utilizadas e os participantes. Esta divide-se nos seguintes tópicos: Contextualização da investigação, problemática e objetivos do estudo, intervenientes do estudo, opções metodológicas e instrumentos de recolha de dados e técnicas de tratamento.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O tema escolhido surgiu no momento em que entrei neste percurso académico. Sempre me deparei com uma grande curiosidade acerca das interações que as crianças estabeleciam entre si. Esse interesse foi-se aprofundando, indo além das interações entre pares, mas também com adultos e com objetos. Os momentos em que verifiquei um maior número de interações espontâneas e diversificadas foi em momento de brincadeira livre, sendo inicialmente esse o foco do meu estudo. Com a pandemia e, posteriormente, com o confinamento, existiu uma mudança à qual tive de me adaptar, alterando então o foco do meu estudo para as interações a distância. Pretendi com este estudo, conhecer as interações desenvolvidas neste novo contexto, a quantidade em que decorriam e se apresentavam a mesma qualidade quando realizadas através de plataformas digitais.

Assim, a recolha de dados decorreu em três fases. A primeira fase, destinou-se à observação, neste caso das reuniões realizadas a distância através da plataforma *classroom*. O enfoque era perceber se as crianças conseguiam realizar interações na mesma medida que no jardim de infância, se estas interagiam com os seus pares espontaneamente e se realizavam interações com os adultos ou se se sentiam mais constrangidas, tímidas, devido à mudança de rotina ao qual estavam acostumadas. Devido ao número reduzido de crianças que participaram nas reuniões, as mesmas não foram analisadas, pois não existiram interações suficientes para uma análise¹⁰. A segunda fase da investigação, focou-se na entrevista realizada à educadora do grupo onde realizei a minha PP, começando por realizar um guião de entrevista¹¹ e, posteriormente, fazer a

¹⁰ Ver apêndice IX - Transcrição da reunião realizada no dia 7 de maio de 2020

¹¹ Ver apêndice X – Guião da entrevista realizado à educadora de infância Sofia

entrevista à educadora¹², focando nas interações desenvolvidas no dia a dia, em contexto de JI, e a distância. Por fim, na terceira fase, para que pudesse obter mais esclarecimentos sobre as interações, resolvi recolher mais informação através da realização de um questionário¹³ destinado a educadores de infância, que foi publicado numa rede social de modo a obter mais respostas. Este questionário, apresentou perguntas que foram ao encontro da entrevista realizada, de modo a ser coerente e ir ao encontro do que se pretendia, aprofundando assim mais o estudo a ser realizado.

Saliento que a pandemia trouxe inúmeros constrangimentos ao estudo alterando por completo o desenho do ensaio investigativo. A observação era inicialmente a técnica principal na recolha de dados, no entanto com o isolamento social o estudo teve que ser repensado e passou a incidir mais na opinião de educadores de infância acerca da problemática.

Relativamente aos dados recolhidos neste estudo em particular e no relatório em geral tiveram o consentimento informado de todos os intervenientes¹⁴. Reforçando que os nomes de todos os participantes foram alterados ao longo do estudo para manter total privacidade e confidencialidade dos dados apresentados.

2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Após inúmeras alterações, fruto das incertezas do momento, ficou definida como pergunta de partida: “Quais as conceções de educadores de infância, acerca dos tipos de interação de crianças dos 3 aos 6 anos em contexto de isolamento social?”. Partindo desta pergunta de partida delineei os seguintes objetivos:

- a) Identificar conceções de educadores de infância sobre as interações das crianças dos 3 aos 6 anos em momento de isolamento social;
- b) Reconhecer interações entre crianças dos 3 aos 6 anos, em momento de isolamento social;

¹² Ver apêndice XI – Transcrição da entrevista realizada à educadora Sofia

¹³ Ver apêndice XII – Questionário realizado aos educadores de infância

¹⁴ Ver apêndice XIII – Exemplo de autorização para participação nas atividades à distância

c) Refletir sobre a importância das interações entre crianças em idade de educação pré-escolar.

3. INTERVENIENTES DO ESTUDO

O presente estudo decorreu durante a PP em contexto de JI, numa instituição da rede pública, numa sala com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Com esta investigação pretendi estudar, analisar e perceber, quais as conceções de educadores de infância, acerca dos tipos de interação de crianças dos 3 aos 6 anos durante a pandemia.

O estudo teve como participantes, a educadora do JI onde realizei a PP, com 32 anos de serviço, sendo 2 desses anos, na presente instituição. Também 59 educadores de infância participaram no estudo, sendo uma amostra por conveniência, uma vez que pretendia perceber as conceções dos educadores. Destes educadores apenas 1 é do sexo masculino e os restantes são do sexo feminino, 15,3% apresenta idade compreendida entre os 20 e os 30 anos, 28,8% entre os 31 e os 40 anos, 28,8% entre 41 e os 50, 23,7% entre os 51 e os 60 e 3,4% entre os 61 e os 70 anos e a educadora Sofia tem 56 anos. Em relação ao distrito, a maior parte dos participantes situa-se no distrito de Lisboa e Leiria (44,1%), assim como a educadora Sofia, representando praticamente metade dos participantes. No que diz respeito ao tempo de serviço a grande maioria apresenta 10 ou mais anos de serviço, podendo assim dizer-se que a maior parte já tem bastante experiência. Se têm filhos, 44 (74,6%) dos inquiridos respondeu que sim e 15 (25,4%) respondeu que não.

Como já foi referido, a situação pandémica dificultou a recolha de dados presenciais, das próprias crianças, sendo então a observação direta substituída pela observação das interações realizadas a distância através das reuniões concretizadas. Nestas reuniões o número de crianças foi bastante limitado sendo um número insuficientes para uma análise fidedigna, acabando apenas por fazer uma observação geral das interações verificadas.

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Ao ter alterado o contexto em que ia recolher os dados de análise, assim como a pergunta de partida, surgiram algumas dúvidas sobre como haveria de me adaptar à fase que passávamos, assim como à forma que deveria recolher os dados. Refleti sobre quais deveriam ser os instrumentos de recolha de dados e as técnicas de tratamento que deveria

utilizar. Sendo que “o investigador necessita de desenvolver determinado tipo de competências que lhe permitam desenvolver o processo de investigação com sucesso” (Sousa & Baptista, 2014, p. 10).

A investigação, no seu geral é “um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objectivos fundamentais conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente, ou seja, testar alguma teoria para verificar a sua veracidade” (Sousa & Baptista, 2014, p. 3). Podendo ser quantitativa ou qualitativa, sendo que a quantitativa, consiste “em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 196). Já a qualitativa “postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 195) e consiste numa descrição rigorosa resultante dos dados recolhidos (Carmo & Ferreira, 2008) como a transcrição da entrevista realizada e a transcrição das interações realizadas nas reuniões semanais.

Após ter definido a minha pergunta de partida e os objetivos, foquei-me em perceber em que paradigma a minha investigação se inseria. Considero então que o paradigma em que se enquadra o presente estudo é qualitativo e interpretativo. Isto acontece devido a querer perceber quais os tipos de interação que as crianças utilizam e quais as diferenças que ocorrem quando estas são realizadas a distância, através das conceções dos educadores. Para isso, procurei descrever diferentes informações, usando opiniões e diversos pontos de vista. Pardal e Lopes (2011), referem que o método qualitativo “centra-se essencialmente na compreensão e interpretação dos acontecimentos” (p. 24) focando em saber a conceção e percepção dos vários participantes e não apenas de um modo estatístico. Desta forma, através da investigação, tentei entender as várias interações que as crianças realizavam a distância, mas principalmente a conceção dos educadores sobre como eram estas interações, se aconteciam na mesma quantidade, com a mesma qualidade e se eram ou não diferentes das que realizavam/observavam presencialmente. Como tal, foi pensado que no questionário, apesar de maioritariamente serem perguntas de resposta fechada e rápida, que os participantes pudessem dar as suas opiniões e argumentar com factos o que realmente aconteceu e sentiram ao realizarem interações a distância.

5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E TÉCNICAS DE TRATAMENTO

Para a recolha de dados decidi utilizar mais do que uma estratégia pois “sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (Sousa, 2005, citado por Nunes, 2017, p. 56)

Os instrumentos de recolha de dados que utilizei neste estudo foram a observação participante, que decorreu ao longo das reuniões através da plataforma *classroom*, a entrevista realizada à educadora e ainda o questionário realizado a educadores de infância.

Relativamente à observação participante esta “é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais (...) requer a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto” (Correia, 2009, p. 31), foi colocada em prática ao longo das reuniões que foram realizadas com as crianças, com os pais das mesmas, a educadora do grupo e a minha colega de PP. Contudo, e como já referido, os dados recolhidos, não irão ser contemplados, uma vez que nas reuniões participou um número de crianças muito reduzido.

A entrevista foi outro dos instrumentos de recolha utilizados e é “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (Ketele, 1999, citado por Sousa & Baptista, 2014, p. 79). Esta foi efetuada através de questões abertas e semi-estruturada, onde as questões são predeterminadas, mas caso o entrevistado pretenda complementar, existe livre disposição (Fortin, 1999). Foi construído um guião para a entrevista, onde as questões foram pensadas e formuladas, existindo algumas questões complementares ao longo da sua realização.

Relativamente ao questionário, este consiste em interrogar “um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione & Matalon, 1997, citado por Sousa & Baptista, 2014, p. 90). Posteriormente, o conjunto de registos realizado deve ser interpretado com rigor. Este “ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa” (Fortin, 1999, p. 249). O questionário foi realizado através de amostragem por

conveniência, sendo que este não representa toda a população, ocorre através da participação voluntária ou por conveniência (Sousa & Baptista, 2014). Neste caso, foi pedido para que apenas respondessem ao questionário, educadores de infância, obtendo-se assim um total de 59 participações. Foi realizado posteriormente à entrevista, uma vez que serviu de complemento de modo a aprofundar os conhecimentos e a obter um maior número de conceções de educadores sobre a problemática. Os dados, tanto da entrevista como do questionário, foram transcritos e posteriormente analisados.

Referente às técnicas de recolha de dados, estas são caracterizadas como: “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em estudo” (Baptista & Sousa, 2011, citado por Alves, et al., 2021, p. 15). Devido a existir maioritariamente instrumentos de recolha de dados descritivos, a técnica de tratamento de dados principal foi a análise de conteúdo, não sendo apenas essa a utilizada uma vez que para a análise do questionário foi também utilizada a análise estatística.

A análise de conteúdo é vista como uma “estratégia que serve para identificar um conjunto de características essenciais à significação ou à definição de um conceito” (Fortin, 1999, p. 364)¹⁵. Aparece ainda como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38). Já a análise estatística segundo Quivy e Campenhoudt (2013), é sempre utilizada quando a recolha de dados é executada através de questionários.¹⁶¹⁷

A análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora Sofia, dividiu-se em quatro temas, sendo eles: Tema I – Percurso profissional; Tema II – Educação presencial e educação a distância; Tema III – Interações e Tema IV – Perdas e conquistas. A análise de conteúdo do questionário realizado aos educadores de infância dividiu-se também em várias categorias, sendo elas: Diferença entre as interações presenciais e a distância;

¹⁵ Ver apêndice XIV - Análise de conteúdo do questionário realizados aos educadores

¹⁶ Ver apêndice XV - Análise estatística do questionário realizados aos educadores

¹⁷ Ver apêndice XVI – Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora Sofia

Interações e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; Aprendizagens das crianças; Aprendizagens da família e Aprendizagens dos educadores.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são expostos os dados obtidos no estudo através das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados supramencionados, com o objetivo de responder à questão “Quais as concepções de educadores de infância, acerca dos tipos de interação de crianças dos 3 aos 6 anos em contexto de isolamento social?”. Além disso, serão apresentadas uma análise e uma discussão aprofundada dos mesmos. Para a realização desta análise, serão tidos em conta os dados da entrevista realizada à educadora onde realizei a minha PP e também o questionário realizado a educadores.

Este capítulo encontra-se dividido em três partes, começando pela transição para a educação a distância, interações em momento de isolamento social e, por fim, aprendizagens emergentes nas crianças, famílias e educadores.

1. TRANSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Antes de nos debruçarmos sobre a problemática central do nosso estudo, as interações, foi importante perceber como é que os diferentes intervenientes vivenciaram a transição entre a educação presencial e a educação a distância num tempo de pandemia caracterizado pela incerteza.

No estudo, conseguimos perceber que, face às medidas de contingência provocadas pela COVID-19, a maior parte dos educadores de infância inquiridos (86,4%) ficou em isolamento social com outras pessoas, nomeadamente com os filhos em casa.

Relativamente ao processo de transição para esta nova realidade vivenciada pelos docentes, importa clarificar o conceito de educação a distância. Assim podemos entendê-la como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência (...) acontece cada vez mais em situações bem amplas e diferentes, da educação infantil até a pós-graduação” (Moran, 2003, p.41). Dos 59 inquiridos, nenhum respondeu como a transição para a educação a distância sendo fácil. A resposta mais dada pelos educadores foi que a transição foi razoável, com 29 respostas, verificando-se que a maioria dos participantes não considerou esta transição nem fácil nem difícil. Dos restantes participantes, 12 consideraram essa transição mais fácil do que difícil, 14 acharam mais difícil que fácil e, por fim, apenas 4 dos participantes considerou esta transição bastante difícil (Gráfico 1).

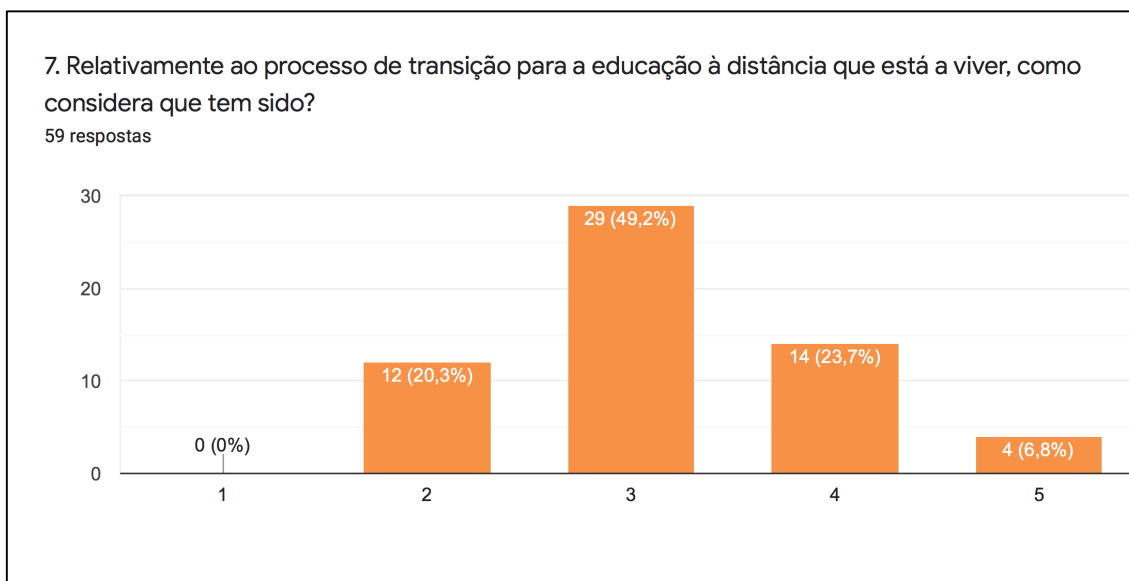


Gráfico 1: Processo de transição para a educação à distância

A educadora Sofia na entrevista acaba por dar uma resposta que vai ao encontro da grande parte dos inquiridos, referindo que não foi fácil, mas que se conseguiu adaptar, sendo uma adaptação inicialmente muito estranha, mas também prazerosa de certa forma,

Tem tanto de estranho como de prazeroso, permite-me criar e é nisso que eu me perco, (...) eu não gosto de fazer sempre as mesmas coisas, portanto ando sempre à procura, temos que pensar, temos que estar a engendrar coisas e a mente foge e há ideias e tentar pô-las em prática, conciliando. lá está, as famílias não têm todas as ferramentas em casa, não têm todas os mesmos acessos, o computador está a ser necessário na mesma família para várias pessoas, daí também, a minha postura de tentar ser o mais abrangente possível, sem querer complicar a vida às pessoas, mas é isso o estranho misturado com o prazer (E1 - Educadora Sofia, 6 de maio de 2020).

Deste modo, consegui perceber que não foi fácil esta transição, para a maior parte dos docentes, famílias e crianças, mas tal como todas as mudanças, esta obrigou a realizar ajustes, a existir uma adaptação a novos meios e tecnologias e, principalmente, a interagir através de uma câmara. Deste modo, foi possível criar novos caminhos nesta metodologia educativa, como a interação entre os pares através de chats, vídeo conferências e salas

para reuniões online. Existindo assim uma mudança bastante evidente nas interações, sejam elas entre educandos, com os seus pares ou educadores (Guedes et al. 2021).

Entende-se, segundo as respostas dos educadores, que estes não estavam preparados, nem tinham os conhecimentos necessários para trabalhar com estas ferramentas online diariamente. Estes não se apresentavam totalmente confortáveis. Dos inquiridos, 11,9% responderam que apresentavam poucas, 39% responderam algumas, 40,7% responderam que apresentavam várias e 8,5% responderam que apresentavam todas as competências pedagógicas e informáticas. Verificando-se assim uma maioria que considera ser regular relativamente a essas competências, conseguindo-se desembaraçar e chegar ao seu grupo de crianças.

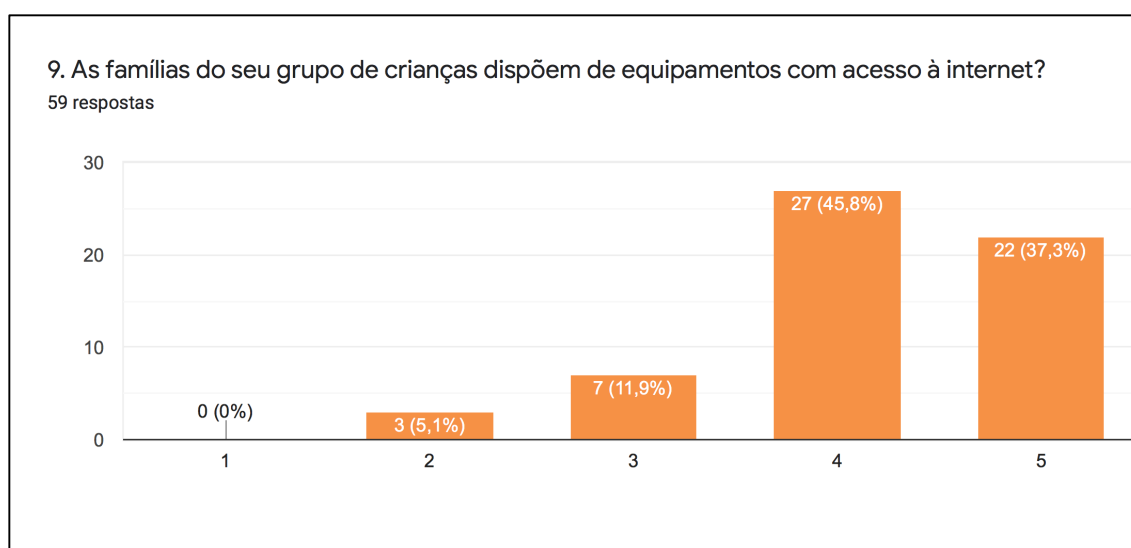


Gráfico 2: Equipamentos das famílias com acesso à internet

Relativamente aos equipamentos que as famílias dos grupos dispunham, as percentagens mais elevadas correspondem aos níveis 4 e 5 fazendo um total 49 educadores, enquanto os outros níveis apenas apresentaram 10 educadores (Gráfico 2). Podendo confirmar-se que a maioria das famílias dispõe de tecnologias para poder ir à internet e reunir com o educador e os pares das crianças quando necessário.

Algo imprescindível e que fez totalmente a diferença nesta educação a distância, foi o facto de as famílias serem recetivas e estarem prontas para cooperar com os educadores, trabalhando como um só, interagindo para o bem das crianças e focando-se no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Segundo Filho (2021),

o contexto de pandemia chega com o duplo sentido de oportunidade e exigência; o confinamento força-os a conviverem todos os dias, vinte e quatro horas por dia, deparando-se, inadiavelmente, com o desafio de aprenderem a tornarem-se pais, mães e filhos. A escola, por sua vez, é desafiada a traduzir o seu projeto político-pedagógico à distância e, mais do que nunca, precisa da ajuda e participação dos pais (p. 255).

Esta interação com as famílias acabou por trazer, “por um lado, aos profissionais, uma leveza e confiança na sua prática pedagógica e por outro lado, das famílias, uma confiança e segurança sobre o bem-estar do seu filho” (Resende, 2021, p. 276). Os recursos tecnológicos foram uma mais-valia para que as crianças e as suas famílias se conseguissem reunir com o educador, “os recursos tecnológicos utilizados como promotores/facilitadores da aprendizagem, podemos dizer que estes assumem um papel bastante importante, pois podem-se constituir indispensáveis na vida atual” (Silva & Pinheiro, 2021, p. 45). Estes recursos tecnológicos apresentaram “potencial (...) para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem” (Lopes, 2018, citado por Silva & Pinheiro, 2021, p. 45).

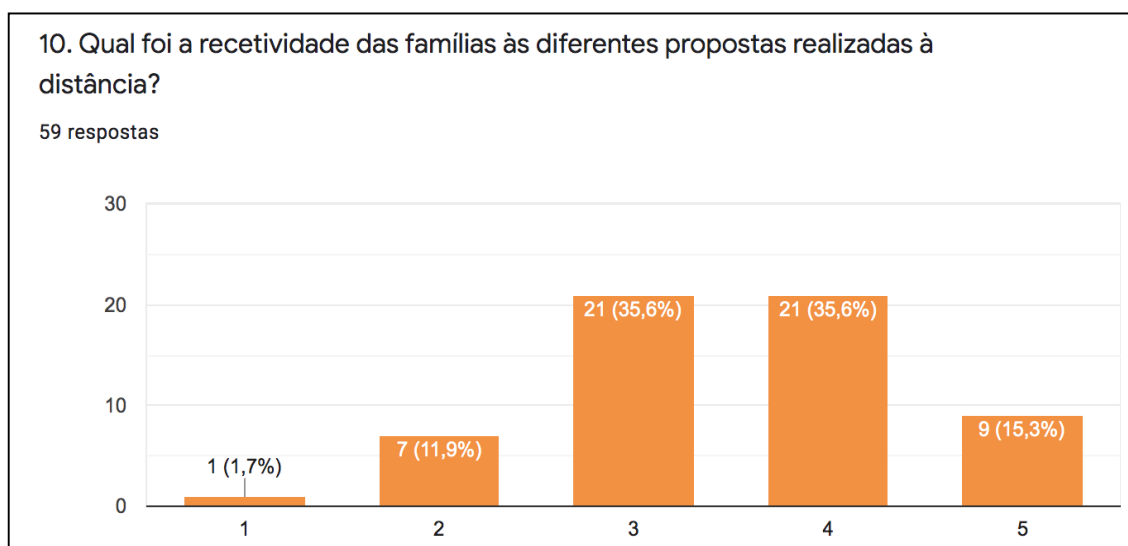


Gráfico 3: Recetividade das famílias às propostas realizadas à distância

Relativamente à recetividade das famílias às diferentes propostas realizadas a distância, pode observar-se no Gráfico 3, que apenas 1 pessoa (1,7%), respondeu que essa recetividade foi péssima, verificando-se que 51 dos educadores (98,4%), respondeu que a recetividade das famílias foi de media a ótima. Relativamente à educadora Sofia, esta

demonstrou um esforço para contactar com as crianças e as suas famílias marcando reuniões com as mesmas, sendo que não foram tão correspondidas como esperava,

também não há aquela interação que eu gostaria, à qual eu me propus, tínhamos dois tempos de reunião síncrona, acho que bastava um tempo, considerando esse tempo meia hora, mas com as poucas com quem tenho contactado, que têm aparecido nas reuniões síncronas, temos tido uma interação bastante satisfatória, mas também não foram muitos, acho que foram três, ambos reagiram bem, ambos comunicaram (E1 - Educadora Sofia, 6 de maio de 2020).

A educadora refere que as poucas interações que presenciou nas reuniões foram satisfatórias e que conseguiu comunicar com as crianças, apenas demonstra insatisfação relativamente à quantidade de interações efetivas. Muitos dos pais apenas davam *feedbacks* das atividades das crianças através de fotografias das atividades realizadas de forma assíncrona.

Tendo em conta que 58 dos educadores que responderam ao questionário tiveram uma boa receptividade por parte das famílias às propostas realizadas, estes tiveram sim contacto com o seu grupo sendo este realizado tanto de forma síncrona, como de forma assíncrona. Este contacto foi realizado maioritariamente através do *e-mail*, com 36 respostas, seguindo-se o *zoom* com 24 respostas, o *whatsapp* com 19 respostas, o *classroom* e o *Microsoft teams*, ambos com 7 e ainda, com menos respostas, o *facebook*, *Messenger*, *telemóvel*, *Skype*, *hangouts* *meets*, *webex*, *gmeet*, *padlet* e *plataformachilddiary* esclarecendo que alguns dos participantes referiram mais que uma fonte de comunicação com o seu grupo. A educadora Sofia, na sua entrevista, tal como os participantes explica que a forma com que mais contactou com o seu grupo foi também através do *e-mail*, utilizando-o principalmente para assuntos mais pessoais ou sobre as avaliações. Para assuntos mais gerais utilizou o *classroom*, “qualquer recado ou anúncio mais burocrático, que diga respeito a cada um, individualmente, isso é dado por email. Os outros assuntos gerais exponho para todos no *classroom*” (E1 - Educadora Sofia, 6 de maio de 2020).

Graças à grande diversidade de aplicações e plataformas para contactar com os grupos, os educadores conseguiram interagir com as suas crianças, tendo uma maior perspetiva de como cada uma se encontrava neste momento de isolamento social. Foram benéficas

para que os educadores se pudessem adaptar e arranjar atividades para cada família, sendo que segundo Silva e Pinheiro (2021), “o contexto atual da pandemia e as interações desenvolvidas à distância foram suportados por plataformas tecnológicas facilitadoras de interações pedagógicas. Assim sendo, os materiais e recursos lúdicos e tecnológicos constituem-se hoje como determinantes dentro e fora da sala” (p. 45).

2. INTERAÇÕES EM MOMENTO DE ISOLAMENTO SOCIAL

Chegando então aos dados que estão no centro da problemática do estudo, as interações, interessa perceber qual a opinião dos docentes relativamente ao tipo de interações identificadas.

No que concerne às interações que existiam durante o contacto a distância entre educadores e o seu grupo, podemos verificar (Gráfico 4), que apesar de em muitos casos, tanto as interações verbais como as não-verbais existirem, as verbais aconteceram em maior quantidade. As interações verbais, “incluem sequências estruturadas, mas são também o lugar onde, por excelência, se constroem identidades e se negociam estatutos” (Kerbrat-Orecchioni, 1990, citado por Clérigo et al., 2021, p. 130).

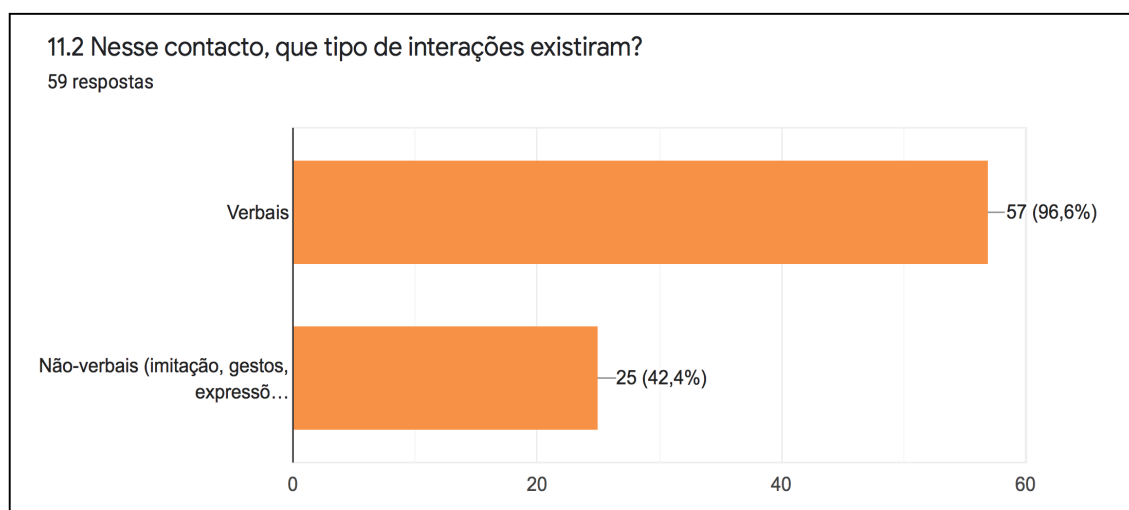


Gráfico 4: Interações existentes a distância

Podemos averiguar que 23 dos participantes responderam que verificavam tanto as interações verbais como as interações não-verbais, 34 verificaram apenas as verbais e 2 disseram que apenas existiram interações não-verbais. Este pode ser um fator gerado pela distância, não existindo interação por exemplo através do toque (interações não-verbais). Devido à distância estas relações acabaram por ser mais vazias, frias e distantes, fazendo

assim com que a ausência do contacto físico não permita ou dificulte a interação (Leffa, 2005).

