



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Da creche ao 1º ciclo (...) um percurso de aprendizagens significativas

Cláudia Marina Ferreira da Silva

Trabalho realizado sob orientação científica da
Professora Especialista Maria Lopes de Azevedo

PENAFIEL

Setembro de 2017



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Da creche ao 1º ciclo (...) um percurso de aprendizagens significativas

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica de Maria Lopes de Azevedo, Professora Especialista do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

A elaboração deste Relatório Final de Estágio não seria possível sem o apoio incondicional e constante de algumas pessoas. Assim sendo, pretendo agradecer a todos os que sempre me apoiaram e de alguma forma contribuíram para a realização e concretização desta etapa final na minha formação. Um especial agradecimento:

... às duas instituições que me acolheram e permitiram desenvolver a prática pedagógica, em especial às professoras cooperantes com quem estive, pelo acolhimento, atenção, disponibilidade, ajuda e por todos os conhecimentos transmitidos.

... às crianças, elementos fundamentais durante este percurso, com as quais aprendi, cresci, partilhei aprendizagens e muitos sorrisos me arrancaram.

... à minha orientadora, pela disponibilidade, paciência, orientação, saber transmitido e motivação que me transmitiu.

Agradecimentos

... às minhas supervisoras de estágio, pela atenção, compreensão, disponibilidade, por todas as críticas construtivas, e por todo o apoio de incentivo ao longo deste percurso de crescimento pessoal e profissional.

... a todas as minhas amigas, que de uma forma direta ou indireta contribuíram para este meu percurso, por confiarem em mim, dando-me força para não desistir.

... ao meu namorado, pelo apoio.

... aos meus pais, a quem devo tudo, pelo apoio constante, força e por acreditarem em mim na realização deste sonho.

... aos meus irmãos, que mesmo longe, sempre me apoiaram, incentivaram a continuar, mas, sobretudo, pela força, carinho, amor que sempre me deram, por me aturarem e amarem todos os dias.

...um muito obrigado a todas as pessoas que me ajudaram a vencer!

“Agradecer o bem que recebemos é retribuir um pouco do bem que nos foi feito.” Augusto Branco

Ao meus pais e irmãos... pelo apoio incondicional
e por serem o meu porto seguro.

Resumo

A presente investigação emerge como trabalho final da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada, para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Apesar de todas as conceções quanto ao papel do educador de infância na creche, sabe-se que estes desempenham um papel fundamental no dia a dia das crianças, nos vários momentos da sua rotina, constituindo assim, uma figura de referência para as crianças com um papel relevante na hora do acolhimento.

Assim, este estudo procurou analisar as reações das crianças no momento de acolhimento e as estratégias utilizadas para as acolher, procedendo-se à realização de um estudo de caso de carácter qualitativo, no qual se integraram cinco crianças, a educadora, a auxiliar da ação educativa e seis pais.

O estudo materializou-se em duas fases, nas quais nos socorremos de diferentes instrumentos para a recolha de dados. A primeira fase consubstanciou-se na recolha de dados do comportamento das crianças e as estratégias utilizadas pelo adulto para as acolher no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo e a segunda incidiu sobre uma entrevista à educadora, de modo a conseguir recolher as opiniões, perceções e testemunhos desta relativamente à questão problema.

Da análise de dados pudemos concluir que a educadora/adulto tem um papel imprescindível no momento do acolhimento e que perante a mesma educadora/adulto as crianças têm diferentes maneiras de reagir, desde comportamentos pacíficos, a birras excessivas. Neste sentido, foi notório verificar que a educadora/adulto adotavam diferentes estratégias, em conformidade com as especificidades e necessidades de cada criança, fazendo-as sentir seguras e confortáveis no momento de separação.

Palavras-chave: Creche e rotinas, Prática de Ensino Supervisionada, Papel do Educador, Momento de Acolhimento, Investigação.

Abstract

This research is a final assignment of the “Supervised Teaching Practice” Curricular Module, as part of a Master’s Degree in Infant School and Primary School Teaching.

Despite all the differing ideas about the role of the infant school teacher at a kindergarten, it is consensual that they play an essential role in the day-to-day routine of the children, becoming a reference point for the children when they are welcomed.

Therefore, this study aims to analyse the children’s reactions when they are greeted at the school and the strategies used to welcome them, giving rise to a qualitative case study involving five children, the infant teacher, an educational assistant and six parents.

The study was split into two phases, in which we used different instruments to collect the data. The first phase comprised the collection of data regarding the children’s behaviour and the strategies used by the adult who welcomed them at the moment of transition from the family context to the educational context and the second phase consisted of an interview with the educator to hear her opinions, perceptions and witness account about this issue.

By analysing the data, we can conclude that the educator/adult plays an indispensable role when welcoming the child and the children display different reactions when met by the educator/adult, ranging from pacific behaviour to wild tantrums. As such, it was noticeable that the educator/adult adopted different strategies depending on the particularities and needs of each child to make sure the child in question felt safe and comfortable at the moment of separation.

Keywords: Daycare and routines, Supervised Teaching Practice, Educator’s role, Time of Reception, Research.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VI
Índice de figuras	IX
Índice de gráficos	X
Índice de quadros	X
Lista de abreviaturas	X
Introdução	1
CAPÍTULO I	3
1. A intervenção	4
1.1. O meu percurso na Creche	4
1.1.1. Experiências de aprendizagem	7
1.2. Revivendo memórias do Jardim de Infância	12
1.2.1. Projeto desenvolvido no Jardim de Infância	15
1.3. Recordar o 1ºCiclo	21
1.3.1. Refletindo sobre o 1º ano	21
1.3.1.1. Experiências de aprendizagem	23
1.3.2. Refletindo sobre o 3ºano	31
1.3.2.1. Experiências de aprendizagem	33
1.4. Considerações finais	37
CAPÍTULO II	39
2. Enquadramento teórico	40
2.1. Creche	40
2.2. O papel do Educador de Infância em creche	44
2.3. A angústia de separação no momento de acolhimento	47
CAPÍTULO III	50
3. Metodologia	51
3.1. Justificação e contextualização da investigação	51
3.2. Fundamentação da opção metodológica	52
3.2.1. Questões e objetivos da investigação	54
3.3. Caraterização do contexto institucional	55
3.3.1. Caraterização da instituição	55
3.3.2. O grupo	58

3.3.3.1.	Caraterização dos sujeitos da investigação	62
3.3.3.2.	Caraterização da educadora de infância e da auxiliar da ação educativa presentes na investigação	62
3.3.3.3.	Caraterização dos pais participantes na investigação	63
3.3.3.4.	Caraterização das crianças presentes na investigação.....	63
3.4.	Fases da investigação: técnicas e instrumentos de recolha de dados	63
3.4.1.1.	Observação (participante).....	65
3.4.1.2.	Entrevista	67
3.5.	Procedimento e análise de dados.....	68
3.6.	Apresentação e discussão dos dados	70
	Considerações finais	77
	Referências bibliográficas.....	80
	Índice de Anexos.....	89

Índice de figuras

Figura 1- Imagens alusíveis à história “Desculpa, por acaso és uma bruxa?” -----	8
Figura 2- Pintura através da técnica do cotonete -----	8
Figura 3- Caixa para abordar a cor amarela -----	9
Figura 4- Atividade de exploração dos sentidos das crianças-----	10
Figura 5- Pintura através da técnica do rolo-----	11
Figura 6- Aula de expressão motora-----	11
Figura 7- Aquário -----	17
Figura 8- Exposição dos trabalhos realizados com os pais-----	18
Figura 9- Construção de um peixe através de material reciclado-----	18
Figura 10- Construção de um puzzle -----	18
Figura 11- Confeção e venda do bolo na instituição -----	18
Figura 12- Estampagem das mãos -----	19
Figura 13- Visita a uma peixaria-----	19
Figura 14- Visita a uma loja dos animais para comprar o peixe e a comida -----	19
Figura 15- Construção do cenário do fundo do mar-----	20
Figura 16- Cenário -----	20
Figura 17- Treino da letra “p”, “P” no quadro e no caderno -----	25
Figura 18- Construção de uma frase no quadro e numa folha branca-----	25
Figura 19- Frase desordenada -----	26
Figura 20- Frase ordenada pelas crianças-----	26
Figura 21- Atividade dos balões -----	27
Figura 22- Escrita do número 7 no quadro -----	28
Figura 23- Realização da atividade dos balões -----	28
Figura 24- Apresentação das regras de trânsito-----	29
Figura 25- Decoração para o painel de outono-----	30
Figura 26- Painel de outono -----	30
Figura 27- Leitura da história “A menina Catita e Afonso Rei de Portugal” -----	33
Figura 28- Resultados da escrita criativa -----	34
Figura 29- Ilustração do texto de Ana Isabel Queirós -----	35
Figura 30- Jogo Dominó das frações -----	36
Figura 31- Aula de expressão motora -----	36

Índice de gráficos

Gráfico 1- Organograma da instituição -----	58
Gráfico 2- Número de irmãos -----	59
Gráfico 3- Idade dos pais das crianças -----	60
Gráfico 4- Habilitações literárias dos pais das crianças-----	61
Gráfico 5- Setor em que os pais exercem a profissão -----	61

Índice de quadros

Quadro 1- Horário da instituição	56
Quadro 2- Idade das crianças.....	58
Quadro 3- Procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados segundo as fases de investigação e a sua calendarização.....	64
Quadro 4- Categorias.....	69
Quadro 5- Registo das observações do Lourenço	70
Quadro 6- Registo das observações da Maria Inês.....	71
Quadro 7- Registos da observação da Beatriz.....	72
Quadro 8- Registos de observação da Lara	73
Quadro 9- Registos de observação da Bia	74

Lista de abreviaturas

ATL – Atividades tempos livres

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

A presente investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e decorreu ao longo da Prática Pedagógica.

A escolha da problemática, reação das crianças na hora de acolhimento e estratégias utilizadas pela educadora/auxiliar para as acolher suscitou-me especial curiosidade desde o primeiro dia que integrei como professora estagiária a valência de creche na Casa da Sagrada Família de Penafiel, visto que, as crianças tinham diferentes formas de reagir no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo, sendo a educadora/auxiliar um elemento fundamental neste momento, adotando variadas estratégias perante cada criança.

Assim, a questão de investigação que erigimos para o presente estudo foi “Que tipo de estratégias a educadora/auxiliar utiliza para acolher as crianças no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo?” e, para que fosse possível dar resposta à mesma, delinearam-se os seguintes objetivos:

- Compreender a forma como as crianças reagem no momento de acolhimento;
- Aprender as estratégias que são utilizadas pela educadora/auxiliar para acolher as crianças;
- Aferir a importância das interações que são estabelecidas neste momento.

E é em estreita ligação com estas questões que a presente investigação se foi desenhando dentro de um paradigma qualitativo.

O relatório encontra-se dividido em três capítulos e cada capítulo encontra-se subdividido em vários pontos. A parte inicial do relatório, capítulo I, apresenta uma reflexão de todos os contextos onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada, bem como algumas atividades implementadas e desenvolvidas com as crianças. O capítulo II é referente ao enquadramento teórico e aborda temas como a creche, o papel do educador de infância na creche e a angústia de separação no momento de acolhimento, segundo a perspectiva de vários autores. O capítulo III, apresenta o estudo empírico, que nos dá conta das opções metodológicas, das questões e objetivos de investigação, caracterização da instituição e dos sujeitos de investigação, as fases da investigação: técnicas e instrumentos de recolha dados, o procedimento e análise de dados e ainda a apresentação e discussão dos resultados obtidos durante as fases da investigação.

O presente relatório finaliza com uma consideração final, na qual se dá conta dos aspetos fortes e menos fortes deste percurso, bem como dos contributos da investigação e perspectivas de futuro. Imediatamente a seguir apresentam-se as referências bibliográficas que sustentaram o trabalho e os anexos que nos parecem pertinentes para uma leitura mais contextualizada do mesmo.

CAPÍTULO I

Componente reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada

Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.
Antoine de Saint Exupéry

1. A intervenção

Este capítulo dá conta da componente reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada nos quatro contextos de intervenção, sendo a intervenção em creche e jardim de infância realizada na Casa da Sagrada Família de Penafiel e a intervenção em 1º Ciclo no Centro Escolar de Penafiel.

Assim, são apresentadas as reflexões de todos os percursos, revivendo-se e sistematizando-se todas as experiências, obstáculos e aprendizagens adquiridas, bem como, algumas atividades desenvolvidas com as crianças em cada contexto educativo. É de salientar que o trabalho desenvolvido teve como objetivo proporcionar um leque diversificado de atividades, de forma a promover oportunidade de trabalho em todas as áreas e domínios, articulando-as sempre que possível. Para tal, recorreu-se a diversos materiais. Ressalvamos que as atividades que irão ser apresentadas, são apenas um de muitos exemplos que elucidam o trabalho desenvolvido ao longo da PES.

1.1. O meu percurso na Creche

Com a finalização da prática de Ensino Supervisionado I na valência de Creche, posso afirmar que foi bastante enriquecedora e levo comigo bastantes experiências e aprendizagens.

Confesso que os primeiros dias de PES I me senti um bocado perdida, uma vez que, era a primeira vez que estava a ter contacto com a realidade e o medo de falhar estava sempre presente e tratando-se de crianças tão pequenas, a responsabilidade que tinha que assumir para com elas era muita. No entanto, é através do contacto com a realidade profissional que se enriquecem os conhecimentos a implementar no futuro e foi sem dúvida gratificante poder intervir, acompanhar e auxiliar as crianças nas suas atividades, no almoço, na sua higiene e na hora da sesta.

As rotinas eram fundamentais nesta idade, pelo que era dado grande relevância a estes momentos, para que as crianças fossem desenvolvendo a sua segurança e a sua autonomia. As crianças tinham a sua rotina definida para satisfazerem as suas necessidades básicas como a alimentação, a higiene, a sesta, a brincadeira livre entre outras atividades. Post e Hohmann (2011) afirmam que “num contexto de aprendizagem ativa para bebés e crianças mais novas, os horários (a sequência diária de acontecimentos, como sejam o tempo da escolha livre, refeição, tempo de exterior) e as rotinas (interações

com o adulto durante o almoço, a sesta e os cuidados corporais) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados (p.15).

Era um grupo agitado e, por isso, tentou-se adotar estratégias e atividades diversificadas e passíveis de lhes despertar maior interesse, de forma a conseguir que não só sentissem um bom ambiente de trabalho, como também se sentissem motivados para as atividades e tarefas desenvolvidas na sala. Naturalmente, que a maior dificuldade sentida ao longo de PES I, foi a criação e/ou desenho de atividades ajustadas à especificidade do grupo, pois tratando-se de crianças de tenra idade e, conseqüentemente, a sua capacidade de atenção ser muito limitada, obstaculizava e/ou condicionava esta criação. Apesar de se valorizarem todas as atividades implementadas, deu-se grande importância ao brincar, visto que, entendemos que é através do brincar que as crianças expressam os seus sentimentos e emoções, se desenvolvem e adquirem aprendizagens significativas que, para elas, fazem sentido.

No brincar, as crianças mostravam grande preferência pela área da casinha e dos carrinhos e, apesar de todos brincarem em conjunto em ambas as áreas, os meninos mostravam preferência pela área dos carros e as meninas pela área da casinha. Esta era uma área onde as crianças davam asas à sua imaginação e transpunham muitas das situações por elas vividas no meio familiar. Aqui, as crianças tinham tendência a representar papéis por imitação dos atos sociais a que assistiam. Transportavam assim, a realidade para a casinha e faziam de conta que estavam em sua casa e então, simulavam que comiam, que cozinhavam, que dormiam, que davam banho aos bebés, que os vestiam, que lhes davam de comer, faziam a cama, conversavam à mesa, etc. As crianças colocavam-se no papel de mãe, pai e delas próprias e exprimiam tudo o que realmente desejavam fazer. Pareceu-nos uma área de particular interesse pelas crianças, atraindo-as muito, não só porque lhes permitia reportar para esta a sua própria vivência e realidade, mas também porque proporcionava diferentes tipos de atividades que podiam ser exploradas. Nesta área as crianças aprofundavam as relações com as crianças do restante grupo, assim como com os adultos da sala. Tornava-se por isso fundamental o acompanhamento dos adultos durante o tempo em que as crianças estavam nesta área, trabalhando com a própria criança. Na verdade, não era apenas pelo facto de, nesta idade, elas necessitarem de manter uma relação de proximidade e afetividade com os adultos com quem passavam grande parte do seu dia, mas, sobretudo porque os adultos funcionavam como modelo a seguir para a criança, pelo que revelou-se imprescindível estes transmitirem valores e regras para a criança se reger, não só dentro da sala, como

também em sociedade. A brincadeira de faz-de-conta “[...] leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias” (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira 2003, p.55), promovendo o desenvolvimento da criança a nível cognitivo. Ao longo deste percurso, tentei ter um contacto direto e intensivo com as crianças, fazendo-as sentirem-se competentes e participando ativamente nos momentos do brincar e, inclusivamente, representando papéis.

Todos os dias acordava e sentia que tinha uma grande responsabilidade perante as crianças, teria de compreender e lidar com eficácia com os problemas afetivos, sociais e intelectuais de cada uma delas, teria de dedicar-me e dar atenção a cada uma delas de forma individualizada, visto que, havia crianças que necessitavam mais de atenção do que outras porque notava-se perfeitamente que algumas delas não tinham o carinho e atenção que deveriam/desejariam ter em casa. Foi por elas que nos levantamos de manhã, que nos dedicamos, que trabalhamos e que demos o nosso melhor dia após dia. É fundamental para as crianças que possamos participar nas suas atividades diárias e ser, por algumas horas a pessoa responsável pelo seu bem-estar e pelo seu encantador e gratificante sorriso. Foi notório e maravilhoso ver ao longo do estágio as crianças crescerem e tornarem-se, cada vez, mais autónomas a irem à casa de banho e a comerem sozinhas, a realizarem as atividades propostas e, mais gratificante que isso, era o sentimento de proteção das crianças mais velhas em relação às mais pequenas, auxiliando-as em tarefas como subir e descer as escadas ou em outras situações em que estas vissem que as mais pequenas ainda não se sentiam seguras para as realizarem sozinhas.

Por tudo isto corroboramos Marques (2001) quando refere que “educar é, antes de mais, uma arte que se aprende através do estudo, da prática supervisionada, do treino e do exemplo” (p. 11).

Apesar de ser um percurso trabalhoso, foi através deste que eu percebi as minhas capacidades e limitações, tentando sempre ultrapassar os obstáculos e adotando as melhores estratégias para lidar com novos desafios e situações inesperadas, no entanto, apesar de todos os medos iniciais, procurei sempre refletir sobre as minhas ações, no sentido de melhorar a prática, deste modo, este estágio trouxe-me bastantes vantagens, o que se tornou fundamental para me tornar uma boa profissional, indo de encontro ao preconizado por Freire (1996) ao enfatizar que o momento fundamental na formação permanente dos professores, “é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.39).

Neste registo, o desenvolvimento profissional apresenta-se como o crescimento profissional no qual o educador “adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas- Reimers, 2003 op.cit.Marcelo,2009, p .10).

É de salientar que o estágio em pares foi uma mais valia ao longo deste percurso, na medida em que nos auxiliámos mutuamente, pois como nem sempre tínhamos o mesmo ponto de vista, permitia-nos refletir em conjunto relativamente ao desempenho de cada uma, de modo a tornar as nossas ações mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças, tendo em conta as características particulares de cada uma. Ressalva-se também que ao longo de todo o percurso de PES, mantive uma boa relação com todas as pessoas da instituição, bem como, com a educadora cooperante a qual me transmitiu aprendizagens, sugestões e orientações que eu adicionava à minha prática. Senti, durante estes meses, a existência de uma grande harmonia entre todas as pessoas envolvidas, um lugar onde se respirava esforço, companheirismo, dedicação, empenho e amor, um lugar onde realmente existia respeito e amor pela profissão. Dirigi o meu trabalho pela simplicidade, dedicação, humildade, ternura, alegria, respeito e entrega às crianças. Confesso que, adorei tudo o que vivi e, mais do que palavras ficam as saudades e a memória dos tempos partilhados, dos sorrisos e conquistas alcançadas e das aprendizagens adquiridas.

Hoje percebo melhor Alarcão e Tavares (2003) quando referem que “a prática de ensino supervisionada é um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16).

Em suma, posso concluir que o estágio permitiu-me a compreensão do que significa articular a teoria com a prática, proporcionando-me o desenvolvimento de competências necessárias para uma prática adequada, dando assim, resposta às diversas situações.

1.1.1. Experiências de aprendizagem

As rotinas¹ na creche são consideradas fundamentais pelo que deu-se bastante importância a estes momentos de aprendizagem e às brincadeiras livres de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento e autonomia das crianças, sendo, todavia, as atividades planeadas desenvolvidas num tempo muito limitado.

¹ Ver anexo 1- Consultar planificação das rotinas.

Uma das atividades² desenvolvidas no contexto de creche foi inerente ao dia das bruxas. Neste dia decidimos ler uma história intitulada “*Desculpa, por acaso és uma bruxa?*” do autor Emily Hornn. À medida que fomos lendo a história, esta foi acompanhada por imagens das personagens alusíveis à mesma, (figura 1) de modo a que conseguíssemos captar a atenção e o entusiasmo das crianças.

Figura 1- Imagens alusíveis à história “Desculpa, por acaso és uma bruxa?”



Ao longo da leitura, fizemos pausas e colocámos questões às crianças, para que estas compreendessem os momentos principais da história. As crianças mantiveram-se atentas e interessadas enquanto ouviam a história. Consideramos de extrema importância a leitura de histórias desde tenra idade. Ler ou contar uma história para a criança pequena é despertar nela o imaginário, é incitar a sua curiosidade e direcioná-la num caminho de descobertas, de compreensão do mundo. É permitir-lhe ouvir, sentir e vislumbrar com os olhos do imaginário! (Abramovich,1997).