Na entrevista à educadora Sofia, esta refere que conseguiu observar as várias interações, mas que as mais evidentes foram, sem dúvida, as verbais. A educadora refere ainda que estas são diferentes, primeiramente porque existe sempre uma “máquina no meio” e ainda mais porque as crianças estão acompanhadas dos familiares, sendo que existem, “mais manifestações de mimo, mais manifestações que a mãe acaba por provocar, os irmãos que também querem estar com a professora deles e também provocam reações diferentes que num contexto próximo não se desencadeariam ou teriam outra postura” (E1 -Educadora Sofia, 6 de maio de 2020).

No que concerne às interações mais utilizadas os inquiridos realçam que a mais observada foi a interação criança-adulto (Gráfico 5), com 52 respostas, o que é positivo, uma vez que seja com o par ou com um adulto, a criança está incluída nessa interação. O que se pode verificar é que antes da interação ser realizada entre as crianças, ainda prevaleceu a interação adulto-adulto, demonstrando que a criança nas reuniões realizadas, nem sempre participa e nem sempre está incluída.

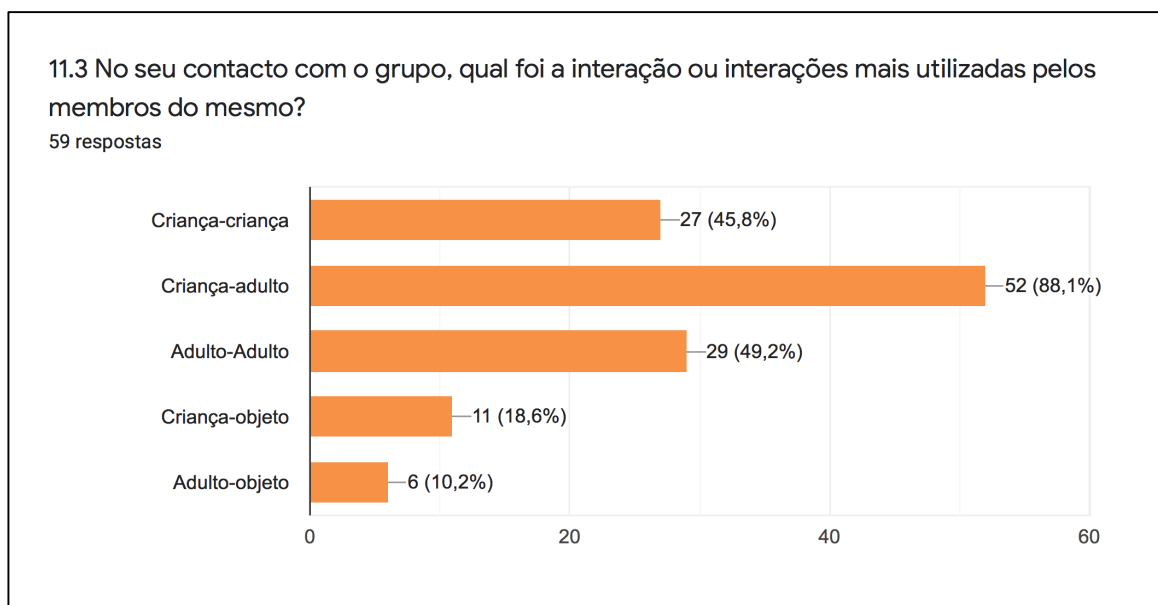


Gráfico 5: Interações mais utilizadas

Esta interação obteve 29 respostas e a interação criança-criança apenas 27, sendo que a diferença é bastante pequena, mas de qualquer modo importante. Por fim, as interações

que foram menos verificadas foram as interações criança-objeto (11) e adulto-objeto (6), verificando-se assim que existiu uma maior quantidade de interações entre pessoas e menos com os objetos. As interações a distância passam muito pelos adultos uma vez que necessitam de estar acompanhadas no acesso às plataformas e às tecnologias. Ou seja, mesmo que a criança participe, esta não o faz de forma independente (Silva & Pinheiro, 2021).

Em relação ao isolamento social ter ou não dificultado as interações, 22 dos educadores respondeu bastante, 27 dos inquiridos responderam que dificultou de forma media a bastante, enquanto os restantes educadores (10), respondeu que sentiram que dificultou, mas não muito. Concluindo-se assim que para a maioria, o isolamento social provocou sim uma dificuldade nas interações (Gráfico 6).

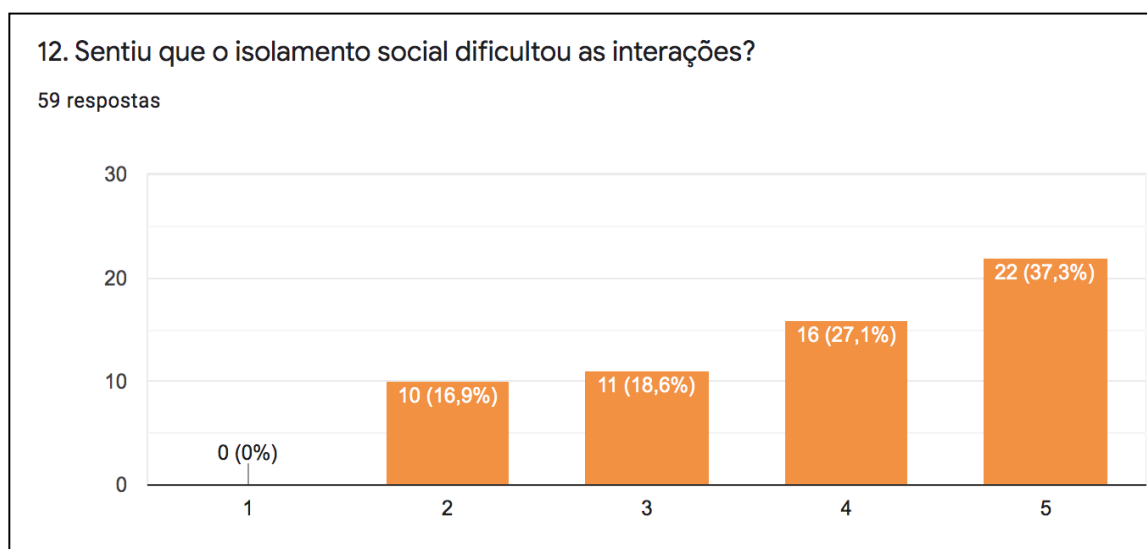


Gráfico 6: Dificuldades que o isolamento social provocou nas interações

Uma grande parte dos educadores (49) realça que observou diferença nas interações em isolamento comparando com as presenciais, demonstrando quais as diferenças sentidas. A maioria refere que as crianças realizaram menos interações e que devido à exposição, as crianças ficaram mais envergonhadas, inibidas, recetivas, tímidas, ansiosas, nervosas entre outros fatores. Deste modo as crianças não aproveitaram da mesma forma as interações, acabando até por realizá-las com alguns receios, como se pode concluir através dos adjetivos dados por alguns dos educadores de infância. Para além desse fator, outros referidos variadas vezes que prejudicaram as interações foram o afastamento, a falta de contacto físico, de carinhos e afetos ao qual estão bastante acostumados no dia a dia nos seus jardins de infância. Referindo a resposta dada pela educadora na sua

entrevista, esta considera que existem bastantes diferenças, principalmente terem o acompanhamento de um adulto por perto e de existir uma “máquina” a separá-los, acabando por não ter qualquer intenção pedagógica, mas ser sim uma conversa informal,

é pouco tempo, é o distanciamento, é uma conversa também de circunstância, não estamos no ensino aprendizagem, não estamos a trocar experiências, ou a dizer como se faz ou deixa de fazer, ou a ver resultados ou que cor é esta, pronto... não tem qualquer intenção pedagógica, é uma conversa informal, saber como estão, o que têm feito, como têm sido as atividades propostas, mais um diálogo mesmo de comunicação pura, de amigos (E1 - Educadora Sofia – 6 de maio de 2020).

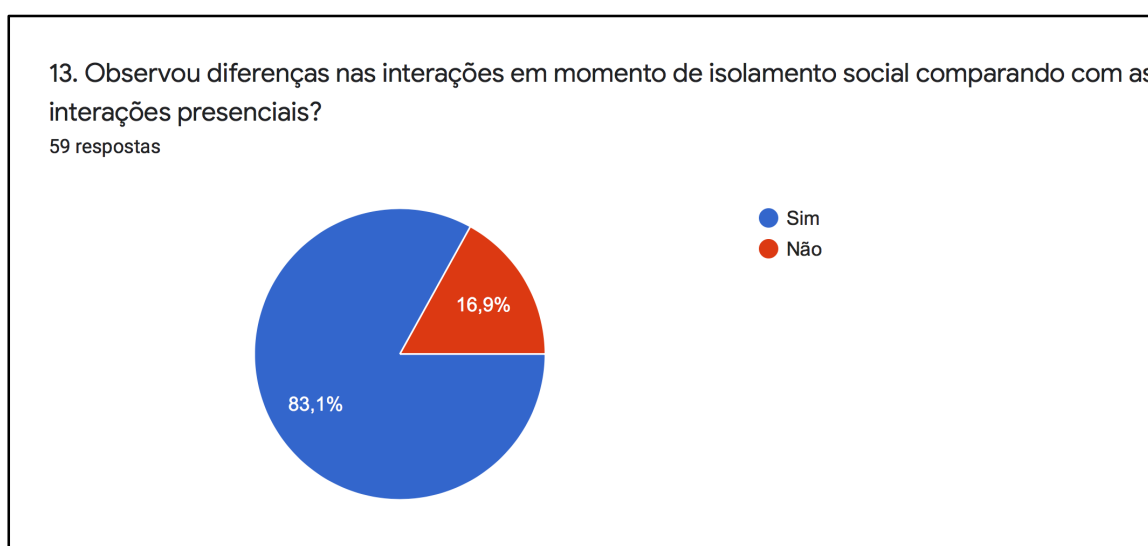


Gráfico 7: Diferenças observadas nas interações em momento de isolamento social e presencial

Verifica-se assim que segundo a partilha dos educadores as interações a distância são bastante diferentes das interações presenciais (Gráfico 7), os educadores de infância ainda referiram que sentiram não existir desenvolvimento e aprendizagem na mesma medida que na educação presencial, sendo que a grande maioria, 71,2%, apresenta então como resposta o “não”, ao qual foi pedida uma justificação. 33 dos profissionais, respondeu que se deveu ao distanciamento e à falta de interações presenciais. Concluindo-se que a distância é realmente um entrave para o desenvolvimento e aprendizagem, sendo esse o mais selecionado pelos inquiridos.

15. Acha que a qualidade das interações é melhor:

59 respostas

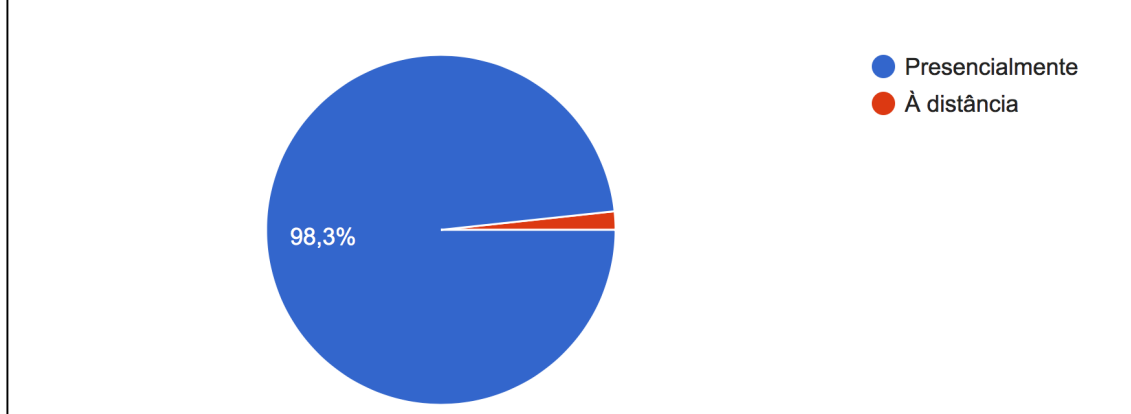


Gráfico 8: Qualidade das interações

Para além das interações a distância não apresentarem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na mesma medida, ainda se pode verificar que os inquiridos consideraram que as interações possuem uma maior qualidade quando são realizadas de forma presencial.

Relativamente às interações que apresentam melhor qualidade (Gráfico 8), foi praticamente unânime sendo que 98,3% dos educadores deram essa resposta (a qualidade das interações é melhor presencialmente). Podemos considerar esse fator devido a algumas opções já dadas anteriormente, como a timidez ou falta de vontade em frente a uma câmara por parte das crianças. Não esquecendo um fator bastante relevante, estas interações apenas têm qualidade quando é dado o devido valor a esse momento, seja ele entre crianças e objetos, entre as crianças e os seus pares ou mesmo entre as crianças e os adultos. Este deve apoiar as suas conversas e brincadeiras, dando-lhe a devida atenção, tendo que em qualquer dos momentos ser criado um ambiente positivo, “a criação destas interações positivas está igualmente relacionada com o clima do ambiente educativo uma vez que este pode potenciar ou não as interações positivas” (Moura, 2014, p. 31).

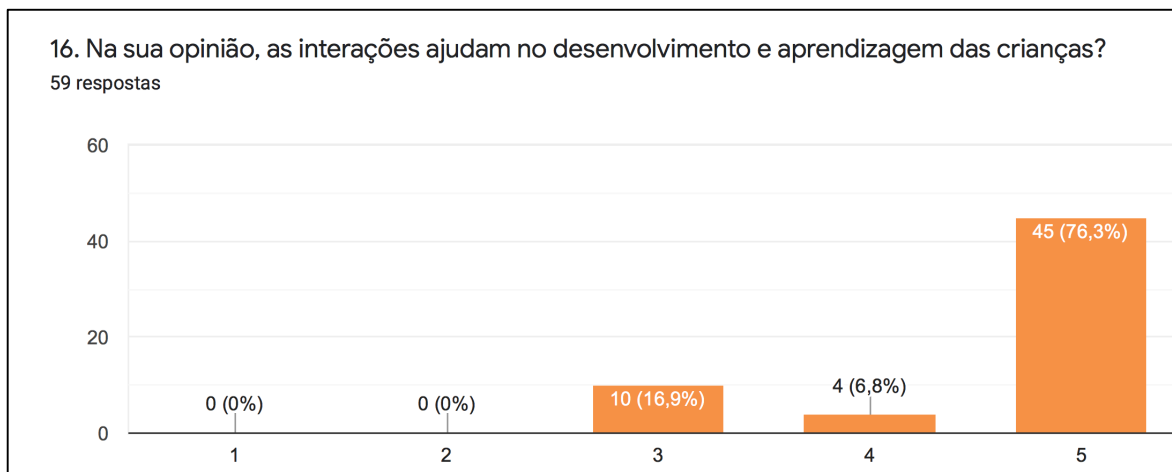


Gráfico 9: Interações e desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Pode ser verificado que a maior parte dos inquiridos consideram que as interações ajudam bastante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pois as respostas variaram entre o mais ou menos e bastante (Gráfico 9). Dos 59 participantes, 50 deles, consideram que ajudam bastante e 10 responderam que ajudam moderadamente. Nenhum dos participantes respondeu que estas não ajudavam, Segundo Carvalho et al. (2002), “o processo de desenvolvimento da criança resulta da interação desta com o seu ambiente” (Carvalho et al., 2002, citado por Taveira, 2015, p. 19). Boyd e Bee (2011) afirmam ainda que “tudo no desenvolvimento é produto de diversas formas de interação entre influências internas e externas” (Boyd & Bee, 2011, citado por Taveira, 2015, p. 19). A educadora Sofia refere que sim, auxiliando tanto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças como também dos adultos, sendo estas interações verbais ou não (E1 - Educadora Sofia, 6 de maio de 2020). Ao justificarem a sua resposta, os educadores, de uma forma geral demarcaram que a interação é a base da aprendizagem das crianças sendo essencial no seu dia a dia, que esta desenvolve domínios na sua formação pessoal e social, reconhecendo “a criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al. 2016, p. 33). Também as ajuda a socializar, interagir, comunicar e verbalizar, ocorrendo também a aprendizagem através da ação e da imitação de comportamentos que as mesmas observam. Muitos dos participantes focaram que esta interação era fundamental e enriquecedora sendo presencial “Para mim a Educação Pré-Escolar só faz sentido de uma forma presencial” (IQ 46 – Educador de Infância, 24 de maio de 2020) , “estar presencialmente com as crianças é incomparável às interações virtuais” (IQ 47 – Educador de Infância, 24 de maio de 2020) e “ao falar de interações

presenciais a criança sente-se muito mais à vontade, consegue exprimir-se mais do que interactivamente” (IQ 5 – Educador de Infância, 14 de maio de 2020)

3. APRENDIZAGENS EMERGENTES NAS CRIANÇAS, FAMÍLIAS E EDUCADORES

No que diz respeito às aprendizagens realizadas, podemos verificar que as interações a distância, apesar das dificuldades, geraram bastantes aprendizagens. Relativamente às aprendizagens das crianças, os inquiridos referiram maioritariamente que as crianças acabaram por aprender com os seus familiares, atividades do dia a dia, de rotina, algo que não faziam enquanto se encontravam no JI e os pais nos seus trabalhos, “aprendizagens relacionadas com as rotinas e atividades possíveis que eram desenvolvidas na interação presencial, tendo sempre em conta o contexto familiar” (IQ 11 – Educador de Infância, 15 de maio de 2020) e “principalmente aprendizagens feitas em família, culinária, muita brincadeira, ajuda nas tarefas domésticas” (IQ 43 – Educador de Infância, 23 de maio de 2020). Também acabaram por realizar aprendizagens a nível tecnológico uma vez que muitas delas realizavam videochamadas com os seus pares e educadores de modo a interagirem, demonstrarem as atividades realizadas e partilhar um pouco dos seus dias, “o contacto com o digital, com outras formas de receber a informação pedagógica/educativa outra forma de partilhar, realizar as propostas com os pais, com os irmãos e puder apresentá-las aos colegas e educadoras” (IQ 57 – Educador de Infância, 25 de maio de 2020). Alguns dos participantes realçam que as aprendizagens foram superficiais e fracas devido a não participarem nas videoconferências ou a devido a existir uma perda de ligação entre as crianças e os educadores.

A respeito das aprendizagens que as famílias realizaram através das interações a distância, os participantes relataram que muitos dos familiares conseguiram ter uma maior noção do trabalho do educador e dar mais valor ao mesmo, “as famílias puderam compreender que o pré-escolar é um lugar do grupo e que apesar de cada criança ter voz, todos têm de falar e ter a sua vez. As famílias compreenderam a complexidade das tarefas e a função do pré-escolar” (IQ 32 – Educador de Infância, 17 de maio de 2020). Para além disso, foi bastante visível que a família também aprendeu a aproveitar o seu tempo em conjunto, a realizar atividades em que vários elementos participassem e em aproveitar este contexto tão diferente para retirar o que existe de melhor, “mais tempo juntos e valorização pelos pais, do tempo passado com os filhos” (IQ 28 – Educador de Infância, 16 de maio de 2020) e “um maior desenvolvimento a nível relacional com os pais” (IQ 23 – Educador

de Infância, 16 de maio de 2020). Variadas vezes as interações que acontecem entre os pais e os seus filhos não são de qualidade e estas apenas se tornam positivas quando o adulto apoia as crianças nas suas conversas e brincadeiras, ouvindo-as com atenção e valorizando o que elas dizem e expressam. Só assim estas interações podem ser positivas e dar confiança/liberdade às crianças para assim manifestarem os seus pensamentos e sentimentos (Moura, 2014).

Muitos dos educadores referiram que a EI não funciona da melhor forma a distância pois a interação presencial e o contacto com as crianças são essenciais no dia a dia, e que acaba por não existir a distância. De qualquer forma, realçam como aprendizagens e desafios, serem colocados à prova, inovando os seus métodos de trabalho e adaptando-se para conseguirem sempre o melhor para as suas crianças, “a maior aprendizagem, para mim, tem sido conseguir aprender, conhecer e saber manusear as novas tecnologias áudio visuais que temos ao nosso dispor para chegar até ao nosso grupo de crianças” (IQ 35 – Educador de Infância, 17 de maio de 2020), “pessoalmente, custou-me adaptar, no entanto teve o seu lado positivo porque acabamos por nos desafiar diariamente. Elaborar atividades diferentes todos os dias com o que o nosso quotidiano nos dá, é um desafio” (IQ 8 – Educador de Infância, 14 de maio de 2020). Contudo, aprenderam também a importância que o contacto físico e os afetos têm ao sentirem muito a falta deles, “o contacto físico nesta área é muito importante” (IQ 48 – Educador de Infância, 24 de maio de 2020) e “a presença é muito importante, tanto quanto o contacto físico e sobretudo os afetos” (IQ 4 – Educador de Infância, 14 de maio de 2020).

Quais as aprendizagens que emergiram nas crianças, famílias e educadores, também foram questionadas na entrevista à educadora Sofia. Para as crianças, a educadora reforçou o facto de poderem passar tempo de qualidade com os seus familiares, “é isso, acho que o ganho foi esse. O tempo familiar que ganharam” (E1 - Educadora Sofia – 6 de maio de 2020). Relativamente às conquistas para os familiares, esta realçou o acompanhamento que estes puderam dar às crianças, sendo que verificaram o que estas faziam e aprenderam com elas, percebendo melhor o trabalho de um educador de infância e valorizando-o mais, “puderam entender um bocadinho mais o que é a educação de infância e acho que foram 2 pontos importantes: tempo com os filhos e um maior conhecimento do nosso trabalho” (E1 - Educadora Sofia – 6 de maio de 2020) e relativamente às suas conquistas, a educadora destaca que estas foram principalmente a maior proximidade que conseguiu ter com as famílias das suas crianças e ainda as

aprendizagens/experiências que realizou a nível tecnológico (E1 - Educadora Sofia – 6 de maio de 2020).

Em síntese, a educação a distância não pode ser comparada com a educação presencial, mas “exige novas abordagens pedagógicas e um trabalho colaborativo entre docentes, famílias e outros agentes educativos” (DGE, 2021, p.10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Após a análise dos dados e discussão dos resultados, é essencial refletir sobre as interações e entender o quanto estas são fundamentais. Tendo em conta a minha pergunta de partida relacionada com os educadores de infância, acerca dos tipos de interação de crianças em contexto de isolamento social, tentarei explicitar de algum modo a resposta à pergunta subjacente.

Revisitando os objetivos inicialmente selecionados para o estudo, nomeadamente identificar conceções de educadores de infância sobre as interações das crianças, reconhecer as interações das crianças e refletir sobre a sua importância, e tendo em conta a reformulação do projeto de investigação e todas as dificuldades associadas, pode considerar-se que foi bem sucedido e que para além disso se conseguiu ter uma perceção sobre a transição de contextos e modalidade educativa e ainda sobre as aprendizagens durante o isolamento social.

Ao longo da investigação foram identificadas as conceções de educadores de infância e foi realizada no decorrer do estudo uma reflexão contínua sobre a importância das interações das crianças. Relativamente à identificação e reconhecimento das interações das crianças ao segundo, não consegui cumprir, como já foi referido, uma vez que apesar de os educadores apresentarem as interações que mais presenciaram e mais colocaram em prática, o objetivo seria observá-las, mas devido ao número reduzido de crianças nas reuniões, não foi possível concretizar.

Em relação à pergunta de investigação, através dos estudos realizados e dos resultados obtidos, podemos concluir que os educadores consideram as interações essenciais e entendem o quanto estas são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Para além disso, verificou-se que se realizaram interações, fossem elas entre as crianças e os seus pares ou entre crianças e adultos, mas que também prevaleceu variadas vezes as interações entre adultos-adultos, sendo isso devido à timidez e nervosismo que as crianças sentiam ou devido à presença dos pais nas reuniões. Estas interações em isolamento social foram observadas como interações de menor qualidade pelos intervenientes devido, principalmente, a realizarem-se através de tecnologias.

Além do mais, os educadores reforçaram que as interações em momento de isolamento social, auxiliaram na proximidade com as famílias das suas crianças, conseguindo um maior e melhor contacto com as mesmas. Evidenciaram também que os familiares conseguiram ter noção do seu trabalho e valorizá-lo mais pois, apesar de não os estarem a substituir, passavam muito mais tempo com os seus filhos, o que lhes dava uma visão diferente dos educadores de infância. De uma forma geral, os educadores de infância conseguiram adaptar-se a estas vivências, realizando propostas que fossem ao encontro do contexto de cada família, mas concluem que a educação necessita da presença e do toque e, tal como as interações, esta deve ser realizada presencialmente.

2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo deste estudo, foram várias as limitações sentidas. Primeiramente a minha inexperiência enquanto investigadora, uma vez que foi a primeira vez que realizei uma investigação, condicionando o processo de recolha de dados e análise dos mesmos. Posteriormente, devido a ter que me ajustar a esta nova realidade de pandemia e recolher os dados de uma forma inesperada, pois pensava observar interações em momento de brincadeira livre no jardim de infância e alterei a minha investigação adaptando-me ao contexto vivido.

Outra limitação sentida foi também relativa à recolha de dados, uma vez que, para além do questionário e da entrevista realizados, queria ter observado nas reuniões propostas pela educadora da PP, as interações das crianças com os seus pares, adultos e objetos. Estes dados não foram conseguidos para o estudo, uma vez que o número de crianças em cada reunião foi reduzido (apenas participaram por reunião 1 ou 2 crianças). Gostaria também de ter realizado entrevistas/questionários, para além dos educadores, aos pais das crianças do meu grupo de PP, pois seria interessante para este estudo ter uma conceção dos mesmos, uma vez que vivenciaram esta experiência de isolamento social com as crianças e devem apresentar uma perspetiva diferente de como as interações se modificaram ou não.

Por último, refiro o facto de as perguntas colocadas na entrevista e no questionário, apesar de tratarem do mesmo tema, poderem ter sido melhor enquadradas, para assim na análise dos dados conseguir, de uma melhor forma, comparar as respostas dadas pela educadora onde eu realizei a PP e dos restantes educadores que responderam ao questionado. Assim, a análise poderia ter sido mais enriquecedora, mais aprofundada e talvez conseguisse

chegar a uma conclusão mais integrada.

3. RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Ao longo de todo o processo de investigação realizei uma reflexão contínua. Assim sendo, esta reflexão continuará a ser feita focando-se nos aspetos que poderiam ser melhorados na realização do meu estudo. Neste tópico, apresento alguns aspetos que podem servir como auxílio para futuras investigações neste tema.

As interações são fundamentais para que a criança se dê a conhecer, consiga comunicar com o mundo e para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Torna-se essencial que o educador de infância provoque interações de qualidade. As interações a distância realizadas no contexto de pandemia terminaram, uma vez que as crianças e os educadores voltaram para o JI e os seus pais para os respetivos empregos. Contudo, as crianças não vão esquecer os acontecimentos que vivenciaram, assim como o isolamento social que presenciaram. Assim, tornar-se-ia interessante realizar um estudo onde as crianças tivessem voz. Deste modo, conseguir-se-ia ter uma visão diferente das interações realizadas a distância, uma visão de crianças que estiveram fechadas em casa com os seus familiares e apenas com interações externas através de tecnologias. Perceber se estas sentiram falta das interações no JI com os seus pares e educadores, se sentiram receio, timidez ou se olhavam para as reuniões síncronas como um momento de alegria, podendo ser retirada outra perspetiva sobre as interações neste momento de isolamento social.

Outra sugestão consiste em realizar uma investigação sobre as interações, mas abrangendo as famílias. Realizar questionários aos familiares de modo a entender o que estes acharam das interações em momento de isolamento social e em que medida as consideravam diferentes, importantes e essenciais.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização do presente relatório de Prática Pedagógica, demonstra as minhas aprendizagens ao longo do meu percurso académico. Ao terminar este relatório, após tantas incertezas, dúvidas e angústias, sinto uma imensa felicidade e um enorme sentimento de concretização, pois ao longo desta trajetória aprendi o que é ser educadora de infância e professora do 1.º CEB.

Relativamente à dimensão reflexiva, esta fez-me pensar e colocar em causa diversos aspetos, desafiando-me a ser a melhor versão de mim mesma em cada contexto. Comecei a dar valor a todos os momentos e a dar uma grande importância ao momento da observação, algo que anteriormente não priorizava. Para além disso, a forma como olho para cada criança alterou-se, uma vez que agora as vejo como seres únicos, que conseguem ser independentes, autónomos e os principais agentes da sua aprendizagem. Esta dimensão reflexiva ajudou-me a entender que a reflexão deve estar sempre presente no meu dia a dia uma vez que me faz colocar em causa, questionar-me e perspetivar de várias formas o que me rodeia.

Para além disso, apercebi-me que realizar momentos de reflexão com as crianças torna-se fundamental, uma vez que refletir ajuda-nos a melhorar os nossos atos e atitudes. Partilhar e refletir com as crianças fá-las pensar, serem seres ativos e serem pessoas melhores. Não esquecendo que todo o ciclo interativo se torna essencial e que ao longo da minha experiência fui aprimorando a observação, a planificação, a intervenção, a avaliação e também a reflexão.

No que diz respeito à dimensão investigativa, esta começou por ser uma incógnita, visto ser a primeira vez que me via como investigadora e devido a realizar uma investigação num momento incomum, no meio de uma pandemia. Contudo, a elaboração desta investigação tornou-se essencial para entender a sua importância e a pertinência de continuar a investigar futuramente. Assim, pretendo continuar a fazê-lo para retirar conclusões sobre outros temas e para melhorar o meu percurso, sendo ele como educadora ou professora.

Com esta investigação, confirmei o que já pensava, que a educação de infância existe também através do amor, do carinho e dos afetos e, portanto, não deve ser realizada a distância, mas sim num contexto adequado e com interações de qualidade.

Na minha opinião, todo o meu percurso acadêmico foi bastante positivo, uma vez que aprendi muito sobre mim e sobre os outros. Vivenciei diversas experiências em todos os contextos e, apesar de muitas vezes regredir e de ser um percurso de altos e baixos, sei que também evoluí e hoje sou uma pessoa melhor, mais confiante e preparada para o futuro que se avizinha. Posto isto, sinto-me agradecida por ter passado por todas estas experiências e por me ter cruzado com tantas pessoas que me ajudaram a crescer, sejam elas a minha colega de PP, os meus professores supervisores e cooperantes e claro, as crianças.

Em suma, a realização deste relatório, provocou em mim um enorme desenvolvimento a nível reflexivo e investigativo sentindo-me mais preparada para os desafios que se aproximam. Este deu-me a possibilidade de compreender melhor as diversas interações e a importância que estas têm, sejam elas realizadas presencialmente ou a distância. Todo o percurso vivenciado contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e foi imprescindível para perceber a educadora e professora que pretendo ser.

BIBLIOGRAFIA

- Alexandrino, V. d., & Aquino, F. d. (2018). *Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba*. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13756/12992>
- Almeida, M. d., & Silva, R. O. (2013, janeiro-junho). Análise da Interação Verbal na Teoria Bakhtiniana. *Revista Eletrônica do Netlli*, 117-127. <https://doi.org/10.47295/mren.v2i1.497>
- Almeida, P., N. (2007). *Língua Portuguesa e Ludicidade: Ensinar brincando não é brincar de ensinar*. [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Alves, A. T., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., . . . Silva, P. C. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Alves, M. A. (2017). *A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais* [Dissertação de mestrado, ISEC - Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/21858>
- Arends, R. I. (s.d.). *APRENDER A ENSINAR*. McGRAW-HILL.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 110-137. <http://hdl.handle.net/10400.15/1874>
- Arezes, M. L. (2013). *A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche* [Dissertação de mestrado, IP Santarém - Escola Superior de Educação]. Repositório Científico. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1874>
- Baptista, R. S. (2011). *Interação entre adulto/criança na Creche e no Jardim-de-Infância* [Dissertação de mestrado, IPS - Instituto Universitário]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4313>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Boavida, J., Barreira, C., Araújo, N. (2006). Avaliação formativa – Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 95-133. <https://doi.org/10.14195/1647-8614>
- Borges, A. L. (jan.-dez. de 2008). A criança, o brincar e a interação entre pais e filhos. *Revista de Educação Popular*, 120-126.
- Bovo, M. C. (s.d.). Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica. *Revista Urutágua*, 1- 11.
- Brait, L.F., de Macedo, K. M., da Silva, F. B., Silva, M. R., & de Souza, A. L. (2010, janeiro-julho). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectionis*, 8, 1-15. <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>
- Brazelton, T. (1995). O grande livro da Criança (1.^a edição). Editorial Presença. Lisboa.
- Brickman, N., Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, R. (2010). *As TIC no Jardim-de-Infância: práticas de Educadores de Infância e crianças portuguesas*. Technical and scientific event, Málaga, Espanha. <http://hdl.handle.net/10400.26/2510>
- Campaniço, D. A. (2019). As interações num grupo de crianças dos 3 aos 6 anos [Dissertação de mestrado, IPL – Escola Superior de Educação]. Repositório Científico. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10407>
- Cardona, M. J. (2016). O espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 132–138. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105>
- Cardoso, L. D. (2010). *A planificação do Ensino* [Dissertação de mestrado, UC - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/15640>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

- Carvalho, M. F. (2013). *A relação entre o isolamento social por vitimização e o autoconceito na adolescência* [Dissertação de mestrado, ISPA - Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2754/1/14882.pdf>
- Carvalho, R. G. (2006, 25 de outubro). Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4032510>
- Chaves, L. P. (2015). Contributos de um jogo tipo Peddy Paper na motivação de alunos para aprendizagens do tema Sol-Terra-Vida. [Dissertação de Mestrado, ESSE – Politécnico do Porto]. Repositório P. Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/7730>
- Chiovatto, M. (2012). O professor mediador. *Museu para Todos*, 1-11.
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., & Fuertes, M. (2021). *Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa*. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.119>
- Contente, M. (2000). *A LEITURA E A ESCRITA: Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos (8ª ed.)*. A Esfera dos Livros.
- Correia, M. d. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13, 30-36.
- Decreto-lei nº55/2018 da Presidência do Concelho de Ministros (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Dias, I. S. (2014, janeiro-junho). De bebé a criança: caraterísticas e interações. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*. 488-502. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/372>

- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2007). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 9-24. <https://doi.org/10.14244/19827199483>
- Dias, P., & Brito, R. (2021). DIGIKIDS – A Utilização de tecnologias touchscreen por crianças até aos 6 anos. Portugal: Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing (CRC-W). <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/32450/3/9789895471942.pdf>
- Direção Geral da Educação (2018, julho). Aprendizagens Essenciais Estudo do Meio. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/%201_ciclo/%202_estudo_do_meio.pdf
- Direção Geral da Educação (2018, julho). Aprendizagens Essenciais Português. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Direção Geral da Educação (2021, 15 de fevereiro). Contributos para o apoio e acompanhamento a distância, na Educação Pré-Escolar. <https://www.dge.mec.pt/noticias/contributos-para-o- apoio-e-acompanhamento-distancia-na-educacao-pre-escolar>
- Direção Geral da Educação (s.d.). *Modalidades de Avaliação*. <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>
- Faria, A. L. (2015). *A Importância da Aprendizagem Ativa no 1º CEB "Aprender a aprender"* [Dissertação de mestrado, ESEIMU – Instituto Universitário]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10992>
- Farinha, M. R. (2015). *Das Concepções às Práticas de Avaliação Formativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, IPL - Escola Superior de Educação]. Repositório Científico. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5244>
- Faw, T. (1980). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e Adolescência*. Editora Santuário.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de*

Educação, 21-50. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>

- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Da avaliação formativa à aprendizagem reflexiva. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf
- Ferreira, A. C. (2019). *As interações entre pares em jardim de infância: um estudo num grupo de 3 anos* [Dissertação de mestrado, IPL – Instituto Politécnico]. Repositório Científico. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10276>
- Filho, G. J. (2021). Compartilhar e não transferir a educação das crianças: desaprendendo e reaprendendo com a pandemia. Em M. Oliveira, Rodrigues Marina & S. Milhano, *Diálogos sobre Educação de Infância – Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 1-284).
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Gadotti, M. (2007). *A Escola e o Professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*.
- Gaio, M. L. (2020). Estamos mesmo em isolamento social? interações comunicativas através de meios digitais em tempo de pandemia. *Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, 56-72. <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/34512/27693>
- Guedes, P. d., Costa, M. A., & Guerra, R. S. (2021, setembro). Desafios da Educação a Distância on-line. *Revista Ibero - Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7, 766-776.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 167-187. <http://hdl.handle.net/10437/6377>
- Henriques, T. S., & Dias, I. S. (2017). A interação criança/objeto de transição no momento da sesta: uma experiência em creche. *Interacções*, 59-71. <https://doi.org/10.25755/int.13380>
- Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. Fundação

- Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1992). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *EDUCAR A CRIANÇA* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jorge, A. M. (2013). *Experimental, Descobrir e Aprender* [Dissertação de Mestrado, esec - Instituto Politécnico]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12995>
- Ketele, M. J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Livraria Almedina.
- Leffa, V., J. (2005, agosto). *Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências*. Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos.
- Lemos, A. R., Quaresma, Â., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). *Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa*.
- Lima, R. D. (2017). *Jogos e Brincadeiras no Ensino-Aprendizagem de Crianças na Educação Infantil*. *Revista de Iniciação Científica*, 88-93. <http://periodicos.unesc.net/iniciacaoocientifica/article/view/3083>
- Marques, E. C. (2018). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância: um olhar sobre as interações das crianças durante os jogos* [Dissertação de mestrado, ESECS – Instituto Politécnico]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/3799>
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. *Cadernos de Estudo* (6), 129-142. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.pdf
- Marques, T. C. (2014). *A Aprendizagem Cooperativa no Desenvolvimento de Competências Sociais: Contributos do Projeto Curricular Integrado (Estudo no*

2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação].
Repositório UM.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30159>

Martins, F. C. (2017). *Articulação de Saberes: um estudo interdisciplinar na prática de ensino supervisionada em 1.ºCEB*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2725>

Matos, P. C. (2018). *Os pais e a importância do Brincar: percepções de um grupo de pais de crianças até aos seis anos* [Dissertação de Mestrado, IPP - Escola Superior de Saúde].
Repositório P. Porto.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11537/1/DM_PaulaMatos.pdf

Mello, D. F. (2009). QUIETAS E CALADAS: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em revista*, 25.
<https://www.scielo.br/j/edur/a/BSPxgkQL5zHgc63gn7kFkkG/?format=pdf&lang=pt>

Moitas, A., L., P. (2013). *Planificação no Jardim-de-Infância: Retórica e Realidade*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro - Departamento de Educação].

Moran, J. M. (2003). Contribuições para uma pedagogia da educação online. Em M. Silva, *educação online* (pp. 41-52). Edições Loyola.

Moura, J. F. (2014). *Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância* [Dissertação de mestrado, IPL - Instituto Politécnico]. Repositório Científico. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3795>

Moura, M. L., & Ribas, A. F. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*.

Moura, R. D. (2018). *Indisciplina e Instituição de Regras em Sala de Aula*. Monografia, Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores Unidade Académica de Educação, Cajazeiras.

Moura, R. (2005). As histórias e os livros na Infância de pais e filhos. *Cadernos de Educação de Infância*, 74, 18-22.

- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, *Inovação*, 11, pp.1-26.
- Nunes, M. F. (2017). *Refletindo sobre as interações entre pares nos momentos de brincadeira livre em contexto Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado, ESECS - Instituto Politécnico]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/3018>
- Oliveira, A. R. (2014, outubro). *A Aprendizagem Ativa no Jardim de Infância e na Creche: explorando e descobrindo através da água e dos materiais* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário]. Repositório UM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37919>
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2015). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Papalia, D.E & Feldam, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. AMGH.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.
- Parente, C. (2012). O papel da documentação pedagógica na avaliação: O caso do portfólio. In M. J., Cardona & C.M., Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp.304-332). Psicossoma.
- Perassinoto, M. G., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013, dezembro). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica*, 12, 351-359. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335030096010>
- Pereira, B., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2017). Avaliação de competências cooperativas

- e trabalho de grupo no 1.º CEB. *Revista de Estudios e Investigación*.
<https://revistas.udc.gal/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2333/pdf>
- Pimentel, J. H. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, esec – Instituto Universitário]. Repositório Comum.
<http://hdl.handle.net/10400.26/23129>
- Pinto, A. I. F. (2018). *Aprender com as crianças: um percurso da creche ao jardim de infância* [Dissertação de mestrado, ESECS – Instituto Politécnico]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria.. <http://hdl.handle.net/10400.8/3368>
- Portugal, G. (2012a). Avaliação autêntica em educação pré-escolar. Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Portugal, G. (2012b). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche* – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. CNIS
- Portugal, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo (Creche) – 2017/2020, Leiria.
- Queiroz, L., Maciel, D. & Branco, A. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, n.º 34, p.169-179.
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjengKVp6rLnwQ/?format=pdf&lang=pt>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6.ª ed.). Gradiva Publicações, S. A.
- Rato, V. J. (2016). *A importância das visitas de estudo na aprendizagem: Conceções de alunos e professores*. [Dissertação o de mestrado, IPL - Escola Superior de Educação]. Repositório Científico. <http://hdl.handle.net/10400.21/6467>

- Reis, P. (2009). *Propostas para planeamento, exploração e avaliação de visitas a museus e centros de ciência. 1.º Ciclo - Kit Pedagógico*. Estudo do Meio. 1–8. Texto. <http://hdl.handle.net/10451/4704>
- Resende, M. (2021). A educação à distância: um reflexo da escola que somos. Em M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano, *Diálogos sobre Educação de Infância - Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 1-284).
- Rodrigues, J. C. (2015). *As relações interpessoais entre crianças em contexto de Creche e de Jardim de Infância*. ciclo [Dissertação de mestrado, IPS – Instituto Politécnico]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/10606>
- Rubio, J. d., & Mello, T. (2013, julho). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 4, 1-11. <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, S., Lacerda, C., & Cardoso, A.P. (2016). A Planificação na Perspetiva dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Estudos Curriculares e Práticas Educativas*, 1045-1053.
- Silva, C. R., & Kaulfuss, M., A. (2020). A importância da Família na Educação Infantil. *Revista científica eletrônica de ciências*. <http://fait.revista.inf.br/site/a/156-a-importancia-da-familia-na-educacao-infantil.html>
- Silva, I. L., Cardona, M. J., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Silva, I. M. (2007). O professor como mediador. *Cadernos de Pedagogia Social*, (1), 117-123. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.1918>
- Silva, L., Brasil, V., Guimarães, H., Savonitti, B., Silva, M. (2000). Comunicação não-verbal: Reflexões acerca da linguagem corporal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8(4), 52-58. <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n4/12384.pdf>
- Silva, M. L., & Dias, I. S. (2015). A interação entre pares no momento da brincadeira livre. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*.
- Silva, M. M. (2011). *A aprendizagem significativa no ensino da História: o peddy paper como recurso didático* [Dissertação de mestrado - Faculdade de Letras]. Repositório Aberto.
- Silva, O. G., & Navarro, E. C. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, (8), 95-100. <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>
- Silva, T., & Pinheiro, A. (2021). Brincar e intervir à distância: Uma missão (quase) impossível. *Sensos-e, III*, 43-54. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2979>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Ministério da Educação.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Pactor.
- Taveira, I. C. (2015). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: das interações com os livros ao Projeto dos Dinossauros*. [Dissertação de Mestrado, ESECS - Instituto Politécnico]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/1732>
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Paralelo Editora. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3232954>
- Vieira, I., M., A. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*.

Waldow, V.R. (2008, 28 de dezembro). Momento de cuidar: momento de reflexão na ação. *Revista Brasileira Enfermagem REBEn*, 140-145.
<https://doi.org/10.1590/S0034-71672009000100022>

APÊNDICES

APÊNDICE I – PLANIFICAÇÃO DAS ROTINAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Planificação – Rotinas

Professor Supervisor: Miguel Oliveira	N.º de alunos: 16 Idades: 2 -3 anos	Local: Fraldinhas Data: Rotinas	Intervenientes: Ana Silva e Juliana Ameiro
Contextualização: <p>As rotinas são essenciais para o desenvolvimento das crianças. De acordo com Portugal (1998), o educador de infância é alguém que estabelece limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida em decisões e escolhas para as quais ainda não tem suficiente maturidade, no entanto, que lhe permitam o desenvolvimento da sua autonomia e autoconfiança sempre que possível, da sua curiosidade e capacidades. Deve ser verbalmente estimulante, com capacidade de empatia, promovendo o desenvolvimento holístico da criança através de interações recíprocas. Segundo Portugal (1998, p. 208), “aquilo que as crianças necessitam é de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, uma relação com alguém em quem confiem, respeito, um ambiente seguro, saudável e adequado ao seu nível de desenvolvimento, oportunidades de interagir com outras crianças e liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos”.</p> <p>Segundo Moufarda, C. (2014), a implementação/construção de uma rotina deve ser realizada desde cedo, logo na creche. Isto porque, de acordo com Post e Hohmann (2003) ajuda as crianças a sentirem-se seguras, confiantes e a adquirirem o sentido de controlo e continuidade. A autora faz também referência às OCEPE, e esclarece que “a rotina é uma sucessão de acontecimentos que são conhecidos pela criança” (ME, 1997, pág. 27). Visto que existem diversas definições para rotina, a autora refere alguns autores e as respetivas definições destes relativamente ao conceito. Segundo Zabalza (1998) a rotina é a “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (pág. 169).</p> <p>Para Post e Hohmann (2003) é uma “sequência (...) de acontecimentos, como (...) o tempo de escolha livre, refeição, tempo de exterior” (pág. 15). Moufarda, C. (2014) esclarece ainda que a rotina permite o desenvolvimento de competências e ajuda as crianças a tornarem-se responsáveis e</p>			

autónomas. De acordo com Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013), o “dia e a semana são organizados de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (pág. 43). Segundo Post, J., Hohmann, M. (2003), o modelo High Scope é dos modelos que mais valoriza o papel das rotinas diárias na educação em creche. Assim, Torrão (2015) defende que com este modelo as rotinas devem incluir cinco momentos chave, sendo eles “a chegada/partida, os cuidados (comer, dormir e cuidados corporais), o tempo de escolha livre, o tempo de exterior e o tempo de grupo” (pág. 47). De acordo com a mesma autora, as rotinas devem sustentar as necessidades das crianças e permitir

“momentos de proximidade entre as crianças e os adultos que gerem conforto, segurança, estabilidade emocional e, conseqüentemente, um bem-estar constante que, por sua vez, irá conduzir a experiências de aprendizagem enriquecedoras e a um desenvolvimento saudável” (Torrão R, 2015, pág. 51).

Segundo Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013), o plano de organização temporal deve integrar “rotinas de cuidados, designadamente a horas das refeições, o tempo dos cuidados corporais, o tempo da sesta” (pág. 42).

Intencionalidade Educativa	Propostas de Experiências Educativas
<p>Domínio Cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as rotinas; • Prestar atenção; • Participar em jogos que obedecem a regras; • Brincar ao faz de conta; • Conseguir terminar os seus jogos e arrumar o material; <p>Domínio Motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o domínio do corpo; • Desenvolver a motricidade; • Conseguir mover-se sem atingir os colegas; <p>Domínio Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar com as estagiárias e o grupo; • Distinguir “eu” do “outro” • Existir interagida; 	<p style="text-align: center;">08:00 h – Acolhimento</p> <p>- As crianças chegam e são direcionadas para o refeitório onde permanecem com uma auxiliar até a respetiva educadora chegar.</p>
	<p style="text-align: center;">10:00 h – Lanche da manhã</p> <p>- Eu ou uma das crianças escolhida ao acaso distribui uma peça de fruta a todas as crianças.</p>
	<p style="text-align: center;">10:10h – Canção do “bom dia”, atividade de exploração orientada e brincadeira livre</p>
	<p style="text-align: center;">11:20h – Momento de higiene</p> <p>- As crianças dirigem-se à casa de banho e às sanitas, enquanto as restantes com a nossa ajuda retiram as fraldas e sentam-se nos bacios. Após terminada a higiene dirigem-se para o refeitório.</p>
	<p style="text-align: center;">11:30h – Almoço</p> <p>- As crianças sentam-se nos lugares destinados e comem primeiramente a sopa, depois o segundo prato, a fruta e por fim bebem água. Após terem terminado tudo lavamos as suas mãos e boca e retiramos o babete.</p>
	<p style="text-align: center;">12:20h – Momento de higiene</p> <p>- As crianças dirigem-se à casa de banho e dirigem-se às sanitas, enquanto as restantes com a nossa ajuda retiram as fraldas e sentam-se nos bacios. Após este momento voltam para a sala.</p>
	<p style="text-align: center;">12:40h – Momento de repouso (sesta)</p> <p>- As crianças retiram os sapatos e deitam-se nos seus catres.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Revelar interesse e gosto pela aprendizagem; • Pedir auxílio do adulto para a resolução dos seus problemas; • Expressar iniciativa; • Resolver situações problemáticas no brincar e jogar com o outro; • Realizar tarefas autonomamente; • Estabelecer vínculos 	<p style="text-align: center;">15:30h – Momento de higiene</p> <p>- As crianças dirigem-se à casa de banho e dirigem-se às sanitas, enquanto as restantes com a nossa ajuda retiram as fraldas e sentam-se nos bacios, depois disso voltam-se a colocar as fraldas. Após esse momento voltam para a sala ou dirigem-se para o refeitório para lancharem.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">15:45h – Lanche</p> <p>- Sentam-se nos lugares destinados e lancham.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">16:30h – Momento de exploração livre da sala ou do espaço exterior</p> <p>- As crianças brincam na sala ou no espaço exterior livremente até que o encarregado de educação ou algum familiar as venha buscar.</p>
<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de atividades; • Casa de banho; • Refeitório; • Espaço Exterior 	<p>Quem avalia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • As estagiárias; • O grupo de crianças; <p>Quem é avaliado?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O grupo de crianças. <p>Estratégias de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Notas de campo; <p>Quando há a recolha de dados?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao longo de toda a intervenção

Referências Bibliográficas:

Bairos, A. F. (2015). *Organização das rotinas em contexto de Creche e Jardim-de-Infância*. Instituto politécnico de Setúbal, Setúbal.

Moufarda, C. (2014). A Importância e o Impacto das Rotinas na Creche e no Jardim de Infância. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.

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

Post, J. & Hohmann, M. (2003) *Educação de Bebés em Infantário: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenian

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. ARTMED EDITORA S.A

Planificação – Rotinas

Professor Supervisor: Miguel Oliveira	N.º de crianças: 20 Idades: 3-6 anos	Data: Rotinas	Mestrandas: Ana Silva e Juliana Ameiro
Contextualização: <p>As rotinas são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. São implementadas desde muito cedo pois permitem que as crianças se sintam seguras e tenham momentos de confiança. “A previsibilidade subjacente à implementação de uma rotina diária estável permite que as crianças tenham um conhecimento do seu dia-a-dia, sabendo o que podem esperar do momento que estão a vivenciar e dos que se seguem, diminuindo sentimentos de ansiedade e promovendo sentimentos de segurança” (Oliveira- Formosinho, 2013, citado por Silva, 2016, p.6). As rotinas facilitam também o desenvolvimento das crianças. “[um] conjunto (...) das rotinas, dos acontecimentos, das atividades e dos costumes característicos de determinado contexto, que, (...) tem de alguma forma uma influência formadora nas crianças que nesse contexto, ou melhor, a partir desse contexto, são chamadas a aprender” (Bondioli, 2004, citado por Gonçalves, 2015, p.22).</p> <p>As rotinas devem estar de consonância com os ritmos de cada criança, respeitando sempre a individualidade de cada uma “dia e a semana são organizados de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (Formosinho, 2003, p.43).</p> <p>Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016),</p>			

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27)

Cordeiro (s.d.) cita as palavras de Duque (s.d.) referindo que as rotinas detêm grande peso no “desenvolvimento das capacidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais das crianças” (Duque, citado por Cordeiro, s.d., p.8) pois permitem uma “sequência de acontecimentos diários que elas seguem e compreendem, funcionando como uma estrutura de segurança e promovendo a sua autonomia, uma vez que conseguem sozinhas prever a atividade seguinte” (Duque, citado por Cordeiro, s.d., p.8).

Area de Conteúdo/Domínio	Intencionalidade Educativa	Competências	Propostas de Experiências Educativas
			<p>8:20h - Acolhimento - As crianças vão chegando e são acolhidas pela auxiliar Patrícia no Jardim de Infância.</p>
<ul style="list-style-type: none"> o <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> 	<ul style="list-style-type: none"> o Identificar e valorizar o comportamento positivo da criança; o Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente; o Dar oportunidade e tempo à criança para 	<ul style="list-style-type: none"> o Verbaliza as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico; o Realiza de forma cada vez mais independente as tarefas indispensáveis à vida do dia a dia; o Conhece e compreende a importância de normas e hábitos de vida saudável e 	<p>9:00h - Momento de higiene - As crianças formam uma fila em frente à casa de banho e dirigem-se à sanita de forma ordenada, lavando as mãos de seguida. Após este momento, deslocam-se para a sala de atividades acompanhadas pela educadora.</p>

	realizar as tarefas do dia a dia;	de higiene pessoal e vai pô-los em prática;	
o <u>Área do Conhecimento do Mundo</u>	o No dia a dia, incentiva comportamentos e hábitos saudáveis.	o Usa e justifica algumas razões de práticas promotoras de saúde e segurança.	
o <u>Área de Expressão e Comunicação</u> o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	o Fazer pedidos e dar instruções; o Proporcionar jogos que promovam o desenvolvimento da linguagem; o Usar vocabulário rico e questionar as crianças; o Contar histórias, promover conversas sobre as mesmas.	o Faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário; o Ouve os outros e responde adequadamente; o Elabora frases completas; o Relata acontecimentos; o Constrói frases com uma estrutura cada vez mais complexa; o Identifica e reconhece semelhanças e diferenças com as características dos outros.	<p style="text-align: center;">9:10h – Momento de reunião</p> <p>- As crianças sentam-se na zona da reunião e o chefe da sala completa o “Quadro do tempo” e a tabela “Quem veio hoje?”;</p> <p>- Perguntamos se o presente dia é especial (se alguém faz anos) e de seguida fazemos alguns exercícios vocais e motores de relaxamento;</p> <p>- Às segundas-feiras questionamos o que fizeram durante o fim-de-semana. As crianças contam as novidades.</p>
o <u>Área de Formação Pessoal e Social</u>	o Valorizar e respeitar cada criança; o Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente.		
o <u>Área do Conhecimento do Mundo</u>	o Organiza a rotina diária, de modo a facilitar a compreensão.	o Utiliza termos como dia, noite, manhã, tarde, semana, mês, nas suas narrativas e diálogos;	

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Usa e justifica algumas razões de práticas promotoras. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; ○ Estimular a curiosidade das crianças; ○ Apoiar as crianças a explicitarem o que vão fazer e como; ○ Acompanhar as experiências que as crianças realizam; ○ Apoiar a criatividade das crianças na procura de soluções para os problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Revela confiança em experimentar atividades novas; ○ Revela interesse e gosto por aprender; ○ Participa na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos; ○ Colabora em atividades de pequeno e grande grupo. 	<p>9:30h – Atividade de exploração orientada - As crianças sentam-se no tapete e é lhes explicada a atividade de exploração orientada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Área de Expressão e Comunicação</u> ○ Domínio da Educação Física 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dar oportunidade à criança de explorar livremente o espaço; ○ Debater as regras dos jogos com as crianças; ○ Criar oportunidades para a criança explorar e 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Demonstra gosto pelas atividades físicas; ○ Cooperar com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa; ○ Aceita e cumpre as regras dos jogos; ○ É capaz de compreender e esquematizar as regras dos jogos; 	<p>10:00h –Momento de educação física - Em grande grupo, as crianças fazem alguns movimentos realizando uma exploração livre do espaço e do movimento.</p>

	desenvolver as diversas possibilidades do corpo.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se apropria da diversidade de possibilidades motoras. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar e valorizar o comportamento positivo da criança; ○ Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente; ○ Dar oportunidade e tempo à criança para realizar as tarefas do dia a dia. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verbaliza as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico; ○ Realiza de forma cada vez mais independente as tarefas indispensáveis à vida do dia a dia; ○ Conhece e compreende a importância de normas e hábitos de vida saudável e de higiene pessoal e vai pô-los em prática. 	<p style="text-align: center;">10:10h –Momento de higiene</p> <p>- As crianças formam uma fila em frente à casa de banho e dirigem-se à sanita de forma ordenada, lavando as mãos de seguida. Após este momento, deslocam-se para o refeitório.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Area do Conhecimento do Mundo</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ No dia a dia, incentivar comportamentos e hábitos saudáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Usa e justifica algumas razões de práticas promotoras de saúde e segurança. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Manifesta os seus gostos e preferências (alimentos); ○ Realiza de forma cada vez mais independente as tarefas indispensáveis à vida do dia a dia; ○ Conhece e compreende a importância de normas e hábitos de vida saudável e de higiene pessoal e vai pô-los em prática. 	<p style="text-align: center;">10:15h – Lanche da manhã</p> <p>- Cada criança, após fazer a higiene, dirige-se à sua mala e retira o respetivo lanche. De seguida dirigem-se para o refeitório e lancham.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Organizar as áreas e materiais da sala; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escolhe as atividades que pretende realizar; 	<p style="text-align: center;">10:30h – Momento de brincadeira livre</p> <p>- As crianças brincam livremente na sala de atividades ou no espaço exterior do Jardim de Infância.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Facilitar as escolhas das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhece os materiais disponíveis, a sua localização e se apropria progressivamente da sua utilização. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; ○ Estimular a curiosidade das crianças; ○ Apoiar as crianças a explicitarem o que vão fazer e como; ○ Acompanhar as experiências que as crianças realizam; ○ Apoiar a criatividade das crianças na procura de soluções para os problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Revela confiança em experimentar atividades novas; ○ Revela interesse e gosto por aprender; ○ Participa na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos; ○ Colabora em atividades de pequeno e grande grupo. 	<p>10h45h – Atividade de exploração orientada - As crianças sentam-se no tapete e é lhes explicada a atividade de exploração orientada.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar e valorizar o comportamento positivo da criança; ○ Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verbaliza as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico; ○ Realiza de forma cada vez mais independente as tarefas indispensáveis à vida do dia a dia; ○ Conhece e compreende a importância de normas e hábitos de vida saudável e de higiene pessoal e vai pô-los em prática. 	<p style="text-align: center;">11:55h – Momento de higiene</p> <p>- As crianças formam uma fila em frente à casa de banho e dirigem-se à sanita de forma ordenada, lavando as mãos de seguida. Após este momento deslocam-se para o refeitório.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Área do Conhecimento do Mundo</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ No dia a dia, incentivar comportamentos e hábitos saudáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Usa e justifica algumas razões de práticas promotoras de saúde e segurança. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Manifesta os seus gostos e preferências (alimentos); ○ Realiza de forma cada vez mais independente as tarefas indispensáveis à vida do dia a dia; ○ Conhece e compreende a importância de normas e hábitos de vida saudável e de higiene pessoal e vai pô-los em prática. 	<p style="text-align: center;">12:00h - Almoço</p> <p>- Depois de realizarem a sua higiene, as crianças dirigem-se ao refeitório e preparam-se para almoçar.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar e valorizar o comportamento positivo da criança; ○ Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verbaliza as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico; ○ Realiza de forma cada vez mais independente as tarefas indispensáveis à vida do dia a dia; ○ Conhece e compreende a importância de normas e hábitos de vida saudável e de higiene pessoal e vai pô-los em prática. 	<p style="text-align: center;">13:30h – Momento de higiene</p> <p style="text-align: center;">- As crianças formam uma fila em frente à casa de banho e dirigem-se à sanita de forma ordenada. De seguida, lavam as mãos e preparam-se para entrar na sala de atividades acompanhadas pela educadora.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Área do Conhecimento do Mundo</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ No dia a dia, incentivar comportamentos e hábitos saudáveis; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Usa e justifica algumas razões de práticas promotoras de saúde e segurança; 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; ○ Estimular a curiosidade das crianças; ○ Apoiar as crianças a explicitarem o que vão fazer e como; ○ Acompanhar as experiências que as crianças realizam; ○ Apoiar a criatividade das crianças na procura de soluções para os 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Revela confiança em experimentar atividades novas; ○ Revela interesse e gosto por aprender; ○ Participa na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos; ○ Colabora em atividades de pequeno e grande grupo. 	<p style="text-align: center;">14:00h – Atividade de exploração orientada e momento de brincadeira livre</p> <p style="text-align: center;">- As crianças sentam-se na zona de reuniões e preparam-se para uma atividade de exploração orientada. Posteriormente, as crianças brincam livremente na sala de atividades</p>

	problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo.		
o <u>Área de Formação Pessoal e Social</u>	<ul style="list-style-type: none"> o Escutar o que as crianças têm para dizer; o Estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> o Avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos, bem como os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar; o Expressa as suas ideias, para criar e recriar atividades. 	<p style="text-align: center;">15:10h – Momento de arrumar</p> <p>- As crianças arrumam a sala e sentam-se no tapete para refletir e avaliar o trabalho realizado ao longo do dia.</p>
			<p style="text-align: center;">15:30h – Fim das atividades no jardim de infância</p> <p>- As crianças preparam-se e aguardam que o encarregado de educação, algum familiar ou pessoa responsável as venha buscar.</p>

Recursos	Avaliação
<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de atividades; • Casa de banho; • Refeitório; • Espaço Exterior. 	<p>Quem avalia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • As mestrandas; • O grupo de crianças; <p>Quem é avaliado?</p> <ul style="list-style-type: none"> • As mestrandas; • O grupo de crianças;

	<p>Estratégias de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Registo de acontecimentos; • Notas de campo; • Registos fotográficos; <p>Quando há a recolha de dados?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao longo da intervenção
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Referências bibliográficas

Cordeiro, S. C. (s.d.). *Organização e tratamento de dados recolhidos nas rotinas das crianças na sala dos quatro anos*. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Gonçalves, A. F. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância*. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Oliveira-Formosinho, (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.