Depois de ouvirem a história as crianças exploraram as imagens e foram respondendo a algumas questões. “*Qual é o animal que representa a personagem principal da história?*” (Professora), “*É o gato peto*” (Zé Miguel), “*as bruxas têm um chapéu grande e uma vassoura*” (Beatriz), “*o gato peto lia livros*” (João). É gratificante ver que apesar da tenra idade das crianças, estas conseguem captar sempre alguma coisa e mobilizar conhecimentos. Após a exploração da história, as crianças tiveram a oportunidade de explorar uma nova técnica de pintura, a pintura através de um cotonete. Para tal, foi distribuído a cada criança o desenho de um chapéu de uma bruxa tão admirado por estas no decorrer da história e elas pintaram livremente através desta nova técnica (figura 2).

Figura 2- Pintura através da técnica do cotonete



²Ver anexo 2- Planificação 27 de outubro de 2015.

Foi notório ver o entusiasmo e a alegria das crianças a explorarem livremente esta nova técnica. Foi da nossa preocupação fazer com que as crianças participassem ativamente no que ia acontecendo. Concordando com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) a necessidade de advogar “a agência e a competência participativa de todas as crianças sem reservas suscitadas por qualquer condição idiossincrática” (p.13-14).

Outra das atividades³ desenvolvida, ao longo do estágio, recaiu sobre as cores, nomeadamente sobre a cor amarela. É de salientar que este grupo, demonstrava bastante entusiasmo quando se falava nas cores e alguns deles já revelavam ter conhecimento e sabiam distingui-las, pelo que não se revelou uma tarefa difícil. Para abordar o tema de uma forma diferente e de uma forma mais apelativa para as crianças decorei uma caixa branca com objetos que aludiam à cor amarela (figura 3).

Figura 3- Caixa para abordar a cor amarela



As crianças mostraram-se bastante curiosas quando viram a caixa e uma delas identificou de imediato a cor. À medida que se ia perguntando às crianças para identificarem o nome dos respetivos objetos, estes iam sendo passados pelas crianças de maneira a que estas os pudessem explorar. Foi notório ver o entusiasmo das crianças durante a sua exploração e manipulação, uma vez que existiam diversas texturas e, quando questionados para identificarem objetos da sala com cor amarela, não revelaram qualquer dificuldade. É fundamental referir que esta foi uma atividade exploratória que “parte da curiosidade natural das crianças e da sua necessidade de explorar e descobrir voluntária e autonomamente qual o comportamento dos objetos no espaço, quando os manipulam” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.55).

Posteriormente a esta atividade, foi realizada uma atividade que explorava, essencialmente, os sentidos das crianças, uma vez que é através destes que as crianças exploram e conhecem o mundo que as rodeia. Para tal, foi preparada uma massa amarela com a ajuda de cada um. Esta consistiu na junção de ingredientes comestíveis (farinha, água e corante amarelo) e a sua envolvência. Posteriormente, foi distribuído a cada criança um bocado de massa, a qual elas puderam cheirar, envolver, provar e desenhar sobre ela (figura 4). Todas as crianças se mostraram entusiasmadas ao longo da atividade,

³ Ver anexo 3- Planificação 17 de novembro de 2015.

à exceção de uma menina que demonstrou medo e só aos poucos foi conseguindo manusear a massa.

Figura 4- Atividade de exploração dos sentidos das crianças



Concordámos que estas atividades de exploração de materiais, de objetos e dos sentidos revelam-se imprescindíveis, pois numa experiência sensoriomotora abrangente, a criança atua “sobre objetos com todo o seu corpo e todos os seus sentidos e repetindo propositadamente essas ações, permite que (...) experimente a representação de muitas formas (...)” (Post & Hohmann, 2011, p.42).

Nestes pressupostos, foram exploradas várias técnicas de pintura ao longo do estágio⁴, pelo que, perante o projeto implementado na instituição da leitura de uma história todos os meses, no mês de novembro abordou-se a história “*Que grande abóbora Mimi*” dos autores Korky Paul e Valerie Thomas. Colocámos em grande uma imagem de uma abóbora na parede e dissemos “*querem saber o que é?*” (Professora) ruidosamente todos disseram que sim. “*Então têm de estar muito atentos à história*” (Professora) e, assim procedemos à leitura da mesma, mostrando sempre às crianças as imagens do livro à medida que o íamos lendo, pois estas revelavam-se bastante curiosas e queriam ver o que acontecia através da visualização de imagens. À medida que íamos lendo íamos igualmente estabelecendo diálogo com as crianças, fazendo-lhes perguntas para que estas não perdessem o interesse e a atenção. As crianças mostraram-se atentas e curiosas relativamente aos legumes mencionados na história, pelo que lhes foi explicado. No final da história as crianças mencionaram o nome do coelho que comia os legumes, no entanto, não se lembravam do outro animal talvez por ser mais difícil de pronunciarem e não ouvirem tão frequente, além disso, souberam identificar o gato preto e responder ao enigma colocado inicialmente da abóbora. Após a exploração da história e do livro, as crianças tiveram a oportunidade de entrarem em contacto com uma nova técnica de pintura, a pintura com rolo. Para tal, foram distribuídos dois rolos a duas crianças e após colorirem um bocado davam o rolo a outro colega (figura 5).

⁴ Ver anexo 4- Planificação 24 novembro de 2015.

Através destas atividades, procurou-se desenvolver a motricidade fina de cada criança. As competências motoras finas “permitem à criança assumir maior responsabilidade pela sua própria pessoa” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.287).

Figura 5- Pintura através da técnica do rolo



Ao longo do estágio, foram ainda desenvolvidas habilidades e destrezas motoras através das atividades de ginástica promovidas à segunda feira, de modo a contribuir para a socialização e integral desenvolvimento das crianças. Corroborando Le Boulch (2001) ao enfatizar que “a criança desde o nascimento apresenta potencialidades para desenvolver-se, mas que elas não dependem só da maturação dos processos orgânicos, senão também do intercâmbio com o outrem e que isto é da maior importância na primeira infância” (p.5). Uma das atividades iniciais desenvolvida na aula de ginástica⁵ foi as crianças andarem à volta do espaço, correrem, rodarem os braços e saltarem. Posteriormente foi colocada uma música “boneco pirulito” e exemplificamos uma vez com os gestos, o principal objetivo era que as crianças conseguissem reconhecer algumas partes constituintes do seu corpo, ao mesmo tempo que se divertiam (figura 6).

Figura 6- Aula de expressão motora



Inicialmente, algumas crianças mostraram alguma dificuldade e outras um bocado de timidez, mas com a repetição da música ao longo da aula, elas foram-se envolvendo mais. Finalizámos a aula com uma atividade de relaxamento, onde as crianças se colocaram todas sentadas em círculo e ao som de uma música apropriada para esta faixa etária, fizeram exercícios de relaxamento como levar as mãos aos pés, levar as mãos para cima e por fim, deitarem-se de olhos fechados.

As atividades de expressão motora revelam-se fundamentais nos primeiros anos de vida, pois é através do conhecimento/domínio do seu corpo “e da sua capacidade para a produção dos seus movimentos, que a criança comunica com os seus pares, realiza as suas

⁵ Ver anexo 5- Planificação 26 de outubro de 2015.

aquisições e desenvolve a sua personalidade através de empenhos, que se refletem nas mais rudimentares manifestações de movimento expressivo e criativo.” (Condessa,2006, p.9-28), além de que segundo um dos estádios de Piaget, sensório-motor “... os bebés aprendem acerca de si próprios através da sua atividade sensorial e motora em desenvolvimento.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.198).

1.2. Revivendo memórias do Jardim de Infância

“Não há nada tão fascinante como observar e promover o desenvolvimento de uma criança. Isto deveria ser uma experiência enriquecedora, estimulante e apreciável.” (De Ketele, 1980, p.27).

Findado mais um percurso que me permitiu alargar a minha bagagem de conhecimentos e práticas, posso afirmar que foram meses repletos de novas experiências enriquecedoras e desafios, sendo, sem dúvida, assaz gratificante o contato diário com as crianças.

Apesar de ser uma instituição que já me tinha acolhido anteriormente, existiu sempre um sentimento de ansiedade e de insegurança. Era um grupo muito maior que o anterior, o que exigia mais de nós pois tínhamos que dar atenção a cada um deles, pois a interação adulto-criança é essencial e exige uma atenção especial e cuidadosa. Considero que, este aspeto foi o maior obstáculo ao longo do estágio, deixando-me reticente quanto às minhas aptidões, mas por outro lado, empolgada com esta nova experiência que, certamente me traria muitos momentos marcantes para um dia recordar. Sendo assim, ao longo do estágio demonstrei sempre preocupação em atender às necessidades físicas e emocionais das crianças de forma individualizada.

Visto que as crianças são o foco central desta profissão, ao longo da intervenção educativa existiu um cuidado relativamente às atividades planificadas, de modo a proporcionar momentos estimulantes, desafiantes, criativos e a suscitar o interesse e a atenção das crianças, para tal, partiu-se sempre das conceções prévias destas, do seu quotidiano e das suas vivências. Considero que a planificação de atividades para este grupo não foi um obstáculo, visto que, no geral já eram crianças mais crescidas e já com bastante autonomia, no entanto, todo o processo educativo foi organizado de forma a valorizar as contribuições das crianças, respeitando sempre a individualidade de cada uma e o ritmo de aprendizagem. Neste sentido, ao longo de toda a prática pedagógica fui

refletindo, de modo a adequar e a enriquecer a minha intervenção e a reajustar as atividades para o grupo.

Era um grupo que gostava de ouvir histórias e demonstravam estar atentos às mesmas, evidenciando a sua compreensão através do diálogo. A maior parte das crianças expressava claramente as suas ideias e adoravam falar da história ao restante grupo, no entanto, algumas delas demonstravam alguma timidez. De acordo com Veloso e Riscado (2002) “a hora do conto e a animação de leitura são duas excelentes propostas passíveis de gerar e fazer crescer leitores indefetíveis porque ouvir ler e ler, mergulhar em sucessivos banhos de livros são formas privilegiadas de partilha e de enriquecimento estético, emocional e intelectual” (p.28). Desta forma, a criança desenvolve a sua linguagem, uma vez que, com “(...) 3 ou 4 anos mostram-se interessados nas formas impressas que aparecem nas suas vidas diárias: livros de histórias, sinais de trânsito (...) as crianças querem comunicar (...) querem compreender e ser compreendidas.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.525)

Foi notório ao longo deste percurso ver algumas das crianças a procurarem a área da biblioteca, um local situado longe das atividades mais barulhentas dando à criança a liberdade para repousar, refletir e partilhar com os outros as suas próprias experiências vivenciadas nesta área. Via-se constantemente as crianças a inventarem as suas próprias histórias, seguindo com o dedo como se estivessem mesmo a ler, fomentando a sua imaginação e o desenvolvimento da linguagem.

Ao longo do dia, enquanto estávamos a trabalhar na sala, procurávamos sempre que as crianças passassem pelas várias áreas de trabalho existentes na sala e que não ficassem presas apenas a um tipo de atividade. Procuramos, igualmente que existissem atividades de pequeno e de grande grupo. Nos momentos de grande grupo, a área de acolhimento revelou-se imprescindível, uma vez que era nesta área que se dava início a qualquer uma das atividades a serem realizadas, mas mais do que isso, era nesta área que as crianças falavam das próprias e contavam as suas aventuras, estabelecendo assim uma relação de respeito pelos outros e de interajuda. Era uma área que proporcionava a interação social e, como tal, momentos de aquisição de conhecimentos e interiorização de regras sociais, fundamentais nesta idade. Nas atividades de pequeno grupo, as crianças tinham a oportunidade de transformarem os seus planos iniciais, ao mesmo tempo que faziam as suas descobertas, escolhendo os materiais e desafiando as suas capacidades.

Todas as áreas eram muito procuradas pelas crianças, não havendo distinção entre meninas e meninos, todos brincavam com o mesmo, permitindo que estas

desenvolvessem a sua autonomia através da livre escolha dos materiais com que queriam brincar. Para além de todas estas áreas em contexto de sala de aula, foi dada grande importância ao recreio, uma vez que este espaço proporcionava a socialização e a cooperação, tendo as crianças a oportunidade de se relacionarem com as outras crianças e os diversos elementos da instituição. Segundo Bowers & Gabbard (2000) os recreios são ambientes potencialmente perfeitos para o desenvolvimento e enriquecimento de aprendizagens infantis e, neste sentido é importante que as crianças consigam aproveitá-lo ao máximo, pois os tempos de atividades livres representam para as crianças, momentos de oportunidade de estimulação, não só para adquirirem competências motoras, mas também na estruturação perceptiva e no relacionamento social, sendo estes momentos favoráveis para promoverem a interação entre as crianças e construir aprendizagens significativas.

De todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo do estágio, é de salientar, o projeto pedagógico que foi sem dúvida enriquecedor. Fatores como interesse, motivação e participação prevaleceram ao longo da dinamização deste projeto com as crianças. Foi gratificante vê-las tão entusiasmadas em adquirir novas aprendizagens e em sugerir ideias para a implementação de atividades no projeto. De acordo com os princípios de Vygotsky (1978, cit.in Ministério da Educação, 1998) “o projeto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico. O trabalho de projeto “projeta” as crianças “para além do seu próprio desenvolvimento” (p.154). Foi um trabalho que nos enriqueceu a todos, em que cada um partilhou as suas ideias, deu o seu melhor, permitiu que as crianças se tornassem responsáveis, que os pais se envolvessem neste trabalho e, acima de tudo, permitiu que as crianças partilhassem o que de melhor há nelas, o seu sorriso magnífico que expressaram no decorrer deste projeto, pois acima de tudo, todos nós trabalhamos com o mesmo objetivo e para o mesmo fim, isto é, para o crescimento e felicidade das crianças.

Cada experiência de aprendizagem realizada permitiu-nos a todos, crianças, educadoras e famílias compreender que o jardim de infância “não é um ponto, mas um nó de uma teia que se prolonga através de outros”, tendo sido assim fundamental a colaboração de todos os intervenientes do processo educativo. (Lopes, 2011, p.77).

E chegada ao fim esta viagem, posso afirmar que a ansiedade do último dia era tanta como o dia em que lá entrei, despedir-me destas crianças e das pessoas que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional tornou-se algo difícil, pois foram vários os meses que partilhamos experiências e sorrisos juntos, foram vários os

meses que foram “os meus meninos”, mas tenho a certeza que os levarei no meu coração. Tenho a certeza que levo a minha bagagem rodeada de novos saberes e aprendizagens, as quais serão apenas o início do meu percurso enquanto futura educadora de infância.

1.2.1. Projeto desenvolvido no Jardim de Infância

Este trabalho de Metodologia de Projeto desenvolveu-se com um grupo de 28 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, no ano letivo 2015-2016. O projeto teve a duração de um mês, decorrendo entre maio e junho de 2016, no entanto, houve interrupções devido às atividades da instituição.

Este trabalho cujo tema é “Os Peixinhos” emergiu do interesse das crianças, após uma visita ao Museu Municipal de Penafiel. Foi precisamente na sequência desta visita e do contacto que as crianças tiveram com os barcos e com as diversas atividades sobre os peixes que estas demonstraram interesse e curiosidade em saber mais sobre este tema.

Importa referir que o sentido de cooperação foi fundamental ao longo deste projeto, uma vez que não se realizou apenas com a envolvimento de uma pessoa, mas sim das crianças, nós estagiárias, educadora, auxiliar e das famílias que em conjunto alcançaram os conhecimentos e partilharam estes com os seus filhos, uma vez que “os temas dos projetos são provavelmente do conhecimento dos pais, eles podem facilmente conversar sobre as suas experiências pessoais e os seus conhecimentos com os filhos” (Katz & Chard, 2009, p.157).

Ao longo do projeto abordamos um conjunto de atividades diversificadas, de forma a englobar as várias áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de modo a que contribuíssem para o desenvolvimento global das crianças. Assim apresentamos as seguintes intencionalidades educativas:

- Promover o desenvolvimento integral das crianças;
- Respeitar cada criança individualmente e o grupo na totalidade;
- Promover o envolvimento de todas as crianças nas atividades propostas;
- Consciencializar as crianças sobre a importância de cuidar dos animais;
- Promover saídas ao exterior para terem contacto com os peixes;
- Inculcar nas crianças a responsabilidade na forma como agem e nos seus comportamentos em relação aos animais;
- Promover o envolvimento das crianças através de atividades dirigidas e propostas por elas;
- Promover a comunicação em grande grupo;

- Incentivar o trabalho em equipa e a interajuda;
- Proporcionar atividades diversificadas;
- Valorizar os interesses, curiosidade e motivação das crianças;
- Promover a responsabilidade e a autonomia das crianças;

Definido assim, o tema a investigar e em conversa com o grupo, propusemos o registo de todas as etapas e contribuições das crianças no decorrer do projeto.

Encetamos por perceber os conhecimentos prévios que as crianças possuíam em relação à temática, colocando a seguinte questão “*O que sabemos?*”, as crianças mostraram-se bastante participativas e demonstraram-se interessadas. Na perspetiva de Katz e Chard (1997), nesta fase inicial o educador tem um papel fundamental, uma vez que, deve orientar as crianças na esquematização dos seus saberes prévios sobre o assunto, auxiliando-as na elaboração de uma “rede” ou “teia” de ideias sobre o que sabem e o que pretendem saber sobre este tema. Deste modo, foram recolhidas as contribuições das crianças do que já sabiam sobre este assunto e elaborou-se uma teia⁶.

Posteriormente, questionamos as crianças sobre o que queriam saber sobre este tema⁷, surgindo assim, as perguntas que sustentaram o desenvolvimento deste projeto. Foram registadas de igual forma, as ideias das crianças, respondendo à pergunta “*O que queremos saber?*”

Na segunda fase do projeto elaboramos a nossa própria teia⁸ face aos conhecimentos vivenciados pelas crianças em torno do tema e à curiosidade destas sobre as questões colocadas, de forma a orientarmos todo o processo do projeto ao qual é esperado, através de diversas formas, dar respostas a estas questões ao longo da execução do projeto. “Para enriquecer e perspetivar amplamente a planificação do trabalho, o educador pode elaborar a sua própria teia ou mapa conceptual, prevendo a que níveis se pode desenrolar o processo de pesquisa. Esta teia proporciona, assim, um criativo exercício de prospeção ou de antevisão.” (Ministério da Educação, 1998, p.140)

Ainda nesta fase, o grupo de crianças decidiu o que fazer e, novamente foram registadas todas as ideias e decisões das crianças através de uma outra teia⁹. Face à ideia de uma das crianças em ter um peixe na sala e ao entusiasmo das restantes que concordaram com a ideia, achamos pertinente direcionar as crianças para as seguintes

⁶ Ver anexo 6- Teia sobre os conhecimentos prévios das crianças.

⁷ Ver anexo 7- Teia sobre “o que queremos saber?”.

⁸ Ver anexo 8- Teia/mapa conceptual do projeto “Os Peixinhos”.

⁹ Ver anexo 9- Teia sobre “o que queremos fazer?”.

questões “*O que é preciso para ter um peixe na sala?*”, “*O que vamos fazer para ganhar dinheiro para o comprar?*”¹⁰. Ou seja, sabiam que queriam um peixe, importava perceber como se poderia satisfazer o objetivo.

Na terceira fase do projeto que diz respeito à execução, esta é considerada a fase de maior aprendizagem das crianças, pois estas “(...) partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas: uma visita de estudo, (...) uma pesquisa documental.”(Ministério da Educação, 1998, p.142)

É nesta, também, que as crianças “(...) cantam canções relacionadas com o que pesquisam, pintam, etc., utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas.” (Ministério da Educação, 1998, p.143).

A primeira etapa do projeto foi iniciada com uma conversa com as crianças sobre os conhecimentos prévios das mesmas. Com isto, havia como pretensão subjacente estimular as crianças, para assim fazê-las pensar, e desta situação tentar obter possíveis perguntas e respostas.

De seguida, foi realizada na área de acolhimento uma pequena conversa com as crianças sobre os peixes, de modo a aferirmos os peixes que estas conheciam e, eventualmente dar-lhes a conhecer novos. Após a conversa as crianças construíram um aquário, onde foram coladas as imagens dos peixes falados (figura 7).

Com esta iniciativa, procurou-se enriquecer de forma lúdica as crianças, dotando-as de conhecimentos.

Figura 7- Aquário



Posteriormente, foi dada uma folha com um aquário a cada criança, pedindo a estas que juntamente com os pais em casa partilhassem conhecimentos sobre os peixes e desenhassem com a ajuda dos pais um peixe à sua escolha. Quando as crianças entregaram os trabalhos realizados com os pais, procedeu-se a uma partilha de opiniões sobre os mesmos. Uma vez finalizada a partilha de opiniões dos trabalhos, estes foram expostos pelas estagiárias no exterior à porta da sala (figura 8).

¹⁰ Ver anexo 10- Teia sobre “o que vamos fazer para ganhar dinheiro para comprar o peixe?”.

Figura 8- Exposição dos trabalhos realizados com os pais



Relativamente à próxima etapa, esta diz respeito à construção individual de um peixe com material reciclado. Este peixe esteve exposto na sala durante uns dias, depois cada criança levou o seu peixe para casa (figura 9).

Figura 9- Construção de um peixe através de material reciclado



Uma outra atividade do projeto foi realizada com todas as crianças em forma de roda, onde estas realizaram a construção de um *puzzle* de uma espécie de peixe (figura 10).

Figura 10- Construção de um puzzle



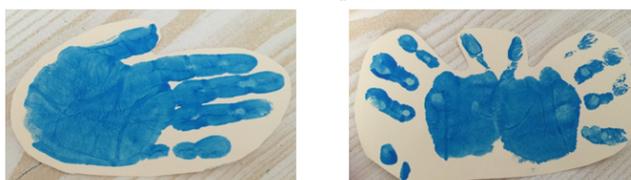
Quanto à etapa da compra do peixe para a sala, esta surgiu da iniciativa das crianças, que após vários pedidos e sugestões para arranjam dinheiro, chegaram a um acordo e concordaram com a confeção de um bolo (figura 11) para se vender na instituição e, desta forma, angariar dinheiro para comprar o peixe e a comida.

Figura 11- Confeção e venda do bolo na instituição



Terminada a etapa para angariar dinheiro para o peixe e a sua respetiva comida, encetou-se outra atividade, a qual se desenrolou da seguinte forma: cada criança escolhia uma cor de tinta e seguidamente mergulhava a mão ou as mãos na mesma e decalcava no papel, com o intuito do resultado final serem peixes (figura 12). Esta atividade dos peixes tinha um objetivo que será explicado mais para a frente.