Silva, C. M. (2016). *A Organização do Tempo em Educação de Infância - A adequação da rotina às necessidades e interesse das crianças*. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

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

APÊNDICE III – 1.^a REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA: 18 E 19, 2, 3 E 4 DE MARÇO DE 2020

1.^a Reflexão individual: 18 e 19 de fevereiro; 2,3 e 4 de março

A presente reflexão centrar-se-á nas intervenções dos dias 18 e 19 de fevereiro e 2, 3 e 4 de março. Irei refletir sobre as observações efetuadas durante estes dias, evidenciando episódios que senti serem mais marcantes, fundamentando com referências de alguns autores. Para além disso irei falar sobre quais as minhas expectativas e quais os meus maiores receios na prática de Jardim de Infância I.

Relativamente às minhas expectativas, estas são positivas. Estou bastante entusiasmada nesta prática e nas atividades a desenvolver. Relativamente aos meus receios, estes são principalmente devido ao contexto ser totalmente diferente do que vivenciei na prática anterior, em creche. Tendo que conhecer um novo grupo e tendo medo que o grupo não se adapte ou não seja recetivo à minha chegada. Nestas duas semanas, esses receios foram acabando por desaparecer pois as crianças (umas mais que outras), foram muito recetivas e demonstraram sempre felicidade e agrado pela nossa presença.

As nossas observações foram realizadas através de observação participante ao longo de todos estes dias no Jardim de Infância. A nossa recolha de dados foi realizada através de fotografias (após questionarmos os encarregados de educação se o poderíamos fazer), de grelhas de observação e de notas de campo.

O que observei logo nos primeiros dias foi o facto do grupo ter uma boa interação entre eles, com a auxiliar e com a educadora. Observei também que o grupo recebeu duas crianças novas e que estas também foram muito bem-recebidas/acolhidas e que apesar das suas diferenças as crianças foram sempre bondosas para elas.

Reparei que o grupo demonstra muito interesse no momento em que é contada uma história, querendo sempre participar, dando ideias e realçando sempre pormenores, tanto na parte escrita, como nas ilustrações. Para além disso, é interessante o facto de estes já saberem quem são os autores, ilustradores, o nome das diferentes partes do livro e demonstrarem interesse e empenho em saber mais. Para isso sinto que foi imprescindível ter ido um escritor/ilustrador ao Jardim, para que as crianças pudessem ver mais de perto

e entender melhor o que era um escritor e ilustrador (anexo 1). É importante que as crianças ganhem um desejo pela leitura, “A leitura é uma aprendizagem social que ultrapassa o quadro escolar, começando muito antes da entrada na escola.” (Traça, 1992, citado por, Moura, 2005, p.3).

Achei interessante o facto de existir um momento de atividade física e um momento para relaxar. É bastante importante que as crianças tenham momentos específicos onde se podem mexer e estar “à vontade” pois com esta idade necessitam de correr saltar, dançar entre outros (anexo 2). Segundo as Oeipe (2016),

Numa perspetiva de construção articulada do saber em que a criança é sujeito da aprendizagem, a Educação Física, como abordagem globalizante, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

É também fundamental um momento de retorno à calma (anexo 3) para que a seguir consigam estar concentrados nalguma atividade, “a prática do relaxamento é possível independentemente de qualquer condição material, e que é, mesmo com meios simples, gratificante e eficaz” (Guillaud, 2006, Lima, 2012, p.21).

Outro momento que observei e achei estimulante foi o facto das crianças em conjunto com a educadora e a auxiliar fazerem sempre uma avaliação do dia, dizendo o que gostaram mais e menos de fazer. É importante que estas demonstrem os seus gostos e os partilhem em grande grupo de forma a que se sintam ouvidas e que assim se sintam à vontade para falarem do que sentem, ganhando assim também uma maior autoestima. “A construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

Referências Bibliográficas

Moura, R. (2005). As histórias e os livros na Infância de pais e filhos. *Cadernos de Educação de Infância*, 74, 18-22.

Lima, A. A. M. L. (2012). *Relatório reflexivo de estágio: relaxamento com crianças do jardim-de-infância* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior

de Educação de Viseu).

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

APÊNDICE IV - 3.^a REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE CRECHE: 21 A 23 DE OUTUBRO DE 2019

3.^a Reflexão individual

Refletindo sobre a intervenção do dia 21, sinto que esta foi positiva. Ao ver a minha colega realizar a sua primeira atividade que foi dançar e cantar a música “Cabeça, ombros, joelhos e pés” apercebi-me que o grupo estava um pouco confuso, após refletirmos em conjunto sobre isso chegámos à conclusão que esta deveria ser feita de outra forma, tendo ela pedido na intervenção do dia 23 para que o fizéssem, mas desta vez sentados, percebemos que dessa forma correu de uma maneira mais positiva, onde estiveram mais atentos e alguns até executaram os movimentos da música mais acertadamente (fotografia7).

“O subdomínio da Música contempla a interligação de audição, interpretação e criação (...) A dança, como forma de expressão através de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo, está intimamente ligada ao teatro, à música e à Educação motora. Através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras). A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, pp. 54-57)

Na parte do contorno do corpo (fotografia2) senti que as crianças estavam atentas e que o conseguiram fazer bastante bem, apesar da criança que estava deitada não querer estar muito tempo parada. Contudo após essa silhueta do corpo o objetivo era que pintassem dentro do contorno o que acabou por não acontecer (fotografia3). As crianças demonstraram-se bastante interessadas na mesma em fazer desenhos e isso foi o mais importante. Alguns também nesse momento realizavam puzzles de frutas (fotografia1), senti que esse momento foi bom pois as crianças sentiam-se curiosas e queriam realizar

os mesmos. Acho apenas que isso poderia ter sido mais aproveitado e mais explorado.

Relativamente à intervenção do dia 22, o que mais refleti sobre este dia foi que realmente dá para fazer atividades muito divertidas e lúdicas com muito pouco, as crianças têm uma imaginação muito fértil e por isso é muito fácil arranjar uma atividade que lhes capte a atenção sem materiais nenhuns ou poucos que sejam, pois, o resto elas vão criando. E isso foi muito visível na parte em que fingiram estar num barco apenas segurando numa corda ou quando estavam com um círculo na mão a fingir que eram um carro (fotografia 4 e 5).

“Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. (Girardello, 2011, p.75)

Por fim na intervenção do dia 23 as crianças mostraram-se sempre muito atentas e sossegadas na parte da “malinha das surpresas”. É realmente um momento que costuma resultar sempre bastante bem porque suscita uma grande curiosidade nas crianças fazendo com que se mantenham atentas. As crianças começaram por construir o corpo de um boneco (fotografia 6) e depois elaboraram o corpo das aranhas com guaches, apesar de ter ficado como um trabalho final bastante bonito, não resultou como nós esperávamos em termos de aprendizagens para as crianças. Achámos que as crianças tinham mais facilidade em soprar para as palhinhas, mas isso não se verificou. Mostravam-se muito mais interessadas em mexer no pincel e nas aguarelas. O que retenho disto é que deveríamos ter utilizado outro material que não as palhinhas ou mesmo utilizá-las de outra forma por exemplo no papel arrastando as aguarelas. Com isto percebo que não conseguimos que a aprendizagem e concentração fossem muitas apesar do tempo da atividade ser curto. “Como referem Hohmann et al. (1995) “aprendizagem activa tem a conotação da aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida».” (Citado por Oliveira, 2014, p. 9).

É muito importante que no futuro como educadoras, nos foquemos sempre na criança e nos seus interesses/gostos, é nela que temos que pensar quando elaboramos as atividades,

ao longo do tempo vai havendo uma evolução relativamente a isso mas sinto que ainda estamos muito longe de chegar lá. Contudo, é nestes momentos que existe uma maior aprendizagem para nós mestrandas. “Os educadores de infância devem criar oportunidades de aprendizagem significativas para todas as crianças, valorizando as suas ações e opiniões tornando-as participantes do processo de construção de conhecimento” (Oliveira, 2014, p. 5)

Referências bibliográficas:

Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-posições*, 22(2), 75.

Oliveira, A. R. (2014). *A Aprendizagem Ativa no Jardim de Infância e na Creche: explorando e descobrindo através da água e dos materiais*. Estágio, Instituto de Educação - Universidade do Minho, 5.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 54-57.

APÊNDICE V – 4.^a REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA: 27 A 29 DE ABRIL DE 2020

4.^a Reflexão Individual: 27 a 29 de abril

Dia	Hora	Tempo de interação	Modalidade	Intervenientes	Assuntos discutidos/ atividades desenvolvidas
26-4-20	19h00	30 min.	Zoom	Mestrandas e cooperante	Falámos sobre as retificações que deveríamos fazer na planificação e nas atividades.
27-4-20	11h30	30 min	Google Hangouts	Mestrandas, cooperante, crianças e pais	Falámos um pouco com os pais e as crianças, sobre como têm passado a quarentena, o que têm feito e sobre as atividades que têm vindo a ser propostas.
27-4-20	19h00	20 min.	Zoom	Mestrandas e cooperante	Planeámos as atividades para a próxima semana.
30-4-20	14h30	30 min.	Google Hangouts	Mestrandas e cooperante	Falámos sobre as retificações que deveríamos fazer na planificação
30-4-20	17h30	35 min.	Teams	Mestrandas e supervisor	Planeámos a entrevista para a educadora

Ao longo desta reflexão pretendo refletir sobre a quantidade de crianças que realiza as atividades e que participa nas reuniões síncronas. Para além disso pretendo justificar as opções e fundamentar didática e cientificamente uma das propostas da planificação referentes aos dias 27, 28 e 29 de abril. Deste modo decidi refletir sobre a atividade: massa de modelar caseira. Escolhi esta atividade principalmente pelo que esta pode provocar no desenvolvimento e aprendizagem da criança, pelo momento que esta pode criar de afeto com os familiares devido ao auxílio dos mesmos e o divertimento que a mesma pode gerar nas crianças.

Mais uma vez, tal como nas semanas anteriores, continuo com o objetivo de chegar às crianças. Para tal, continuo a empenhar-me e a dar o meu máximo para obter sempre melhores resultados e para proporcionar sempre o melhor às crianças.

Para começar, escolhi refletir sobre esta atividade devido ao facto de saber que as crianças gostavam muito de brincar com massa de modelar e plasticinas, quando se encontravam no Jardim de Infância.

Para além disso, esta atividade envolve diversas áreas, como a de expressão e comunicação, domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, ao realizar e contactar com a massa e no momento em que pode criar diversas formas com ela, “As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação”. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49). O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ao contactar com a receita, “O contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita”. (Silva, et al, 2016, p. 66) e Domínio da Matemática seguindo a receita, utilizando medidas não convencionais para realizar a massa, “No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano. O/A educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes” (Silva, et al, 2016, p. 74).

Sendo que lemos a história “A Lagartinha Muito Comilona”, sugerimos que nesta

atividade pudessem também elaborar tanto a lagartinha como a borboleta. Dando espaço para que elaborassem para além disso, o que quisessem. Trabalhando assim a motricidade, que é essencial, “O desenvolvimento de atividades que possibilitam o treino da motricidade global e da motricidade fina irá permitir que a criança aprenda a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a sua autonomia e autoconfiança.” (Educação, 2018).

Outro momento sobre o qual refleti, foi o facto da quantidade de pais e crianças que vai às reuniões síncronas com a educadora ser muito pouca. É algo que me tenho vindo a questionar-me o porque de acontecer, chego à conclusão de ser devido a estarem em teletrabalho ou devido a também terem outros filhos. Sinto que tenho que me por no outro lado (da família) para também perceber que não é fácil ser mãe ou pai. Eles não são educadores e estão a adaptar-se para fazer o melhor possível e é nisso que temos que nos focar.

Ou seja, o que retiro desta reflexão, é que não posso ver a parte negativa, de irem poucos pais e crianças às reuniões ou de serem poucos os que colocam lá o feedback das atividades, mas sim, dar valor aos que o fazem, mesmo que poucas vezes, pois por vezes isso para eles já foi difícil e esforçaram-se para o conseguirem fazer. Tanto as crianças como eles são também heróis que se estão a adaptar e a aperfeiçoar a algo que nunca vivenciaram, o isolamento social.

O foco é pensar que as crianças ao estarem em casa com a sua família também se estão a desenvolver e a aprender. Estão a crescer como cidadãos, “A família é, primordialmente, o suporte social do indivíduo, cumprindo-lhe facilitar a satisfação de suas necessidades, de tal forma que ele possa, devagar, tornar-se apto a se desenvolver como um cidadão” (Rodrigues, Sobrinho & da Silva, 2000, p.45)

O mais importante a garantir é sempre que a criança está satisfeita “Garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas.” (Portugal, s.d.).

Temos então realizado atividades que sejam simples e rápidas, mas que proporcionem um bom momento para a criança que a realiza, como para a família que a auxilia, pois por

pouco tempo que seja, o que interessa é que esse tempo seja tempo de qualidade, “A família é o primeiro grupo social que possibilita o desenvolvimento de uma criança, pois é no meio familiar que se encontra afeto, carinho, aprende sobre princípios, valores, respeito, cultura e ética” (Marcolan, Frighetto & dos Santos, 2013).

Referências Bibliográficas:

Educação, A. d. (3 de 12 de 2018). *Abecedário da Educação*. Obtido de Abecedário da Educação: <https://www.abecedariodaeducacao.pt/2018/12/03/o-desenvolvimento-da-motricidade-fina-da-crianca/>

Marcolan, M. D. L. P., Frighetto, A. M., & dos Santos, J. C. (2013). A Importância da Família no Processo de Aprendizagem da criança. *Nativa–Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso*, 2(1).

Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Rodrigues, M. S. P., Sobrinho, E. H. G., & da Silva, R. M. (2000). A família e sua importância na formação do cidadão. *Família, Saúde e Desenvolvimento*, 2(2).

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

APÊNDICE VI – 9.^a REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE 2.^o ANO DO ENSINO BÁSICO: 23 A 25 DE NOVEMBRO DE 2020

9.^a Reflexão individual: 23, 24 e 25 de novembro

A presente reflexão centrar-se-á nas intervenções dos dias 23, 24 e 25 de novembro. Nestes dias fui eu a interveniente e a minha colega a observadora. Para tal, ao longo desta reflexão irei refletir sobre uma das atividades realizadas: peddy paper. Decidi escolher esta atividade devido à mesma trabalhar as diversas áreas, colocar os alunos no exterior, que para eles é algo diferente, logo algo mais entusiasmante, e ainda trabalharem em

equipa, sendo essa uma dificuldade deles. No fim irei ainda refletir sobre algumas das minhas dificuldades.

Iniciando por explicar como correu o peddy paper, este no geral correu bem, havendo alguns “imprevistos”. Os alunos perceberam no que este consistia, mas não perceberam algumas partes do que tinham de fazer e quais as regras a cumprir. Para além disso, todas as equipas demonstraram por vezes alguma dificuldade em trabalhar em conjunto, sendo que foi preciso sempre algum auxílio para que isso acontecesse.

Decidimos ter o cuidado de ao longo do peddy paper, colocar questões que envolvessem as diversas áreas, deste modo conseguimos com uma atividade, trabalhar diversos conteúdos (Fotografia 1), e ainda mais de uma forma lúdica, “lúdico é equivalente a desafiador, a algo que nos pega por sua surpresa, pelo gosto de repetir em outro contexto (...), que algo tem sentido de investigação, de curiosidade, de permissão para a pessoa dizer o que pensa ou sente” (Macedo, Petty & Passos, 2005, citado por Fialho, p. 32).

Tal como já foi referido, tivemos o cuidado de o fazer em equipas de modo a que realizem atividades em equipas ou em grupos (Fotografia 2 e 3), cooperando entre si, sendo que na semana anterior no jogo do “pictionary” apercebemo-nos de algumas dificuldades, “cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (Argyle, 1991, citado por Marques, 2014, p.35), para além disso, “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009, citado por Marques, 2014, p.37). O nosso objetivo é sempre minimizar essas dificuldades, deste modo, focámo-nos também nesse ponto.

Relativamente às equipas, conseguiram a maior parte do tempo permanecer juntas, mas o que observámos foi que existia sempre algum dos alunos que queria “mandar” sendo ele a escrever ou a ler (Fotografia 4). Desse modo, não deixava os outros participarem, apesar de andarem juntos. Tanto eu, como a minha colega e a professora, andámos sempre por perto dos grupos auxiliando nessas partes e explicando que todos tinham que participar da mesma forma e que tinham que saber partilhar as funções.

Algo que me deixou um pouco desanimada foi o facto de na realização do peddy paper,

uma das regras a cumprir era não retirarem as folhas com as letras ou palavras do sítio onde estavam colocadas, de modo a que as outras equipas também as pudessem encontrar. Deste modo, essas partes não puderam ser realizadas porque alguns dos alunos retiraram-nas ou esconderam-nas.

Terminado o peddy paper, foi feita uma correção em grupo de modo a verificarmos o que tinham feito corretamente e a responder ao que os grupos não tinham conseguido realizar. Desta forma, perceberam alguns aspetos que tinham tido dificuldade e qual era a palavra que teriam que formar com as letras encontradas (percurso).

Realizaram ainda um questionário, ao qual teriam que responder dando a sua opinião, mostrando o que mais e menos gostaram e ainda o que mudariam. De certeza forma, foi interessante perceber que a maior parte gostou de tudo sendo que alguns especificaram com a parte de escreverem ou de terem de correr para conseguir terminar mais rápido. Demonstraram-se entusiasmados e disseram que queriam repetir novamente. Deram até algumas ideias dizendo que para a próxima podia ser uma caça ao tesouro, ou que podia mesmo ser um jogo só de encontrar letras, mostrando a sua motivação por realizarem mais atividades deste género, “existe a necessidade de um desempenho ativo por parte do professor de forma a melhorar a motivação do aluno, em simultâneo com o ensino do saber pensar, é muito importante ensinar a pensar, ao mesmo tempo que se tenta melhorar a motivação para aprender” (Tapia, 1997, citado por Chaves, 2015, p.11). Uma das alunas até algumas vezes durante o peddy paper me questionava se faltava muito para acabar, e eu pensava que estava com pressa ou que não queria fazer mais, respondia, ainda têm tempo ou ainda falta e a resposta era: “ainda bem é que eu estou a gostar muito e não quero que acabe”. Algo que também os motivou foi perceberem que a atividade ia ser realizada no exterior, algo que eles gostam muito e que não acontece tantas vezes, mas que é importante pois, “proporciona às crianças uma grande diversidade de oportunidades de ação, promotoras de exploração e seleção de níveis diferenciados de desafio, liberdade e autonomia, essenciais ao seu desenvolvimento holístico” (Fjørtoft e Gundersen, 2007, citado por Castilho, 2020, p.18).

A conclusão que tiro desta atividade, é que apesar de alguns imprevistos e de algumas regras não cumpridas por alguns dos alunos, estes gostaram bastante e conseguiram realizar algumas aprendizagens. Por fim, revelei a equipa vencedora, dizendo que as outras tinham ficado bastante perto e que estavam quase todas perto de ganhar para não

se preocuparem, mas antes de poder dizer a parte mais importante um aluno chegou-se à frente e disse “o mais importante é divertirmo-nos e aprendermos professora”. Pensei que não poderia ser melhor do que essas palavras virem da parte de um aluno.

Quero ainda refletir sobre uns aspetos, refletidos com a professora supervisora, que tenho de melhorar, tal como, a minha postura em sala de aula e ainda o facto de quando pedir para fazerem ou não fazerem algo, certificar-me mesmo que isso acontece e não desistir até que aconteça se não dessa forma os alunos sentirão que estão à vontade e que podem continuar com as mesmas atitudes. Todas as semanas faço um esforço para conseguir evoluir e nestes casos não irá ser diferente, darei o meu melhor para conseguir diminuir as dificuldades/erros sentidos.

No fim desta semana, acabo por me sentir de coração cheio, porque mesmo tendo partes mais desanimadas, no final os alunos conseguem surpreender-me e para mim é isso que é ser professora, tendo no geral um bem-estar dentro de mim, “a noção de bem-estar docente traduz a motivação e a realização do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho” (Jesus, 2002, citado por Picado, 2009, p.4).

Referências Bibliográficas:

Castilho, S. d. (2020). *À volta do espaço exterior no 1oCiclo do Ensino Básico*. Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Coimbra.

Chaves, L. P. (2015). Contributos de um jogo tipo Peddy Paper na motivação de alunos para aprendizagens do tema Sol-Terra-Vida. Relatório de Mestrado, Politécnico do Porto, Porto.

Fialho, I. I. (2020). *A Importância das Atividades Lúdicas no Processo de Aprendizagem em Contexto Pré-escolar e 1.o Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, Santarém.

Marques, T. C. (2014). *A Aprendizagem Cooperativa no Desenvolvimento de Competências Sociais: Contributos do Projeto Curricular Integrado (Estudo no 2.o ano do 1.o ciclo do Ensino Básico)*. Relatório de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho.

Picado, L. (25 de abril de 2009). Ser Professor: Do mal-estar para o bem-estar docente. *Psicologia*, 1-32.

APÊNDICE VII – 13.^a REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE 2.º ANO DO ENSINO BÁSICO: 11 A 13 DE JANEIRO DE 2021

13.^a Reflexão individual: 11 a 13 de janeiro

A presente reflexão centrar-se-á nas intervenções dos dias 11, 12 e 13 de janeiro, nestes dias, sendo a última semana de intervenção eu e a minha colega intervimos conjuntamente. Para tal, ao longo desta reflexão irei refletir sobre as atividades e para além disso, como me senti ao longo destas semanas, como foi o meu percurso, aprendizagens realizadas e algumas dificuldades sentidas.

Nesta última semana decidimos realizar algumas atividades mais lúdicas, de modo a “fazer uma despedida” de forma divertida e claro com aprendizagens na mesma, “lúdico é equivalente a desafiador, a algo que nos pega por sua surpresa, pelo gosto de repetir em outro contexto (...), que algo tem sentido de investigação, de curiosidade, de permissão para a pessoa dizer o que pensa ou sente” (Macedo, Petty & Passos, 2005, citado por Fialho, p. 32) e também, tal como nas semanas anteriores, de conseguirmos envolver sempre todos os alunos de modo a que conseguissem realizar as atividades de uma forma positiva e prazerosa, aprendendo e retendo os conhecimentos mais facilmente. Segundo Lanz (s.d), a criança quando está envolvida sentimentalmente no processo de aprendizagem, consegue estar mais concentrada e reter mais rapidamente e facilmente os conteúdos (Lanz, citado por Silva, 2007, p.61).

Assim sendo, os alunos participaram nas atividades e perceberam que se divertiram. Para além disso, retiraram aprendizagens como era de esperar, sendo que de qualquer atividade se podem retirar aprendizagens. No visionamento do filme (Figura 1), os alunos aprenderam um pouco mais sobre as abelhas e para além disso, no final foram questionadas algumas características das mesmas tal como do bicho-de-conta e do pirilampo falados no dia anterior. Ou seja, do filme conseguiram aprender mais sobre estes seres vivos. Fizeram também uma atividade em que escreveram alguma palavra ou

frase sobre nós ou sobre o que acharam de nós (Figura 2). Sendo algo em que treinam a escrita, mas também uma recordação que levamos. A atividade que penso que os alunos mais gostaram e mais usufruíram foi sem dúvida a realização da plasticina (Figura 3 e 4).

Envolveram-se bastante tanto a fazer como depois a manipulá-la. Sinto que desta forma conseguiram ter uma maior noção das medidas utilizadas, ver os vários ingredientes e depois ainda aprofundar a sua motricidade fina, uma vez que fizeram várias construções minuciosas, tais como bonecos de neve, pizzas, casas entre outros, “O desenvolvimento de atividades que possibilitam o treino da motricidade global e da motricidade fina irá permitir que a criança aprenda a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a sua autonomia e autoconfiança.” (Ecobite, 2018). Sendo que desta forma desenvolveram uma atividade de expressão plástica que é fundamental, dando “asas” à criatividade dos alunos. A Educação Artística é uma área que se centra principalmente na criança, no seu desenvolvimento e na satisfação das suas necessidades, “é uma actividade natural, livre e espontânea da criança” (Sousa, 2003, p.160).

Relativamente à prática pedagógica, era sem dúvida a que mais “temia”, pois tenho preferência pela educação pré-escolar e então achei sempre que não me iria sentir tão à vontade neste meio. O que aconteceu foi totalmente o oposto, foi a prática que mais gostei, que mais me senti à vontade e também a que mais aprendi, pois tivemos contacto com uma turma bastante grande, com alunos muito diferentes, após um confinamento e para além disso num horário duplo da tarde. Vários fatores que me puseram tanto a mim como a minha colega de prática à prova. Sendo que tanto eu como a minha colega tentámos sempre ao máximo, tratar cada aluno como ele merece e dar o tempo que cada um necessita, intercalando com atividades de recurso aos que acabavam o trabalho mais rápido, dando tempo aos restantes para trabalharem ao seu ritmo, sendo que o professor tem que respeitar as diferentes características e ritmos de aprendizagem. Segundo Sá (2001), “para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características” (Sá, 2001, citado por Henrique, 2011, p. 170) e “organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adoptando as estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos” (Sanches, 2008, citado por Silva, 2019, p. 32). Para isso, foi necessário adaptarmo-nos ao tempo de cada um e começarmos a perceber mais ou menos quanto tempo demoraria cada atividade de modo a não sobrar tempo no final nem a existir

uma grande quantidade de atividades para o tempo que tínhamos. Segundo Arends (s.d.), a gestão do tempo na sala de aula é extremamente complexa, esta requer bastantes conhecimentos, tais como, do currículo, dos princípios da aprendizagem, de boas práticas e gestão e mais importante ainda de cada aluno da sala (Arends, s.d., p.79).

Sinto que tivemos um percurso de evolução e que conseguimos ir sempre melhorando semana após semana, também com a ajuda e feedback da supervisora e da cooperante. Sinto-me muito agradecida e contente por ter vivenciado de uma forma tão positiva estes dias na Quinta do Alçada (Figura 5). Quero realçar também que para além do que colocámos em prática, sinto que também existiram aprendizagens relativamente aos documentos realizados, tanto a planificação, como a sua avaliação e as reflexões. Fui pondo-me à prova e dando sempre o meu melhor, de modo a atingir todos os objetivos que tinha em mente. Principalmente o facto de conseguir ganhar a turma, de conseguir que me ouvissem e que demonstrassem interesse nas atividades propostas, pois esse era um dos meus maiores receios e dificuldades, tendo sido melhorado ao longo das semanas e que sinto, agora no final ter sido ultrapassado, pois já tinha um grande à vontade com a turma, já conseguia estar bastante descontraída e interagir de modo a que me ouvissem e tivessem interesse nas atividades.