Figura 12- Estampagem das mãos



Imbuídos neste espírito “marítimo” pareceu-nos crucial proporcionar um contacto mais próximo com os peixes. Assim, surgiu naturalmente uma visita a uma peixaria para que as crianças tivessem a oportunidade de ver ao vivo vários tipos de peixes que existem e que fazem parte da sua alimentação (figura 13).

Figura 13- Visita a uma peixaria



De seguida, foi realizada a visita à loja dos animais para que pudessem comprar o tão desejado peixe e o seu alimento (figura 14).

Figura 14- Visita a uma loja dos animais para comprar o peixe e a comida



Após o regresso à instituição, as crianças pediram para “batizar” o peixe, iniciando-se uma discussão para a escolha do nome, surgindo diferentes opções, nomeadamente: laranja, pintas e nemo. Uma vez que só podia ser um nome foi realizada uma votação, acabando assim, por ser laranja o nome mais votado.

Uma vez que o projeto foi sempre à base de atividades, em conversa com as crianças, informou-se as mesmas que iriam ter a possibilidade de aprender uma canção

com o nome “Um peixe no mar”. Desta forma, tentamos sair um pouco do ritmo e fazer algo diferente.

Como foi referido anteriormente, que mais à frente passaria a explicar o objetivo da atividade dos peixes que foram feitos com a estampagem das mãos, esta teve como finalidade, terminar todas as atividades realizadas para o projeto, na qual diz respeito à construção de um cenário do fundo do mar (figura 15).

Figura 15- Construção do cenário do fundo do mar



Este cenário foi todo elaborado pelas crianças com a ajuda das estagiárias. O mesmo cenário foi colocado no exterior à entrada da sala (figura 16).

Figura 16- Cenário



Tal como desejável num projeto, foi deveras evidente e notório ao longo da consecução deste projeto a satisfação com que as crianças trabalhavam e a vontade de quererem aprender.

A última fase do projeto que diz respeito à divulgação/avaliação deste “as crianças (...) podem sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis (...) podem preparar uma dramatização, etc.” Este processo deve similarmente ter a avaliação, em que “as crianças devem também avaliar o trabalho efetuado (...) comparam o que aprendem com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreajuda.” (Ministério da Educação, 1998, p.143).

A última fase do projeto, correspondente à divulgação, foi realizada ao longo do desenvolvimento do projeto, onde foram expostos no *placard* no exterior da sala vários trabalhos realizados pelas crianças ao longo da consecução do projeto.

Quanto à avaliação do projeto, depois de todas as atividades realizadas e da compra do peixe, foi realizado na área de acolhimento um diálogo com as crianças. Durante o diálogo com as crianças, questionámo-las sobre o que mais gostaram do projeto e o que aprenderam com este.

Quanto à pergunta “*o que mais gostaram*”, as crianças responderam: *eu gostei de fazer os peixes com as mãos e tintas e de fazer o trabalho com a mãe (H), gostei de ir à peixaria ver os peixes que comemos (AJ), de fazer o bolo e ir vendê-lo (DC), de ir à loja dos animais porque tinha muitos peixes (A), de dar comer ao peixinho (M).*

No que diz respeito à pergunta “o que aprenderam”, as respostas foram: *que há muitos peixes diferentes, a lampreia, o carapau, a sardinha, o peixe balão, o peixe palhaço (DP), que os animais são importantes e os peixes têm escamas (LN), que os peixes têm barbatanas e caudas para nadar (JT) e têm guelras para respirarem (JL) e que temos que nos portar bem para dar de comer ao peixinho (L).*

Face ao que foi dito, importa ressaltar que dada a metodologia de implicação do projeto todas as decisões foram sempre alvo de avaliação, pois só fomos avançando quando a vontade de todos apontava nesse sentido, conseqüentemente a avaliação ocorreu durante todo o processo, ainda que no final tenha tido um carácter mais exaustivo e direcionado às questões previamente colocadas, conforme infra sistematizado.

1.3. Recordar o 1ºCiclo

1.3.1. Refletindo sobre o 1º ano

Chegou ao fim mais uma etapa desta longa caminhada, a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1º ciclo, mais especificamente no 1º ano de escolaridade no Centro Escolar de Penafiel.

E com esta etapa concluída, é tempo de refletir... apesar de todos os receios, dúvidas e inquietações sentidas inicialmente, considero que o estágio foi um percurso desafiante, que superou todas as minhas expectativas e admito que adorei a experiência e agora sim, é momento de reafirmar o meu desejo de exercer esta profissão.

Confesso que o início do estágio encheu-me de sentimentos de ansiedade, receio e de uma inquietação tão grande que até o facto de adormecer deixara de ser fácil. Era uma realidade completamente diferente dos estágios anteriores, uma instituição desconhecida e as perguntas eram algo que invadiam o meu pensamento constantemente. Apesar de todos os conhecimentos até hoje adquiridos, a função de professor estava longe de ser

alcançada e havia sempre algo novo a descobrir o que me deixava insegura comigo mesmo, tendo medo de não conseguir ultrapassar os meus obstáculos e atingir as metas desta longa caminhada.

Este medo tornou-se ainda mais constante quando a docente nos apresentou a turma com que iríamos trabalhar, uma turma pequena, mas muito agitada e com bastantes problemas, incluindo uma menina com Necessidades Educativas Especiais. Mas, apesar de tudo, foi gratificante e ao mesmo tempo um enorme desafio trabalhar com uma turma tão heterogênea, cada um com as suas individualidades e especificidades e, certamente irá ser uma mais-valia para o futuro pois já tivemos o “choque” com a realidade.

Estes meses de estágio foram um acumular de experiências e conhecimentos, que contribuíram imenso para a minha formação académica e como futura profissional, posso dizer que aprendi imenso com a docente cooperante que nos acompanhou e nos transmitiu diversas experiências e estratégias, mas também aprendi imenso com as crianças. Sorrímos, partilhamos momentos, crescemos e aprendemos juntos.

No decorrer do estágio foram sentidas algumas dificuldades, principalmente no planeamento e no gerir da turma, mas estes obstáculos foram sofrendo uma evolução positiva com o decorrer do mesmo. Senti-me, em certos momentos do estágio, exausta, desiludida e fracassada, a turma em geral tinha um mau comportamento, pelo que não conseguíamos cumprir com tudo o que tínhamos planificado, notava-se imaturidade em muitas delas, mas também se sentia ali crianças com muita falta de afeto e atenção em casa, crianças sem regras, muitas delas provenientes de famílias carenciadas e com problemas.

Ao longo desta árdua caminhada foi da nossa responsabilidade, despertar, motivar e envolver os alunos no processo de ensino aprendizagem, para isso tentamos utilizar estratégias diversificadas e uma linguagem simples, capaz de aproximar o aluno o máximo possível da realidade, transformando o conteúdo em vivências e a verdade é que, esse desejo foi alcançado, fiquei com o sentimento de dever cumprido, que lhes ensinei algo e dei o melhor de mim não só como professora, mas também como amiga, pois tudo tem mais sentido quando é realizado com amor, amizade, interajuda e, acima de tudo, muito trabalho e dedicação. Apesar de ter sido um percurso bastante cansativo e em que muitas das vezes me sentia desanimada e sem forças, sempre que entrava naquela instituição esquecia os meus problemas e dedicava-me às crianças, era essa a minha responsabilidade, o meu dever e elas com um simples gesto mudavam o meu dia.

Fica um sentimento de nostalgia, pois fiz parte da vida daqueles alunos e cada um deles marcou-me com o seu jeito especial e até mesmo com as suas parvoíces.

Findando esta longa caminhada, posso afirmar, que ser professor não se explica, vive-se e só no terreno se pode constatar isso, pois não há palavras que descrevam o sentimento de responsabilidade que se tem por fazer parte do processo de aprendizagem da vida dos alunos.

1.3.1.1. Experiências de aprendizagem

Esta atividade¹¹ iniciou-se com a leitura da história “Pedro e os seus amigos pintainhos”, uma história adaptada por mim, da autora Prô Rirela (2009). Com a apresentação da história pretendeu-se introduzir a consoante “p” minúsculo e maiúsculo. Através desta história quisemos abordar os conteúdos das diferentes áreas curriculares, sendo assim, a leitura de histórias fundamental para promover a interdisciplinaridade. Apesar de não existir um consenso quanto ao significado de interdisciplinaridade, Piaget (1972) define interdisciplinaridade como “o intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (... tendo) como resultado enriquecimento recíproco” (citado por Pombo, Guimarães, & Lewy, 1993, p.10). Concordamos que a implementação da interdisciplinaridade reveste-se de extrema importância, uma vez que, há um fio condutor que é comum às diferentes áreas do saber, podendo esta tornar-se benéfica tanto para os alunos como para o professor, visto que, “a motivação para aprender é muito grande, pois qualquer situação ou problema que preocupar ou interessar os estudantes poderá transformar-se em objeto de estudo”. A interdisciplinaridade requer uma mudança nos diferentes atores no processo de ensino-aprendizagem: os professores deverão sentir prazer por ensinar e os alunos desejo por aprenderem. (Santomé, 1998, p.65).

A história foi apresentada em *Power point*¹² e foi solicitado às crianças que tendo em conta o título da história, dessem a sua opinião relativamente ao assunto retratado na história. As crianças foram dando a sua opinião “*Fala de um menino que tinha pintainhos*” (Joana), “*O Pedro fez novos amigos*” (Hugo), “*E os novos amigos do Pedro eram muitos pintainhos*” (Mafalda). Foram várias as ideias sugeridas pelas crianças e, de facto, as crianças perceberam que não se tratava apenas de um pintainho, mas sim de vários.

¹¹ Ver anexo 11 - Planificação 24 de outubro de 2016.

¹² Ver anexo 12 - História “Pedro e os seus amigos pintainhos”.

Posteriormente, a professora procedeu à leitura da história. Concordamos com Morais (1997) relativamente à leitura de histórias, uma vez que, ouvir o adulto ler histórias, cria o desejo da criança ler por si mesma, pois o primeiro passo para a leitura é ouvir histórias, além disso, a nível linguístico ouvir histórias possibilita clarificar uma relação entre a linguagem falada e a linguagem escrita. Quando finalizada a leitura, foi pedido às crianças que dialogassem acerca do que retiraram da história, ou seja, recontassem a história. “*A história fala de um menino que andava a passear*” (Xavier), “*E quem ia ao seu lado?*” (Professora), “*Iam três pintainhos*” (Mafalda), “*E depois encontraram mais quatro*” (Constança), “*Foi durante a tarde e no Outono*”, “*Outono é a estação do ano em que nos encontramos*” (Professora), “*Um pintainho magoou-se*” (Joana), “*E o menino levou-os para casa para cuidar deles e aprenderem juntos*” (Hugo), “*E o que é que o Pedro fez aos pintainhos no percurso para casa?*” (Professora), “*Deu um nome engraçado a cada um deles para os conseguir identificar*” (Vitor Hugo).

O reconto das histórias torna-se fundamental nesta fase inicial, uma vez que as crianças desenvolvem a linguagem, alargam o vocabulário, estimulam o gosto pela oralidade e desenvolvem a sua imaginação. Deste modo, Craidy e Kaercher (2001), ponderam que a “prática de recontar histórias, além de incentivar o gosto pela oralidade, constitui uma importante estratégia de avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, observando-se como esta se expressa oralmente no mundo” (p.79).

Seguidamente, a professora questionou as crianças: “*O que é que as palavras Pedro e pintainhos têm em comum?*” e, de imediato obtiveram-se várias respostas por parte das crianças “*Têm a primeira letra*” (Guilherme), “*É a letra p*” (Maiara), “*O nome pai escreve-se com essa letra*” (Hugo), “*E professora também*” (Beatriz), “*O nome do meu pai começa por essa letra porque ele chama-se Pedro*”, “*E os nomes dos pintainhos também começavam todos por p*” (David). Após a partilha de ideias e de se verificar os conhecimentos prévios das crianças, partiu-se da palavra pintainhos, presente várias vezes ao longo da história, para introduzir a consoante minúscula “p”. Com a ajuda da professora, as crianças pronunciaram a palavra, procedendo, de seguida, à sua divisão silábica através do batimento de palmas. Posteriormente, foi pedido às crianças que escrevessem no seu caderno diário a palavra pintainhos, fizessem a sua divisão através de (/) e rodeassem de vermelho onde encontrassem o som “p”. A consoante foi escrita no quadro, associando-a, desta forma, ao seu grafema. De acordo com os autores Duarte, Sim-Sim e Micaelo (2007) “o ensino da decifração assenta no treino da consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência som/grafema, que preside à escrita

alfabética da língua portuguesa” (p. 8). Aquando do término destas atividades, foi solicitado às crianças que referissem outras palavras que iniciassem com o som “p”. Há medida que as crianças proferiam as respetivas palavras, a professora ia registando no quadro. Foram inúmeras as palavras referidas pelas crianças, nomeadamente “peixe” (Rita), “papel” (Mariana), “pai” (Xavier), “Penafiel” (Hugo), “Paula” (Cristiana), “pato” (Hugo), “pé” (Vitor Hugo), “Pedro” (Guilherme), “pão” (Hugo), “papel” (Luana), “porco” (David), tendo sido várias as contribuições das crianças, já que no geral, todas colaboraram. Tendo como referência as palavras escritas no quadro e de modo a introduzir a consoante “P” maiúscula, a professora questionou as crianças: “Porque é que Penafiel, Paula e Pedro se escrevem diferente das outras palavras?”, “Porque são nomes de pessoas e têm que começar com letra maiúscula” (Hugo), “E o nome de cidades e países também se escreve com letra maiúscula” (Vitor Hugo), “É por isso que nós também escrevemos a inicial do nosso nome com letra maiúscula” (Mafalda). Foi bom perceber que as crianças já sabiam distinguir e explicar o porquê.

Depois, a professora escreveu no quadro a consoante maiúscula “P” e, foi pedido a uma das crianças que fosse ao quadro treinar o “p” minúsculo e o “P” maiúsculo, enquanto as outras iam treinando numa ficha que foi colada no caderno (figura 17).

Figura 17- Treino da letra “p”, “P” no quadro e no caderno



Não deu tempo para que todas as crianças fossem treinar no quadro, mas todas foram convocadas a fazê-lo no caderno diário. Terminada esta atividade, foi solicitada a uma das crianças que criasse uma frase que possuísse a consoante p e a escrevesse no quadro, enquanto os restantes elementos da turma passavam a frase para uma folha branca que distribuímos e ilustravam-na (figura 18).

Figura 18- Construção de uma frase no quadro e numa folha branca



No ensino da escrita utilizar estratégias diversificadas que incentivem as crianças torna-se fundamental. Deste modo, concordamos com as palavras de Niza et al (2011) ao referir que “a linguagem escrita surge como o mais poderoso e proficiente instrumento de aprendizagem e, por isso, tem um papel fulcral no desenvolvimento das aprendizagens curriculares” (p.14). Desta forma, podemos afirmar que a escrita permite esclarecer o pensamento, realizar análises críticas e reflexivas sobre ideias futuras.

Por último, foi realizado um jogo de ordenação de palavras e imagens para formarem frases, demonstrando nelas a nova consoante “p”, sendo este um recurso eficaz, tornando a atividade mais significativa e rica para os alunos. Segundo Alves (2010) o “jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico” (p.9). Para a realização deste jogo foram distribuídos pelas crianças cartões de duas cores diferentes, sendo que os cartões possuíam em cima números, o número um e o número sete e, os cartões com o mesmo número formavam a mesma frase. Assim sendo, foi solicitado pela professora, para as crianças com o número um por exemplo se dirigirem à frente. Cada um lia a palavra que tinha com a ajuda da professora, sendo que as palavras mais difíceis foram substituídas por imagens, para que as crianças associassem com maior facilidade (figura 19).

Figura 19- Frase desordenada



Após a leitura de cada palavra/imagem pelas crianças, ordenavam-nas com a ajuda dos restantes colegas, para que a frase ficasse bem formada (figura 20). As crianças participaram na atividade de forma organizada, mostrando-se bastante empenhadas e, entusiasticamente partilharam ideias acerca do jogo “*Esta frase tem as palavras da história*”(Hugo), “*Se não ordenássemos as palavras, a frase não fazia sentido*” (Mafalda).

Figura 20- Frase ordenada pelas crianças



De seguida, com o intuito de introduzir o número sete relativamente à área da matemática, a professora recorreu à história introduzida na aula de português “*Inicialmente quantos patinhos acompanhavam o Pedro?*” (Professora), “*Três pintainhos*” (Xavier), “*E depois apareceram mais quatro*” (Leonor), “*Então no total existiam sete pintainhos porque $4+3=7$* ” (Hugo), “*Então hoje vamos aprender o número 7, porque o 6 já aprendemos e no quadro têm 7 balões*” (Hugo). Tornou-se gratificante, sem dúvida, ouvir as respostas das crianças e o seu rápido raciocínio em analisar as coisas. Para iniciar a atividade foram colocados 7 balões (figura 21) no quadro e dentro de cada balão estavam colocados papéis¹³ a informar o que as crianças tinham que fazer nomeadamente, chamar sete colegas à sua escolha e conta-los em voz alta, representar o número sete através dos dedos, colocar no quadro dos números elaborados por nós anteriormente, para abordar os restantes números, o número de bolas correspondente ao número sete, representar o número sete através do material *culinaire*, resolver operações de adição e de subtração envolvendo números até sete, e por último, ordenar círculos por ordem crescente. As crianças têm uma predisposição para contarem tudo o que as rodeia, deste modo, se a maior parte dos conceitos numéricos fundamentais são desenvolvidos através da contagem, torna-se importante proporcionar aos alunos desta fase inicial “*múltiplas e diversificadas experiências de contagem que lhes permitam desenvolver estratégias de contagem progressivamente mais eficientes*” (Brocardo et al. 2005,p.13).

Figura 21- Atividade dos balões



Antes de se iniciar a atividade as crianças estavam empolgadas e ansiosas. Achamos fundamental que se proporcionem atividades desafiadoras e divertidas de forma a não se criar uma apatia por esta disciplina e evitar a rotina constante de sala de aula. Para tal, recorri a materiais diferentes do que é habitual utilizar numa sala de aula, de forma a dar significado atividade matemática destes alunos, criando assim aprendizagens significativas.

Inicialmente questionamos as crianças se sabiam escrever o número sete, pelo que muitas delas responderam que sim e demonstraram interesse em ir partilhar com os

¹³ Ver anexo 13- Cartões com as questões para a realização da atividade.

restantes colegas ao quadro (figura 22), e todos tiveram a oportunidade de ir ao quadro fazer enquanto os outros faziam no caderno.

Figura 22- Escrita do número 7 no quadro



Após treinarem a caligrafia do número sete, deu-se início à atividade tão desejada pelas crianças. Para tal, foi escolhida aleatoriamente uma criança e foi-lhe dado um lápis com o bico afiado para que pudesse rebentar o balão à sua escolha. Quando rebentado o balão, a professora auxiliava na leitura da informação do papel e a criança procedia à sua respetiva realização (figura 23). É de salientar que, todas as crianças tiveram a oportunidade de participar, uma vez que, dentro de cada papel tinha mais do que uma tarefa para realizar e, a criança que já estava à frente tinha a oportunidade de escolher outro colega para ir resolver a próxima questão que estava no seu papel, sendo que, as crianças não podiam escolher o mesmo colega que já tinha participado, de modo a dar oportunidade a todos os elementos da turma.

Figura 23- Realização da atividade dos balões



Consideramos que esta atividade foi bastante enriquecedora, pois para além de introduzir um número novo, foi possível transmitir os conteúdos já iniciados na aula anterior, de uma forma lúdica e prazerosa para as crianças, uma vez que, estas se revelaram participativas e motivadas ao longo de toda a aula.

Para abordar as regras de trânsito, na área de estudo do meio, a professora recorreu novamente à história anteriormente narrada, questionando as crianças: “*Na história do Pedro e dos seus amigões pintainhos, um dos pintainhos magoou-se. O que aconteceu?*” (Professora), “*Ele magoou-se porque foi a correr para a estrada para ir ter com os outros pintainhos e tropeçou*” (Hugo), “*Não se deve correr na estrada, é muito perigoso*” (Maiara), “*Pode vir um carro e atropelar-nos*” (Joana), “*Há muitas regras de trânsito que devemos respeitar, alguém conhece alguma?*” (Professora), “*Quando venho a pé para a escola a minha avó diz que devemos ter muito cuidado e só atravessar nas*

passadeiras, mas antes de atravessar olhar para um lado e para o outro para verificar se vem carros” (Mafalda), *“Temos que usar a cadeira e o cinto de segurança para se tivermos um acidente não nos alejarmos tanto”* (Cristiana), *“A minha mãe não me deixa jogar a bola à beira da estrada porque diz que é muito perigoso”* (Xavier), *“Tem que se respeitar os sinais”* (Vitor Hugo).

A utilização de diálogos na abordagem de conteúdos na área de Estudo do Meio é fundamental, uma vez que as crianças quando chegam ao contexto escolar já trazem consigo conhecimentos do mundo que as rodeia. Corroboramos com o Ministério da Educação (2004) quando nos diz que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (p.101). Deste modo, torna-se fundamental criar um ambiente educativo que vá de encontro à realidade dos alunos.

Após o diálogo, foram chamadas aleatoriamente sete crianças. A cada uma delas foi distribuída uma imagem espetada num pau (figura 24), cada uma delas continha uma regra de trânsito e o objetivo era que as crianças com a ajuda dos seus colegas, exprimisse uma frase que caracterizasse essa regra. Durante a apresentação toda a turma colaborou dando sugestões aos colegas para exprimirem as suas frases, pelo que se obtiveram respostas fantásticas, das quais passamos a transcrever algumas delas *“Este é o sinal vermelho, se o apanhares para”* (Joana), *“Este é o sinal amarelo, se o apanhares reduz a velocidade, porque pode passar a vermelho”* (Mafalda), *“Este é o sinal verde, por isso, não precisas de parar”* (David), *“Se estiveres a brincar, não brinques em locais próximos da estrada porque é perigoso, passam carros”* (Victor Hugo), *“Ao andares de carro, utiliza sempre a cadeira e o cinto de segurança, é muito importante”* (Maiara), *“Ao saíres do carro, nunca abras a porta do lado da estrada porque podem vir carros e apanharem-te”* (Xavier) *“Nunca atraveses a rua sem ver se vem carros e atravessa sempre na passadeira”*(Teresa). Como podemos verificar eram conteúdos que já faziam parte do quotidiano das crianças, pelo que estas não mostraram qualquer dificuldade em expressarem-se.

Figura 24- Apresentação das regras de trânsito



Nesta sequência, foi, depois, realizada uma atividade de expressão plástica e questionámos as crianças: “*Em que estação do ano se passava a história?*” (Professora), “*Passava-se no outono*” (Hugo), “*É a estação do ano em que nós estamos, é estação depois do verão*” (Guilherme), “*E sabem o que acontece no outono?*”, “*Começa a ficar mais frio*” (Joana), “*E mais cedo*” (Mariana), “*As folhas começam a ficar de outras cores*” (Maiara), “*E caem mais folhas do que nas outras estações*” (Vitor Hugo), “*E há castanhas*” (Hugo). Após o diálogo e uma vez que nos encontrávamos na estação do outono, foi realizado com as crianças na sala um painel de outono. Para iniciar a atividade, distribuámos pelas crianças folhas para estas colorirem a seu gosto. Quando terminaram de pintar, as crianças tiveram oportunidade de escolher entre um ouriço para decorar com tinta ou uma castanha para decorarem com papel crepe (figura 25).

Figura 25- Decoração para o painel de outono



Após a escolha das crianças, dividimos a turma em dois grupos e à medida que iam acabando iam pintando o painel e decorando-o (figura 26).

Figura 26- Painel de outono



É de salientar que, nem todos os trabalhos foram expostos no painel uma vez que eram muitos, mas foram pendurados na sala. Segundo Sousa (2003), “as técnicas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo cada vez mais necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente” (p.183). Assim como “a linguagem e as palavras são importantes para a expressão verbal, assim as técnicas e os materiais são para a Expressão Plástica” (Barbosa, 2009, p.21).

O resultado final foi muito satisfatório e as crianças mostraram grande interesse por esta área, uma vez que elas através da expressão plástica concebem, dão asas à sua criatividade e expõem no papel aquilo que não são capazes de exprimirem verbalmente.

Chegamos ao final do dia com a certeza que proporcionamos aos alunos aprendizagens significativas e diversificadas, respeitando sempre as opiniões e os ritmos de aprendizagem de cada um. No que nos concerne as aprendizagens foram, igualmente muito significativas.

1.3.2. Refletindo sobre o 3º ano

Com o finalizar da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1º ciclo- 3º ano, chegou ao fim esta longa viagem dotada de novas experiências e aprendizagens do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Embora fosse uma realidade já “conhecida”, transmitiu-me sentimentos de nervosismo, ansiedade e de angústia, pois tinha plena consciência que apesar de ser um percurso desafiante, que me traria novas experiências, também tinha noção que, desta longa viagem, esta iria ser a etapa mais difícil de batalhar e de alcançar os objetivos pretendidos.

Este sentimento de insegurança, angústia e medo fez-se sentir mais ainda, quando entrei na instituição, os minutos antes de conhecer a turma foram sem dúvida os mais *stressantes*. Não obstante, esta inquietação, tinha a esperança de ser bem recebida pelas crianças, pois se a turma anterior me recebeu bem e cada um deles me marcou de uma maneira especial e única, se com eles ri, cresci e aprendi a nível pessoal e profissional, a turma do 3ºM também iria marcar o meu percurso e juntos iríamos crescer e partilhar experiências.

No momento que entrei na sala, notou-se de imediato que era uma turma completamente diferente da anterior, uma vez que, a turma trabalhava completamente em silêncio. A professora cooperante recebeu-nos, desde o primeiro instante, com um sorriso no rosto, mantendo uma postura de exigência dentro da sala e, as crianças embora um bocado tímidas fizeram a sua apresentação e deram-nos as boas vindas. *“É uma turma que tem de tudo, existem alunos muito bons, existem aqueles que são preguiçosos e, depois há uns três ou quatro que é preciso chamá-los mais vezes à atenção. Mas, em geral é uma turma com um bom comportamento e é assim que eles vão ser com vocês, senão eu estou aqui para os controlar e vocês que têm toda a autoridade para o fazer. Acredito que vai correr tudo bem e que, todos juntos vamos aprender e crescer”* (Professora Maria José).

E, lembrando agora as palavras proferidas pela docente, confesso que o medo foi algo constante, pois tinha medo de não conseguir estar à altura do que era pretendido,

medo de não conseguir explicar da melhor forma e da mais adequada e de não conseguir responder às necessidades de cada uma das crianças, uma vez que era uma turma constituída por 26 alunos e eramos nós que íamos trabalhar, gerir e orientar as aprendizagens destas crianças durante semanas.

Confesso que o facto de a docente ter uma postura muito exigente dentro da sala de aula, era algo que me intimidava pelo facto de ela poder exigir muito de nós também, no entanto, com o decorrer do estágio, fui-me apercebendo que ela não possuía apenas aquela postura de exigência, mas também era uma pessoa que brincava com as crianças nos devidos momentos e as auxiliava no que precisassem, mais do que uma professora era uma amiga. Acredito que, só sendo um bom profissional se pode ter uma excelente turma.

Este foi sem dúvida o contexto mais difícil de batalhar em todos os aspetos, admito que as práticas desenvolvidas neste contexto conduziram a um certo desânimo e desmotivação, pois a docente não permitiu que desenvolvêssemos praticamente nenhuma aulas criativas e apelativas, devido ao currículo do 3ºano ser demasiado extenso e não haver tempo para essas coisas. Estávamos limitadas aos manuais escolares, impossibilitando-nos de dar asas à imaginação e poder voar, o que me deixou um bocado desmotivada ao longo desta etapa, pois considero que não há nada melhor do que dirigir aprendizagens através de diversas ideias, trocando e discutindo sempre estas, através de atividades lúdicas, tendo sempre em conta um único objetivo, conduzir as crianças a aprendizagens significativas.

Um dos maiores obstáculos sentidos ao longo deste estágio, foi lecionar as aulas de matemática, pois apesar de saber a matéria, não sabia se seria a forma mais correta e simples para as crianças perceberem, uma vez que existiam conteúdos bastante complexos e que era de extrema importância perceberem porque era um fio condutor para perceberem os outros. Foi um grande desafio, mas apesar dos obstáculos sentidos não desisti e apesar de ser um modo menos enriquecedor de conduzir as aprendizagens, estava ali para ver evoluir aquelas crianças e, importa mencionar que o apoio da docente foi fulcral na condução de todas as nossas práticas.

É de salientar que, a relação com a turma foi excelente, eram crianças fantásticas, com as quais não era necessário berrar, viam-nos como uma figura de respeito e desde o primeiro dia que criámos um bom ambiente de aprendizagem, com as quais se tornou bastante enriquecedor trabalhar. Eram elas que davam alegria e vida a cada uma das nossas sessões e faziam todo o nosso trabalho ser recompensado.

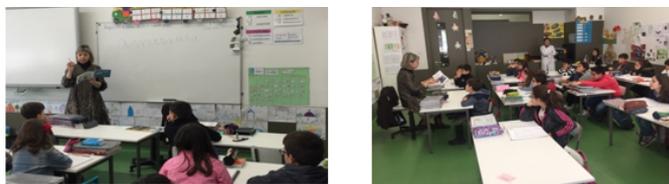
Findada esta caminhada, posso afirmar que esta foi mais uma experiência para me formar enquanto cidadã, mas também enquanto docente, pois novas vivências foram experienciadas. Todas elas me dotaram de uma bagagem mais forte, para que, futuramente, possa entrar pela primeira vez numa escola e sentir que sou capaz de contribuir proficuamente para o desenvolvimento e aprendizagens daquelas crianças.

1.3.2.1. Experiências de aprendizagem

De acordo com o que já foi mencionado no tópico anterior, o estágio no 3º ano não nos permitiu desenvolver praticamente nenhuma atividade criativa, no entanto, descrever-se-ão as atividades de aprendizagem passíveis de implementar com os alunos e que nos parecem mais significativas.

No domínio da língua portuguesa¹⁴ a aula iniciou-se com a leitura da história intitulada “A menina Catita e Afonso Rei de Portugal” dos autores Ana Caraméz e Paulo Xavier, apresentada pela mãe de um dos alunos da turma (figura 27), uma vez que, se comemorava a semana da leitura lançou-se o desafio às crianças de convidarem os pais a virem contar uma história à turma, pelo que este foi aceite por uma das mães.

Figura 27- Leitura da história “A menina Catita e Afonso Rei de Portugal”

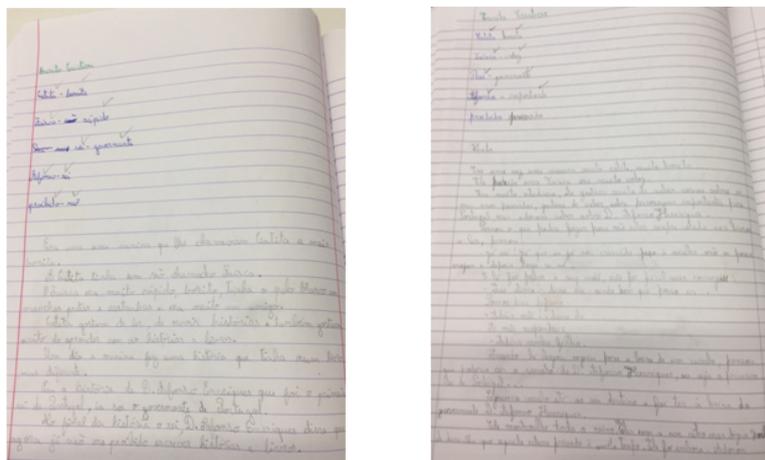


Inicialmente, a mãe apresentou-se à turma e partilhou com eles a sua ida ao museu municipal, onde assistiu à apresentação do conto que lhes iria ser contado. Após a leitura da história, procedemos à exploração da mesma questionando as crianças “*De que nos fala a história?*” (Professora), “*Fala sobre uma menina que gostava muito de contar histórias sobre a história de Portugal, mas ela em vez de as contar passou a escrevê-las*” (Gabriel), “*A menina Catita gostava muito de conhecer a história das personagens da história do passado*” (Luna), “*Fala de D.Afonso Henriques, o rei de Portugal*”(Isabel). Posteriormente, foi pedido às crianças que nos seus cadernos diários classificassem gramaticalmente a frase “A menina Catita adora contar histórias do passado”, assim que as crianças acabaram foi corrigido coletivamente. Após a conclusão deste exercício, foi colocado um desafio às crianças, designado a escrita criativa. Para tal, foram colocadas

¹⁴ Ver anexo 14- Planificação 29 março de 2017.

no quadro palavras relacionadas com a história que ouviram, nomeadamente, Cátia, Faísca, rei, Afonso e proibido. O objetivo era que as crianças em cada uma destas palavras atribuíssem uma nova palavra e a partir daí elaborassem um texto, usando a sua criatividade. (figura 28).

Figura 28- Resultados da escrita criativa



Acredito que, “se ajudarmos os alunos a pensar que as palavras podem ser usadas como peças de um jogo e que com elas se podem fazer brincadeiras divertidas e até construir um texto, poderemos estimular a curiosidade e a vontade de conhecer as palavras em profundidade” (Norton, 2001, p.13). Dada por terminada a atividade, todas as crianças tiveram a oportunidade de apresentarem o seu texto, obtendo-se resultados fantásticos. Acredito que as propostas lúdicas são uma ferramenta privilegiada para a aprendizagem do português e, é uma mais valia para desenvolverem o gosto pela escrita. Ainda nesta aula, deu-se início à exploração das imagens do manual do mês de abril, onde os alunos exprimiram o que viam e, de seguida, foi colocado o áudio do texto de Ana Isabel Queirós “Grou”. Os alunos ouviam uma vez o texto e, quando colocado pela segunda vez começavam a responder às questões de compreensão oral, pelo que, logo que o texto acabasse eles trocariam de manual com o respetivo colega do lado, para procederem à correção. De seguida, entregou-se uma ficha¹⁵ aos alunos de modo a consolidar os conteúdos dos tempos verbais e dos verbos irregulares e, quando terminada procedeu-se à correção coletiva. A maioria das crianças não revelaram qualquer dificuldade na resolução, mostrando-se sempre autónomos. Por fim e, de modo a fazer interdisciplinaridade foi pedido às crianças que após terem ouvido o texto de Ana Isabel Queirós, realizassem a ilustração do mesmo (figura 29).

¹⁵ Ver anexo 15- Ficha de trabalho sobre os tempos verbais e os verbos irregulares.

Figura 29- Ilustração do texto de Ana Isabel Queirós



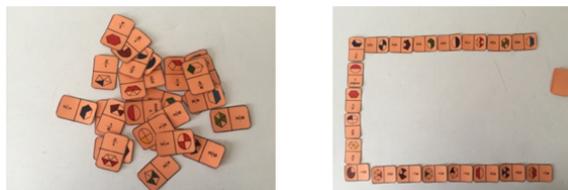
No domínio da matemática,¹⁶ o conteúdo das frações foi trabalhado durante vários dias, uma vez que era muito extenso e as crianças demonstraram dificuldade. Para iniciar as frações demos o exemplo de uma pizza. “Quando vocês comem, uma pizza o que fazem antes de a começar a comer?” (Professora), “Dividimo-la em partes” (Simão), “Cortamos várias fatias, para dividir pelas pessoas” (Mariana), “Quem é que consegue vir ao quadro exemplificar isso” (Professora), “Eu posso” (Gabriel). Perante isto, Gabriel desenhou uma pizza e dividiu-a em seis partes e eu questionei-o “Se a pizza está dividida em seis partes, pinta o número de fatias que comias” (Professora) e ele pintou duas fatias, então, “a pizza foi dividida em seis partes iguais, tendo-se pintado $\frac{2}{6}$ da pizza. Face ao que foi dito, dialogamos com as crianças de modo a perceber se estas perceberam o porquê de termos obtido aquela fração e, de seguida, explicamos que o número de cima chamava-se numerador e indicava-nos o número de partes que foram pintadas e o número de baixo chamava-se denominador e indicava-nos o número de partes em que a unidade (pizza) foi dividida. Posteriormente, exploramos os exemplos do manual de modo as crianças não se restringirem apenas a um exemplo e, foram resolvidos os exercícios do manual. Algumas crianças inicialmente mostraram alguma dificuldade em distinguir o numerador e o denominador, uma vez que era um conteúdo novo.

Por fim, questionámos as crianças “Querem jogar ao dominó das frações?” (figura 30) e, todos entusiasmados disseram que sim. Para tal, a turma foi dividida em grupos de seis elementos de quatro, uma vez que faltou uma criança. Em cada grupo de quatro foi distribuído um dominó de vinte e oito peças, cinco peças para cada elemento, as restantes ficavam de lado para “compras”. Depois de explicar as regras do jogo a toda a turma, foram escolhidos os pares aleatoriamente em cada grupo para iniciar o jogo. O objetivo do jogo era que as crianças conseguissem relacionar a apresentação numérica das frações com a sua forma geométrica, ao mesmo tempo que contactavam com a matemática como um processo interessante e divertido. As crianças mantiveram-se motivadas ao longo da

¹⁶ Ver anexo 16- Planificação 29 março de 2017.

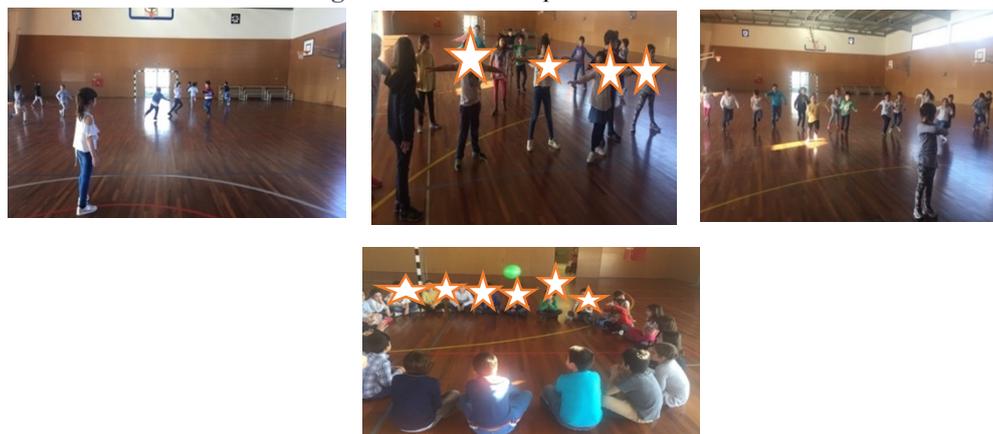
realização do jogo e, todos se ajudaram, pelo que foi muito importante para as crianças aprofundarem os itens já trabalhados.

Figura 30- Jogo Dominó das frações



No domínio das expressões¹⁷, além dos trabalhos manuais realizados com as crianças relativamente a dias festivos, demos uma aula de expressão motora e, quando lhes dissemos que iríamos para o ginásio da instituição as crianças ficaram radiantes, pois estavam limitadas a ter expressões apenas no contexto de sala. Inicialmente a aula iniciou-se com um aquecimento com o jogo caça ao rabo, onde foi atribuído um bocado de pano que eles colocavam na parte traseira das calças para fazer de rabo e, escolhiam-se algumas crianças para serem as caçadoras, o objetivo era os caçadores conseguirem apanhar o maior número de rabos. De seguida, realizaram-se alguns exercícios de rotação de braços, joelhos, cabeça e, por fim finalizou-se a aula com um jogo de relaxamento, em que as crianças sentadas em círculo tinham que passar a bola a um colega, mas antes de passar teria que dizer o seu nome e o do seu colega, quem não conseguisse apanhar a bola ou atirasse de forma errada deitava-se para trás (figura 31).

Figura 31- Aula de expressão motora



Estas aulas são fundamentais uma vez que, com o movimento, as crianças exploram as potencialidades e as limitações do seu corpo, além de que socializam e divertem-se e, de acordo com Matos (2004), “o movimento para a criança é a sua realidade imediata e espontânea, é o movimento que permite à criança encontrar um conjunto de relações

¹⁷ Ver anexo 17- Planificação 27 março de 2017.

necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a perceber e a interagir com o vivido, o operatório e o mental” (p.29).

Consideramos que as atividades foram bastante enriquecedoras e que, contribuímos de uma maneira significativa para aprendizagem daquelas crianças, uma vez que, ao longo das semanas as crianças nos perguntavam quando iríamos ter mais aulas assim.

1.4. Considerações finais

Realizando agora uma retrospectiva de toda a ação educativa desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, posso afirmar que ambos os estágios se constituíram, sem dúvida, numa constante aprendizagem e que, olhando para trás penso que todos os meus receios, ansiedades, inseguranças e expectativas, que me invadiram sempre que chegava às instituições de acolhimento, se traduziram, igualmente, em fatores potenciadores de aprendizagens já que me fizeram estar mais vigilante e cuidadosa nas formas de fazer. Não importava, apenas fazer. Importava, sim fazer, ensinar e aprender.

Em todos os meus percursos de estágio, os obstáculos, desafios e conquistas foram constantes e resultaram em aprendizagens significativas, existindo aspetos parecidos e dissonantes, de acordo com os contextos de intervenção.

O processo de ensino aprendizagem desenvolvido ao longo de todas as valências teve como objetivo o desenvolvimento de aprendizagens significativas e diversificadas, recorrendo sempre às ideias prévias das crianças. Nem tudo ao longo do estágio decorreu como pretendíamos, nem tudo foi perfeito, ocorreram equívocos que fazem parte também do processo de aprendizagem e que nos fizeram crescer, dado que um professor será um eterno aprendiz, que estará sempre em constante mudança. Ao longo deste longo percurso, compreendemos que, no decorrer do processo educativo não existem receitas específicas que nos indiquem o percurso correto/ideal a seguir e, que o essencial é a habilidade de nos levantarmos sempre que “cairmos”, confiantes de que numa próxima iremos conseguir alcançar os nossos objetivos. E se por vezes caímos, isso não fez de nós pessoas fracas, mas pelo contrário, pois se tivemos a capacidade de nos levantar, pudemos trilhar um novo caminho e quiçá melhor, possibilitando-me que me superasse a mim mesma, podendo afirmar que apesar de todas as adversidades “afinal eu consegui”, dando-me ainda mais motivação e alento para continuar a lutar pelo meu sonho, por esta profissão que me apaixona dia após dia. O meu percurso foi repleto de dedicação, respeito, carinho e sobretudo amor pela profissão. A relação estabelecida com as crianças

não foi apenas uma relação de docente, que orientava as crianças no seu processo de ensino aprendizagem, mas também de alguém que ouvia e orientava as crianças nos seus problemas, tornando-se uma pessoa amiga que brincava e dava o carinho e a atenção necessária.

Os estágios contribuíram, cada um à sua maneira, para um crescimento tanto a nível profissional como pessoal, vigorando sempre uma atitude reflexiva, pois só assim podemos melhorar a nossa prática e contribuir para um melhoramento da educação das crianças.

Não posso deixar de mencionar que os estágios representaram, para mim, as melhores experiências de todo o meu percurso académico, e estes irão ser sempre para nós os nossos meninos, uma vez que foi com eles que demos o primeiro passo em ambas as valências, foi com eles que aprendemos o que há de melhor nesta profissão, foi com eles que crescemos dia após dia, foi com eles que partilhamos as nossas primeiras experiências e acima de tudo, foi por eles que nos dedicamos, foi com eles que a nossa paixão por esta profissão reacendeu diariamente e foi com eles que partilhamos sorrisos.

CAPÍTULO II

Enquadramento teórico

2. Enquadramento teórico

Este capítulo apresenta a revisão da literatura efetuada, segundo a perspetiva de determinados autores, de acordo com o tema escolhido para a presente investigação. Para enquadrar o tema em questão, achamos fundamental abordar alguns conceitos que estão interligados com o momento de acolhimento. Assim, em primeiro lugar, apresenta-se, em traços gerais o conceito de creche, especificando dentro deste mesmo tópico, a importância das rotinas diárias e das interações, bem como, a importância do papel família-creche. Em segundo lugar, é especificado o papel do educador de infância na creche como elemento fundamental no desenvolvimento global das crianças. Em terceiro lugar é referido a angústia de separação das crianças/pais no momento de acolhimento, além de que, são descritas algumas estratégias utilizadas pela educadora/auxiliar neste momento.