Outro receio que tinha, era de ter que dar as aulas com a máscara e que houvesse uma grande dificuldade de comunicação. Claro que não se pode dizer que não foi complicado, mas foi melhor ultrapassado do que tinha em mente, foi necessário mais esforço tanto da minha parte como também por parte dos alunos, mas tudo foi conseguido. Acabei por perder um pouco aquele afeto que é tão bom, como os abraços, os toques ou mesmo conseguirmos observar as expressões e os sorrisos de cada um e não apenas o olhar. Mas consegui tirar o melhor proveito de toda esta experiência, saindo de coração cheio e ainda com mais força para a próxima prática pedagógica.

Referências Bibliográficas:

Arends, R. I. (s.d.). *APRENDER A ENSINAR*. (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. d. Sá, & A. B. Vasco, Trads.) McGRAW-HILL.

Ecobite (3 de dezembro de 2018). *Abecedário da Educação*. Obtido em 14 de janeiro de 2021, de Abecedário da Educação: <https://www.abecedariodaeducacao.pt/2018/12/03/o-desenvolvimento-da-motricidade-fina-da-crianca/>

Fialho, I. I. (2020). *A Importância das Atividades Lúdicas no Processo de Aprendizagem em Contexto Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, Santarém.

Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 167-187.

Silva, A. M. M. (2007). *A pedagogia Waldorf: um contributo para a educação em Portugal* (Master's thesis).

Silva, T. S. (2019). *Ser professora: a profissão que escolhi abraçar*. Relatório de Mestrado, Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Música e artes plásticas* (Vol. 3.º). (H. Pedagógicos, Ed.)

APÊNDICE VIII – 8.ª REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE 3.º ANO DO ENSINO BÁSICO: 7 A 9 E 14 DE JUNHO DE 2021

8.ª Reflexão individual: Período de Intervenção individual 7, 8, 9 e 14 de junho – Ana Silva

A presente reflexão centrar-se-á nas intervenções dos dias 7, 8, 9 e 14 de junho. Durante os dias 7, 8 e 9 de prática foi a minha colega a intervir e eu a observar, já no último dia entrevistamos as duas em conjunto. Como tal, ao longo desta reflexão irei refletir sobre os dias de uma forma geral, ressaltando aspetos mais positivos e negativos ao longo dos mesmos, fundamentando-os.

De forma geral, os dias correram bastante bem, sendo que ao longo dos mesmos fizemos algumas alterações das atividades devido ao facto dos alunos apresentarem algumas dificuldades na parte das décimas e acharmos que necessitavam de treinar mais tempo e de mais explicações para que isso ficasse completamente percebido. Assim alterámos a realização da maquete (Fotografia 2), para terça depois do intervalo, focando-nos na primeira parte da manhã em matemática. Verificando-se assim mais uma vez que a

planificação não é estanque, serve apenas como um documento de auxílio que pode ser alterado se sentirmos necessidade, “através da mesma é realizada uma previsão do que vai acontecer, pondo em prática os referidos programas. Mas, para além disso, é através da planificação que o professor define tudo o que vai ser ensinado/aprendido, como, quando, porquê e para quem” (Santos, Cardoso & Lacerda, 2016, p. 1046). E foi o caso, a minha colega sentiu que era importante que as partes decimais ficassem bem percebidas então alterou o horário das atividades de modo a ter mais atenção dos alunos logo na parte da manhã voltando a falar sobre as frações.

Realçando as atividades do Sistema Solar, acho que também foram muito bem pensadas, uma vez que se começou por partir das ideias que os alunos tinham sobre o Sistema Solar. Sendo que apareceram bastantes ideias e curiosidades, onde demonstraram muito interesse pelo tema a trabalhar. Lopes da Silva & Vilhena (1997) esclarece que “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (Lopes da Silva & Vilhena, 1997, p. 79). Depois disso foram-se partilhando as características e curiosidades sobre os vários planetas. Foi realizada uma maquete, um livro instantâneo (Fotografia 1), onde estes colocavam o que achassem mais interessante sobre cada planeta e ainda sobre trabalhado um poema sobre os planetas. Com isto conseguiu verificar-se uma interdisciplinaridade em que partindo do Estudo do Meio se chegou também ao português trabalhando o mesmo tema. Sendo a interdisciplinaridade, segundo Bovo (s.d.),

integração dos conhecimentos; passar de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária de conhecimento; superar a dicotomia entre o ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências e um processo de ensino aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo da vida (Bovo, s.d., p.2).

Os alunos deliraram com a atividade da realização da maquete, por poderem utilizar as várias tintas e porque é uma atividade diferente para eles, sendo uma atividade bastante lúdica, mas que aprenderam bastante. É fundamental as atividades incorporarem sempre uma parte lúdica pois, “o lúdico apresenta sempre um sentido de ação e exploração: ver como é, desmontar, participar, construir e até mesmo se sacrificar, se a ação for encarada como espírito lúdico, desafiador e de superação de limites” (Paulo Nunes de Almeida,

2009, citado por Costa, 2015, p.8). Para além disso, foi muito bom de observar o facto de estes quererem pintar cada planeta exatamente igual à imagem que lhes tinha sido mostrada em aula. Tentaram misturar cores e fazer as linhas exatamente como as da imagem, demonstrando bastante precisão e empenhado no decorrer da atividade.

Relativamente aos números decimais, um ponto que acho ter sido positivo foi ter sido usado como unidade uma folha e eles terem-na dividido em 10 partes, dando assim 0,1 cada uma das partes e para que percebessem que todas juntas davam um. Acho que foi uma boa estratégia, uma vez que já tínhamos utilizado a mesma estratégia quando ensinámos as frações. É um bom recurso, pois eles podem utilizar e consultar sempre que tiverem dúvidas. Assim, temos sempre em atenção as atividades que propomos aos alunos indo ao encontro do que eles necessitam, “as tarefas têm um papel crucial na aprendizagem dos alunos e deverão ser seleccionadas de tal forma que facilitem e promovam a integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação” (Fernandes, 2006, p.38).

Também foi bom a minha colega convidar alguns alunos para se deslocarem à frente da sala e ir pedindo para pegarem nas várias partes da unidade e juntando-as verem se chegava a uma unidade, se não chegava ou se até ultrapassava, para estes visualizando ganharem uma melhor percepção, “a introdução de conceitos matemáticos, através da utilização de materiais manipuláveis, pode fazer com que a Matemática se torne mais viva e intensa e que as ideias abstratas tenham mais significado através das experiências com objetos reais” (Costa, Costa & Tavares, 2013, citado por Freitas, 2017, p.35).

Relativamente ao último dia, penso que correu bastante bem e que conseguimos conciliá-los e trabalhar bastante bem as duas em conjunto. O conteúdo sobre os movimentos de rotação e translação ficaram consolidados assim como as várias fases da lua. No que refere ao momento em que foi realizada uma meditação com os alunos, esta correu bastante bem. Primeiramente começámos por pensar em pedir aos alunos que quando chegassem do intervalo lavassem as mãos e nos ajudassem a colocar as mesas noutra disposição para então começarmos a meditação. Mas como sugestão da professora cooperante, ela disse para que o fizéssemos nós e que eles lavassem antes as mãos lá em baixo para que quando entrassem na sala já todo o ambiente estivesse de acordo com o que pretendíamos, sendo um ambiente calmo e sereno. Algo que iria ser difícil de fazer caso eles entrassem e ainda tivéssemos esses momentos todos de arrumação e barulho

tirando logo a lógica da atividade, algo que reflito agora não faria muito sentido. Assim a atividade correu bastante bem, claro que existiram alunos que foram “brincando” e não se concentrando no momento em si, mas de uma forma geral a turma ficou bastante mais calma e relaxada. A leitura do livro também foi um momento muito calmo e que achei os alunos terem gostado bastante, assim como da canção. Existindo também uma reflexão conjunta, onde queríamos saber o que nos tinham a dizer sobre o nosso tempo passado com eles. Foi interessante ver as ideias e reflexões que os alunos partilharam e como eram tão diferentes. Acho que estes momentos de reflexão se tornam sempre muito importantes pois todos conseguimos aprender com eles.

De uma forma geral, sinto que a minha passagem pela Escola Básica da Barosa (Fotografia 3), foi sem dúvida um tempo de muitas aprendizagens. Começando de uma forma bastante recetiva, pois tudo era novo e diferente, mas com certeza que fui melhorando ao longo do tempo. Umas vezes com erros e outras vezes com evoluções. Mas retiro desta prática bons momentos e sei que sem dúvida me fez observar o ensino básico de outra forma e ter muito mais em conta as aprendizagens e voz ativa por parte dos alunos. Contudo, sinto-me grata por tudo o que eu passei.

Referências Bibliográficas

Bovo, M. C. (s.d.). Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica. *Revista Urutágua*, 1-11.

Costa, D. (2015). *O jogo no processo de ensino-aprendizagem no primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 21-50.

Freitas, C. L. (2017). *Peculiaridades de uma viagem inédita: ser professor. As tarefas de partilha equitativa na compreensão significativa do conceito de fração no 3.º ano de escolaridade*. Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.

Lopes da Silva, Vilhena, G. (2002). Organização da Componente de Apoio à Família. Ministério da Educação: Lisboa.

Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A Planificação na Perspetiva dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Estudos Curriculares e Práticas Educativas*, (pp. 1045-1053). Viseu.

APÊNDICE IX – TRANSCRIÇÃO DA REUNIÃO REALIZADA NO DIA 7 DE MAIO DE 2020

Reunião – 7/5/2020 – Pai do Afonso, Afonso, Mãe da Bianca (Carolina), irmã da Bianca (Catarina) Juliana, Ana (eu) e Educadora Sofia

Educadora – Olá Ana

Educadora – Olá

Mãe da Bianca – Olá, não estava a conseguir aceder ao convite

Educadora – ah... está bem

Juliana – Olá

Mãe da Bianca – Olá

Educadora – Olha a Juliana também chegou, então bem-disposta?

Mãe da Bianca – Tudo bem e convosco?

Juliana – Sim, está tudo bem.

Mãe da Bianca – Educadora Sofia eu ia perguntar não sei se é possível ou não e se os outros pais concordam, se poderia haver algum ajuste no horário desta videoconferência, é que a esta hora calha mesmo quando a Bianca está a dormir. Não sei se podia ser logo as 14h ou ao fim da manhã, por exemplo às 11h, não sei se os outros meninos fazem a sesta ou não.

Pai do Afonso – Aqui não

Educadora – Fazem os pais

Pai do Afonso – O Afonso não faz

Educadora – Olá Afonso!

Pai do Afonso – Diz olá

Afonso – Olá

Educadora – Olá! Carolina por mim tudo bem, por mim podemos mudar... para as 11h... dá-vos jeito às 11 horas Juliana?

Mãe da Bianca – Por mim pode ser!

Juliana – Sim!

Ana – A nós também dá jeito!

Educadora – Elas têm aulas podia não dar, por isso é que eu estou a perguntar. Ah...Nuno vê algum inconveniente?

Pai do Afonso – Não, por mim também pode ser

Educadora – Preferem 11h30?11h?...11h30?

Mãe da Bianca – É como vos der mais jeito

Pai do Afonso– É indiferente

Educadora – Então 11h30, pode ser?

Pai do Afonso – Pode ser então 11h30

Educadora – Dia da semana, está bom quinta feira?

Pai do Afonso – Sim

Mãe da Bianca – Sim

Educadora – Então é assim... eu tinha dois momentos mas como na semana passada estivemos aqui sozinhas... pronto não aparece assim tanta gente como eu estava a pensar que poderia aparecer, tinha posto dois momentos para não haver muitas pessoas ao mesmo tempo, porque depois fica mais confuso. Só um momento podemos ajustar perfeitamente, fica então quinta feira às 11h30.

Pai do Afonso – Sim

Mãe da Bianca – Sim, obrigada! A Bianca também gosta de falar convosco e vai ficar contente.

Educadora – Mas depois pode mandar-me uma mensagem que eu depois falo com ela. Manda-me uma mensagem e eu digo-lhe se posso, mandamos uns beijinhos e tudo bem.

Ana – Eu queria só perguntar à mãe da Bianca e ao pai do Afonso se eu poderia gravar esta reunião, porque eu vou estar a fazer um trabalho sobre as interações em momento de isolamento social e era importante para o meu trabalho, não sei se tem problema?

Pai do Afonso– Por mim pode!

Ana – O áudio não será colocado em lado nenhum, nem o nome das crianças.

Pai do Afonso – Por mim pode.

Mãe da Bianca – Pode pode

Ana – Obrigada!

Educadora – Assim como a Juliana enviou o questionário para responderem, a Ana está a fazer assim... é sobre interações e está a gravar algumas interações. Então Afonso, o que tem feito, conte-me lá!

Pai do Afonso – Conta o que tens feito!

Afonso – fiz os trabalhos...

Educadora – fizeste os binóculos

Afonso – Não...

Ana – A lanterna

Educadora – Não fizeste a lanterna? É uma experiência gira!

Pai do Afonso – A Rita já está a dizer que não fez, ela é que tem estado com ele todas as manhãs.

Educadora – Sim, mas ele sabe.

Mãe da Bianca – A da Bianca já está destruída... a Bianca é assim, faz mas destrói e corta...

Educadora – Era para brincar, era para brincar. Catarina tu também fizeste uma não foi?

Catarina – Sim

Mãe da Bianca – Ela estava a perguntar se também podia mostrar. Vai lá buscar a tua.

Catarina – Está no quarto.

Mãe da Bianca – Ah, está no quarto onde a Bianca está a dormir.

Educadora – Pronto tem que mostrar depois.

Mãe da Bianca – A da Bianca já só está aqui metade, pronto só sobrou isto.

Educadora – Então, dá para ir fazendo outros desenhos. É a possibilidade que isso tem. Então e o que fizeste mais de trabalhos conta-me. Afonso, conta lá.

Afonso – Fiz mais?

Educadora – Sim

Afonso – Fiz...Não lembro.

Pai do Afonso – A ficha que fizeste dos números?

Afonso – Sim...

Pai do Afonso – Sim, ele tem feito muitas fichas com números.

Educadora – Sim naquele dossiê.

Pai do Afonso – Sim sim.

Educadora – Sim, já acabaste com o livro da área do conhecimento do mundo não foi?

Afonso – Sim

Educadora – E o puzzle que propusemos para fazer, já fizeste?

Afonso – Sim!

Pai do Afonso – Sim já fez.

Juliana – E gostaste?

Afonso – Sim.

Educadora – Viste o bailado das mãos? Mostra lá o teu trabalho.

Afonso – Fiz com cartão.

Educadora – Agora falta colares. Sim senhora que é para depois montares. É sobre que o teu puzzle?

Afonso – Foi uma casa de foguetão.

Educadora – Ah sim... a mamã pôs lá não foi?

Pai do Afonso – Pôs, pôs.

Educadora – Sim, sim a mamã pôs.

Afonso – Está aqui

Educadora – Muito bem. Já me lembro Afonso, a Sofia viu, a Sofia vê tantos trabalhos diferentes que já não se lembrava. Ouvi dizer que o teu gato se chama Nuno.

Afonso – A “Kika” escolhe um nome e eu escolho outro. A “Kika” escolhe outro. A “Kika” tem medo de pegar nele ao colo, eu já pego.

Educadora – Tu és mais corajoso. Agora vamos ouvir a mãe da Bianca, que eu acho que ela tem alguma coisa para falar. Quer falar alguma coisa? Comentar como é que a Bianca esteve...

Mãe da Bianca – Ela gosta muito de ver os vídeos da Juliana e da Ana, fica toda contente e depois eu meto na televisão, e depois ela começa a dizer adeus a achar que elas estão a ver. Ela também viu o gato da Sofia e ficou toda contente, começou a falar para a televisão, mas ninguém lhe respondia lógico... mas ela gosta.

Educadora – E ela chegou a ver os concertos? Os programas?

Mãe da Bianca – Elas veem todos os dias, depois da Catarina fazer a aula dela da RTP Memória, veem todos os dias o professor, e fazem algumas das propostas que manda. Um dos dias fizeram aquele boneco de por no quarto, fizeram o “Mexe o esqueleto”... fazem sempre. É hoje foi o balé está ali a Catarina a dizer.

Educadora – Está bem, muito bem. Dos trabalhos alguma coisa que queira esclarecer? Dar alguma sugestão?

Mãe da Bianca – Não, acho que está tudo ok. Está tudo equilibrado, está bom. Não é preciso enviar mais, assim está bom.

Educadora – Claro, claro.

Mãe da Bianca – Está bom, está equilibrado, acho que está bom assim.

Educadora – Têm mais alguma pergunta a fazer?

Pai do Afonso – O Afonso está deserto que comece a escola outra vez.

Educadora – Pois...

Afonso – Eu não quero, quero ficar em casa a brincar com o pai.

Mãe da Bianca – Eu tenho uma pergunta para fazer em relação a isso. Vai começar dia 1 de junho a abertura, não é? A abertura do pré.

Educadora – Em principio sim.

Afonso – Eu quero ir buscar uma coisa à carrinha.

Pai do Afonso – Espera que está mesmo quase a acabar.

Mãe da Bianca – Não estou a conseguir ouvir professora Sofia.

Educadora – Estou a dizer que tudo aponta para essa data, mas...

Mãe da Bianca – É que no meu caso, eu vou ter que ficar em casa com a Catarina, porque a Catarina já não vai voltar à escola e para mim não faz muito sentido principalmente a Bianca sendo pequenina, não faz muito sentido ir por a Bianca à escola e ficar em casa com a mais velha.

Educadora – Claro.

Mãe da Bianca – Preferia então ficar com ela, não me vou arriscar, por um mês, a que ela apanhe coisas e assim. Se eu tivesse que ir trabalhar era diferente, mas como vou ter que ficar em casa com a mais velha, fico também com a pequenina. Há algum comunicado que eu tenha que fazer? Há algum procedimento que eu tenha que fazer? Basta anular as refeições?

Educadora – Na altura depois quando voltarmos...mas vai haver conselho pedagógico amanhã...

Mãe da Bianca – Eu estou com muita dificuldade em ouvi-la, eu acho que é dos microfones estarem todos ligados, é que eu ouço só aos cortes.

Educadora – Sim, é do Afonso secalhar. Nuno?

Pai do Afonso – Sim?

Educadora – Pode desligar um bocadinho o microfone?

Pai do Afonso – Sim.

Educadora – Já me ouve agora?

Mãe da Bianca – Muito melhor agora.

Educadora – Pronto... estava a dizer que amanhã vai haver conselho pedagógico, aliás está a decorrer uma reunião agora do meu departamento, onde vão ser discutidos estes assuntos... sobre como vai funcionar a partir de agora, o que vai abrir ou não, em que moldes. É assim, para nós em termos de higienização e de segurança...também para nós também temos algumas interrogações certo? Não conseguimos por as crianças sentadas numas cadeiras, sem brincar, não se estarem a agarrar ou a tocar. São brinquedos que vão à boca, é as mochilas, tudo o que eles levam de acessórios que têm em casa. São

mais adultos, desde professoras de apoio, desde ter as senhoras do almoço, como vamos fazer com os talheres, os sítios... prontos se deviam vir empacotados... algumas normas que não... algumas coisas que precisam de ser diferentes. Também eu para estar na sala preciso da Patrícia, mas a Patrícia também ter de estar a limpar mais vezes as casas de banho, tem que estar mais vezes a fazer um determinado tipo de serviço... todas essas coisas vão ser postas amanhã no pedagógico e irá depois durante a semana sair alguma resolução. Agora o almoço... isso sim, no caso de ela não aparecer, de não ir à escola... sim deverá anular as refeições, independente da situação. Eu não sei até que ponto os diretores têm... como é que hei de dizer... competência para depois fazer um funcionamento de acordo com as realidades, não é? Pronto, porque depois dão aulas cá fora na rua, ok ficam o dia todo na rua. Mas em Bragança secalhar não podem ficar na rua como ficam em casa. Nós aqui temos dias de chuva, vento, frio, pronto também não se tem 20 crianças ou 15 ou 18 na rua o dia todo. É impensável, não é? Mas estou convencida também que haverá mais pais também na sua situação. Se formos a ver são 15 dias úteis de escola... quando... não sei, para estar a abrir... há muitos “ses”, que nos como educadoras temos e que estivemos a debater e que vão ser postas na mesa para sabermos como nos devemos defender. Eles podem não ter infeção, mas são portadores. Como é que é a entrega das crianças à porta... pronto há muitas situações que têm que ser realmente definidas. O ministério ainda não lançou nada cá para fora e estamos a aguardar, portanto não lhe posso dizer muito mais, talvez para a semana já tenha mais alguma informação. De resto, acho que isto está... compreendo que há famílias onde esteja a ser difícil conjugar vários fatores. Mas neste momento acho que há menos riscos de uma criança ficar com os avós, que fica num meio restrito, do que ir contactar... porque há um nariz sujo, um abraço, um beijo, um espirro, uma tosse... é isso mesmo eles são pequenos e andamos sempre em cima deles, mas não é a mesma coisa.... não estou a ouvir!

Mãe da Bianca – Sim, estava com o microfone desligado. Sim para mim não faz sinceramente, eu até percebo perfeitamente a abertura do 11º e 12º, eu até percebo, os alunos já são mais responsáveis, já sabem fazer o distanciamento social. Entendo que, a verdade é que, o vírus veio para ficar, vai ser como a gripe, vamos ter que aprender a lidar com ele, mas por 15 dias não me faz muito sentido abrir, neste caso o jardim de infância, quando os miúdos vão estar cheios de saudades e querem é abraçar-se e tocar-se e por tudo na boca, acho que por 15 dias não valeria a pena arriscar. Até porque já se tomou tantas medidas para assegurar o ano entre aspas, que não são esses 15 dias que vão fazer a diferença. Entendo sim por uma questão de economia e de pais que têm de voltar a trabalhar, que não têm outra opção. Eu percebo essa parte, e percebo que a economia tem de voltar a mexer, porque se não, não morremos do mal morremos da cura. Não me parece que esses 15 dias sejam assim tão significativos.

Educadora – Exato.

Mãe da Bianca – A não ser que o ministério para a retoma da economia venha dizer que como teve este tempo todo as escolas fechadas, que fiquem abertas e se prolongue o ano letivo até julho, pronto a não ser que seja nessa situação.

Educadora – Carolina, desculpe lá, mas as escolas estiveram fechadas, mas os docentes estiveram a trabalhar.

Mãe da Bianca – Pois...

Educadora - Não é?

Mãe da Bianca – Exatamente. Sim, mas eles podem sempre alegar que o mês de julho é perfeitamente exequível e que fazem férias em agosto.

Educadora – Sim, nós não temos férias em julho. Não é? Pronto. Nós só podemos tirar férias a partir de meio de julho. Este ano é a partir do 20. Independentemente disso, compreendo o que está a dizer, perfeitamente. Mas isso não tira... lá está...a abertura assim não sei se vai valer... devia-se saber também, porque existem outras situações, porque existem professores e educadores que também têm as suas...já têm mais de 60 anos...há doenças crónicas. Portanto nesta situação não podem mesmo ir trabalho, não é? Temos docentes e não docentes também. A nossa faixa etária já é muito grande. Já é muito elevada. Não é de jovens.

Mãe da Bianca – Claro.

Educadora – E isso tudo acarreta outras possibilidades também. Vamos ver o que é que eles dizem.

Mãe da Bianca – É isso, é aguardar, um dia de cada vez. A não ser que as coisas mudem muito, se abrir, eu estando em casa com a mais velha, não faz sentido levar a mais nova.

Educadora – Compreendo, e é o que eu digo, pronto há muitas crianças que vão seguir o mesmo caminho. Até porque entra, vem e vai e trás. É levar mais coisas para casa, não é?

Mãe da Bianca – Pois...

Educadora – É como nós, eu não sei até que ponto vamos ter desinfetantes, produtos de desinfeção, não é? Máscaras, batas, não sei o que é que nos vão propor usar não sei. Há uma serie de acrescentos novos que vão ter custos. Não sei se por 15 dias não seria melhor repensar tudo para setembro haver realmente um trabalho de preparação, porque tudo isto requer que os departamentos reúnam e arranjam as medidas e os moldes de funcionamento, se 20 crianças é muito ou se 15 dá pelo metro quadrado. De que formas nos podemos reorganizar, porque nos fazemos a reunião nas almofadas.

Nos temos muito contacto, os jogos de roda...jogos de pares, etc. Temos todo um trabalho que é muito em conjunto e isso secalhar... há coisas que têm que ser redefinidas e ser debatidas, porque o amanhã é isso que nos está a oferecer. Que temos de repensar a nossa forma de estar, não só pessoal, mas profissional também. Com um grupo destes pequenos, vou dizer... ficas sentadinho na cadeira, agora não te levantas. Depois é aquela coisa do próprio do educador pensar, será que estou a fazer bem... mesmo entre eles. Até que ponto posso deixar as crianças andarem... é que elas abraçam-se, dam beijos, andam de mãos dadas, espirram à vontade, etc. Embora haja sempre o ensinamento do cotovelo, da casinha, mas eles querem é andar na brincadeira na bicicleta e no baloiço. Querem é aproveitar, ainda para mais agora que é uma época inicial, que eles estão com saudades de estar uns com os outros e nós também. Não são só eles, nós também temos saudades e apetece abraçar e apertar.

Mãe da Bianca – Pois é, pois é...

Educadora – É um espaço de afetos e emoções claro.

Mãe da Bianca – É isso, é um dia de cada vez, vamos ver o que é que dizem amanhã no pedagógico. As tantas agora com o bom tempo os casos também começam a aumentar e pode o país ficar novamente fechado, não se sabe, não vale a pena especular.

Educadora – Sim... fazer cenários não, o que tem acontecido é que têm havido mais... o nível tem estado mais alto. Vamos ver. Não acredito que o calor mate o bicho, porque se não o brasil e os outros países equatoriais não eram infetados e estão todos, não é? Está um bocadinho por todo o mundo, temos é que adotar medidas de convivência e seguir o máximo. Não estou a ver que digam que os meninos vão de máscara para a escola, não é?

Mãe da Bianca – A Bianca não consegue, eu pus-lhe uma máscara começou logo a tirar, então quem aí aí. Se até a nós faz confusão, quanto mais a eles coitadinhos.

Juliana – É so para dizer que nós vamos ter de sair porque vamos ter agora aulas às 15h00.

Educadora – Ok queridas!

Juliana – Adeus

Ana – Adeus, beijinhos.

Educadora – Até logo.

APÊNDICE X – GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADO À EDUCADORA SOFIA

GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA

Tema: Interações em momento de isolamento social

Problemática: “Quais as concepções de educadores e pais, acerca dos tipos de interação de crianças dos 3 aos 6 anos em momento de isolamento social?”

Objetivos gerais: Compreender quais as concepções dos educadores e dos pais sobre as interações entre crianças dos 3 aos 6 anos, em momento de isolamento social; identificar interações entre crianças dos 3 aos 6 anos, em momento de isolamento social; refletir sobre a importância das interações.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulários de perguntas	Observações específicas	Observações gerais
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	- Explicar as razões e os motivos da entrevista - Garantir o anonimato - Indicar os objetivos do estudo	- Neste bloco pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista, tentando que o entrevistado se sinta completamente à vontade	- Pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista, pelo que não deve ser rigidamente conduzida

<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">PERCURSO PROFISSIONAL</p>	<p>- Conhecer os aspetos do percurso profissional do entrevistado</p>	<p>- Idade</p> <p>- Tempo de serviço</p> <p>- Tempo de serviço na instituição</p> <p>- Ao longo do seu percurso Profissional tem feito ações de formação contínua sobre a problemática deste estudo?</p>	<p>- Pretende-se que o entrevistado informe sobre o seu tempo de serviço, e se já realizou alguma formação contínua sobre a respetiva problemática</p>	<p>- Ter-se-á o cuidado de não conduzir demasiado os entrevistados para não condicionar as suas respostas</p>
<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA</p>	<p>- Perceber como se sentiu e adaptou a esta mudança</p>	<p>- Relativamente ao processo de transição para a educação à distância que está a viver, como considera que tem sido</p> <p>- Sentiu que a transição para os processos de educação à distância foi simples. Caracterize esta transição</p> <p>- Que meios utiliza para comunicar com os pais/ Encarregados de educação acerca das estratégias pedagógicas a implementar</p>	<p>- Pretende-se entender que meios o entrevistado utilizou para se adaptar à situação e como se sente relativamente à mesma</p>	<p>- Ter-se-á o cuidado de não conduzir demasiado os entrevistados para não condicionar as suas respostas</p>
	<p>- Entender como ocorrem as interações</p>	<p>- O que entende por interações no Jardim de Infância</p>	<p>- Pretende-se elencar tipos de interações, caso o entrevistado</p>	<p>- Ter-se-á o cuidado para que as perguntas</p>

<p>D</p> <p>INTERAÇÕES NO JARDIM DE INFÂNCIA</p>	<p>no Jardim de Infância, quais os tipos de interações mais utilizados no Jardim de Infância e se estas ajudam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças</p>	<p>- Quais destes tipos de interações observa no seu dia a dia no seu contexto educativo</p> <p>- Qual o tipo de interação mais utilizada pelo seu grupo de crianças no Jardim de Infância, diferenciando por idades</p> <p>- Acredita que as interações ajudam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças</p>	<p>não avance com nenhum</p> <p>- Pretende-se entender o que o entrevistado pensa das interações no Jardim de Infância, que tipos de interações observa, e se acha que estas intervêm no desenvolvimento e aprendizagem das crianças</p>	<p>consigam ser o máximo abertas</p> <p>- Colocar-se-á, sempre que necessário, outras questões decorrentes das respostas obtidas do entrevistado</p>
<p>E</p>	<p>- Entender quais as soluções encontradas pela educadora para conseguir interagir com as crianças e que aprendizagens emergem destas interações</p>	<p>- As interações que tem tido com as crianças ocorrem de que forma</p> <p>- Que diferenças observou nas interações em momento de isolamento social comparando com as interações no Jardim de Infância</p>	<p>- Pretende perceber-se em que plataformas ocorrem estas interações, quanto tempo duram e se são realizadas de forma individual ou em grupo</p>	<p>- Colocar-se-á, sempre que necessário, outras questões decorrentes das respostas obtidas</p>

<p>INTERAÇÕES À DISTÂNCIA: EM ISOLAMENTO SOCIAL</p>		<ul style="list-style-type: none"> - O que pensa das interações à distância e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças - Que aprendizagens emergem desta interação à distância nas crianças - Que aprendizagens emergem desta interação à distância nas famílias - Que aprendizagens emergem desta interação à distância na educadora 	<p>- Pretende-se entender o que o entrevistado acha sobre as interações à distância e o que pode emergir dessas mesmas interações</p>	
<p>F</p> <p>PERDAS E CONQUISTAS EM MOMENTO DE ISOLAMENTO SOCIAL</p>	<p>- Perceber quais considera serem as maiores perdas e conquistas em momento de isolamento social, para as crianças, famílias e para si</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais considera serem as maiores perdas para as crianças neste afastamento - Quais considera serem as maiores perdas para as famílias neste afastamento - Quais considera serem as maiores perdas para a educadora neste afastamento - Quais considera serem as maiores conquistas para as crianças neste afastamento 	<p>- Pretende-se que o entrevistado fale um pouco sobre as perdas e as conquistas que este momento de isolamento pode trazer</p>	<p>- Ter-se-á o cuidado de não conduzir demasiado os entrevistados para não condicionar as suas respostas</p> <p>- Colocar-se-á, sempre que necessário, outras questões decorrentes das respostas obtidas</p>

		<ul style="list-style-type: none">- Quais considera serem as maiores conquistas para as famílias neste afastamento- Quais considera serem as maiores conquistas para a educadora neste afastamento		
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

APÊNDICE XI – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA SOFIA

Entrevista à educadora Sofia

A: Para lhe contextualizar o meu tema é interações em momento de isolamento social e a problemática, a problemática é, quais as concepções de educadores dos pais acerca dos tipos de interações de crianças dos 3 aos 6 anos em momento de isolamento social.