2.1. Creche

“Sabemos que a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos. A maior parte das pessoas são unânimes quando dizem que a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo” (Portugal, 1998,p.24). Ainda segundo o mesmo autor “as creches surgem como um meio de cobrir as necessidades das famílias que, frequentemente por razões económicas, não podem de outro modo realizar a educação das suas crianças. Surge então, uma fase de expansão de serviços públicos para as crianças e famílias constatando-se a existência e necessidade de centros de acolhimento e educação de crianças muito pequenas” (p.124). É cada vez maior o número de crianças que passam parte dos seus dias nestes estabelecimentos, sendo assim, a educação das crianças realizada fora da família (Portugal, 1998). A verdade é que, a creche tem sido considerada como um contexto de socialização de qualidade, uma vez que, é neste estabelecimento que acontecem as experiências mais precoces da criança e é neste estabelecimento que elas desenvolvem a maior parte das suas interações, quer com as crianças que as rodeiam, quer com a educadora/adultos da instituição (Portugal, 1998).

Neste sentido, e corroborando Gouvêa (2002) a creche deve proporcionar as condições adequadas e essenciais para um desenvolvimento completo e saudável das crianças, dando continuidade ao ambiente proveniente do seio familiar da criança, para

que esta continue a sentir-se segura e confiante no seio da instituição onde passará grande parte do seu tempo.

Assim, dentro do conceito atual, a creche traduz-se num “ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança” (Rizzo,1991,p.27). Consequentemente, o trabalho em creche deve consistir “em dar espaço, oportunidade e estímulo, de base social, afetiva, para a criança crescer e oferecer situações de sucesso a fim de que ela queira continuar crescendo, de forma natural, segura e feliz” (Rizzo, 1991, p.27).

Ou seja, “a creche não deve ser considerada apenas como um lugar seguro e limpo, onde existe uma boa alimentação e ar fresco. Deve ser um lugar onde o bebé possa aprender a expressar e compreender emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objetos e situações. Se a criança é pensada como um ser importante e único, também o educador tem uma tarefa única merecedora de respeito, compreensão, apoio, supervisão, formação e um salário decente” (Portugal,1998,p.196).

A creche terá, igualmente a incumbência de dar às crianças a oportunidade de descobrirem, interagirem, explorarem e de vivenciarem, além de que, deve responder à curiosidade suscitada por estas. Desta forma, a creche poderá “permitir que a criança seja ativa na construção das suas próprias aprendizagens, assim como do seu desenvolvimento” (Dias, Anastácio, Pinto & Correia, 2010, p.47). Neste sentido, o brincar e o jogo revelam-se fundamentais no desenvolvimento da criança, uma vez que, é ao brincar que esta pode expressar os seus sentimentos, explorar o mundo, desenvolver o seu imaginário, reviver experiências do seu dia a dia, retratando papéis sociais, além de que, estabelece relações afetuosas com os outros. De acordo com Homem, Gomes e Montalvão (2009) através do brincar, as crianças desenvolvem competências como a “criatividade, a auto-estima, a memória, a concentração” (p.43).

Na creche, o currículo baseia-se num plano de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, diz respeito a tudo o que acontece ao longo do dia e que é concedido no sentido de responder a todas as necessidades das crianças, desde as mais básicas às de aprendizagem, devendo assim, ser estruturadas em função dos cuidados da rotina, favorecendo o bem-estar e a alegria das crianças (Portugal, 1998). Como referem Lally, Provence, Szanton & Weissbourd (1988) “as atividades de rotina constituem o curriculum” (p.21).

Ora, nestes pressupostos, “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia a dia das crianças são matérias primas do seu crescimento (Evans &

Ilfield, 1982, cit in Post, J.& Hohmann, M.,2011, p.193). Para Lino (1998) a rotina refere-se à “organização do tempo de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipo de interação” (p.112). E por seu lado, Zabalza (1998) refere que “as rotinas são, como os capítulos, o guião da vida diária” de um grupo (p. 174). Para Cordeiro (2012) a rotina é uma sequência de acontecimentos repetitivos, que ajuda as crianças a presumirem o que vai acontecer a seguir, dando-lhe assim confiança e segurança. A repetição sucessiva de acontecimentos torna-se importante, uma vez que, a repetição de ações permite às crianças explorarem e desenvolverem as suas aptidões de uma forma mais confiante e aos poucos tornarem-se autónomas (Post & Hohmann, 2011). Contudo, as rotinas devem ser “suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (Post & Hohmann, 2011,p.15). Ainda segundo Post e Hohmann (2011), a rotina deve ser estruturada em torno de “acontecimentos diários regulares como o momento de acolhimento e o momento de saída, momentos de higiene, alimentação e descanso, tempos de atividade orientada e atividade livre, ...” (p. 197).

No dia a dia das crianças em creche, as rotinas diárias devem proporcionar interações de qualidade entre o educador e a criança, tornando estes momentos de rotina como mudar a fralda, alimentação, dormir, em momentos verdadeiramente estimulantes, onde o sentimento de afeto e confiança prevaleça. Muitas pessoas acreditam que alimentar um bebé, cuidar da sua higiene e pô-lo a dormir são necessidades básicas que qualquer pessoa tem competência para o fazer, no entanto, na realidade não é bem assim, uma vez que, as necessidades das crianças pequenas não se resumem apenas a cuidados físicos, mas incluem também cuidados a nível psicológico, pelo que, estes breves momentos, considerados apenas cuidados físicos, podem transformar-se em verdadeiras aprendizagens estimulantes, pois nestes momentos o educador tem a oportunidade de interagir com a criança e estabelecer uma relação calorosa com esta, falando com a criança de uma forma natural acerca de si própria, da ação que está a decorrer, o que estão a fazer e como se sente (Lally et al., 1988).

A interação adulto-criança é fundamental nestes momentos, uma vez que é importante a criança perceber que tem alguém em quem pode confiar no momento em que não está presente a sua mãe. É na interação com o adulto, com o espaço e com as outras crianças ao longo dos vários momentos da rotina que a aprendizagem acontece e que a criança vai conquistando a sua autonomia.

Nestes pressupostos, o papel da família-creche revela-se fundamental, devendo, por isso promover-se o vínculo familiar desde cedo. Visto que a creche é o prolongamento do

seio familiar, faz sentido que se contribua para o desenvolvimento dos filhos e, juntamente com os educadores se avalie o desenvolvimento e conquistas diárias. Na medida em que “a relação família e escola inicia-se na creche quando os bebés deixam o cuidado exclusivo da mãe e passam a vivenciar outras experiências com outras pessoas, em um outro ambiente que não o lar delas. São duas referências, família e professor que se relacionam diante de um ponto comum: a criança” (Casanova, 2016, p.41). Por isso, e para isso, torna-se fundamental conhecer as famílias das crianças, pois estas podem-nos trazer informações importantes, uma vez que, cada uma tem as suas vivências, conhecimentos e experiências culturais. De acordo com as OCEPE (M.E.,1997), “o contacto com o ambiente familiar da criança possibilita compreendê-la e acolhê-la de forma individualizada, mas é também importante para os pais cujas preocupações são aceites de um modo compreensivo, visto que também eles podem sofrer com a separação da criança.” (p.88)

Deste modo, a creche deveria ser um espaço em que todos os envolvidos, crianças, profissionais e famílias estivessem em constante interação e com um único objetivo, contribuir para o desenvolvimento global e bem-estar das crianças. Para tal, “é necessário que se fortaleçam mecanismos conscientes e consistentes de interação, de forma que a própria instituição mostre o que produz, fale sobre o que faz, evidencie o desenvolvimento de cada criança, conduza os pais e as crianças em um processo de aprender” (Casanova, 2016, p.45).

Refletir sobre a relação creche-família é observar o grau de partilha entre essas duas instituições responsáveis pela educação das crianças. Cremos, portanto tal como Fortunati (2009) que “a ideia de que os serviços educacionais para a primeira infância tenham como interlocutores não só as crianças, mas também os pais, procede de uma ideia sobre o desenvolvimento com empresa conjunta entre as crianças e as pessoas que as atendem e põe em evidencia a importância de que existe uma troca contínua e recíproca entre os diferentes contextos em que as crianças crescem” (p.52).

O papel da creche é o de envolver todas as famílias, neste sentido, Post & Hohmann (2007) sugerem que “o envolvimento crescente entre os pais e o centro infantil são muitos, nomeadamente:

- Pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto (...);

- Pais e educadores podem aprender a compreender os temas e questões do desenvolvimento da criança adoptando o ponto de vista do outro e apreciarem o tempo e a energia que leva a desempenharem os papéis de cada um;
- As crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos (...);
- Os pais “experientes” podem apoiar os pais “novos” (...);” (p.352)

De acordo com Reis (2008) “a interação entre a Escola e a Família pode ir desde o alheamento profundo à participação mais activa.” (p.58). No entanto, existem algumas estratégias que podem fortalecer a aproximação entre os educadores e as famílias, tais como as defendidas por Hohmann e Weikart (2009), quando nos afirma que “Conversar com os elementos da família de manhã, quando deixam as crianças e, mais tarde, quando as vão buscar. Aproveitar ao máximo as oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pegam as crianças, para falar com eles.” (p.119)

É importante estabelecer uma relação com a família na hora de acolhimento, uma vez, que é um momento difícil para muitas crianças, tornando-se do mesmo modo doloroso para os pais, neste sentido, a comunicação entre creche e família revela-se crucial para os pais se sentirem seguros e confiantes.

2.2.O papel do Educador de Infância em creche

Tal como refere Portugal (1998) “nos anos 90 trabalhar com crianças é ainda considerado pela sociedade em geral como uma profissão de baixo estatuto, que requer pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade académica. Comumente continua-se a pensar que basta gostar de crianças e ser-se carinhoso” (p.196). Do mesmo modo, Miranda Santos (1981) refere que “vá longe a ideia, em consequência da anterior, que as candidatas a educadoras eram aquelas que não conseguiram ir mais além, por falta de capacidade. Pois a realidade mostra tudo ao contrário. Já não falando da existência real de capacidades como em qualquer outro curso, a sua preparação específica, em primeiro lugar, as suas atividades múltiplas em intervenções várias, em segundo lugar, merecem todo o respeito e atenção” (p.69).

Apesar da conceção que existe acerca dos educadores e apesar das suas práticas serem desvalorizadas por muitas pessoas, sabe-se que os educadores de infância, cada vez mais, desempenham um papel imprescindível no dia a dia das crianças, uma vez que as

crianças passam a maior parte do seu tempo com estes, além de que, é com estes que a maior parte das crianças desenvolvem as suas primeiras aprendizagens, sendo assim considerados como elemento chave dentro de uma sala de creche (Esteves, 2005). O educador, passa assim, a ser considerado como uma figura de referência com grande responsabilidade para a criança quando esta entra na creche. Não obstante, trabalhar com crianças muito pequenas em creche não é uma tarefa fácil, por isso o educador deve definir um currículo que apoie na satisfação das necessidades das crianças já que, “de facto, é mais difícil compreender as necessidades de um bebé do que as de uma criança mais crescida” (Fontes & Pinheiro, 1998, p.52). Deste modo, “o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verdadeiramente estimulante, com capacidade de empatia e de responsabilidade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e significativas e o seu desenvolvimento socioemocional” (Portugal, 1998, p.198).

Neste registo, o papel dos adultos na creche não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional e encorajamento, sendo fundamental para aprender ao longo da sua vida. Como a aprendizagem acontece desde o nascimento e ao longo de toda a vida é, por isso, importante que nos primeiros anos de vida haja a preocupação de promover um desenvolvimento integral da criança, em vez de se pensar apenas nos cuidados básicos, logo o papel do educador e da creche é fundamental (Portugal, 1998).

Assim, para se ser educadora em creche é preciso compreender, respeitar os gostos, sentir, conhecer e conhecer-se, ser sereno, alegre, organizado e criativo, ser perspicaz, afetuoso, inteligente, curioso, ativo, ser confiante, encantar-se, gostar de aprender. É o saber que torna a educadora mais cuidadosa e humana, dificultando o surgimento de emoções descontroladas que conduzem à rejeição da criança. É o entender e o entender-se que promovem o equilíbrio afetivo e alimentam a motivação para o educador de infância de creche crescer. (Portugal, G. 2000).

É importante que os educadores transmitam às crianças segurança e confiança e, mais do que isso, que vejam a criança como um ser único e individual, respeitando o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento de cada um. Estes devem ter consciência que existem

várias formas de responder às situações diárias, no entanto, devem ter sempre presente o bem-estar e os cuidados das crianças, as relações interpessoais, o apoio, o encorajamento, a confiança, a segurança, a aprendizagem e o desenvolvimento global de cada criança que tem consigo, deste modo, “proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar” (Ministério da Educação, 1997, p.15), uma vez que, “os educadores educam e não são apenas guardadores de crianças” (Portugal, 1998, p.204).

Janssen-Vos e Pompert (2012) e, também, Janssen-Vos (2003), referem que o educador deve auxiliar as crianças na realização das suas atividades de forma indireta, organizando um ambiente educativo rico e estimulante, ou de forma direta, interagindo com as crianças nos vários momentos da sua rotina e participando nas suas atividades e brincadeiras, uma vez que, através do modo como os educadores interagem com as crianças isso irá influenciar o seu nível de desenvolvimento.

Cabe ao educador organizar o ambiente educativo e os materiais, trabalhar em equipa, refletir, investigar, articular o cuidar e o educar, brincar, promover a autonomia, criar e manter condições de segurança, acompanhamento e de bem-estar das crianças, são competências que devem ser desenvolvidas pelo educador, assim como as mencionadas no perfil específico de desempenho do educador de infância (Decreto-Lei 241/2001).

O espaço e o ambiente educativo são considerados um fator condicionante à aprendizagem, desenvolvimento e crescimento pessoal da criança, tornando-se assim, um recurso educativo facilitador de estímulos e oportunidades de crescimento experiencial para as crianças da creche (Marchão, 2003). Assim, “a função do educador deve ser sempre a de aumentar a capacidade motivacional do contexto da creche, ampliar o campo de experiências e de situações estimulantes, diversificar as situações indutoras dos níveis de desenvolvimento: cognitivo, afetivo/social, psicomotor” (Marchão, 2003, p.15).

De acordo com Portugal (1995) “os espaços devem refletir os diferentes ritmos de desenvolvimento individual e o largo espectro de interesses e capacidades que provavelmente surgirão em qualquer grupo de crianças” (p.178). Estes espaços devem por isso, ser “abertos, flexíveis, maleáveis e livres, mas que permitam assegurar as exigências de segurança física e afetiva que a criança necessita” (Marchão, 2003, p.16). No entanto, este espaço “não deve ser demasiado superprotector, afetando o movimento e a exploração e a capacidade de a criança confiar nela própria e no mundo físico” (Portugal, 1998, p.202). Os bebés e crianças muito pequenas têm “(...) a necessidade de um ambiente calmo, sereno, higiénico, arejado e caracterizado por relações afetivo-

pedagógicas de elevada qualidade entre os pares” (Marchão, 1997, p.18). É importante as crianças poderem tomar a iniciativa perante a existência de um espaço, mas é também relevante que o educador a incentive. É crucial que as crianças possam escolher as áreas que mais gostam, mas é também fundamental que estas experienciem todas elas para que melhor as possam entender.

Ora, “através dele (do espaço), conquistaremos a criança que viverá com os educadores uma etapa verdadeiramente difícil para ela, na medida em que pressupõe a separação familiar, a aceitação de novos riscos, a entrada num mundo de iguais nem sempre concordantes com os seus desejos, etc.” (Zabalza, 1987, p.156).

Construir um ambiente rico, estimulante e atrativo é permitir que as crianças experienciem, explorem livremente os objetos e se desenvolvam de uma forma global, no entanto, cabe ao educador respeitar o ritmo individual de cada um no espaço, o que implica uma gestão flexível e não rígida, pois só assim é possível responder adequadamente às necessidades da criança que nele habita (Marchão, 2003).

2.3.A angústia de separação no momento de acolhimento

A existência de fortes laços afetivos entre os progenitores e o bebé leva a que o momento de acolhimento seja para muitas crianças e pais o momento mais difícil da rotina diária em creche, causando angústia, ansiedade e medo em ambas as partes no momento de separação. Esta ligação afetiva da criança aos seus progenitores designa-se de vinculação (Portugal, 1998). De acordo com Papalia et al., (2001), “A vinculação, é uma ligação recíproca e duradoura entre o bebé e a figura parental, em que cada um contribui para a qualidade da relação (...) tem um valor adaptativo para o bebé, assegurando-lhe que as suas necessidades psicossociais e físicas são satisfeitas” (p.245).

Normalmente, o objetivo primário de um bebé é de procurar uma figura de ligação, normalmente a mãe, quando a ansiedade, o medo e o mal-estar o dominam. No entanto, a criança será capaz de aguentar a separação da mãe, quando na interação com outra pessoa prevaleça a segurança e a confiança (Portugal, 1998). Deste modo, é fundamental que os educadores proporcionem uma base segura e vínculos afetivos para que a criança se familiarize com o meio ambiente e se acostume à rotina de separação e reencontro com a figura de vínculo principal.

De acordo com Ainsworth (1965) existem três tipos de vinculação: a vinculação segura, a vinculação evitante e a vinculação ambivalente/resistente. No padrão de

vinculação segura, a criança procura ativamente a proximidade e a interação com a figura de vinculação, observando-se comportamentos de afeto e de segurança. Crianças com uma vinculação segura têm comportamentos de choro no momento de separação e sentem alegria quando a veem entrar, usando “a mãe como base segura, deixando-a para ir explorar, mas regressando de vez em quando, para obter confiança” (Papalia et al., 2001, p.246).

Crianças com uma vinculação evitante, demonstram-se despreocupadas em relação à separação da figura de vinculação e raramente choram. Crianças com vinculação ambivalente/resistente, as crianças mostram-se muito ansiosas mesmo com a mãe por perto, ficando muito perturbadas com a separação.

De acordo com Carvalho, Sales e Guimarães (2002) a chegada das crianças à creche é um momento de ansiedade e de *stress* para todos, quer para as crianças e pais, quer para as educadoras e auxiliares. Neste sentido, os adultos presentes na instituição passam a ser uma figura de referência para a criança, tendo a responsabilidade de as fazerem sentirem-se seguras com a presença de figuras de ligação secundárias na ausência da figura materna. Assim, pode-se afirmar que as crianças perante a separação dos seus progenitores necessitam de “principais figuras adultas como emocionalmente acessíveis e como fontes de segurança e, assim, construirá uma representação de si positiva, instalando-se a vontade de explorar e de interagir com o mundo” (Portugal,2001, p.76).

Apesar da separação dos pais na creche ser temporária, apenas um número de horas por dia, mesmo assim, o bebé protestará a sua separação após sentir a ausência da mãe, pelo que, é importante que as crianças nos primeiros dias fiquem na creche durante um menor número de horas (Pantalena,2010). Após a separação do seu progenitor a criança tende a ficar perturbada com a sua ausência, demonstrando reações de choro, chamar pela mãe, até gritos descontrolados. Apesar do seu choro e birras poder verificar-se por pouco tempo, as crianças manifestam mais dificuldade em se tranquilizarem e requerem frequentemente a atenção do adulto (Bowlby,1974). “Em muitas crianças estes comportamentos verificam-se regularmente e com bastante intensidade até ao final do terceiro ano” (Portugal,1998,p.47).

Neste momento doloroso de separação, é fundamental que, “os educadores dêem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem nesse processo de separação e de reencontro (Post & Hohmann, 2011, p.213). Segundo Portugal (1998), muitos pais para evitarem uma situação complexa causada pelos protestos das crianças, saem da sala às escondidas ou escondem os seus preparativos de

saída até ao último momento, no entanto, é importante que a “criança saiba onde a sua mãe ou o seu pai está, em vez de olhar e aperceber-se de que já saiu sem se despedir dele” (Post & Hohmann, 2011, p.218).

É importante que, os objetos que os bebés trazem consigo no momento de acolhimento sejam aceites, uma vez que servem de conforto, tal como afirma Winnicott (1999) “Falam-me sobre toda a espécie de objetos que foram adotados pelo bebé, que se tornaram importantes, que são chupados ou abraçados, e que reconfortam o bebé nos momentos de solidão e insegurança, proporcionam consolo, ou atuam como um sedativo. Tais objetos estão a meio caminho entre ser parte da criança e parte do mundo” (p.20).

Apesar da forma como se organiza o momento de acolhimento depender da equipa pedagógica, o educador de infância tem um papel fundamental neste momento, adotando estratégias promotoras de separação afetiva da criança como: passear com a criança pela sala ou pela Creche, abordando a criança sobre diversos aspetos; mostrar à criança brinquedos para que possa explorá-los e brincar com eles; colocar os desenhos animados/músicas preferidos das crianças e/ou segurar a criança ao colo dando-lhe conforto (Pantalena, 2010). Torna-se crucial, que o educador/auxiliar neste momento mobilize estratégias para acolher cada criança que vá de encontro às características, especificidades e individualidades.

CAPÍTULO III

Metodología

3. Metodologia

O presente capítulo apresenta uma breve fundamentação das opções metodológicas inerentes à presente investigação e encontra-se dividido em subcapítulos, onde será especificado (a) a fundamentação da opção metodológica, descrevendo e justificando o paradigma e a metodologias utilizadas, (b) a questão e os objetivos de investigação, (c) a caracterização do contexto educativo onde decorreu a investigação, caracterização do grupo de crianças onde se desenvolveu a ação educativa e dos sujeitos presentes na investigação, (d) fases da investigação: técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por último, apresentação e análise dos dados recolhidos.

3.1. Justificação e contextualização da investigação

Esta investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e foi desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada na Creche.

Durante os dias de Prática de Ensino Supervisionada, as observações do comportamento das crianças no momento de acolhimento, suscitaram-me particular interesse e curiosidade, constituindo o ponto de partida para diagnosticar a problemática que irá ser mencionada. Foi possível constatar, ao longo dos dias, que as crianças reagem de diferentes maneiras no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo e que, igualmente, a educadora/adulto adotava diferentes estratégias para as acolher.

O momento de partida por parte dos pais, provoca em algumas crianças momentos de choro, angústia, ansiedade, medo e abandono. Para que estes sentimentos sejam aprimorados é necessário, que, “os educadores deem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem nesse processo de separação e de reencontro” (Post & Hohmann, 2011 p.213).