E para tal tenho os objetivos, compreender quais as concepções dos educadores e dos pais sobre as interações entre crianças dos 3 aos 6 anos em momento de isolamento social, identificar interações entre crianças dos 3 aos 6 anos em momento de isolamento social, e ainda refletir sobre a importância das interações.

Como já sabe esta entrevista é para o relatório de prática e é anónimo não há qualquer problema disso e pronto vamos agora passar a perguntas sobre o seu percurso profissional que vai ser então uma pergunta das 2...da entrevista das duas.

Então, gostaríamos de saber a sua idade?

S: 56...eu não estou habituada a ter que pensar, é recente, é só desde a pascoa.

Queríamos saber o tempo que tem de serviço, no total.

S: 32.

Ok, e há quanto tempo está de serviço nesta instituição?

S: hm...há 2, acho eu, sim...2/3, este é o terceiro...não, 2...é o segundo, foi à 2 sim.

Pronto, agora já relativamente ao meu tema, gostava de lhe perguntar... ao longo do seu percurso profissional, tem feito ações de formação continua sobre a problemática deste estudo?

S: Se tenho feito?

Ana: Sim, se já fez alguma formação.

S: Não.

Ana: Não...certo.

S: Não, há temas que às vezes não...não aparecem. Pronto, eles baseiam-se naquilo que está na moda...o que nós temos que fazer...não sei...

Ana: Pronto, estas que vou perguntar novamente são das 2, relativamente à educação à distância.

Então, relativamente ao processo de transição para a educação à distância que está a viver, como é que considera que tem sido, esta transição?

S: Da minha parte, da minha experiência. Do que eu... eu acho, eu como profissional?

Ana: Sim, sim...

S: Foi...foi muito...como é que eu hei de dizer...foi gratificante, agora considero gratificante pelas oportunidades que me deu, nas pesquisas e nestes estudos que eu tive que fazer e que me adaptar. Isso foi...foi positivo porque havia coisas que eu não manobrava com a mesma facilidade nem nunca iria mexer se não fosse realmente as circunstâncias... diferentes como as que estamos a viver, ou outras. Mas, foi uma adaptação que eu considero que consegui fazer gradualmente e que me deu prazer, deu me prazer porque fiz tudo por mim, iniciei todas as pesquisas por mim. Eu até chegar ao classroom portanto... estava a trabalhar pela...pelo email, e o email não estava a dar as respostas que eu pretendia, que era eu ter um feedback mais próximo... não só me dava mais trabalho porque eu depois enviava todas as respostas que eu recebia para o grupo...portanto procurar ou receber muitas mensagens era confuso e depois distribui-las e saber quem tinha feito e quem tinha entregue, portanto... comecei a procurar então uma alternativa. A alternativa depois de várias pesquisas por várias plataformas considerei que aquela seria fácil para ambos os lados, porque também não poderia ter uma coisa muito complicada porque teria de ser uma coisa acessível às várias famílias que temos não é, pronto temos que...temos uns com mais literacia informática, outros com menos e portanto à que conjugar todos esses fatores, e foi nisso... que me baseei, era uma coisa que fizesse algo que...não...comparando sem puder comparar... esta ferramenta, o classroom com que iniciei... acho-a parecida até um bocadinho com o *facebook* e as pessoas estão todas tão adaptadas, podem não ter um email, podem não ter outra...outras ferramentas, podem não utilizar, mas o *facebook* é uma coisa que já está um bocadinho enraizada entre todos... e então a partir daí achei que seria similar, portanto o alcance das famílias seria fácil e foi essa parte toda que me deu realmente...foi gratificante, dar muitas horas de pesquisa não é, porque uma pessoa abre uma janelinha abrem-se três ou quatro, não é? E uma pessoa vai ali chega a um ponto que já vai...a perder-se, e há que voltar ao objetivo inicial, não é? Foi claro... depois foi fazer as experiências e ver como é que corria, tudo sempre com alguma cautela, com algum...não é medo, com algum receio, não é? de como as coisas poderiam correr, mas acho que...acho que foi um bom “investimento” e, portanto, mais...depois mais tarde também foi. Tive a sorte de o agrupamento adotar também esta ferramenta como método de trabalho à distância e não só, ainda me deu... fiquei confortável não é, porque poderia ter que ir mudar, que ir alterar todo o figurino e passar para outra coisa que seria outra vez complicado, não é? Mesmo para a família então ando sempre a trocar primeiro era o mail, portanto, tive essa sorte de conseguir manter o mesmo, não sei se já respondi...

- Sim, sim está ótimo. Então consegue caracterizar esta transição numa palavra ou numa frase?

S: Estranha, mas estranha, não vejo as crianças, não tenho o contacto, é estranho, mas ao mesmo tempo está-me a dar muito prazer.

Ana: Muito bem.

S: Tem tanto de estranho como de prazeroso, permite-me criar e é nisso que eu me perco, eu sou de... eu não gosto de fazer sempre as mesmas coisas, portanto ando sempre à procura de... e isto aqui pronto, temos que pensar, temos que estar a engendrar coisas e a mente foge e à ideias... e tentar polas em prática, conciliando, lá está, as famílias não têm todas as ferramentas em casa, não têm todas os mesmos acessos. O computador está a ser necessário na mesma família para várias pessoas, daí também, a minha postura de tentar ser o mais abrangente possível, sem querer complicar a vida às pessoas, mas é isso o estranho misturado com o prazer.

- Esta já acabou por responder, mas que meios utiliza para comunicar com os pais/encarregados de educação acerca das estratégias pedagógicas a implementar?

S: Utilizo o mail, para coisas mais, de maior, ou mais pessoais ou mais sobre as avaliações, foram enviadas este período em formato digital, quer para qualquer recado ou anúncio mais burocrático, que diga respeito a cada um, individualmente, isso é dado por email. Os outros assuntos gerais exponho para todos no *classroom*.

- O que entende por interações no jardim de infância?

S: Acho que... as interações começam logo com o bom dia, existe logo a interação à chegada, quer com familiares quer com outros funcionários, quer com outros colegas. Começa logo aí a interação, depois é em tudo, se há lugar onde existem interações com os alunos, este será realmente... será o sítio com mais interações, até de ambas as partes, portanto, é isso, toda e qualquer criança está dependente da nossa interação, na nossa ação e isso é que faz a evolução.

Ana: Exatamente

S: Olha ela a dizer-me que não era preciso estudar, eu devia ter ido estudar

Ana: Não é preciso!

S: Interações sociais, sei lá se calhar não sei os nomes corretos...

Ana: Não existe problema, eu vou lhe dizer quais os tipos de interações que eu vou por no meu estudo e depois a educadora diz-me quais é que verifica no jardim de infância, pode ser assim? Então eu vou estudar as interações verbais e depois das interações não verbais vou estudar a imitação, expressão facial, olhar e gestos, e queria que me dissesse

quais os tipos de interação que verifica no jardim de infância. Verbais não verbais e dentro das verbais, imitação, expressão facial, gestos e o olhar

S: E tu queres saber?

Ana: Quais os tipos de interação que observa no seu dia a dia no jardim de infância

S: Todos, as verbais, portanto, são no dia a dia, lá está começa-se com o bom dia, das não verbais, o olhar, a expressão facial e o gesto... olhar, expressão facial e gesto são as mais comuns, as que eu acho que dominam, a imitação vem depois destas coisas, eu acredito que há a imitação, não é imitação de “macaquinho”, também acontece mas é esporádico, quando eles gozam um bocadinho com as situações, mas aquelas situações que as crianças acabam por apanhar muito da nossa essência e de até... falarem como nós, terem expressões como nós dizemos terem uma postura semelhante à nossa...o olhar é lógico, com o olhar comunicamos, a expressão facial e o gesto pronto, a imitação é uma fase posterior, mesmo depois quando os pais vêm dizer, ele agora fala como a professora, ele diz isto assim, ele agora começou a fazer assim. Nem os pais percebem, mas eu percebo que ele faz aquilo assim porque quem o faz sou eu, ele está a imitar-me somos uns modelos, bons ou maus somos uns modelos.

- Qual o tipo de interação mais utilizada pelo seu grupo de crianças no Jardim de Infância, diferenciando por idades?

S: Aos três anos os gestos e a imitação. Aos quatro anos, quatro cinco, já têm interações mais com a expressão facial e com o olhar e pensando neles... dividia-os assim.

Ana: E com 6 anos?

S: Não temos muitos com seis anos, portanto acho que aí já se consegue o olhar. O olhar, já exige uma variedade, não quer dizer que aos 4 anos não a tenham, mas aos 3 anos é mais evidente os gestos e a imitação. Estão a aprender, somos um modelo na escola importante mesmo para o cumprimento das regras e tudo, somos um modelo e portanto existe mais imitação, há crianças que... não é estanque, acompanha a evolução, estou a lembrar-me de uma Liliana que fala tudo por gestos e imitação... os gestos e a imitação... a expressão facial não é tanto... a Biana é muito por imitação... temos que arrumar, vamos arrumar, pronto ela vai logo, é aquela postura também de imitar, para além dos fatores da personalidade... se pensarmos num Bruno, ou numa Carolina é o olhar, é mais o olhar... além das outras coisas. Acho que é um misto de eles todos.

Ana: E a interação verbal acha que ocorre mais em que idade?

S: A verbal... ah pois porque eu não falei dessa... a interação verbal ocorre nelas todas, eu acho que isto também tem mais a ver com a maneira de ser das crianças, existem personalidades mais apagadas, outras mais espontâneas, a Rita quando abre a boca fica a falar o dia todo... acho que tem muito a ver com a... a Andreia é uma grafonola... aquilo mexe tudo, é boca, é pés, é o corpo aos saltinhos, acho que tem a ver... por exemplo a

Carolina e a Maria não são tao gestuais, mas têm muito pelo olhar, por isso é que eu acho... o Carlos faz muito por expressão facial, por isso é que acho que tem a ver com as personalidades, acho que o grupo tem interações verbais, é comunicador, acho que não há idade que eu possa dizer... acho que a verbal é de todos ele, é um grupo comunicador, as interações verbais são geral.

- Acredita que as interações ajudam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

S: Sim, as interações, quer dos adultos, quer dos pares, quer de adulto criança, ajudam a desenvolver sem dúvida. A interação verbal muito, a nível da linguagem da compreensão... dando mais ênfase à interação verbal e as não verbais acompanham, às vezes basta deitar um olhar, até nós como filhos, deitam-nos um olhar e nós sabemos o que é...

- Passando agora as interações à distância, em isolamento social, acha que as interações que tem tido com as crianças ocorrem de que forma?

S: Passam pelos pais, portanto com as crianças não há uma interação por aí até, se calhar também não há aquela interação que eu gostaria, à qual eu me propus, tínhamos dois tempos de reunião síncrona, acho que era... que bastava um tempo, considerando esse tempo meia hora, mas com as poucas com quem tenho contactado, que têm aparecido nas reuniões síncronas, temos tido uma interação bastante satisfatória, mas também não foram muitos, acho que foram três, ambos reagiram bem, ambos comunicaram, fizeram questão de mostrar as coisas que tinham feito, de querer participar, querer que nós víssemos as coisas que têm realizado e como têm passado o tempo.

- Que diferenças observou nas interações em momento de isolamento social comparando com as interações em Jardim de Infância?

S: É claro que há sempre uma máquina no meio, e também é claro que estão acompanhados dos pais e dos irmãos e logo aí a interação é diferente... estarem comigo sozinhos ou terem o suporte familiar por perto... não só há mais manifestações de mimo, mais manifestações que a mãe acaba por provocar, os irmãos que também querem estar com a professora deles e também provocam reações diferentes que num contexto próximo não... não se desencadeariam ou teriam outra postura.

Ana: É também muito menos tempo de interação.

S: Exatamente. Também estamos a falar e eles sentem-se livres de ir dar uma volta ao corredor e voltar, não há uma obrigatoriedade, não há um tempo específico para eles comunicarem, ali aquela primeira fase é de expectativa, ficam apreensivos o que é que se está a passar, está ali no ecrã, entram pela minha casa adentro, acho que é assim que eles pensam... mas é pouco tempo, é o distanciamento, é uma conversa também de circunstância, não estamos no ensino aprendizagem, não estamos a trocar experiências, ou a viver como se faz ou deixa de fazer, ou a ver resultados ou que cor é esta, pronto...

não tem qualquer intenção pedagógica, é uma conversa informal, saber como estão, o que têm feito, como têm sido as atividades propostas, mais um diálogo mesmo de comunicação pura, de amigos.

- O que pensa das interações à distância e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

S: Ora... partindo do que disse anteriormente, das interações serem de pura conversa... das interações serem distantes... com temporizador, de terem também as famílias por trás, fazem aprendizagens... eles aprendem, aprendem outras coisas e de outra forma. Se uma mãe está a acompanhar o filho a fazer variadas tarefas é um enriquecimento para o educador, porque também surgem ideias e coisas que os pais idealizam com eles, há uma aprendizagem aos três níveis, da criança, do educador e da família, porque acho que todos aqui conseguimos aprender com estas interações. Eu já fazia muito trabalho com as famílias, já provocava muito a relação família-escola e aqui realmente isto acontece de um modo muito visível e muito próximo, que é vermos as fotografias ou ver o filmezinho de como as coisas foram realizadas ou o impacto que teve assim e essa interação passa realmente pelos três e a aprendizagem existe sempre que o pai e a mãe vão provocar o trabalho para o qual não está preparado, mas do qual surgem resultados muito interessantes. Havendo variados contextos, a criança tem a aprender com isso... por exemplo, muitos deles têm irmãos mais velhos e eles acabam por se entusiasmar, por exemplo a Bianca tem a irmã mais velha que também quis fazer a lanterna, portanto acho que muitos trabalhos que temos dado também têm sido aproveitados pelos irmãos. Quando ponho algo, a coisa também é nesse plano familiar, e nessa perspetiva... que calma, nesta situação eles estão todos em casa... os irmãos que estão no 1.º ciclo ainda gostam muito destas manualidades destes trabalhos mais livres e gostam de os ajudar... aos mais novinhos, aos manos e acho que tem me dado essa perspetiva de interação a três.

Ana: Então, considera que tanto as interações no jardim de infância como estas no distanciamento contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

S: Sim, à sua maneira.

- Eu tinha aqui mais três perguntas não sei se quer aprofundar porque já respondeu. Que eram, quais as aprendizagens que emergem destas interações à distancia quer nas crianças na família e para si?

S: Pois já, para mim realmente tem sido muito positivo, até pela proximidade de contacto com as famílias, mesmo a resposta às postagens das famílias, aquela resposta que vamos colocando, o incentivo de otimismo de apreciação positiva e global e incentivo à continuidade, também cria elos e aproxima o profissional da família também, acho que isto cria mais laços, o elo fica mais próximo... eu tenho aprendido também com as famílias, com as propostas... surgem sempre coisas, surgem sempre ideias novas, há

sempre coisas que nos acrescentam, acho que qualquer das modalidades que aprendemos e com outros contextos variados é enriquecedor nas três vertentes. Sinto um balanço positivo, como eu dizia no início, o prazer dentro da estranheza... o estranho e o prazer, uma coisa que acontece de repente, em que temos que mudar a estrutura e colocar num contexto de ecrã, tentar transmitir que os pais entendam como transmitir a minha ideia e o que quero retirar com algumas atividades que sugiro, umas consigo outras não... e outras... há aqui uma coisa que me deixa um bocadinho... muitas nós não recebemos o feedback e se calhar realizam as tarefas e se calhar fazem algumas coisas mas não temos o feedback.

Ana: Não colocam lá.

S: Mas não quer dizer que não vejam, que não façam uma coisa ou outra, mas não se manifestam. Às vezes, até tenho, quando tenho um conteúdo musical, de visionamento, de fruição, às vezes tenho uma mensagem a dizer, o não sei quantos viu, teve com muita atenção a ver. Não tem que estar a fazer qualquer coisa, não tem que fazer algo dali, mas só o facto de a criança estar em contacto com aquela situação, de uma criança estar a ver o espetáculo musical ou uma história mesmo que a criança não tenha um trabalho daí adjacente... mesmo que a criança não tenha qualquer... então as mais pequenas, mesmo que as famílias não tenham materiais, lápis de cor, papel, impressora... mas o contacto daquela criança, de usufruir já é bom, portanto, acho que há aqui uma lacuna, que é saber quantas famílias, além das que nos dão feedback, quantas vêm, ou passam mensagem aos meninos.

- Quais considera serem as maiores perdas para as crianças neste afastamento?

S: O contacto uns com os outros. Acho que eles devem notar muito... o contato, a brincadeira a pares, principalmente acho que é isso. Estarem todos juntos e usufruírem das várias áreas, dos vários materiais, das várias experiências.

- Quais considera serem as maiores perdas para as famílias neste afastamento?

S: Não sei se é uma perda, mas... a maior perda acho que não consideraria uma perda, quer dizer, isto para alguns ter de ficar com os filhos em casa... não são muitos no nosso grupo que estejam assim tão aflitos, mas acredito que as pessoas estejam saturadas quando têm crianças pequenas ou... e quando tão num apartamento fechados que deve ser difícil

não é? Será essa a maior perda das famílias. Será os contextos... dependendo do contexto em que cada uma vive a perda é essa, é o seu filho ou filha não poder usufruir de mais espaço, de mais liberdade, de mais ar livre, de mais passeios, as brincadeiras com os outros, poderem correr, poderem saltar, jogar à bola, etc. Acho que essa é a maior angústia, não diria perda, é uma angústia. É mais isso, a angústia de o filho estar ali entre quatro paredes, entre o monitor, entre os mesmos brinquedos que têm em casa, entre... pronto o poder ajudar, o poder fazer mais...mas há a angústia de não usufruírem do tempo, do espaço livre, um quarto é limitado. De não terem um recreio, mas entendo como uma angústia, não como uma perda. Se eu tiver uma vivenda com jardim, com terraço, com eles, quer dizer não é perda. Eles usufruem se tiverem esse espaço, podem andar de bicicleta, jogar à bola, não é? Será mesmo o isolamento dos coleguinhas, dos amiguinhos e o espaço livre, o espaço envolvente, acho que será mais por aí.

- Quais considera serem as maiores perdas para a educadora neste afastamento?

S: Para mim, é o contacto, é o estar com eles, realmente é a falta, é a ausência do meu grupo. Poder ajudá-los a crescer. É a angústia, é ver as piadas, as coisas que eles vão dizendo, a evolução que vamos vendo. É de mexer com eles, é de criar com eles, é de crescer com eles. É a maior angústia...poder desenvolver as coisas, é o afeto, não é? Porque às vezes há abraços bons, uns mimos, uma massagem no cabelo pronto. Há toda essa parte também de emocional, também nos faz falta, não é? Há sempre uma gargalhada porque são cúmplices muitas vezes, eles são nossos cúmplices, não é? E acabam... e aquela atenção, eles sabem quando estamos bem e quando estamos menos bem, eles notam quando estamos com o olhar triste, quando o nosso coração está apertado, portanto ... e isso também é um... é um apoio afetivo também muito para a ligação que se vai criando. Eu tenho ali meninos que já estou com eles há dois anos e há um afeto claro que há, há um afeto.

Foi a mudança, portanto, o paradigma, não é? Mas por um lado assusta-me mais voltar com eles à escola agora do que me assustou ter que estar a fazer o trabalho desta forma. Assusta-me muito mais até ainda hoje a ouvir as notícias do secundário que eles não podem... não sei o que, eles não podem não sei quantos, não podem não sei o que, têm de seguir limites, não podem sair da sala, não podem sair da sua carteira, não podem não sei o quê, então e vamos por as crianças aos pinotes e a babarem-se umas para cima das outras, não é? Pronto assusta-me muito mais o retomar, o reiniciar agora por umas

semanas em junho, do que a mudança, o inverso, o ter de por a minha prática, ter que ter que criar. Eu aqui continuo a criar para eles e a estar com eles e a pensar neles e a trabalhar para eles e eu voltando à escola conhecendo a realidade sabendo o que me espera, não é? Sabendo os contextos que vamos encontrar e os contextos que vamos ter que mudar dentro daquele espaço deixa... não me deixa confortável, portanto é mais isso.

- Quais considera serem as maiores conquistas para as crianças neste afastamento?

S: Para elas é o usufruir muito da mãe ou do pai ou dos dois e dos irmãos, não é? Acho que há muito tempo que as crianças não passavam tanto tempo com os pais. Há muito tempo, já há anos, meia dúzia de anos, cada vez mais as pessoas estão nos seus trabalhos, nas suas coisas. Nós sabemos quer sim, quer não, que há famílias que... o atl é o que? É para ele não estar em casa mais uma hora, não é? Mais uma hora e meia. As famílias estão em casa, as pessoas estão em casa, não é? Quando antes as “afs” eram feitas, só entravam as crianças mediante comprovativo do horário do trabalho já precisamente para ser só para quem precisava. Agora é um bem usufruírem... quantos mais melhor, o que é lógico. É isso, acho que o ganho foi esse. O tempo familiar que ganharam.

- Quais considera serem as maiores conquistas para as famílias neste afastamento?

S: É mais linear a criança ter o ganho de estar com a família do que o inverso porque lá está, se eu já ouvi “aí credo esta coisa de a escola estar fechada... quero que isto abra”. Pronto já temos uma mãe tão aflita já há 1 mês quando soube que a escola ia fechar. Pronto, o inverso, o que a criança ganha, ou o que a família ganha, não sei se é na mesma proporção, mas se fosse... o que as famílias ganharam, estão a ganhar, em estar mais com os seus filhos, em poder acompanhá-los, em poder conhecer melhor a sua criança. Ganharam também têm hipótese de conhecer melhor o trabalho da criança e não só “estão lá duas pessoas a tomar conta, estão lá a brincar, está tudo controlado, dão-lhe almoço, dão-lhe lanche a pronto”. Realmente puderam sentir aqueles que elaboraram, que fizeram os trabalhos, e que de alguma forma participaram nas sugestões apresentadas. Puderam entender um bocadinho mais o que é a educação de infância e acho que foram 2 pontos importantes: tempo com os filhos e um maior conhecimento do nosso trabalho. Uma coisa é ser feito e outra coisa é estar a fazer, embora tenham feito só com 1, não é? Tirando os casos em que têm dois filhos no jardim é uma mais valia. Acho que é uma mais valia também para nós profissionais, porque conseguimos chegar, mostrar realmente o trabalho

que temos e as pessoas perceberem não só da criança que é mais ou menos sossegada, mais ou menos motivada, mais ou menos interessada, mas também o tempo e as coisas que são precisas fazer para levar.

- Quais considera serem as maiores conquistas para a educadora neste afastamento?

S: As conquistas para mim é: maior proximidade com as famílias, melhor aprendizagem a nível das tecnologias, em parte também o saber ter a experiência de que este setor também pode trabalhar com moldes assim à distância, não é? Também, para mim, é um bocadinho uma conquista, não é? Claro que não temos... não é o melhor, não é? Porque nós somos muito do tato, temos muita coisa maioritariamente presencial, mas se calhar se as famílias até pudessem por as crianças imaginemos que estaríamos assim, outra vez, numa situação que seria necessário ou até que nos diriam para estarmos em teletrabalho uma vez por semana, por exemplo, não é? Isto estou aqui a fazer um cenário, não é? Não é o que eu preconizo, não é? Mas dá para ver que numa situação de dificuldade, não é? De situações adversas, não é? Dá para fazer coisas, dá para mantermos uma continuidade, não é? Possivelmente imaginando que as crianças teriam até hipótese de estar assim no ecrã, não é? Elas também se nós estivermos... se as puserem... eu estando com meia dúzia deles se calhar também conseguia dialogar e fazer algum trabalho, ter alguma interação, não é? Que não temos. Eles tendo quem lhes ligue, quem lhes ponha isto a funcionar, não é? Pronto, seria, acho que eles também se iriam adaptar a ter, a ouvir, a conversar, agora façam, pronto. Tendo o quadro da Juliana, não é? É assim acho que nesta situação deu também para ver que nós também conseguimos fazer coisas à distância, que o nosso... o nosso... não é o desejável lógico, mas que também dá para podermos ter alguma partilha e manifestarmos o contacto. Se eu quisesse estar aqui com lengalengas, canções, com outras coisas, não é? Mesmo sem ter os pais de suporte aí o tempo todo, não é? Para fazerem uma massa, para fazerem uma colagem, para recortarem ou para irem buscar materiais era possível estar com eles se calhar um quarto de hora qualquer coisa assim, não é? Que permitisse, portanto, esta aprendizagem... é uma aprendizagem, uma reflexão. É uma aprendizagem que realmente se consegue dar a volta também com os pequeninos, não é? Em creche não seria possível. Com os nossos até para uma fase de pré-escolar, imaginando que isto seria uma situação que poderia durar meio ano, seria possível acompanhar a nível de alguns trabalhos, de algumas atividades, quer gráficas quer de histórias, quer de questionamento da história, não é? Eu podia estar aqui a contar-vos a história e a fazer-vos perguntas, certo? Não seria um... ou seja, não seria um bloqueio

total, não é? Mas poderíamos sempre ter... seria sempre possível ter um contacto, não é? Um contacto virtual, um contacto oral. As aprendizagens foram isso. Foi um maior conhecimento, uma maior proximidade. As vantagens foram uma maior proximidade, foi o meu autoconhecimento, a minha autoformação e as minhas reflexões. Isto tem me feito refletir bastante, portanto tem sido uma reflexão também a nível pessoal da minha forma de fazer algumas coisas, portanto foi positivo. Não acho que foi assim uma coisa... o que eu também tiro daqui é que trabalho muito mais aqui sentada. Não tenho o limite, não é? Estou por casa “ok”, eu tenho mais coisas para fazer, tenho. O escritório para acabar de arrumar, tenho roupa para passar, tenho o jardim, tenho os vasos para regar ou tenho o almoço para fazer ou o jantar, não é? Eu sou capaz de vir para aqui as 6h da tarde, eu sou capaz de... não cumpro o meu horário das 9h às 4h, não é? Acabo por fazer mais horas porque a qualquer momento isto está aqui. Eu se estiver a elaborar vou lá espreitar o *classroom* vou ver, etc, não é? Pronto, mas isso também é outra aprendizagem que eu tenho andado todos os dias a pensar ultimamente, hoje é assim, não eu tenho que por aqui um horário se não, não desligo, certo? Pronto, ainda não consegui.

Ana: Eu falo por mim, também sinto um bocadinho isso. Pomo-nos em frente ao computador a fazer trabalhos e não saímos mais dali.

S: Exato, por isso mesmo eu digo “tenho que me autodisciplinar para isso, tenho de por um alarme para tocar ou para dizer Sofia acabou, fechou a escola hoje pronto”, não é? Mas pronto, tento o máximo ao serão estar um bocadinho desligada do assunto que também é importante.

Ana: Acabei então a minha parte, agradeço-lhe muito.

APÊNDICE XII – QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA



Conceções dos educadores de Infância sobre as Interações em momento de isolamento social

O presente ensaio investigativo surge como instrumento de recolha de dados para um projeto de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Tem como objetivo perceber como interagem os educadores de Infância durante o período de isolamento social com o seu grupo de crianças. Para além disso tenciona identificar quais as interações mais utilizadas e de que forma estas ocorreram.

A colaboração neste ensaio investigativo é voluntária e consiste no preenchimento de um questionário. O questionário deve ser preenchido apenas por educadores de Infância. Todo o questionário será em anonimato.

Obrigada pela sua colaboração!

***Obrigatório**

1. Género: *

- Masculino
- Feminino

2. Faixa Etária: *

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61-70

3. Qual o seu distrito: *

A sua resposta

4. Tempo de serviço: *

A sua resposta

5. Tem filhos?

Sim

Não

6. Qual a sua situação face às medidas de contingência em relação ao COVID-19? *

Em isolamento social sozinho

Em isolamento social com outras pessoas

Outra: _____

7. Relativamente ao processo de transição para a educação à distância que está a viver, como considera que tem sido? *

	1	2	3	4	5	
Fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Difícil

8. Considera que tem competências pedagógicas e informáticas relativamente à educação à distância? *

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Todas

9. As famílias do seu grupo de crianças dispõem de equipamentos com acesso à internet? *

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Todas

10. Qual foi a receptividade das famílias às diferentes propostas realizadas à distância? *

Péssima 1 2 3 4 5 Ótima

11. Tem contacto com o seu grupo? *

Sim

Não

11.1 Se sim, efetua contacto com o grupo através do:

Classroom

Zoom

Microsoft Teams

E-mail

Outra: _____

11.2 Nesse contacto, que tipo de interações existiram?

Verbais

Não-verbais (imitação, gestos, expressões, olhar)

11.3 No seu contacto com o grupo, qual foi a interação ou interações mais utilizadas pelos membros do mesmo?

Criança-criança

Criança-adulto

Adulto-Adulto

Criança-objeto

Adulto-objeto

12. Sentiu que o isolamento social dificultou as interações? *

Nada 1 2 3 4 5 Bastante

13. Observou diferenças nas interações em momento de isolamento social comparando com as interações presenciais? *

- Sim
- Não

13.1 Se sim, quais?

A sua resposta _____

14. Sentiu que existiu desenvolvimento e aprendizagem na mesma medida que na educação presencial? *

- Sim
- Não

14.1 Se não, pensa que essa diferença ocorreu devido:

- Ao distanciamento e à falta de interações presenciais
- Outra: _____

15. Acha que a qualidade das interações é melhor: *

- Presencialmente
- À distância

16. Na sua opinião, as interações ajudam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças? *

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bastante

16.1 Justifique a resposta à questão anterior: *

A sua resposta

17. Que aprendizagens emergem desta interação à distância nas crianças? *

A sua resposta

18. Que aprendizagens emergem desta interação à distância nas famílias? *

A sua resposta

19. Que aprendizagens emergem desta interação à distância para si, enquanto educador (a) ? *

A sua resposta

APÊNDICE XIII – EXEMPLO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES À DISTÂNCIA

Concordância para participação nas atividades à distância

Exmo. (a) Encarregado de Educação,

Somos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Ana Silva e Juliana Ameiro, e estamos a realizar Prática Pedagógica no Jardim de Infância [REDACTED]

Vimos por este meio, acautelar a proteção de dados e nesse sentido, solicitamos a vossa concordância para a nossa participação em atividades à distância que envolvam os seus educandos. Comprometemo-nos, assim, a manter a total privacidade e confidencialidade dos dados obtidos, não expondo os vossos educandos e não comprometendo a identificação destes.

Com os melhores Cumprimentos.

As mestrandas, Ana Silva e Juliana Ameiro
[REDACTED]

20 de abril de 2020

Eu, _____, encarregado de Educação do
(a) criança _____, li e concordo com este documento.

Data: __ / __ / ____

APÊNDICE XIV– ANÁLISE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Total de evidências
Diferença entre as interações presenciais e à distância	Capacidade de concentração e empenho	<p>“Menor capacidade de manutenção de atenção” (24)</p> <p>“Menos empenho” (44)</p> <p>“Pouco tempo de concentração na interação. Maior Irritabilidade e cansaço no desenvolvimento de tarefas online” (32)</p> <p>“Recetividade, atenção” (20)</p> <p>“Tornou se mais difícil obter a atenção das crianças, nas videoconferências” (51)</p>	5
	Pouca comunicação, inibição, timidez	<p>“OS meninos ficaram muito observadores e pouco comunicativos” (41)</p> <p>“As crianças mostram se mais inibidas” (5)</p> <p>“Motivação das crianças para a realizacao das tarefas propostas.” (19)</p> <p>“Proximidade e mais inibidas.” (34)</p> <p>“mais acanhados” (49)</p> <p>“Crianças mais inibidas do outro lado do ecrã e menos participativas.” (58)</p> <p>“A timidez de algumas crianças” (23)</p> <p>“Comunicação e afetividade” (40)</p>	16

		<p>“Medo, dificuldade na aproximação, desconhecimento, adaptação” (3)</p> <p>“Vergonha e timidez” (50)</p> <p>“Timidez, ansiedade, vergonha, nervosismo” (27)</p> <p>“Crianças mais introvertidas ou com comportamentos de vergonha” (2)</p> <p>“As crianças ficam mais envergonhadas” (4)</p> <p>“As crianças ficaram mais tímidas no contacto via tecnologia” (55)</p> <p>“Inibição de crianças” (59)</p> <p>“A criança e os próprios pais têm uma grande necessidade de falar” (14)</p>	
	Menor assiduidade/ participação	<p>“Muito menos assiduidade” (46)</p> <p>“A dificuldades da imposição de regras por parte dos pais, o que faz com que as crianças regredam em alguns aspetos...” (8)</p> <p>“As interações acontecem quando os familiares da criança têm disponibilidade de tempo e possibilidade de partilhar o equipamento informático principalmente quando têm outros filhos a quem dar apoio ou eles próprios estão a usar esse equipamento em tele trabalho” (53)</p> <p>“Existem crianças que não participam, nem cumprem os desafios. Os pais relatam que elas, não querem fazer nada do que lhes é proposto, simplesmente,” (25)</p> <p>“Umas participavam em tudo, outras em nada” (48)</p>	11

		<p>“O facto de estarem dependentes da disponibilidade e empenho dos encarregados de educação em estabelecerem o canal de comunicação entre o docente e o seu educando” (11)</p> <p>“a frequência com que respondem às propostas de trabalho, a frequência com que reagem quando solicitadas para atividades, para os meets, , o número de inscritos no classroom que dão feed-back, ...” (57)</p> <p>“Com o decurso do isolamento as crianças começaram a apresentar suponhaos efetivos de cansaço e stress. Algumas não aderiam às atividades e outras não essencial confortável em videoconferência. Os pais cada vez mais cansados também acusaram stress em conciliar teletrabalho com ajuda aos filhos mais velhos e acompanhamentos aos educandos do pré-escolar. Muitos tinham a seu cargo a supervisão de pessoas de idade da sua família.” (26)</p> <p>“Falta da presença” (33)</p> <p>“Mais afastamento” (36)</p> <p>“Os momentos de rotina e o desenvolvimento das crianças, as suas expressões, e mesmo na elaboração de novos projetos desencadeados pela criança” (29)</p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>Interação e comportamento</p>	<p>“Falta de interação e interesse por parte dos pais” (31)</p> <p>“Ausência de contato físico.” (18)</p> <p>“Houve mais interação e maiores dinâmicas em comparação às expectativas” (56)</p> <p>“Menor interação criança / criança” (47)</p> <p>“Maior interação com os pais.” (22)</p> <p>“Falta o toque, perceber as reações” (37)</p> <p>“O tipo de interação passou a ser à base de partilhas do que têm feito e do que têm sentido, de histórias e de músicas. Faltou o brincar.” (16)</p> <p>“Não há contacto físico, e nas idades 2/3 é essencial” (54)</p> <p>“Não há muito contato com as crianças” (13)</p> <p>“Comportamento” (1)</p> <p>“Felicidade em rever os amiguinhos” (38)</p> <p>“O modo como são feitas as interações.” (17)</p> <p>“interações mais difíceis, sobretudo com as crianças mais novas. A falta do contacto físico e falta do contacto ocular.” (28)</p> <p>“Afetos, aprendizagem” (52)</p>	<p>14</p>
--	----------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

	Sem resposta	(6) (7) (9) (10) (12) (15) (21) (30) (35) (39) (42) (43) (45)	13
--	--------------	---------------------------------------------------------------	----

Interações e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças	Interagir potencia aprendizagens	<p>“O ser humano é um animal social, constrói a aprendizagem com base nas interações com o outro e com o meio” (2)</p> <p>“Importante estar com o outro, socializar, interagir, comunicar, verbalizar para ser uma pessoa melhor” (3)</p> <p>“As interações são fonte de aprendizagem” (7)</p> <p>“As crianças aprendem a partir da imitação, de observar o adulto a executar...e as atividades à distância acabam por condicionar o adulto.” (8)</p>	44
------------------------------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

		<p>“Porque o desenvolvimento das crianças acontece, exatamente, pelas interações que faz, com o outro (adulto ou criança), com os objetos, com o ambiente/espço” (10)</p> <p>“A criança precisa de sentir a empatia, afetividade, presença física do adulto para realizar aprendizagens e ter um desenvolvimento global saudável” (11)</p> <p>“Ajudam e os pais são interessados” (6)</p> <p>“A criança aprende em interação, precisa dos pares para avançar na aprendizagem” (9)</p> <p>“Evidentemente não é com presencial, mas as crianças comunicam entre si” (12)</p> <p>“Podemos comunicar diretamente” (13)</p> <p>“As crianças pequenas precisam do contato com as figuras de referência” (17)</p> <p>“A interação com os pares, a maior variedade de recursos e atividades” (19)</p> <p>“A socialização é um aspecto crucial no desenvolvimento do ser humano” (24)</p> <p>“Existe um estímulo permanente por parte do adulto em relação a todas as crianças e assim se entusiasma umas às outras.” (25)</p> <p>“Ajudam sobretudo a interação família-escola, continuação do reforço dos laços afetivos adultos-crianças, crianças-crianças e o apoio às famílias.” (26)</p> <p>“As crianças aprendem com os pares e muito por imitação” (27)</p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>“a criança aprende através das interações e contacto com outras crianças em brincadeiras ou atividades conjuntas.” (28)</p> <p>“Acho que as interações a nível de aprendizagens, os pais fazem.o que podem, mas falta a interação criança-criança” (29)</p> <p>“A criança precisa de ver, sentir, vivenciar” (30)</p> <p>“Na creche a interação é a base da aprendizagem” (31)</p> <p>“As interações também são uma forma de desenvolvimento e aprendizagem através da imitação, do conflito, da atribuição de papéis nas brincadeiras...” (32)</p> <p>“É preciso estar presente” (33)</p> <p>“Proximidade, partilha de afectos e de ideias. Exploração do espírito crítico e de pesquisas. "Provocação" espanto e curiosidade etc.” (34)</p> <p>“Através da interação a criança desenvolve capacidades em diversos dominios,essencialmente na sua formação pessoal e social” (35)</p> <p>“O fator relação é muito importante” (36)</p> <p>“Todos aprendemos com as trocas de experiências. As crianças aprendem com os adultos e os adultos aprendem muitíssimo com as crianças” (37)</p> <p>“Através da interação a criança aprende mais” (39)</p> <p>“Socialmente com interação” (40)</p>	
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>“As crianças necessitam de interação social” (41)</p> <p>“Conhecendo - se a eles próprios e aos outros” (42)</p> <p>“Aprendizagem através da ação, imitação de comportamentos, aprendizagem social...” (43)</p> <p>“A criança cresce ao vivenciar” (44)</p> <p>“Só vivenciando uma experiência é que a criança se irá envolver e adquirir novos conhecimentos. Sem experimentação não há aprendizagem.” (45)</p> <p>“É lidando com os outros e brincando que as crianças aprendem.” (4)</p> <p>“Sao Essenciais” (15)</p> <p>“As interações, seja com outras crianças, outros adultos, seja com os materiais pensados pelo educador para a sala ou exterior, permitem um encontro de opiniões, de questionamentos, de diferentes pontos de vista, trazendo mais possibilidades de experimentação, de testes, que enriquecem muito as vivências e por isso influenciam o desenvolvimento de competências e a aprendizagem.” (16)</p> <p>“A empatia, o carinho e o contacto físico são muito importantes” (21)</p> <p>“Consolidação das aprendizagens” (22)</p> <p>“é essencial” (49)</p> <p>“Contribuem para o desenvolvimento global da criança e para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais” (50)</p>	
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>“Trabalho em creche, ou seja, a criança aparente, vendo e mexendo....” (51)</p> <p>“Relacionar é potenciar a aprendizagem” (52)</p> <p>“seja presencial ou virtual, o contato é fundamental; ambas as partes conseguem transmitir emoções, aprendizagens, criando fatores de desenvolvimento das crianças; claro que me refiro a uma situação onde as duas realidades existiram.” (57)</p> <p>“Ajudou, e bastante, muitos deles experienciaram tempos em família, e outras atividades dentro e ficando em casa, que na correria do dia a dia não lhes era possível.” (58)</p>	
	Inválida	<p>“Ambiente” (1)</p> <p>“Os afetos são fundamentais” (59)</p> <p>“As interpretações à distância nunca substituem as presenciais, jamais.” (18)</p> <p>“Ao falar de interações presenciais a criança sente se muito mais a vontade consegue exprimir se mais do que interactivamente” (5)</p> <p>“Não havendo o convívio direto entre todas é muito difícil a aquisição de determinadas aprendizagens” (14)</p> <p>“É pouco tempo. A janela de tempo de atenção é muito curta. Eles não querem estar mais de 15 ou 20 minutos a olhar para uma imagem num computador” (20)</p> <p>“As famílias participam mais e podem perceber melhor o que se faz numa sala” (56)</p> <p>“Presencialmente estamos ali e o apoio é muito mais efetivado” (23)</p>	15

		<p>“A falta de interesse de alguns EE” (38)</p> <p>“Para mim a Educação Pré Escolar só faz sentido de uma forma presencial.” (46)</p> <p>“Estar presencialmente com as crianças é incomparável às interações virtuais” (47)</p> <p>“O envolvimento é diferente” (48)</p> <p>“Devido às características desta faixa etária. Consultar as OCPE, desenvolvimento psicológico - Piaget, Maria Montessori , etc.” (53)</p> <p>“Nós somos o modelo, presencialmente é muito mais rentável” (54)</p> <p>“As crianças habituadas ao ambiente escolar desenvolvem comportamento de rotina, partilha” (55)</p>	
Aprendizagens das crianças	Tecnológicas	<p>“A nível tecnológico a criança passa a estar mais próxima destes meios” (5)</p> <p>“Melhorar nas aquisições para este tipo de ensino” (30)</p> <p>“Funcionar com as novas tecnologias” (54)</p> <p>“o contato com o digital, com outras formas de receber a informação pedagógica/educativa” (57)</p> <p>participar nas atividades através de plataformas digitais” (58)</p>	5

	Valorizar a família, amigos e educadores	<p>“A presença dos amigos é dos professores é importante e brincar faz falta.” (4)</p> <p>“Sociais, cognitiva” (9)</p> <p>“Aprendem a estar isolados da sociedade” (13)</p> <p>“Aprendizagens no seio da família que são muito importantes e que antes disto não existia tempo para tal.” (14)</p> <p>“Que em casa também podem aprender e com os pais” (15)</p> <p>“maior envolvimento com os pais” (49)</p> <p>“Estar com a família, aprender a estar em casa e aproveitar o tempo” (50)</p> <p>“Contacto mais próximo e prolongado das crianças com a família e aprender a viver em situações fora do normal” (21)</p> <p>“Maior interesse por parte dos pais.” (22)</p> <p>“A aprendizagem em família.” (25)</p> <p>“Reforço das vivências e relações afetivas.” (26)</p> <p>“Uma maior estabilidade emocional relativamente com os pais” (29)</p>	28

		<p>“A relação com a família” (40)</p> <p>“A família voltou-se mais para si própria.” (41)</p> <p>“Principalmente aprendizagens feitas em família, culinária, muita brincadeira, ajuda nas tarefas domésticas” (43)</p> <p>“Para as crianças uma maior proximidade junto das famílias e mais atenção com as crianças às suas necessidades e interesses por parte das famílias. Avaliação da criatividade.” (34)</p> <p>“Oportunidades em família” (52)</p> <p>partilhar, realizar as propostas com os pais, com os irmãos e puder apresentá-las aos colegas e educadoras” (57)</p> <p>“Inocência, dependência das crianças” (3)</p> <p>“Mesmo distantes estamos perto delas” (7)</p> <p>“Com a interação à distância as crianças percebem essencialmente que somos capazes de superar distâncias, que somos capazes de encontrar soluções para tudo. Aprendem e desenvolvem as suas capacidades de resiliência e de adaptação a diferentes situações.” (16)</p> <p>“Manter contato visual, marcar presença. Saber que continuamos disponíveis para as crianças.” (18)</p> <p>“A importância da socialização” (37)</p>	
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>“melhor compreensão da importância da presença dos colegas, a valorização do espaço.escola e interações nela ocorridas.” (28)</p> <p>“Afeto, interesse(s), partilha do que fizeram...” (12)</p> <p>“Aprendizagens relacionadas com as rotinas e atividades possíveis que eram desenvolvidas na interação presencial, tendo sempre em conta o contexto familiar.” (11)</p> <p>“Aprendizagens sociais e lúdicas” (35)</p> <p>“Que não há nada como olhos nos olhos” (48)</p>	
	Autonomia, resiliência e compreensão	<p>“Compreensão” (1)</p> <p>“Desenvolvimento da autonomia, capacidade de resiliência” (2)</p> <p>“A capacidade de adaptação a todas as circunstâncias” (23)</p> <p>“Resiliência, autonomia” (27)</p> <p>“Aprendizagens como a resiliência, o equilíbrio emocional e social... A capacidade de escuta do outro... Tal como as outras inerentes das atividades realizadas semelhantes às que se faziam na sala.” (32)</p> <p>“Empatia, interação social, autonomia” (44)</p>	13

		<p>“A que mais se destaca foi a resiliência de conseguir ver os amigos (58)</p> <p>“Autonomia” (17)</p> <p>“Conhecerem o seu espaço e a si próprio devido às limitações” (42)</p> <p>“Muito poucas mas a maior será a independência” (55)</p> <p>“Que cada vez mais o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem” (46)</p> <p>“Interesse” (59)</p> <p>“O interesse pelas propostas” (38)</p>	
	Competências cognitivas	<p>“em trabalhos em 3d” (6)</p> <p>“Dependem das atividades propostas mas incidem com maior evidencia na area das expressões” (19)</p> <p>“Aprendem diferentes técnicas de exp. Plástica” (56)</p> <p>“No caso do meu grupo de crianças (16 meses a 20, neste momento) são, basicamente, aprendizagens ao nível do desenvolvimento da atenção, da curiosidade, da exploração sensorial (promovidas pelas propostas lançadas)” (10)</p>	5

		“Mais escolarizantes e menos de descoberta na maioria dos casos” (39)	
	Inválida	<p>“Existe muita saudade, a vontade de dar um colo e o choro no final da chamada porque não queriam desligar. Foi muito gratificante sentir este amor....” (8)</p> <p>“Não sei.” (20)</p> <p>“Não sei como responder a esta questão.” (24)</p> <p>“Nenhumas, pois elas só se escondem e não querem responder” (31)</p> <p>“Não sei” (33)</p> <p>“Temos que inovar e aumentar a nossa criatividade” (36)</p> <p>“Aprendizagens superficiais e fracas, onde apenas aqueles que têm pais disponíveis participam e se envolvem em dinâmicas que têm em vista o seu desenvolvimento pessoal e cognitivo. Os pais tendem a fazer pela criança, anseando por resultados bonitos, quando a verdadeira aprendizagem só acontece se houver envolvimento da criança, a sua participação ativa. Os pais caem no erro de oferecer aos filhos atividades formais (livros de fichas) e deixam nos passar o dia agarrados a um ecrã para os manter ocupados.” (45)</p> <p>“Sem opinião formada” (47)</p> <p>“Não vejo tanto a aprendizagem, mas sim, a não perda de ligação” (51)</p> <p>“Não aplicável” (53)</p>	10

Aprendizagens da família	Valorizar o tempo em família	<p>“União” (1)</p> <p>“Capacidade de resposta face ao obstáculo, dinâmica familiar” (2)</p> <p>“Respeitar o outro” (3)</p> <p>“A sua comunicação com as crianças” (7)</p> <p>“Fundamentalmente a partilha que passou a existir entre todos...” (8)</p> <p>“Valorização dos saberes das crianças e proximidade” (9)</p> <p>“Acredito que nas famílias emergem aprendizagens ao nível do "estar juntos", partilhando momentos de explorações várias com os educandos. Há também a questão da própria gestão do tempo da família, principalmente nos casos em que existem filhos mais velhos, de outros ciclos de ensino, que frequentam a "escola em casa". Além disso, verifico também aprendizagens no que concerne ao respeito e valorização pela profissão dos educadores e auxiliares de educação” (10)</p> <p>“Essencialmente maior qualidade e envolvimento na vida escolar dos filhos e interação com o docente” (11)</p> <p>“Valorização” (12)</p> <p>“Cooperação, Solidariedade, fraternidade...” (14)</p>	35
--------------------------	------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

		<p>“Valorizar o tempo com os filhos” (15)</p> <p>“Aprendizagens relacionadas com a vida diária, com as rotinas necessárias e inerentes à vida em família.” (16)</p> <p>“Saber estar em família” (17)</p> <p>“Saber mais da relação pais/filhos/família. Seus constrangimentos e dificuldades e a importância de terem quem os ouça.” (18)</p> <p>“Que a uniao faz a força, estamos em grupo unido e solidários” (19)</p> <p>“A sua importancia no desenvolvimento dos seus filhos” (21)</p> <p>“Um maior desenvolvimento a nível relacional com os pais” (23)</p> <p>“A preocupação e a responsabilidade de acompanhar a criança, paralelamente, à função de pai e/ ou mãe.” (25)</p> <p>“Reforço dos laços afetivos, maior capacidade de entendimento e compreensão escola-famílias” (26)</p> <p>“Mais tempo juntos e valorização pelos pais, do tempo passado com os filhos.” (28)</p> <p>“Uma.maior estabilidade emocional relativamwnte com.os pais” (29)</p>	
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>“Maior interação com a família” (30)</p> <p>“Avaliar o interesse das famílias e a sua participação delas neste processo Escola- Família. Para as crianças uma maior proximidade junto das famílias e talvez mais atenção às suas necessidades e necessidades por parte das famílias.” (34)</p> <p>“Mais colaboração na maioria dos casos” (39)</p> <p>“O ajudar os filhos” (40)</p> <p>“CADA família tem uma realidade muito diferente” (41)</p> <p>“Conhecer melhor as rotinas e também a maneira como as crianças reagem devido a esta mudança drástica de rotina” (42)</p> <p>“Os familiares acompanham o desenvolvimento da criança de perto, partilham momentos significativos que não tinham tanta disponibilidade anteriormente” (43)</p> <p>“Mais acompanhamento” (44)</p> <p>“melhor conhecimento do comportamento dos seus filhos” (49)</p> <p>“A indisponibilidade dos pais para os filhos” (50)</p> <p>“Aproveitar o tempo” (52)</p>	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>“Manter contacto e ajuda” (54)</p> <p>“Acompanhar os seus educandos em atividades mais lúdicas, sempre que lhes foi possível.” (58)</p> <p>“Adaptação” (59)</p>	
	Valorizar o trabalho do educador	<p>“A escola é importante na vida e educação das crianças.” (4)</p> <p>“Por um lado permite que as famílias se relacionem mais com os profissionais de educação ainda que por meio tecnológico, por outro "obriga" a estar presente nas atividades educacionais dos seis educandos” (5)</p> <p>“Consciencialização das atividades e conteúdos do ensino pré escolar” (22)</p> <p>“Maior compreensão do trabalho do Educador de infância” (24)</p> <p>“Valorização do trabalho que realizamos com as crianças. (30)</p> <p>“As famílias puderam compreender que o pré escolar é um lugar do grupo e que apesar de cada criança ter voz, todos têm de falar e ter a sua vez. As famílias compreenderam a complexidade das tarefas e a função do pré escolar.” (32)</p> <p>“A importância do pré escolar para o desenvolvimento global dos filhos” (37)</p>	15

		<p>“A colaboração, criatividade e empenho de alguns EE.” (38)</p> <p>“Espero que a importância da escola na vida da criança” (45)</p> <p>“Que os professores têm realmente muito valor e que os pais não têm assim tanto tempo para os filhos” (46)</p> <p>“Valorização do trabalho docente” (47)</p> <p>“Ficam com mais conhecimento das atividades realizadas no J.I., de formas de interagir com as crianças através das ideias partilhadas e sugeridas pelo educador. Esclarecimento de dúvidas em tempo real. Permite elucidar os familiares e até corrigir certas formas de atitude educativa menos favorável à criança. Permite "educar" os familiares...” (53)</p> <p>“As famílias têm outra noção do desenvolvimento escolar” (55)</p> <p>“Conhecemos melhor as dinâmicas de cada família” (56)</p> <p>“maior e melhor conhecimento da educação pré escolar e, conseqüentemente, a sua valorização” (57)</p>	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	Competências cognitivas	<p>“No contar histórias” (6)</p> <p>“Cooperação, desenvolvimento da linguagem escrita, leitura, partilha” (27)</p> <p>“Temos que inovar e aumentar a nossa criatividade” (36)</p> <p>“Experiências” (51)</p>	4
	Inválido	<p>“A disponibilidade que têm ou não” (13)</p> <p>“A dificuldade em gerir algo que não é suposto acontecer à distância” (20)</p> <p>“Nenhumas, não estão interessadas em participar” (31)</p> <p>“Não sei” (33)</p> <p>“Poucas” (35)</p> <p>“Que uns teem interesse em tudo e participam em tudo, outras não querem saber de nada” (48)</p>	6

<p>Aprendizagens dos educadores</p>	<p>Comunicar e cooperar</p>	<p>“Novas concepções do trabalho enquanto educador” (2)</p> <p>“O trabalho em equipa” (3)</p> <p>“UM conhecimento mais profundo das famílias” (6)</p> <p>“A importância da continuidade do estabelecimento da relação afetiva com os alunos , assim como com as famílias de forma a ajuda-las a sentirem- se seguras e tranquilas em relação às aprendizagens dos seis filhos . Assim como a importância de valorizarmos cada vez mais os afetos e a comunicação entre escola e família .” (11)</p> <p>“Novas aprendizagens de comunicação” (13)</p> <p>“Um conhecimento mais profundo do seio familiar em que as crianças vivem. Um lado mais humano, é uma gestão mais abrangente, deixa de ser só a criança e passa a ser a família no todo.” (14)</p> <p>“A valorização permanente do papel da família na educação. A capacidade de perceber cada família, das suas capacidades, das suas limitações, do seu interesse ou não, quanto à valorização da escola e ainda outras necessidades quanto às dificuldades, tais como, as que poderão ter devido às suas circunstâncias da vida pessoal e profissional de cada um para conciliar este novo acompanhamento escolar que lhes foi quase imposto.” (25)</p> <p>“A relação presencial entre escola e alunos é insubstituível!” (26)</p>	<p>13</p>
-------------------------------------	-----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

		<p>“Resiliência, partilha, comunicação à distância, delegação de competências,” (27)</p> <p>“Melhorar a comunicação e formas de interação virtual” (47)</p> <p>“Uma melhor partilha com as famílias” (56)</p> <p>“Mais contato parental, maior conhecimento "do outro"/da família; maior percepção das minhas capacidades de superar barreiras a nível digital e incrementar atividades e propostas neste formato; capacidade de adaptação da docente e das famílias; saber quais as famílias que privilegiam o ensino pré escolar;” (57)</p> <p>“Maior interação com os pais.” (30)</p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	Desafios, adaptações e experiências	<p>“Responsabilidade” (1)</p> <p>“Foi uma experiência pela qual todas fomos obrigadas a passar. Pessoalmente, custou me adaptar, no entanto teve o seu lado positivo porque acabamos por nos desafiar diariamente. Elaborar atividades diferentes todos os dias COM o que o nosso quotidiano nos dá, é um desafio.” (8)</p> <p>“Adatação a um novo contexto” (9)</p> <p>“Aprendizagens ao nível do desenvolvimento da criatividade, pois esta situação a isso o obriga, para inventar/reinventar atividades, no sentido de conseguir motivar os pais e, conseqüentemente, as crianças. Esta situação também levou, de alguma forma, a um conhecimento da realidade familiar de cada uma das crianças cujos pais participam no grupo” (10)</p> <p>“Saber ser/saber estar/ saber fazer de forma completamente diferente” (12)</p> <p>“Superar desafios e capacidades” (15)</p> <p>“Tenho feito muitas leituras, participado em alguns momentos online de reflexão, formação e encontro com outros educadores e com pesquisadores. Tenho investido mais na minha formação, coisa que não seria possível com a quantidade gigante de trabalho que temos em dias normais.” (16)</p> <p>“Criatividade” (17)</p>	25
--	-------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