É neste momento que os profissionais adotam diferentes estratégias para acolher cada criança, visto que nem todas reagem da mesma maneira, uma vez que, cada criança é única e tem as suas especificidades. Há crianças que necessitam apenas de palavras de confronto e de se sentirem seguras, sentirem que têm alguém por perto, outras que necessitam de ser incentivadas com coisas que gostam como ver os seus desenhos animados preferidos, ouvir uma história, serem elogiadas e receber mimos. Segundo Oliveira (2002) “a função do educador é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relaciona

efetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento” (p.203).

Considerámos que, muitas das birras das crianças nestes momentos, eram apoiadas pelos pais, uma vez que, estes cediam a todas as chantagens das crianças, prolongando este momento, o que tornava mais difícil o momento de separação. Foi com base nesta problemática que partimos para o nosso trabalho de investigação. De acordo com Silva (1996), a investigação é “um processo em contínua evolução em que, através da elaboração das hipóteses, organização dos instrumentos e da recolha de dados, o problema inicial é constantemente clarificado e redefinido” (p.52). Assim, pode-se considerar que, uma investigação é dirigida para resolver problemas e para alargar o conhecimento. Também na senda de Fortin (2003) a investigação é um processo que permite estudar fenómenos com o objetivo de encontrar respostas para determinadas questões. Este processo deve ser ordenado e rigoroso, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos.

3.2. Fundamentação da opção metodológica

O sucesso a alcançar numa investigação, depende da metodologia selecionada e do papel do professor investigador. A escolha da metodologia a utilizar, é realizada em função dos objetivos que se pretendem atingir e dos dados que pretendemos recolher. É a complexidade e dinâmica que caracterizam tais fenómenos e os contextos em que estes ocorrem que fazem com que a presente investigação se integre, essencialmente, no paradigma de índole qualitativo.

Uma investigação apoiada por este paradigma, permite “(...) construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67). Bogdan & Biklen (1994) utilizam “[...] a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Neste registo, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto

natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p.16).

Bogdan & Biklen, citado por Tuckman (2005) identificam características que uma investigação qualitativa poderá possuir:

- O ambiente natural emerge como fonte direta de informações, sendo o investigador o instrumento principal;
- A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- Os dados são analisados intuitivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
- Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”. (p.507)

A investigação qualitativa surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados e os investigadores abordam o mundo de forma cuidada (Bogdan e Biklen, 1994), de modo a descrever as situações da forma mais completa e pormenorizada possível. Assim, segundo Bogdan e Biklen (1994) o objetivo principal do paradigma qualitativo é apreender as situações, experiências e o significado das ações dos indivíduos através da sua descrição.

Tendo por base as questões e objetivos orientadores da investigação, adotou-se o estudo de caso. O caso em estudo decorreu em ambiente natural (sala de creche) e este permitiu analisar com profundidade, no seu contexto natural aspetos de um fenómeno, problema ou de uma situação real, o caso, recorrendo a variadas fontes e técnicas para recolher as informações e tem como finalidade tornar compreensível o caso através da sua particularização (Bogdan & Biklen, 1994). Ou seja, corroboramos Ponte (2006) ao considerar que:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (p. 2). Neste caso concreto o fenómeno que se está a estudar.

Deste modo, entende-se por estudo de caso um estudo empírico que recai na investigação de um facto, de uma situação concreta num contexto real. Trata-se de uma investigação considerada um estudo aprofundado, visando explorar, descrever ou explicar o objeto de investigação (Carmo & Ferreira, 1998; Yin, 2005).

Corroboram-se Benbasat et al. (1987) ao considerarem que o estudo de caso deve possuir as seguintes características:

- O estudo do caso deve ser observado no seu ambiente natural;
- Os dados podem ser recolhidos através de entrevistas, questionários, observação direta e indireta, registos de áudio e vídeos, etc;
- Uma ou mais pessoas são observadas;
- A complexidade da unidade é estudada aprofundadamente;
- O investigador não necessita de especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes;
- Os resultados da investigação dependem do poder de integração do investigador;
- À medida que o investigador vai desenvolvendo novas hipóteses, podem ser feitas alterações no método de recolha de dados;

3.2.1. Questões e objetivos da investigação

“Qualquer investigação tem como ponto de partida uma situação considerada como problemática” (Fortin, 1999, p.48), com ela, “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação.” (Quivy, 1998, p.33-41)

Posto isto, elaborou-se a seguinte questão que norteia a investigação: Que tipo de estratégias a educadora/auxiliar utiliza para acolher as crianças no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo? Assim, de forma a encontrar respostas para a mesma, delinearam-se os seguintes objetivos:

- a) Compreender a forma como as crianças reagem no momento de acolhimento;
- b) Aprender as estratégias que são utilizadas pela educadora/auxiliar para acolher as crianças;
- c) Aferir a importância das interações que são estabelecidas neste momento.

3.3. Caracterização do contexto institucional¹⁸

A presente caracterização engloba a caracterização da instituição e dos participantes da investigação.

3.3.1. Caracterização da instituição

O Centro Paroquial- Casa da Sagrada Família de Penafiel onde se desenvolveu a investigação, trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada no norte do país e existe desde 1940. Esta instituição, de acordo com o projeto educativo, tem como principais valores:

- a) Proporcionar condições de desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e emocional, tendo, sempre em conta as suas características e necessidades individuais;
- b) Colaborar com as famílias na partilha e cuidados e responsabilidades em todo este processo evolutivo da criança, perspetivando a sua plena inserção na sociedade como ser autónoma, livre e solidário.

A sua localização cumpre todas as normas existentes na legislação, não se encontrando perto de estabelecimentos industriais, ou outros locais, que possam pôr em causa a saúde e bem-estar das crianças.

O exterior deste edifício tem um aspeto agradável, branco, com janelas brancas. O seu interior é bastante iluminado, existindo também iluminação artificial, bem como sinalização luminosa de saída de emergência. Toda a área é revestida de beton, apresentando cores claras. O pavimento é revestido de tacos de madeira/pavimento flutuante/vinil.

Esta Instituição dispõe de dois recreios exteriores. Um destina-se às crianças dos 4/5 anos e ATL e o outro para as crianças dos 2/3anos. Ambos estão equipados com equipamentos adequados para as crianças. É um local bastante amplo e sugerido sempre que lhes é possível, uma vez que o contacto com o exterior permite que as crianças soltem toda a energia armazenada durante as atividades na sala.

O Centro Paroquial – Casa da Sagrada Família, dispõe ainda de outros serviços e outras áreas tais como, a receção, sala de atendimento, secretaria, sala dos cacifos, sala de acolhimento, garagem, pavilhão gimno-desportivo, casas de banho, cozinha, despensa,

¹⁸ A caracterização do contexto educacional, onde se desenvolveu a investigação, fundamenta-se no trabalho de caracterização elaborado na Prática de Ensino Supervisionado I, através dos dados recolhidos baseados na observação, regimento interno e projeto educativo da instituição do ano letivo 2015/2016.

gabinete técnico, refeitório (ATL, Jardim de Infância, Creche e funcionários), sótão e arrecadação, sala de convívio das funcionárias, lavanderia, sala de expressão plástica/inglês, sala de costura e por fim, sala de amamentar os bebês.

Quanto às instalações sanitárias, esta instituição apresenta umas instalações com as mínimas condições. Este espaço é destinado à higiene pessoal das crianças, tendo dez sanitas de adultos e sete de crianças. As sanitas das crianças são separadas por baías e não têm portas. Quanto aos lavatórios esses são grandes e colocados à altura da criança, o que permite à criança um fácil acesso à utilização do mesmo, sem que o adulto tenha que auxiliar, fomentando a autonomia. Estas instalações situam-se próximas das salas de atividades onde as crianças têm fácil acesso. Caso as crianças se encontrem no recreio exterior também podem recorrer a estas instalações, visto que se encontra um espaço sanitário perto do exterior.

Como conforto, prevenção e segurança das crianças, esta instituição possui instalações de aquecimento e usufruiu de instalação de equipamento contra incêndios, este equipamento está instalado por todo o edifício, tal como o equipamento de aquecimento que é utilizado ao longo do Inverno.

No que refere ao funcionamento da Instituição, esta funciona de segunda a sexta feira de acordo com o quadro seguinte.

Quadro 1- Horário da instituição

Componente	Abertura	Encerramento
Apoio à família	7h45m	19h30m
Educativa	9h30m	18h00m

Analisando a tabela, podemos aferir que das 7h45m às 9h30m, as crianças encontram-se na componente de apoio à família sob a responsabilidade de uma auxiliar até que a educadora chegue. A partir das 18h00, hora de saída das educadoras, as crianças estão na componente de apoio à família até as irem buscar, não transpondo as 19h30m.

No período em que se desenvolveu a investigação, a instituição possuía três valências:

- a) Creche, composta por seis salas, três localizadas no primeiro andar da instituição e três localizadas no segundo andar, sendo conhecido este primeiro e segundo andar por Polo I e Polo II. Esta valência apresenta uma lotação de 65 crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e os dois anos de idade. Todas estas salas, são conhecidas por um nome, sendo distribuídas da seguinte forma:

- Sala dos Passarinhos e sala dos Ursinhos (0 anos/berçário);
 - Sala dos Lagartinhos e sala das Girafinhas (1ano);
 - Sala dos Pinguins e sala dos Esquilinhos (2 anos).
- b) Jardim-de-infância, composto por três salas, apresentando uma lotação de 78 crianças, com idades compreendidas entre os três anos e os cinco anos. Estas salas encontram-se distribuídas da seguinte forma:
- Sala dos Peixinhos (3 anos)
 - Sala dos Papagaios (4 anos);
 - Sala dos Leõezinhos (5 anos).
- c) Atividades de tempos livres (ATL), designada de sala dos tubarões, dispõe de três salas, localizadas no terceiro e último andar da instituição. Esta valência, apresenta uma lotação de 68 crianças, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade. Este espaço possui uma sala de atividades, na qual se realizam atividades pedagógicas, de estudo como a realização dos trabalhos de casa, possuindo ainda, uma ludoteca.

Relativamente à comunidade educativa da instituição, esta instituição possuía um considerável número de profissionais, cada um com as suas funções, que asseguravam o bom funcionamento da mesma. Existia um clima de interajuda e de colaboração entre todos os intervenientes adultos, que se refletia na relação com as crianças.

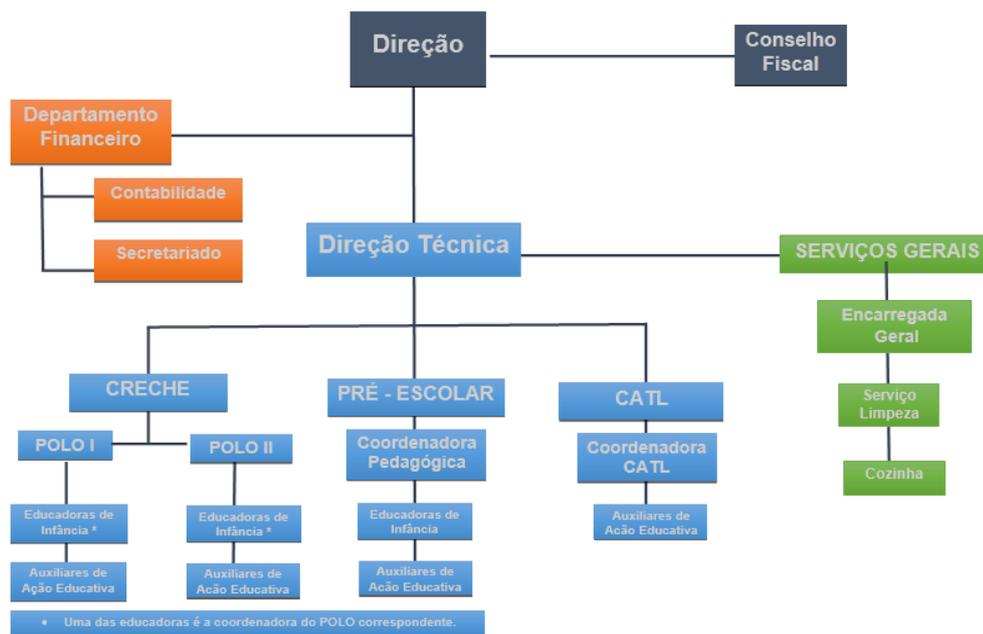
Todos os intervenientes do Centro Paroquial-Casa da Sagrada Família são fundamentais para a organização da instituição, desde pessoal da cozinha e administração, auxiliares e educadoras. Durante o ano letivo 2015/2016, o corpo técnico desta instituição, era constituído por:

- a) Corpo docente composto por: uma diretora técnica, com formação em Serviço Social, uma coordenadora pedagógica com formação em Educação de Infância, seis educadoras de infância e uma professora do 1º ciclo.
- b) Pessoal de apoio global composto por: quinze ajudantes de ação educativa, uma encarregada geral, uma cozinheira, um ajudante de cozinha, cinco tarefeiras gerais, uma rececionista/ administrativa e uma contabilista.
- c) Corpo docente por valências composto por: na valência de creche quatro educadoras de infância e oito ajudantes de ação educativa, na valência de jardim de infância três educadoras e quatro ajudantes da ação educativa. Por último,

relativamente à valência de ATL, é instituído por uma professora de 1º ciclo, uma assistente social e três ajudantes da ação educativa.

Graficamente, a instituição representa-se conforme se segue:

Gráfico 1- Organograma da instituição



3.3.2. O grupo¹⁹

A sala onde desenvolvemos a ação educativa era composta por catorze crianças, sendo onze do género feminino e três do género masculino com idades compreendidas entre um ano e meio e os dois anos de idade, à exceção de uma menina que iria completar os três anos em novembro. Esta menina deveria estar na sala dos três anos, mas como entrou mais tarde e a sala dos três anos já estava com um número muito elevado de crianças, esta foi “obrigada” a ter que ficar na sala dos dois anos, mas com o consentimento dos pais. No que diz respeito à idade, nove crianças tinham dois anos de idade e as restantes quatro crianças tinham um ano e meio, como o quadro 2 nos pode indicar.

Quadro 2- Idade das crianças

Idades				
Sexo	Ano e meio	2 anos	Mais de 2 anos	Total
Feminino	3	7	1	11
Masculino	1	2	0	3
Total	4	9	1	14

¹⁹ Todos estes dados das crianças e dos pais, foram retirados das fichas de identificação pessoal das crianças da instituição, após uma breve análise às mesmas.

No ano letivo 2015/2016 verificaram-se algumas alterações, uma vez que entraram três crianças novas. As outras restantes onze crianças já faziam parte do grupo, tendo transitado da sala de um ano para esta nova sala. Por isso, são crianças que já estão completamente familiarizadas umas com as outras, com os adultos da sala, com a instituição, com todos os outros funcionários e com as rotinas habitualmente praticadas na sala.

As crianças que entraram de novo fizeram uma boa adaptação, apesar de nas primeiras semanas ter havido algumas dificuldades, pelo facto de sentirem a falta dos pais, como também estranharem o grupo, o espaço e os adultos. Esta primeira fase de adaptação é sempre muito complicada, não só porque implica que os adultos tentem estabelecer uma relação com as crianças novas, mas também porque no que toca às outras crianças, estas acabam por sentir um pouco a falta de rotinas e trabalho de pequeno grupo. Este último é, sem dúvida, extremamente importante para que a criança se sinta aliciada nos primeiros tempos na instituição.

No que concerne à área de residência, todas as crianças provinham de várias zonas da cidade, à exceção de duas que eram naturais de Paredes e Lousada. Todas as crianças viviam com os dois pais, à exceção de uma criança que estava entregue aos avós paternos, devido aos pais estarem separados e a trabalhar fora do país. Metade dos elementos do grupo, ou seja, sete crianças eram filhos únicos, quatro tinham um irmão, duas tinham três irmãos e uma tinha duas irmãs, como se pode verificar no gráfico 2.

Gráfico 2- Número de irmãos



Trata-se de um grupo, em que alguns já começavam a ganhar um pouco de autonomia e aos poucos foram demonstrando vontade de aprender coisas novas, a maior parte deste grupo gostava de se manter ocupada nas brincadeiras das áreas da sala e adería com motivação e entusiasmo às experiências de ensino e aprendizagem proporcionadas, mas com um tempo limitado de concentração.

Observamos que grande parte das crianças brincavam em grupo, embora os meninos revelassem preferência pela área da garagem e dos carrinhos e as meninas preferiam a área da casinha, dando asas, diariamente, à sua imaginação, inferindo-se o peso da socialização primária já que, nesta tenra idade, se evidenciavam as questões de género, demonstrando um razoável pendor nas áreas socialmente associadas ao feminino e/ou ao masculino. De salientar, ainda, que algumas crianças necessitavam frequentemente do auxílio dos adultos para resolverem alguns conflitos que se relacionavam com a partilha de brinquedos. Nota-se ainda, relativamente às crianças mais velhas, um sentimento de proteção em relação às mais novas, ajudando-as em tarefas como o subir/descer escadas ou em qualquer outra situação em que vejam que os mais pequenos ainda não se sentem seguros para realizar sozinhos.

No que diz respeito às idades dos pais, é possível verificar no gráfico 3, que estes têm maioritariamente idades compreendidas entre os 37 e os 39 anos de idade, existindo seis mães e quatro pais com esta idade, seguindo as idades compreendidas entre os 31 e os 33 anos de idade, havendo quatro mães e três pais com esta idade. Em relação à idade dos pais, existem três pais com idades compreendidas entre os 34 e os 36 anos de idade e quatro pais com idades compreendidas entre os 28-30 anos e os 40-42 anos de idade. Já no que concerne às idades das mães, podemos verificar que existem duas mães com idades compreendidas entre os 28 e os 30 anos e duas mães com idades compreendidas entre os 34 e os 36 anos de idade, não existindo assim nenhuma mãe com idade compreendida entre os 40 e os 42 anos de idade.

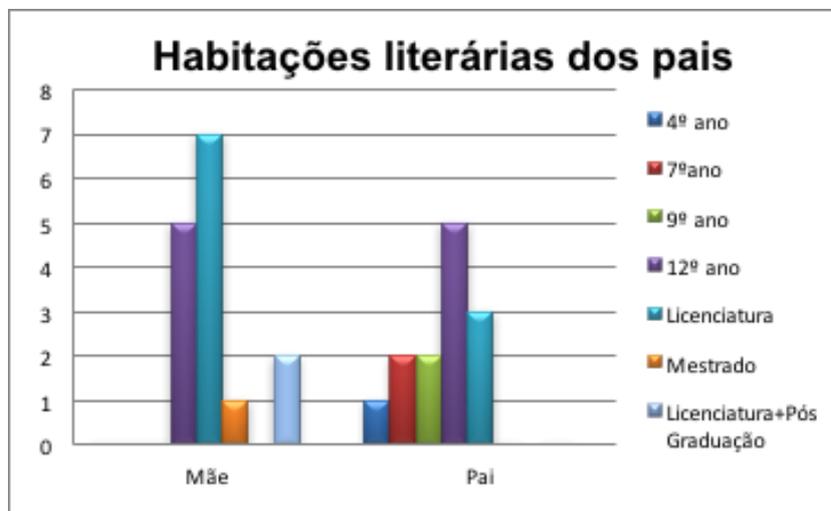
Gráfico 3- Idade dos pais das crianças



Em relação ao nível de habilitações literárias dos pais, este situava-se maioritariamente ao nível do ensino superior (licenciatura) grupo em que se incluem sete mães, já no que diz respeito aos pais o que prevalece é o ensino secundário com cinco pais. Observando o gráfico 4, é possível apurar que, no que diz respeito às mães cinco

destas possuem o ensino secundário, duas a licenciatura + pós graduação, uma o mestrado. Em relação aos pais, três possuem a licenciatura, dois o 9ºano, dois o 7º ano e um o 4º ano. É possível concluir, que o nível de escolaridade das mães é mais elevado.

Gráfico 4- Habilitações literárias dos pais das crianças



No que concerne à situação profissional dos pais, é possível verificar no gráfico 5 que a maioria dos pais exercem a sua profissão no setor terciário, com dez mães e oito pais, seguido do setor secundário com quatro mães e cinco pais, havendo um caso em situação de desemprego (pai).

Gráfico 5- Setor em que os pais exercem a profissão



Nesta sala, foi possível verificar uma heterogeneidade por parte das crianças, apesar de não podermos esquecer que cada criança é única e que, independentemente da idade, elas têm características próprias. A linguagem oral era muito pouco utilizada nesta idade como principal meio de comunicação, a maior parte do grupo encontrava-se no mesmo nível de desenvolvimento, pois ainda apresentavam muito pouco vocabulário.

3.3.3.1. Caracterização dos sujeitos da investigação

Selecionada a instituição para desenvolver a prática de ensino supervisionada e, tendo em consideração os objetivos pretendidos para esta investigação, optou-se pela valência de creche e alguns dos intervenientes da comunidade educativa para a unidade particular do estudo do caso que incidiu sobre a educadora de infância da sala, a auxiliar da ação educativa e algumas crianças da sala “os esquilinhos” e os pais escolhidos de forma aleatória.

Neste sentido, antes de iniciar o estudo, existiu uma conversa com os pais. Num primeiro momento dando-lhes a conhecer os propósitos da investigação e a importância das respetivas participações para a sua exequibilidade e depois aferir as conveniências/inconveniência em recolher dados para a mesma, salvaguardando-se que as rotinas e os interesses dos participantes seriam acautelados. Assim, dada a receptividade de todos, ao projeto apresentado, o grupo de sujeitos para desenvolver a investigação emerge naturalmente, constituindo-se por uma educadora de infância, uma auxiliar da ação educativa, cinco crianças e seis pais (uma vez que em um caso tanto ia o pai como a mãe levar a criança) de uma IPSS do norte do país, perfazendo um total de treze participantes na investigação.

3.3.3.2. Caracterização da educadora de infância e da auxiliar da ação educativa presentes na investigação²⁰

A educadora de infância a exercer funções nesta instituição e que colaborou na presente investigação, possui licenciatura em Educação de Infância, seis anos de serviço, sendo que destes anos de serviço, exerceu apenas dois anos na instituição onde foi desenvolvida a investigação. Nesta instituição, as educadoras não acompanham o grupo de crianças desde a sua entrada na instituição até ao último ano, uma vez que, vão rodando pelas valências de creche e pré-escolar, no entanto, como existiam duas salas com crianças de dois anos, aos três anos juntam-se as duas salas e uma das educadoras asseguram os dois grupos, segundo a seleção da coordenadora.

A auxiliar da ação educativa, colaboradora também na investigação, possui o 12º ano com curso profissional da ação educativa, sete anos de serviço nesta instituição, sendo

²⁰ Os dados pessoais aqui apresentados relativamente à educadora de infância e da auxiliar da ação educativa foram facultados pela própria instituição.

que três deles foram de estágio e os restantes quatro anos a trabalhar. Tal como as educadoras, as auxiliares mudam de grupo todos os anos.

3.3.3.3. Caraterização dos pais participantes na investigação

Os dados recolhidos para proceder à caraterização dos seis pais das crianças participantes na investigação foram retirados das fichas de identificação das crianças do ano letivo 2014/2015.

No que diz respeito à idade dos três (pais) estes tinham 28, 33 e 38 anos de idade, já em relação às três (mães) estas tinham 30, 31 e 33 anos.

Relativamente às habilitações académicas, do total de pais participantes, três concluíram o ensino secundário (três pais e uma mãe) e, duas mães possuíam licenciatura. No que concerne à profissão que exerciam, a maior parte dos pais trabalhavam no setor terciário, à exceção de uma mãe que trabalhava no setor secundário e de um pai que se encontrava desempregado.

3.3.3.4. Caraterização das crianças presentes na investigação

Relativamente às crianças participantes na investigação e, de acordo com o grupo constituído e já referenciado anteriormente, todas as crianças frequentavam a sala dos dois anos, com a qual desenvolvemos a ação educativa.

Das cinco crianças, uma tinha um irmão e uma irmã mais velhos e as restantes não tinham irmãos.

Quanto aos elementos do agregado familiar, todas as crianças viviam com os seus pais e respetivos irmãos (sendo o caso).

3.4. Fases da investigação: técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma das principais características de uma investigação de carácter qualitativo é o investigador constituir a principal fonte de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1991). Assim sendo, perante uma variedade de procedimentos e técnica de recolha de dados, a escolha foi realizada tendo em conta as fases da investigação e os objetivos a que nos propusemos alcançar em cada uma delas, uma vez que, a concretização destes depende das técnicas de recolha de dados utilizadas (Aires, 2011).

Segundo Turato (2003), a escolha dos instrumentos de recolha de dados, dependerá dos objetivos que se pretendem alcançar com a investigação em questão e do universo a ser investigado, ou seja, terá que haver coerência entre uns e outros.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2003), existem três grandes grupos de métodos de recolha de dados que podem ser utilizados como fontes de informação nas investigações qualitativas: observação, inquérito, o qual pode ser oral-entrevista-ou escrito-questionário e análise de documentos. O investigador ao utilizar diferentes métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida (Igea et al,1995).

Posto isto, o quadro seguinte sintetiza os procedimentos, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados adotados em cada fase da investigação.

Quadro 3- Procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados segundo as fases de investigação e a sua calendarização

Fases da investigação	Calendarização	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados
Fase I	7 de dezembro a 15 de dezembro de 2016	Notas de campo	12 ¹ registos do comportamento da criança na hora de acolhimento e estratégias utilizadas pelo adulto para as acolher, através de observação participante
Fase II	13 de fevereiro a 20 de fevereiro de 2016	Entrevista	Documento escrito elaborado pela educadora com as respostas às questões da entrevista

Da análise do quadro 3, podemos constatar que a presente investigação se desenvolveu em duas fases, as quais sistematizamos abaixo.

Assim, a fase I da investigação consubstanciou-se na recolha de dados do comportamento das crianças e estratégias utilizadas pelo adulto para as acolher no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2015/2016 tendo como intervenientes a educadora/auxiliar da ação educativa, os pais e as respetivas crianças. A intervenção neste contexto teve início em outubro de 2015 e termo em janeiro de 2016, ocorrendo com a periodicidade de dois dias por semana (segunda e terça feira), no entanto, a investigação só se iniciou em dezembro. Ao longo desta fase de investigação e, procurando confrontar o máximo de reações das crianças, recorreu-se às notas de campo através da observação participante, no sentido de compreender tanto quanto possível o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer dos acontecimentos. Os dados recolhidos durante o processo de observação participante, foram registados como mencionado anteriormente sob a forma de notas de campo que, posteriormente, foram incorporadas numa tabela²¹ construída para esta fase de investigação, procedendo-se à descrição dos acontecimentos/fenómenos observados, mais concretamente ao comportamento das crianças no momento de acolhimento e estratégias utilizadas pela educadora/auxiliar e à sua interpretação (Lessard-hébert, Goryette & Boutin, 2008). As notas de campo foram escritas para registar o que era visto, ouvido, experienciado e refletido durante o processo de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1991). É de salientar que, os registos foram realizados à medida que as crianças iam chegando, havendo deste modo, distinção entre o número de registos de cada criança.

No que concerne à II fase da investigação, esta desenvolveu-se entre o dia treze e o dia vinte de fevereiro de 2016.

Na presente fase da investigação, o procedimento metodológico adotado incidiu sobre uma entrevista à educadora, de modo a conseguir recolher as opiniões, perceções e testemunhos desta relativamente à questão problema.

3.4.1.1. Observação (participante)

“Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador”
(Pardal e Correia, 1995 p. 49)

Ora, num estudo desta natureza cremos, tal como Ludke e André (1986), que a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação

²¹ Ver anexo 20- Registos das observações.

qualitativa. De facto, é uma técnica de recolha de dados, utilizando os sentidos, de modo a obter informação de determinados aspetos da realidade, pois “(...) permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto [e] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

A escolha revelou-se crucial, dado que se trata de uma técnica de investigação qualitativa adequada ao nosso estudo, porque nos permite perceber, num dado meio, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades ou vivências das pessoas que nele vivem, executando desta forma o trabalho de campo (Sousa, M & Batista, C., 2011).

Neste registo, corroboramos Amendoeira (1999), ao referir que na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma vantagem, uma vez que, se encontra disponível para recolher dados ricos e detalhados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são utilizados diariamente, por se conhecer a linguagem dos intervenientes.

No que concerne a este trabalho, a observação realizada foi acompanhada de notas de campo. A este propósito Bogdan e Biklen (1994), consideram que as notas de campo passam pela “(...) descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas”, assim como, o registo de “ (...) ideias, estratégias, reflexões e palpites”, ou seja, “ (...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Corroborando Esteves (2008, p.88), cremos que as notas de campo têm como objetivo “(...) registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”. Assim, neste processo é fundamental dedicar atenção às palavras usadas por quem é observado, pois estas são imprescindíveis para compreender e interpretar os fenómenos em análise. Esta ideia vai ao encontro do que Spradley (cit. por Esteves, 2008) refere a propósito de notas de campo, já que “incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88). Assim, as notas de campo tiveram um papel fundamental ao longo das observações realizadas.

3.4.1.2. Entrevista

Segundo Fortin (2003), a entrevista é um dos instrumentos de recolha de dados mais utilizado na investigação, caracterizando-se por ter inerente a interação. Esta técnica “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

De acordo com Sousa e Baptista (2011), este instrumento possui as seguintes características:

- Proporciona diversidades relativamente às questões e respostas;
- Maior eficácia de resposta;
- Reformulação constante;
- Papel ativo do entrevistador e oportunidade para aprofundar;

Segundo Pardal e Lopes (2011) as entrevistas podem ser estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas.

“Nas entrevistas estruturadas, cada entrevistado responde a um conjunto de questões, preestabelecidas; nas entrevistas não estruturadas, a interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas” (Afonso, 2006, p.98). As entrevistas semiestruturadas permitem que os temas sejam abordados sem uma ordem específica por parte do entrevistador, se o entrevistado não responder a um ou mais temas das questões previamente preparadas pelo entrevistador, este deve indicar-lhe o tema (Ghiglione & Matalon, 1993).

Face ao que foi dito, e atendendo aos propósitos do trabalho, optou-se por uma entrevista estruturada, a qual se aplicou à educadora. Começou-se com a elaboração de um guião²² no qual se colocaram as questões a serem realizadas e os aspetos considerados mais relevantes e potenciadores de obter informação relativamente a este assunto. Segundo Pardal & Lopes (2011), para se proceder à realização de entrevistas, o entrevistador tem que ter um conhecimento prévio do objeto de estudo, elaborar um mapa conceptual e definir variáveis.

Após a conclusão do guião, contactou-se a educadora, a qual, apesar de se mostrar logo disponível, ressaltou que a disponibilidade se circunscrevia em responder à entrevista por escrito via e-mail. Assim sendo, foi-lhe enviado o referido guião por *e-mail*

²² Ver anexo 18- Guião da entrevista à educadora.

sem limite de tempo, de modo a não lhe causar pressão e deixá-la responder livremente e sem condicionalismos²³. A entrevista realizada de forma *online* através de via *e-mail* é um dos métodos utilizados para recolher informações. Apesar das vantagens que este meio nos oferece, este também possui desvantagens. Assim e, de acordo com o estudo realizado por Shepherd (2003, cit. Alves et al, 2009), as entrevistas realizadas por via *e-mail* apresentam algumas vantagens, nomeadamente:

- Facilitam a comunicação dos entrevistados mais tímidos;
- Potencia a resposta narrativa;
- Os entrevistados não se sentem pressionados com o tempo de resposta;
- Alguns entrevistados refletem sobre o tema em questão, de forma a enriquecerem as respostas;
- O fator geográfico deixa de ser uma barreira;
- Não implica a dificuldade de agendamento.

No que concerne às desvantagens, o mesmo autor, elenca as seguintes:

- O facto de os entrevistados não se sentirem pressionados, muitos deles tendem a responder de forma sucinta;
- Erros ortográficos e gramaticais;
- Fraca emotividade;
- Pode perder a espontaneidade, uma vez que, as pessoas para escreverem pensam.

Todavia, pode-se afirmar que, a realização de entrevistas através deste meio pode trazer vantagens para a investigação qualitativa, oferecendo assim, uma opção às tradicionais técnicas de investigação qualitativa.

3.5. Procedimento e análise de dados

De acordo com Latorre e González (1987), citado por Serrano (1994) a análise dos dados é uma etapa de procura organizada e reflexiva da informação obtida ao longo da investigação através dos instrumentos mobilizados. Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados é um “processo de busca e de organização sistemática de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão (...) e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. (p.205)

No que diz respeito à análise de dados de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) aludem que a análise de dados é o “processo de busca e de organização sistemático

²³ Ver anexo 19- Respostas da educadora.

de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão destes mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”(p.205).

Ora, tratando-se de uma investigação qualitativa, a análise de dados foi efetuada recorrendo à análise do conteúdo dos registos recolhidos, nomeadamente das notas de campo obtidas através da observação e entrevista estruturada à educadora.

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito, ou observado (Bardin,1977). Por seu lado Quivy e Campenhoudt (2003), sugerem que a análise de conteúdo “incide sobre mensagens (...) variadas. É a forma como serão tratadas e analisadas estas informações que vão permitir ao investigador “tentar construir um conhecimento”. (p.33)

Assim, os dados registados recorrendo às notas de campo, observação e entrevista foram organizados em quatro categorias, conforme sistematizamos no quadro seguinte:

Quadro 4- Categorias

Categoria	Justificação da categoria
Duração/tempo na entrega da criança	Com esta categoria pretendeu-se aferir a hora de entrada da criança na sala dos “esquilinhos” e a hora de saída da pessoa que a acompanhou até à instituição. Esta categoria teve como objetivo avaliar o tempo dos pais na sala e verificar o comportamento das crianças.
Acompanhamento/entrega da criança	Com esta categoria quisemos identificar a pessoa que acompanhou a criança até à instituição. Esta categoria ao identificar o progenitor, visava, ainda, avaliar o comportamento da criança em função dessa pessoa.
Reações das crianças	Esta categoria teve como propósito identificar o(s) comportamento(s) da criança no momento de separação, permitindo analisar o comportamento das crianças no momento de separação dos pais para permanecer na sala, ou seja, se a criança chorava, fazia birra, ficava calma, bem disposta, etc.
Estratégias utilizadas na receção das crianças	Nesta categoria tentamos apreender as estratégias utilizadas pela educadora/adulto, face ao comportamento de cada criança na hora de acolhimento.

3.6. Apresentação e discussão dos dados

Após uma análise dos dados recolhidos, estes irão ser apresentados e descritos criança a criança nos respetivos dias de observação. Os dados da entrevista realizada à educadora vão surgindo em forma de texto, ao longo da descrição dos dados das várias crianças.

Quadro 5- Registo das observações do Lourenço

Categorias	Duração/tempo na entrega da criança	Acompanhamento/entrega da criança	Reações da criança no momento da separação	Estratégias utilizadas perante a reação da criança
7 de dezembro de 2015	9h45m às 9h47m	O Lourenço veio acompanhado pelo pai	O Lourenço vinha no colo do pai. O pai entrou dentro da sala com ele e ele trazia uma história na mão. O pai tentou sentar o Lourenço na área de acolhimento e disse-lhe para mostrar a história aos meninos, mas este agarrou-se ao pescoço do pai a chorar. O pai virou-se para ele a dizer que já vinha e deu-lhe um beijo.	A educadora pegou nele ao colo e começou a perguntar-lhe qual era o animal que tinha na capa de história e disse-lhe para ele não chorar que ia contar a história que ele trouxe. Lourenço acalmou, mas quando a educadora o sentou à beira dos colegas começou a chorar novamente, mas quando a educadora o colocou sentado no colo dela, acalmou.
14 de dezembro de 2015	9h45m às 9h47m	O Lourenço veio acompanhado pelo pai	O Lourenço vinha no colo do pai a chorar e trazia na mão uma bola e um iogurte. O pai disse à educadora que ele no dia anterior tinha ido ver o Panda a Gondomar e que estava com sono. Lourenço continuava a chorar e a dizer que queria ir embora.	A educadora disse que ia colocar o vídeo e as músicas do Panda na televisão para ele ver e Lourenço esfregou os olhos e deitou-se no ombro do pai. A educadora foi colocar o Panda a dar e pegou nele ao colo. Lourenço, continuava a chorar, a educadora sentou-se na área de acolhimento com ele à beira dos restantes meninos e deu-lhe a chupeta e ele sossegou.
15 de dezembro de 2015	9h32m às 9h35m	O Lourenço veio acompanhado pelo pai	O Lourenço vinha no colo do pai e trazia na mão dois chupas.	A educadora dirigiu-se a ele, Lourenço deu-lhe um chupa e começou a sorrir. A educadora deu-lhe um beijo e disse-lhe para ele se ir sentar à beira dos restantes meninos que íamos fazer uma atividade muito divertida e que ele ia gostar muito. Lourenço quando se apercebeu que o pai ia embora começou a chorar e a correr para ele. A educadora pegou nele e foi mostrar-lhe os novos carrinhos que existiam na sala e, Lourenço acabou por “esquecer” a ida do pai.

Analisando os dados do quadro 5, é possível constatar que o Lourenço chegou à sala nestes dias entre as 9h32m e as 9h47m, prevalecendo o pai dentro da sala no máximo três minutos. Lourenço trazia sempre com ele objetos na mão e a sua reação foi sempre constante, nos três dias de observação. Lourenço entrou sempre na sala no colo do pai e mostrou sempre dificuldade em separar-se do progenitor, pelo que demonstrou sempre reações de choro, agarrando-se ao pescoço do pai. Assim, a educadora utilizou estratégias como pegar-lhe ao colo, colocar-lhe vídeos do Panda, dar-lhe a chupeta, dar-lhe beijos e mostrar-lhe os carros novos existentes na sala.

De acordo com os dados da entrevista realizada à educadora, o Lourenço tem esta reação com os pais, no entanto, se for o avô a levá-lo este tem um comportamento diferente, pois nas suas palavras *“No caso do Lourenço isso também acontece (principalmente se forem os pais, porque se for o avô é diferente), contudo é o primeiro ano em que está a frequentar a escola, houve um conjunto de mudanças na sua rotina o que dificultou a sua adaptação., mas é um menino muito inteligente, com mais um bocado de conforto e colo acaba por ficar bem”* (Ver anexo 19).

Quadro 6- Registo das observações da Maria Inês

Categorias	Duração/tempo na entrega da criança	Acompanhamento/entrega da criança	Reações da criança no momento da separação	Estratégias utilizadas perante a reação da criança
7 de dezembro de 2015	10h12m às 10h13m	A Maria Inês veio acompanhada pela mãe	A Maria Inês vinha com um estojo na mão e dirigiu-se para a beira dos restantes meninos, no entanto, enquanto a educadora falava com a mãe, esta foi pedir-lhe um beijo e desejar-lhe bom trabalho.	Não foi necessário a educadora utilizar nenhuma estratégia, uma vez que, a criança reagiu bem ao momento de separação e entrou na sala de forma tranquila.
14 de dezembro de 2015	10h00 às 10h03m	A Maria Inês veio acompanhada pela mãe	A Maria Inês vinha no colo da mãe a dizer que não queria vir para a escola, que queria ir com a mãe. Trazia na mão uma mala da Disney. A mãe colocou-a no chão e esta começou a fazer birra a saltar para o colo da mãe e a chorar alto a dizer que não queria ir. A mãe cedeu e pegou novamente nela ao colo, Maria Inês agarrou-se ao pescoço dela.	A educadora disse: “Tens uma mala muito bonita, anda mostrar aos meninos”, A educadora tentou pegar nela, mas ela começava a bater com os pés. A educadora disse à Maria Inês que a mãe tinha que ir trabalhar para ganhar dinheirinho para lhe dar prendas. A mãe disse que se ela não chorasse que a levava ao parque, assim, a educadora pegou nela, Maria Inês deu um beijo à mãe e foi-se sentar na área de acolhimento com a educadora, mostrou a sua mala aos meninos e ela acalmou.
15 de dezembro de 2015	10h02m às 10h04m	A Maria Inês veio acompanhada pela mãe	A Maria Inês vinha no colo da mãe e não queria entrar na sala. Quando a mãe lhe disse que tinha de ir embora, esta agarrou-se ao seu pescoço.	A educadora pegou nela e ela começou a chorar e a mãe pegou nela novamente. A mãe disse-lhe que tinha que ir trabalhar e esta continuava agarrada ao pescoço dela a chorar. A mãe disse que ela acordou bem disposta e, que este comportamento era tudo mimo. A educadora pegou nela, deu-lhe mimos e disse-lhe que estava bom tempo e que iam para o recreio brincar. A Maria Inês apesar de continuar a chorar, deu um beijo à mãe e foi para a beira dos restantes colegas.

Os dados do quadro 6, indicam que a Maria Inês chegou à sala nos três dias de observação entre as 10h00 e as 10h13m, não prevalecendo a mãe mais de três minutos dentro da sala. No dia 7 de dezembro de 2015, a Maria Inês trazia um estojo na mão e no momento de separação reagiu bem, não sendo necessário a educadora utilizar qualquer estratégia. Já nos dias 14 e 15 de dezembro de 2015, a Maria Inês teve um comportamento completamente diferente. Em ambos os dias chegou à sala no colo da mãe e, no dia 14 de

dezembro de 2015 trazia com ela uma mala da Disney. Nestes dois dias, o momento de separação foi difícil, a Maria Inês fez birra tendo reações de saltar para o colo da mãe a chorar alto e agarrando-se ao seu pescoço, tendo a educadora de recorrer a diversas estratégias como: elogiar a mala que ela trazia, incentivando-a a ir mostrá-la aos seus colegas, pegar nela ao colo, dar-lhe mimos e, falar-lhe de ir brincar para o recreio.

A educadora caracteriza a Maria Inês como uma menina bastante mimada e amada no seio familiar referindo que *“A Maria Inês houve uma fase que ficava muito bem e agora reage assim, mas é só com a mãe porque se for o pai ela não faz isso, contudo, é uma menina muito doce, muito inteligente e já é bastante autónoma, nota-se que é muito mimada e amada no seio familiar”* (Anexo 19).

Quadro 7- Registos da observação da Beatriz

Categorias	Duração/tempo na entrega da criança	Acompanhamento/entrega da criança	Reações da criança no momento da separação	Estratégias utilizadas perante a reação da criança
7 de dezembro de 2015	10h00m às 10h04m	A Beatriz veio acompanhada pela mãe	A Beatriz vinha no colo da mãe e ficaram à porta da sala. A mãe disse à educadora que tinha ido trabalhar e a Beatriz tinha ficado em casa com o pai como de costume. Beatriz não deixou o pai vesti-la e este foi ao trabalho buscá-la e ela veio pelo caminho a vesti-la e era por isso que estava toda despenteada. Enquanto esta falava com a educadora, Beatriz permanecia agarrada ao seu pescoço e quando a mãe lhe dizia que tinha de ir trabalhar, quer ela ficasse a chorar ou não, esta começava a fazer birra e a desatar a chorar.	A educadora foi buscar uns ganchos da minnie e disse anda comigo que eu vou-te fazer um penteado para ficares toda bonita. A mãe colocou-a no chão e esta atirou-se para o chão, continuando a fazer birra. A educadora pegou nela ao colo, trouxe-a para dentro da sala e esta passado alguns minutos acalmou.
15 de dezembro de 2015	9h58m às 10h02m	A Beatriz veio acompanhada pelo pai	A Beatriz entrou na sala com uma história na mão toda sorridente. Porém, enquanto o pai falava com a educadora, Beatriz hesitou e foi a correr para o colo do pai.	A educadora disse-lhe que ela já era uma menina grande para não fazer birras. Beatriz agarrou-se ao pescoço do pai e quando a educadora tentou pegar nela, ela começou a chorar. O pai disse-lhe que ela parecia um bebé com aquele comportamento e que os meninos iam começar-se a rir dela. A educadora disse-lhe que aquilo eram só “fitas” e só mimo, que não valia a pena continuar a alimentar isso, porque quanto mais cedesse mais ela fazia. “Estamos a fazer uma atividade muito bonita de natal, tens que vir fazer também a tua para o pai natal ser teu amigo” disse-lhe a educadora. O pai disse-lhe que tinha que ir, deu-lhe um beijo e a educadora pegou nela.