		<p>“Adaptação a novas situações e ir aprendendo por tentativa e erro” (21)</p> <p>“Que somos seres capazes de nos adaptar a quaisquer que sejam as circunstâncias” (23)</p> <p>“Maior criatividade no planeamento das atividades.” (24)</p> <p>“Ver e aprender novas formas de desenvolver temas e atividades” (29)</p> <p>“Da necessidade de me reinventar enquanto educadora” (31)</p> <p>“Que os pais na sua maioria não se esforçam por brincar, por estar com os seus filhos, por enriquecer as suas aprendizagens e vivências das crianças e nem fazer a troca de experiências com os educadores/escola. Continuam a delegar nos educadores/escola todas as tarefas (regras, autonomia, etc.). Fartam-se muito depressa de estarem muitos dias seguidos com os filhos na sua maioria, claro que há meia dúzia que são excepção e se esforçam por corresponder mas é uma pequena maioria. Temos de andar atrás deles a perguntar se está tudo bem e alguns nem respondem aos emails não atendem telemóveis. Em vez de dizerem aos educadores/professores se alguma coisa está mal telefonam para as direções dos agrupamentos a fazerem queixa de tudo. Porque o educador/professor mandou muitas propostas e as crianças não as querem fazer porque os meninos é que mandam e depois os pais queixam-se que não conseguem fazer nada deles. Não há o mínimo de exigência ou limites para com os filhos e depois dizem que já estão fartos dos filhos.” (34)</p> <p>“Novas experiências e observação do interesse dos EE.” (38)</p> <p>“Dar valor ao fazer e experimentar” (39)</p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>“A mudança de atividades e novas aprendizagens” (40)</p> <p>“Estar sempre atualizado” (44)</p> <p>“É importante ser flexível, moldar me às situações e não me sentir culpado por não conseguir chegar a todos (pois neste momento os pais são os agentes da educação com a criança e eu uma mera espectadora). É impossível escutar a criança e os seus interesses à distância, pois isso só acontece na partilha das brincadeiras e nos momentos de conversa que tenho com elas.” (45)</p> <p>“Pesquisa e investigação no âmbito profissional” (52)</p> <p>“Desafio a adaptar toda a minha forma de estar com as crianças. Ser inventiva na criação de "material" que à distância pudessem ser facilmente utilizado pelos familiares e com os materiais que tivessem em casa. Pesquisas contínuas de novas e diversificadas estratégias de motivação . Criação de variados materiais que permitissem motivar pais e crianças a continuar interessados em participar e interagir.” (53)</p> <p>“Adquirir outras formas de comunicação” (54)</p> <p>“Para mim é bastante frustrante mas tem que se ser criativa” (55)</p> <p>“É possível manter a aprendizagem à distância, mas é difícil acompanhar o processo da aprendizagem, com tanto gostamos de fazer e valorizamos em contexto sala de aula.” (58)</p> <p>“Adaptação, vontade de inovar” (59)</p>	
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	Tecnologias	<p>“Ferramentas novas que conheci. Que não posso fazer muitos planos. Nunca se sabe se as crianças vão estar recetivas. Improvisar muito, sempre.” (20)</p> <p>“Novas experiências informáticas e inovação na planificação” (22)</p> <p>“Aprendi a utilizar a plataforma teams e perceber as suas potencialidades. Tive ainda de encontrar estratégias, para que as crianças tivessem alguma interação entre elas. Também percebi, que as crianças têm imensa vontade de mostrar os trabalhos e tarefas realizados.” (28)</p> <p>“Aprendi a mexer com tecnologias que nem sabia que existiam e que certamente serão uma mais valia daqui para a frente. Aprendi à distância a ler os sinais nos meus meninos e entusiasmo, felicidade, cansaço e frustração. Aprendi que forma possíveis manter algumas atividades que já faziam parte da rotina e outra não. E tal como em tudo os meninos as famílias e eu precisamos de uma fase de adaptação para tudo isto.” (32)</p> <p>“A maior aprendizagem ,para mim ,tem sido conseguir aprende ,conhecer e saber manusear as novas tecnologias audio visuais que temos ao nosso dipor para chegar ate ao nosso grupo de crianças” (35)</p> <p>“Como tirar partido e minimizar a distância para beneficio das crianças” (37)</p> <p>“A utilização de plataformas de ensino à distância” (50)</p>	7
--	-------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

	<p>Escuta ativa e a importância da presença</p>	<p>“A presença é muito importante, tanto quanto o contrato físico e sobretudo os afetos.” (4)</p> <p>“Na minha perspetiva desenvolvo esta pratica a nível pessoal até então um pouco descartada, por outro lado ensina-nos a lidar com uma realidade face ás exigências expostas.” (5)</p> <p>“Escutar mais as crianças e estar atenta a pequenos pormenores” (7)</p> <p>“Que no pré escolar ensino à distância não existe.” (18)</p> <p>“Que o contacto direto, os afetos sao tao importantes!” (19)</p> <p>“O fator emocional e relacional é a base para tudo” (36)</p> <p>“Que é muito difícil fazer propostas aos meninos quando os pais estão exaustos e tÊM o trabalho como principal ocupação em casa.” (41)</p> <p>“Aquilo que mais me está a marcar é a falta que eles sentem de nós adultos. Já tive possibilidade de estar com todas as crianças do meu grupo individualmente e fui recebida com a maior euforia, com abraços sentidos, fortes e apertados.” (43)</p> <p>“Que é muito difícil exercer a minha Profissão desta forma. Principalmente no que toca aos aspectos emocionais.” (46)</p> <p>“O contacto físico nesta área é muito importante” (48)</p> <p>“Não haver desapego, neste caso visual pois o físico, não existia.” (51)</p>	<p>11</p>
--	-------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

	Inválida	<p>“Não sei” (33)</p> <p>“Bastantes” (42)</p> <p>“Ainda não me debrucei muito sobre o assunto pois quero fazer essa analise após as crianças regressarem ao jardim de infância” (49)</p>	3
--	----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

APÊNDICE XV – ANÁLISE ESTATÍSTICA DO QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

1. Tabela de frequência e percentagem do género dos educadores de infância

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	58	98,3 %
Masculino	1	1,7 %

2. Tabela de frequência e percentagem das idades dos educadores de infância

Idades	Frequências	Percentagem
20-30	9	15,3 %
31-40	17	28,8 %
41-50	17	28,8 %
51-60	14	23,7%
61-70	2	3,4 %

3. Tabela de frequência e percentagem dos distritos dos educadores de infância

Distrito	Frequência	Percentagem
Lisboa	16	27,1 %
Leiria	10	16,9 %
Porto	8	13,6 %
Setúbal	6	10,2 %
Aveiro	4	6,8 %
Santarém	3	5,1 %
Braga	2	3,4 %
Coimbra	1	1,7 %
Faro	1	1,7 %
Portalegre	2	3,4 %
Loures	1	1,7 %
Vila Real	1	1,7 %
Ponta Delgada	1	1,7 %
Funchal	1	1,7 %
Évora	1	1,7 %
Resposta não contabilizada	1	1,7 %

4. Tabela de frequência e percentagem do tempo de serviço dos educadores de infância

Tempo de serviço	Frequência	Percentagem
0	1	1,7 %
1	1	1,7 %
2	4	6,8 %
3	2	3,4 %
4	2	3,4 %
7	2	3,4 %
8	2	3,4 %
10	4	6,8 %
11	2	3,4 %
12	4	6,8 %
13	2	3,4 %
14	2	3,4 %
15	2	3,4 %
18	2	3,4 %
19	3	5,1 %
20	1	1,7 %
22	2	3,4 %
23	2	3,4 %
24	1	1,7 %
25	2	3,4 %
26	1	1,7 %
28	2	3,4 %
30	3	5,1 %
32	3	5,1 %
33	1	1,7 %
34	1	1,7 %
35	2	3,4 %
39	1	1,7 %
41	1	1,7 %
42	1	1,7 %

5. Tabela de frequência e percentagem de filhos dos educadores de infância

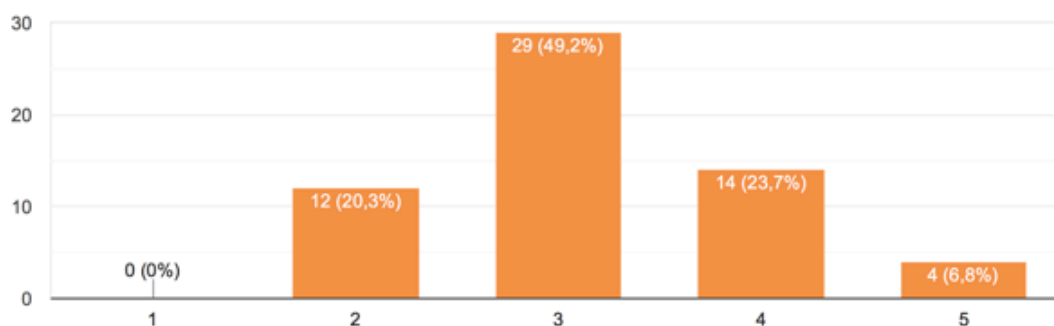
Filhos	Frequência	Percentagem
Sim	44	74,6 %
Não	15	25,4 %

6. Tabela de frequência e percentagem relativamente à situação pandémica dos educadores de infância

Situação face às medidas de contingência em relação ao COVID-19	Frequência	Percentagem
Em isolamento social com outras pessoas	51	86,4 %
Em isolamento social sozinho	5	8,5 %
Teletrabalho	1	1,7 %
Trabalhar presencialmente	2	3,4 %

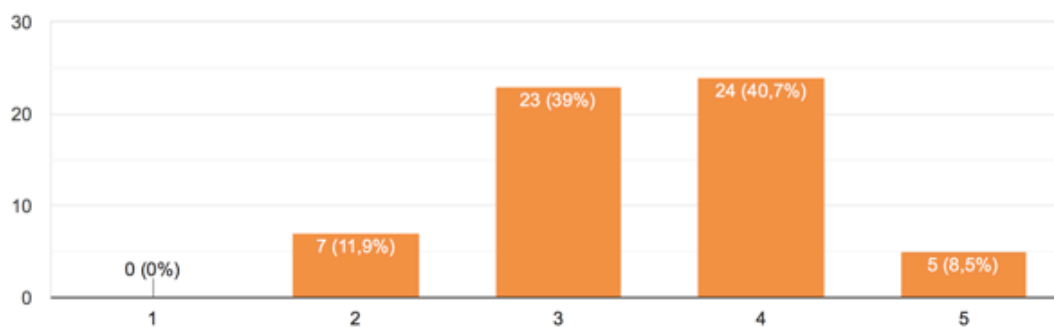
7. Relativamente ao processo de transição para a educação à distância que está a viver, como considera que tem sido?

59 respostas



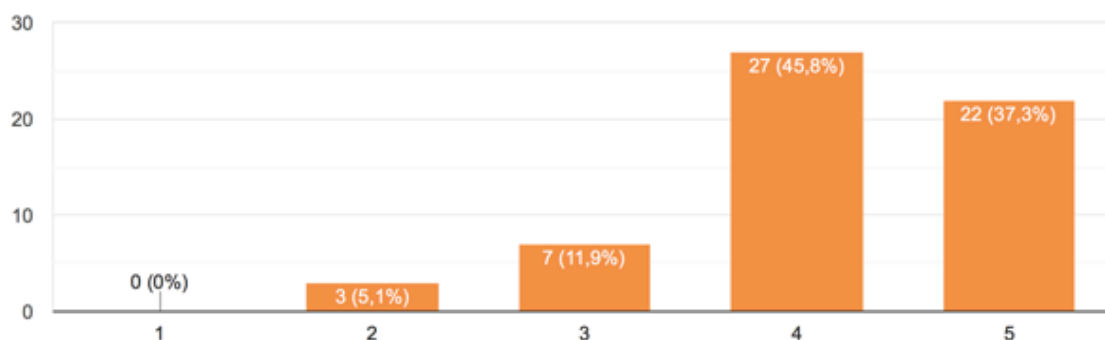
8. Considera que tem competências pedagógicas e informáticas relativamente à educação à distância?

59 respostas



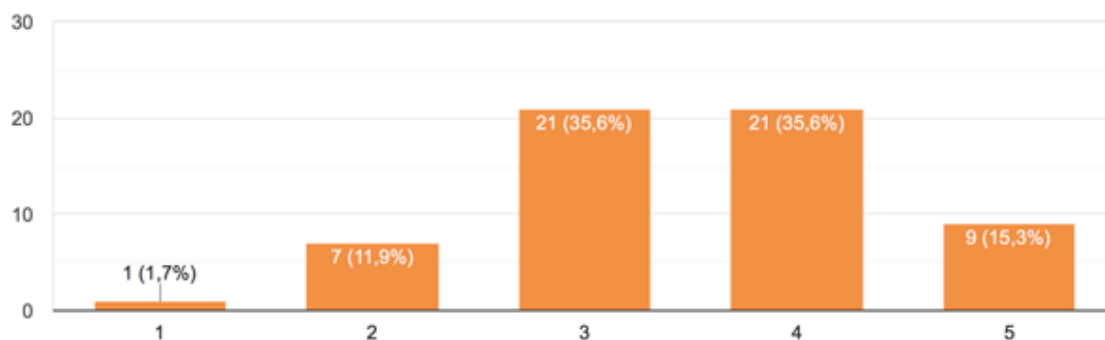
9. As famílias do seu grupo de crianças dispõem de equipamentos com acesso à internet?

59 respostas



10. Qual foi a recetividade das famílias às diferentes propostas realizadas à distância?

59 respostas



11. Tabela de frequência e percentagem do contacto que os educadores de infância tiveram ou não com o seu grupo

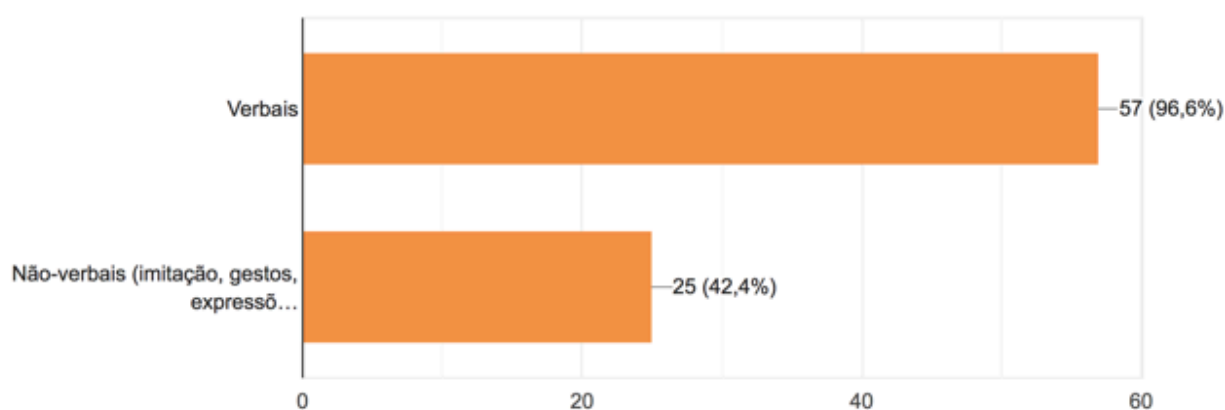
Contacto com o grupo de crianças	Frequência	Percentagem
Sim	58	98,3 %
Não	1	1,7 %

11.1 Tabela de frequência e percentagem sobre a forma como foi realizado esse contacto

O contacto é realizado através do:	Frequência	Percentagem
E-mail	36	30,3 %
Zoom	24	20,2 %
Whatapp	19	16 %
Classroom	7	5,9 %
Microsoft Teams	7	5,9 %
Telemóvel	6	5 %
Facebook	4	3,4 %
Messenger	4	3,4 %
Webex	4	3,4 %
Hangouts meets	2	1,9 %
Skype	1	0,8 %
Gmeet	1	0,8 %
Padlet	1	0,8 %
Plataformachildiary	1	0,8 %
Moodle	1	0,8 %
Escola On	1	0,8 %

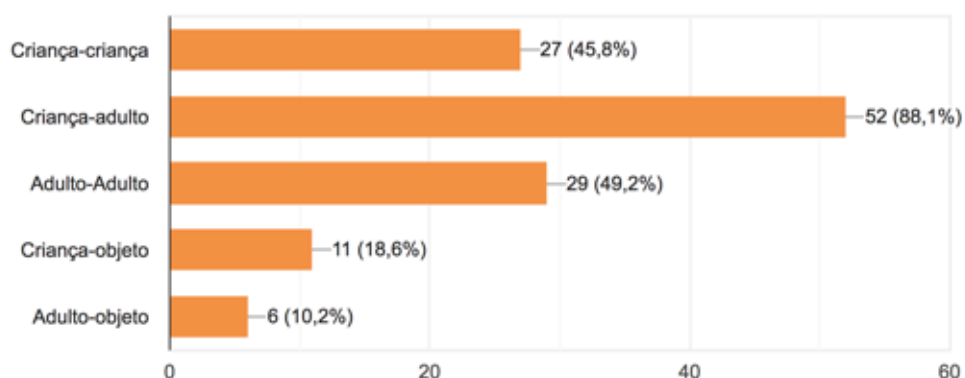
11.2 Nesse contacto, que tipo de interações existiram?

59 respostas



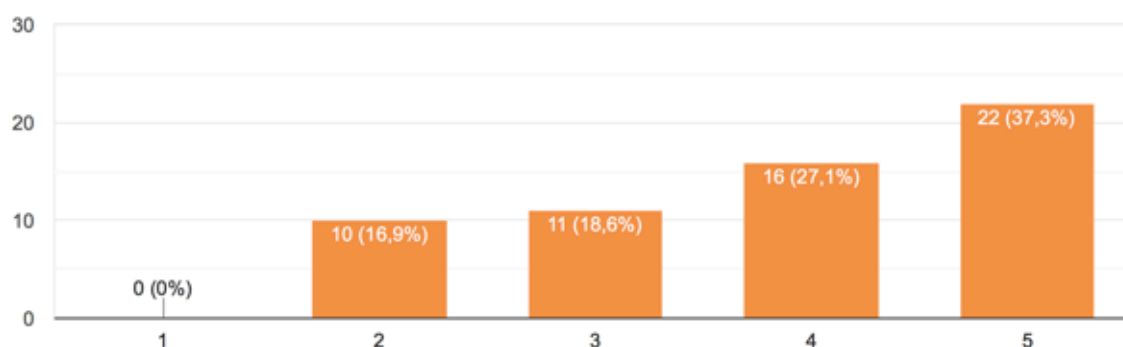
11.3 No seu contacto com o grupo, qual foi a interação ou interações mais utilizadas pelos membros do mesmo?

59 respostas



12. Sentiu que o isolamento social dificultou as interações?

59 respostas



13. Tabela de frequência e percentagem sobre as diferenças observadas nas interações presenciais e à distância

Observou diferenças nas interações presenciais e à distância	Frequência	Percentagem
Sim	49	83,1 %
Não	10	16,9 %

14. Tabela de frequência e percentagem sobre a comparação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças presencialmente ou à distância

Existiu desenvolvimento e aprendizagem na mesma medida que na educação presencial	Frequência	Percentagem
Sim	42	28,8 %
Não	17	71,2 %

14.1 Tabela de frequência e percentagem sobre a justificação da diferença do desenvolvimento e aprendizagem ocorrido nas crianças

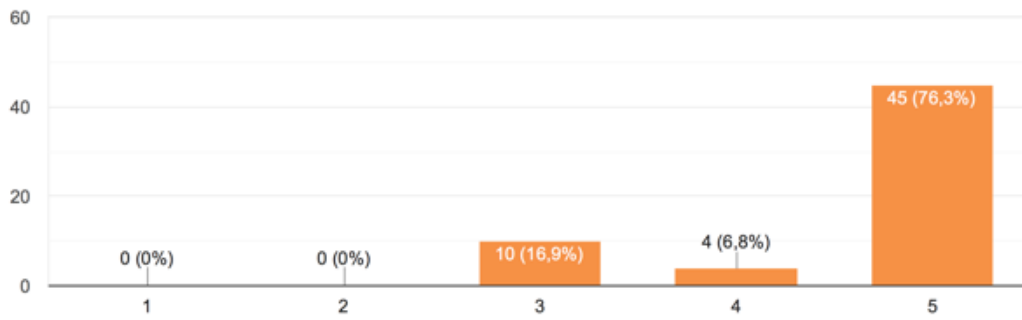
Não existiu desenvolvimento e aprendizagem na mesma medida que a educação presencial porque:	Frequência	Percentagem
Ao distanciamento e à falta de interações presenciais	33	55,9 %
Pergunta em branco (respondeu sim à questão anterior)	17	28,8 %
Devido à heterogeneidade do grupo	1	1,7 %
O espaço não está preparado, dessa forma não aprendem da mesma maneira	1	1,7 %
Não priorizam o nosso trabalho, assim as crianças não realizam aprendizagens	1	1,7 %
Pouca autonomia cedida pelas famílias	1	1,7 %
Compromissos dos pais	3	5,1 %
Muito pequenos para aprenderem à distância	1	1,7 %
Algumas crianças não realizaram aprendizagens	1	1,7 %

15. Tabela de frequência e percentagem sobre a qualidade das interações

Qualidade das interações é melhor:	Frequência	Percentagem
Presencialmente	58	98,3 %
À distância	1	1,7 %

16. Na sua opinião, as interações ajudam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

59 respostas



APÊNDICE XVI – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA SOFIA

ANÁLISE DE CONTEÚDO: ANÁLISE DA ENTREVISTA DE UMA EDUCADORA

Educadora Sofia – Jardim de Infância

TEMA I – PERCURSO PROFISSIONAL
1. Categoria – Formação inicial
1.1 O curso de Educadores de Infância

2. Categoria – Percurso Profissional
2.1 Sub-categoria – A carreira de educadora de infância
2.1.1 Tempo de serviço
2.1.2 Tempo de serviço na presente instituição
2.1.3 Ações de formação contínua

TEMA II – EDUCAÇÃO PRESENCIAL E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
1. Categoria – Educação à distância
1.1 Processo de transição da educação presencial para a educação à distância
1.2 Caracterização da transição para a educação à distância

2. Categoria – Meios para interagir na educação à distância
2.1 Meios utilizados para comunicar com os pais/encarregados de educação

TEMA III – INTERAÇÕES
1. Categoria – Interações no jardim de infância
1.1 O que são interações
1.2 Interações mais utilizadas
1.3 Interações e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

2. Categoria – Interações à distância: em isolamento social
2.1 Como ocorrem as interações à distância
2.2 Diferenças visíveis nas interações à distância
2.3 Interações à distância e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

TEMA IV – PERDAS E CONQUISTAS
1. Categoria – Perdas
1.1 Perdas das crianças
1.2 Perdas das famílias
1.2 Perdas da educadora
2. Categoria - Conquistas
2.1 Conquistas das crianças
2.2 Conquistas das famílias
2.3 Conquistas da educadora

ANÁLISE DE CONTEÚDO

TEMA I – PERCURSO PROFISSIONAL

1. Categoria – Percurso profissional			Observações
1.1 O curso de Educadores de Infância	“32” “hm...há 2, acho eu, sim...2/3, este é o terceiro...não, 2...é o segundo, foi à 2 sim”.	Tempo total de serviço Serviço na presente instituição	

TEMA II – EDUCAÇÃO PRESENCIAL E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

1. Categoria – Educação à distância			Observações
1.1 Processo de transição da educação presencial para a educação à distância	<p>“foi gratificante, agora considero gratificante pelas oportunidades que me deu, nas pesquisas e nestes estudos que eu tive que fazer e que me adaptar. Isso foi...foi positivo porque havia coisas que eu não manobrava com a mesma facilidade nem nunca iria mexer se não fosse realmente as circunstancias”</p> <p>“uma adaptação que eu considero que consegui fazer gradualmente”</p> <p>“deu me prazer porque fiz tudo por mim, iniciei todas as pesquisas por mim”</p>	<p>Gratificante</p> <p>Momento de adaptação</p> <p>Prazeroso</p>	
1.2 Caracterização da transição para a educação à distância	<p>“Estranha, mas estranha, não vejo as crianças, não tenho o contacto, é estranho, mas ao mesmo tempo está-me a dar muito prazer.”</p> <p>“permite-me criar e é nisso que eu me perco”</p>	<p>Estranha/ Prazerosa</p> <p>Desenvolvimento da criatividade</p>	

2. Categoria – Meios para interagir na educação à distância			Observações
2.1 Meios utilizados para comunicar com os pais/encarregados de educação	“Utilizo o mail, para coisas mais, de maior, ou mais pessoais ou mais sobre as avaliações”	E-mail	
	“outros assuntos gerais exponho para todos no <i>classroom</i> ”	Classroom	

TEMA III – INTERAÇÕES

1. Categoria – Interações no jardim de infância			Observações
1.1 O que são interações	<p>“as interações começam logo com o bom dia, existe logo a interação à chegada, quer com familiares quer com outros funcionários, quer com outros colegas”</p> <p>“se há lugar onde existem interações com os alunos, este será realmente... será o sítio com mais interações”</p>	<p>Começam na receção</p> <p>JI é onde se observam mais interações</p>	
1.2 Interações mais utilizadas	<p>“Todos, as verbais, portanto, são no dia a dia, lá está começa-se com o bom dia”</p> <p>“olhar, expressão facial e gesto são as mais comuns”</p> <p>“Aos três anos os gestos e a imitação”</p> <p>“com seis anos, portanto, acho que aí já se consegue o olhar”</p>	Interações mais observadas	

	“tem mais a ver com a maneira de ser das crianças”		
1.3 Interações e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças	“Sim, as interações, quer dos adultos, quer dos pares, quer de adulto criança, ajudam a desenvolver sem dúvida”	As interações ajudam no desenvolvimento das crianças	

2. Categoria – Interações à distância: em isolamento social			Observações
2.1 Como ocorrem as interações à distância	<p>“Passam pelos pais, portanto com as crianças não há uma interação por aí até, se calhar também não há aquela interação que eu gostaria”</p> <p>“com as poucas com quem tenho contactado, que têm aparecido nas reuniões síncronas, temos tido uma interação bastante satisfatória, mas também não foram muitos, acho que foram três”</p>	<p>Os pais tornam-se principais na interação, não resultando como o esperado</p> <p>Pouca participação nas reuniões</p>	

<p>2.2 Diferenças visíveis nas interações à distância</p>	<p>“É claro que há sempre uma máquina no meio, e também é claro que estão acompanhados dos pais e dos irmãos e logo aí a interação é diferente”</p> <p>“não só há mais manifestações de mimo, mais manifestações que a mãe acaba por provocar, os irmãos que também querem estar com a professora deles e também provocam reações diferentes que num contexto próximo não”</p> <p>“ficam apreensivos o que é que se está a passar, está ali no ecrã, entram pela minha casa adentro, acho que é assim que eles pensam”</p> <p>“é pouco tempo, é o distanciamento, é uma conversa também de circunstância, não estamos no ensino aprendizagem, não estamos a trocar experiências, ou a viver como se faz ou deixa de fazer,”</p>	<p>A tecnologia e a família acabam por interferir na interação</p> <p>Expetativa e receio do desconhecido</p> <p>Meio de ensino diferenciado</p>	
<p>2.3 Interações à distância e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças</p>	<p>“interações serem de pura conversa... das interações serem distantes... com temporizador, de terem também as famílias por trás, fazem aprendizagens... eles aprendem, aprendem outras coisas e de outra forma”</p> <p>“há uma aprendizagem aos três níveis, da criança, do educador e da família”</p> <p>“Havendo variados contextos, a criança tem a aprender com isso”</p>	<p>Realizam outro tipo de aprendizagem</p> <p>Aprendizagem diversa para todos os intervenientes</p>	

	“há sempre coisas que nos acrescentam, acho que qualquer das modalidades que aprendemos e com outros contextos variados é enriquecedor nas três vertentes”	Aprender através das possibilidades	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------	--

TEMA IV – PERDAS E CONQUISTAS

1. Categoria – Perdas			Observações
1.1 Perdas das crianças	<p>“O contacto uns com os outros”</p> <p>“a brincadeira a pares”</p> <p>“Estarem todos juntos e usufruírem das várias áreas, dos vários materiais, das várias experiências”</p>	<p>Contacto</p> <p>Brincadeira</p> <p>Experiências</p>	
1.2 Perdas das famílias	<p>“a maior perda acho que não consideraria uma perda, quer dizer, isto para alguns ter de ficar com os filhos em casa... não são muitos no nosso grupo que estejam assim tão aflitos, mas acredito que as pessoas estejam saturadas quando têm crianças pequenas ou... e quando tão num apartamento fechados que deve ser <u>difícil</u> não é? Será essa a maior perda das famílias”</p>	<p>Saturação tendo em conta os contextos</p>	

1.3 Perdas da educadora	<p>“é o contacto, é o estar com eles, realmente é a falta, é a ausência do meu grupo”</p> <p>“É de mexer com eles, é de criar com eles, é de crescer com eles”</p>	Ausência do contacto e afeto com as crianças	
--------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------	--

2. Categoria – Conquistas			Observações
2.1 Conquistas das crianças	<p>“o usufruir muito da mãe ou do pai ou dos dois e dos irmãos”</p> <p>“O tempo familiar que ganharam”</p>	Usufruir do tempo em família	
1.2 Conquistas das famílias	<p>“estão a ganhar, em estar mais com os seus filhos, em poder acompanhá-los, em poder conhecer melhor a sua criança”</p> <p>“têm hipótese de conhecer melhor o trabalho da criança”</p>	<p>Conhecer melhor os seus filhos</p> <p>Presenciar o que a criança faz</p>	
1.3 Conquistas da educadora	<p>“maior proximidade com as famílias, melhor aprendizagem a nível das tecnologias, em parte também o saber ter a experiência de que este setor também pode trabalhar com moldes assim à distância”</p>	Maior proximidade com as famílias e aprendizagem	

	<p>“é uma aprendizagem, uma reflexão” “É uma aprendizagem que realmente se consegue dar a volta também com os pequeninos” “foi o meu autoconhecimento, a minha autoformação e as minhas reflexões”</p>	<p>a nível tecnológico</p> <p>Momentos de aprendizagem</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------	--