Os dados do quadro 7, revelam que a Beatriz chegou nos dois dias de observação entre as 9h58m e as 10h04, acompanhada no dia 7 de dezembro de 2015 pela mãe e no dia 15 de dezembro de 2015 pelo pai. Os progenitores nunca permaneceram dentro da sala por mais de quatro minutos. No momento de separação, em ambos os dias a Beatriz

fez birra, no entanto, no dia 15 de dezembro de 2015 esta entrou na sala com uma história na mão toda sorridente, mas de repente hesitou e foi a correr para o colo do pai, tendo reações de choro e de atirar-se para o chão, tendo a educadora de adotar estratégias como: elogiá-la, buscar utensílios de que ela gostava, pegar nela ao colo e incentivá-la com os trabalhos que estavam a ser realizados.

A educadora caracteriza a Beatriz como uma menina que faz o que quer com os pais, contudo é uma menina bastante autónoma e inteligente. Nas suas palavras *“A Beatriz acho que não deve ter muitas regras porque o que ela fez com o pai de não o deixar vestir e ele ter que ir buscar a mãe porque ela não o deixava, acho que isso já é muito mau, mas a culpa não é dela, é dos pais que cedem e fazem o que ela quer, porque se fosse um pai firme e lhe impusesse regras, quer ela quisesse ou não ele vestia-a, uma palmadinha não faz mal a ninguém. Mas ela sabe perfeitamente o que faz, porque mesmo aqui na sala quando erra ela sabe que fez asneiras, mas faz sempre a birra dela, no entanto, é uma menina já bastante autónoma e muito querida”* (Ver anexo 19).

Quadro 8- Registos de observação da Lara

Categorias	Duração/tempo na entrega da criança	Acompanhamento/entrega da criança	Reações da criança no momento da separação	Estratégias utilizadas perante a reação da criança
14 de dezembro de 2015	9h50 às 9h52m	A Lara veio acompanhada pela mãe	A Lara vinha no colo da mãe e, quando a mãe a entregou à educadora esta começou a chorar. A mãe disse que foi fim de semana e que ela estava com mais mimo.	A auxiliar da ação educativa disse para ela não chorar porque íamos fazer ginástica e brincar. Lara pegou na mãe e foi com ela à área da casinha buscar uma boneca. A auxiliar da ação educativa disse que iam dar um nome ao seu bebé e para ela dar um beijo à mãe. Lara deu um beijo à mãe e foi-se sentar à beira dos restantes meninos com a boneca.
15 de dezembro de 2015	9h37m às 9h39m	A Lara veio acompanhada pela mãe	A Lara vinha no colo da mãe a chorar a dizer que não queria vir para a escola porque não queria dormir que tinha medo.	A educadora disse-lhe que antes de ir dormir que ainda ia brincar muito e que ia aos baloiços no exterior. Lara continuava a chorar e a educadora disse: “não chores, tu és tão linda, meninas bonitas não podem chorar. Eu vou-me deitar à tua beira e só vais dormir um bocadinho, porque depois a mãe vem-te logo buscar. Dá um beijinho à mãe para irmos cantar os bons dias com os meninos”. Lara continuava a chorar, mas deu um beijo à mãe e foi ao colo da educadora.

Os dados do quadro 8, revelam que a Lara nos dois dias de observação chegou entre as 9h37m e as 9h52m, não prevalecendo a mãe por mais de dois minutos na sala. Em ambos os dias, a Lara entrou dentro da sala no colo da mãe e o momento de separação foi

difícil, mostrando reações de choro, tendo a educadora de adotar estratégias incentivá-la com as atividades a serem realizadas, com os objetos existentes na sala (boneca), com os baloiços no exterior e pegar nela ao colo. Além disso, a educadora ainda tentou confrontar Lara, ao dizer-lhe que iria permanecer junto dela quando esta fosse dormir. São muitas vezes palavras de conforto que ajudam as crianças a ganharem confiança em quem cuida delas.

De acordo com a educadora, a Lara apesar de ficar angustiada com a separação da mãe, os motivos de ela não querer ficar são diferentes, caracteriza-a como sendo uma menina muito doce e meiga, referindo: *“Já no caso da Lara que entrou ao mesmo tempo que o Lourenço, o momento de separação assusta-a por outros motivos, uma vez que, esta tem receio de ficar na creche porque a hora da sesta a “assusta”, está habituada a dormir com luzes e, se reparar ela não adormece sem ter ninguém ao lado dela e mesmo de manhã quando a mãe a entrega ela diz que não quer ficar porque não quer ir dormir. É uma menina que apenas com um bocado de conforto fica bem, é muito doce e meiga e, acredito que ela vai-se habituar a esta rotina que a deixa receosa”* (Anexo 19)

Quadro 9- Registos de observação da Bia

Categorias	Hora de entrada da criança na sala e hora de saída da pessoa que a acompanhou	Identificação da pessoa que acompanhou a criança	Comportamento da criança no momento de separação	Estratégias utilizadas pela educadora
7 de dezembro de 2015	11h02m às 11h04m	A Bia veio acompanhada pelo pai	A Bia vinha no chão, muito bem disposta mas envergonhada. Mal viu a auxiliar da ação educativa, dirigiu-se a ela a correr, foi dar-lhe um beijo, mostrar-lhe a sua nova boneca e esta pegou nela. O pai pediu-lhe um beijo enquanto falava com a auxiliar sobre os medicamentos da Bia ela deu-lhe e foi-se sentar à beira dos restantes meninos.	Não foi necessário utilizar nenhuma estratégia, uma vez que, a criança reagiu bem ao momento de separação e entrou na sala de forma tranquila, mesmo assim, a auxiliar da ação educativa deu-lhe mimosos e pegou nela ao colo.
15 de dezembro de 2015	10h30m às 10h32m	A Bia veio acompanhada pelo pai	A Bia entrou na sala a sorriu mas um bocado reticente com uma mochila da ovelha choné.	A educadora aproximou-se dela e disse: “Tens uma mochila tão bonita da ovelha choné” e a Bia muito envergonhada sorriu e foi-se sentar no colo da educadora, abriu a mochila e tirou a pomada que lá tinha para a educadora saber que lhe tinha que chegar. O pai da Bia informou a educadora que quando ela acordasse de dormir, que era necessário chegar-lhe a pomada na cara devido à alergia.

Os dados do quadro 9, revelam que a Bia nos dois dias de observação chegou à sala entre as 10h30m e as 11h04m, não prevalecendo o pai por mais de dois minutos dentro da sala. No dia 7 de dezembro de 2015, a Bia entrou dentro da sala muito bem disposta e

dirigiu-se logo a correr para a auxiliar da ação educativa, não sendo por isso necessário adotar qualquer estratégia, mesmo assim a auxiliar da ação educativa pegou nela e deu-lhe mimosinhos. Já no dia 15 de dezembro de 2015, a Bia entrou na sala a sorrir mas um bocado reticente, tendo a educadora adotado estratégias como elogiar a mochila dela e pegar nela no colo. A educadora caracteriza a Bia como sendo a pequenina do grupo, referindo que *“No caso da Bia, ela é a “pequenina do grupo”, apesar de ser uma menina muito tímida e ser preciso puxar bastante por ela, sempre se adaptou bem à creche e entra sempre bem disposta”* (Anexo 19).

A entrevista realizada à educadora (ver registro da entrevista completa no anexo 19), permitiu-me compreender a opinião desta em relação ao momento de acolhimento e às reações de cada uma das crianças. Para a educadora, o momento de acolhimento *“é muito importante tanto para as crianças como para os pais e, deste modo, procuramos sempre que os pais se sintam seguros e confiantes. Todos os dias estabelecemos um diálogo com os pais, de modo a perceber se está tudo bem com a criança e se, por algum motivo tem alguma informação importante, como tomar medicamentos, chegar pomadas, aspetos essenciais para nós”*, no entanto, neste momento as reações das crianças são diferentes *“uma vez que cada criança é um ser único e tem as suas próprias características e, a atitude dos pais neste momento também é muito importante. Se no momento de separação os pais não forem firmes e cederem a birras e “chantagens” feitas pelas crianças, esse momento vai ser mais difícil”*. Além disso, a educadora considera importante as interações que são estabelecidas neste momento, uma vez que, *“a interação com as crianças neste momento faz com que elas se sintam acarinhadas no contexto escolar, sintam-se importantes, valorizadas e sintam confiança em quem cuida delas, é para isso que cá estamos, para promover o desenvolvimento de cada criança e mais do que isso, fazê-las felizes”*.

Refletindo sobre a realização deste estudo e como ilação, é possível concluir que se tornou fundamental, uma vez que deu resposta à curiosidade suscitada inicialmente e que ancorou a pergunta de partida e foi o fio condutor para esta investigação. Através deste estudo, foi possível analisar os comportamentos das várias crianças presentes na investigação no momento de acolhimento, concluindo que, dentro da mesma sala e com a mesma educadora, existem crianças que ficam sem qualquer problema, enquanto outras, quando deixadas pela figura parental manifestam diversas reações, desde comportamentos pacíficos até reações mais difíceis de lidar, a que chamamos birra. Através deste estudo foi possível também identificar as estratégias utilizadas pela

educadora/auxiliar para as acolher, concluindo assim, que estas adotam estratégias diferentes perante cada criança, uma vez que cada uma tem as suas características, no entanto, as estratégias mais evidenciadas foram: pegar ao colo, elogiar/dar mimos, dar-lhe um objeto de conforto e incentivá-la com as atividades a serem trabalhadas na sala.

Enquanto futura educadora de infância/professora, considero que o momento de acolhimento é muito importante, tanto para os pais como para as crianças, devendo as educadoras estabelecerem vínculos e interação entre a família, criança e educador, de modo a estas sentirem-se seguros, confiantes e, sobretudo amados na instituição onde passam a maior parte do tempo. É importante que os educadores conheçam a personalidade e características de cada criança, de modo a adotarem as estratégias mais adequadas, num momento em que para muitos é de choro.

Este estudo foi, sem dúvida fundamental, uma vez que permitiu-me refletir sobre o modo como futuramente poderei agir nesta situação, enquanto futura educadora.

Considerações finais

Refletindo sobre todo este percurso, a concretização deste relatório de estágio reveste-se de extrema importância, pois é através deste que poderei concluir esta longa etapa do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e obter a certificação necessária para exercer a profissão de docente.

Na minha opinião, “formar-se não é instruir-se; é antes de mais, refletir, pensar numa experiência vivida (...) formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la, através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar” (Remy Hess, 1985 cit Niza, 1997, p.11).

Assim, a elaboração deste relatório é o culminar de toda a nossa formação, onde colocámos em prática todos os conhecimentos e conteúdos que foram adquiridos ao longo destes anos, é o resultado de todas as práticas vividas, de todos os momentos de felicidade e aprendizagem vivenciados com as crianças, de todas as dificuldades sentidas, e dos obstáculos constantes que foram ultrapassados no terreno.

Apesar de todos os receios, inseguranças e inquietações sentidas no início deste percurso, encarei o estágio como um espaço de amplas aprendizagens, capazes de proporcionar a aquisição de diversos conhecimentos e reflexões, pois só através de um desempenho crítico e reflexivo é que é possível aprender e melhorar a nossa prática de uma forma coerente em prol do desenvolvimento e do bem-estar das crianças. Indo de encontro a Alarcão (2005) ao sugerir que “a reflexão sobre o ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (p.82-83).

Para além das reflexões para a melhoria da nossa prática docente, considero que as planificações prévias sobre o que irá ser feito e os conteúdos a serem trabalhados torna-se fundamental antes de iniciar uma semana de estágio, uma vez que faz sentir-nos mais seguros e confiantes perante o grupo de crianças.

O estágio é considerado como “todas as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho” (Art.2º do decreto de nº 87.497, de 18.08.82). Possibilitou um aprendizado amplo, permitindo assim, refletir futuramente sobre a docência, teorizando sobre o seu objeto de estudo e de ensino na perspetiva da realidade que se poderá vivenciar na condição de docente.

Sobretudo, porque atualmente, ser professor é muito mais do que conduzir o processo de aprendizagem (Ponte,2002). De acordo com Ponte (2002) os professores necessitam de refletir, questionar, avaliar, argumentar e reformular e, deste modo, investigar torna-se fundamental, uma vez que, através deste processo gera-se conhecimento que fundamentará as nossas atitudes.

Ou como diria Alarcão (2001), “a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflete os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adotarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (p.17).

Nestes pressupostos, não podemos considerar professor aquele que “não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas” (Alarcão, 2001, p.5). Pois, apesar da orientação curricular ser igual para todo o país, consoante os níveis de ensino, cabe a cada professor adequá-lo a cada região em que está a lecionar, a cada grupo e a cada criança individualmente, de acordo com as características da turma. Assim sendo, a investigação no desenvolvimento profissional docente revela-se crucial, na medida que contribui para aquisição de novos saberes e para a reformulação da nossa própria prática, comprovando a pertinência da adequação e flexibilização curricular teorizada e sugerida por uma plêiade de autores que se debruçam sobre o estudo do currículo, nomeadamente Carlinda Leite, Maria do Céu Roldão, Zabalza, entre outros.

A elaboração deste relatório envolveu diversas pesquisas, investigações, estudo e desenvolvimento de conceitos e metodologias que contribuíram de forma significativa para a construção do conhecimento. A pesquisa tornou-se fundamental na compreensão de nós enquanto profissionais em formação, acerca da realidade em que iremos atuar.

Pimenta e Lima (2010, p.46) afirmam a pesquisa no estágio como um “método de formação de futuros professores, que se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações do estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que se observam”.

A realização deste relatório, suscitou-me algumas dificuldades, sobretudo na elaboração da estrutura do meu tema. Não sabia bem por onde começar e, apesar de querer aprofundar o meu conhecimento relativamente a este tema que tanta curiosidade me despertou, estava reticente ao modo como o iria fazer. Contudo, aos poucos fui conseguindo ultrapassar este obstáculo.

Posso afirmar sem dúvida, que com estas vivências cresci imenso tanto a nível profissional como pessoal e académico. Foram estas vivências tão significativas que permitiram uma abertura a uma nova etapa da minha vida, uma vez que estes longos meses me possibilitaram ser, junto das crianças com quem tive o prazer de trabalhar, uma verdadeira educadora e professora sempre a evoluir, consciente da realidade e responsabilidade do que é a educação das crianças e a verdadeira essência de os ensinar, podendo afirmar que não se ensina sem aprender e no que me concerne sinto, conforme já referi anteriormente, que as aprendizagens foram muitas e com sentido, sentido que a educação, é tal como concetualiza Paulo Freire um ato político e de conscientização, pois confirmei na prática que só uma educação problematizadora faz sentido, ao contrário de uma educação bancária, onde os alunos são meros recipientes que “aceitam” o saber imposto pelo professor, único detentor do saber.

Assim, mesmo não sendo talvez fiel às palavras, mas fiel à ideologia de Freire finalizo com a sua conceptualização, pois a ideia central da sua teorização e que comungo, é que ninguém educa ninguém, mas ninguém se educa sozinho, e esta, é então a minha maior premissa para a minha prática enquanto futura profissional da educação.

Deste modo, esperamos que o relato deste relatório possa contribuir para desencadear novos olhares e estudos sobre a problemática em questão.

Referências bibliográficas

- ✓ Abramovich, F. (1997). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 4.ed. São Paulo: Scipione.
- ✓ Afonso, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação- Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- ✓ Ainsworth, M. D. (1965). Further research into the adverse effects of maternal deprivation. In J. Bowlby *Child Care and Growth of Love*. London: Penguin Book.
- ✓ Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Alarcão, I. (2001). “*Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?*” in Revista Portuguesa de Formação de Professores, Lisboa, Portugal, INAFOP, p. 15-24.
- ✓ Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ✓ Alves, D.A., Rego, B.B., Oliveira, M.O.R.(2009). *Uma comparação entre entrevistas face to face e entrevistas on-line via chat, aplicando-se a técnica laddering*. Gestão e Regionalidade, 25 (75), 52-72.
- ✓ Amendoeira, J.(1999). *A formação em enfermagem, Que conhecimentos? Que contextos?. Um estudo etnosciológico*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova. Mimeografia (não publicada).
- ✓ Barbosa, R. (2009). *A Importância da Expressão Plástica no Pré-Escolar*. Estudo de caso no Jardim-de-Infância “Amor de Deus”. UNI-CV-Praia: Universidade de Cabo.
- ✓ Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- ✓ Benbasat, I., Goldstein, D.K. & Mead, M.(1987). *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*. MIS Quarterly, p.369-386.
- ✓ Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1991). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- ✓ Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Bowers, L., & Gabbard, C.(2000). *Risk Factor Two: Age-Appropriate Design of Sale Playgrounds*. JOPERD, 71 (3), p.23-25.
- ✓ Bowlby, J.(1974). *Attachment and Loss, vol.I, Attachment*. London: The Hogarth Press

- ✓ Brocardo, J., Nogueira, A., Carvalho, A., Mendes, A., Leandro, A., Delgado, C., Palma, C., Ramos, C., Patrício, C., Gaspar, D., Ferreira, E., Mendes, F., Figueiras, G., Nascimento, G., Amaral, H., Sousa, H., Gonçalves, H., Rocha, I., Castro, J., Torres, J., Serrazina, L., Sobreiro, M., Cruz, M., Rodrigues, M., Pratas, M., Almeida, P. & Kraemer, J. (2005). *Desenvolvendo o sentido do número: perspectivas e exigências curriculares*. Lisboa: APM.
- ✓ Carmo, H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação- Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Carvalho, A., Salles, F., Guimarães, M. (2002). *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora: UFMG.
- ✓ Casanova, L. (2016). *Creche e família ou creche e famílias: o contexto dessa relação na contemporaneidade*. Horizontes, v.34, nº32, p.41-48.
- ✓ Condessa, I. (2006). *Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil*. In Cinergis (Revista do Departamento de Educação Física e Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul), vol.7, nº2 (Jan/Jun), p. 9-28, Santa Cruz do Sul: UNISC (ISBN 1519-25 12).
- ✓ Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. 6ª ed.. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- ✓ Craidy, C.M., & Kaercher, G.E. (2001). *Educação Infantil. Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed. Cap.12, p.135-151.
- ✓ De Ketele, J. M. (1980). *Méthodologie de l'observation*. Bruxelles: de Boeck.
- ✓ Dias, I., Anastácio, R., Pinto, A. & Correia, S. (2010). “Investigando prática(s) educativa(s) na primeira infância – o exemplo do Projecto Creche (IPL- ESECS/NIDE).” *Cadernos de Educação de Infância nº 91*, APEI, dezembro, p. 47.
- ✓ Duarte, C., Sim-Sim, I. & Micaelo, M. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ✓ Esteves, S. (2005). A Afetividade e a Relação Pedagógica- Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão importante como os AFECTOS!?. *Cadernos de Educação de Infância nº 73*, APEI, p. 11-12.
- ✓ Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Fontes, P. & Pinheiro, A. (1998). Breves considerações acerca da situação das creches em Portugal- Conversa. *Cadernos de Educação de Infância*, nº48, APEI, p. 51-53.

- ✓ Fortin, M.F. (1999). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização*. 2ªed. Loures: Lusociência.
- ✓ Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. 6ªed. Loures: Lusociência.
- ✓ Fortunati, A. (2009). *A educação infantil como projeto da comunidade. Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família*. Porto Alegre: Artmed.
- ✓ Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- ✓ Ghioglione, R., & Matalon, B.(1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- ✓ Gouvêa, M. (2002). Infância, Sociedade e Cultura. In A. Carvalho, F. Salles & M. Guimarães (Orgs.), *Desenvolvimento e Aprendizagem*, p.13-29. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- ✓ Hohmann, M. & Weikart, D.(2009). *Educar a criança*.5ªed.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*.6ªed.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Homem, C., Gomes B. e Montalvão (2009). A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, nº88, APEI, dezembro, p.41 – 46.
- ✓ Igea, D., Augustin, J., Beltrán, A. & Martin, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- ✓ Janssen-Vos, F. (2003). Basic development: developmental education for young children. In B. V. Oers (Ed.), *Narratives of childhood*, p. 93-109. Amsterdam: VU University Press.
- ✓ Janssen-Vos, F., & Pompert, B. (2012). Developmental education for young children: basic development. In B. V. Oers (Ed.), *Developmental education for young children: concept, practice and implementation*, p. 41-63. Netherlands: Springer.
- ✓ Katz,L.&Chard,S.(1997).*A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*.1ªed.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Katz, L. & Chard, S.(2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*.2ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Lally, R., Provence, S., Szanton, E. & Weissbourd, B. (1988). Elementos básicos para o cuidado de crianças até aos 3 anos de idade. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 8, APEI, p.20-23.

- ✓ Le Boulch, J. (2001). *O Desenvolvimento Psicomotor. Do nascimento até aos 6 anos*. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ✓ Lessard-Hébert, M., Goryette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Lino, D. (1998). *O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação*. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ªed, p. 93-136. Porto: Porto Editora.
- ✓ Lopes, S.(2011). *Retrato da arte na educação*. Porto: Rés.
- ✓ Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S.Paulo:EPU.
- ✓ Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Revista de Ciências da Educação nº8, 7-22.
- ✓ Marchão, A. (1997). “*Formação inicial de Educadores de Infância e Desempenho Profissional na Creche. Um estudo de caso*”. Aveiro, Dissertação de Mestrado (Universidade de Aveiro).
- ✓ Marchão, A. (2003). “Práticas educativas na creche – Questões e Problemáticas.” *Cadernos de Educação de Infância*, nº 66, APEI, p.14 a 17.
- ✓ Matos, Z. (2004). *A importância da educação física no 1º ciclo do ensino básico. Educação física na escola primária*. Porto: Universidade do Porto.
- ✓ Marques, R. (2001). *Saber educar-guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- ✓ Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- ✓ Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Santarém: Edições Cosmus.
- ✓ Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa.
- ✓ Niza, I., Segura, J., Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- ✓ Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa- Temas e debates*. Lisboa: Atividades Editoriais.
- ✓ Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Oliveira, Z., Mello, A., Vitória, T., & Ferreira, M. (2003). *Creches: Crianças, Faz de conta & Cia*. 12ªed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- ✓ Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- ✓ Pantalena, E. (2010). *O Ingresso da Criança na Creche e os Vínculos Iniciais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- ✓ Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- ✓ Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. 4ªed. Porto: Areal Editores.
- ✓ Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação social*. 2ªed. Porto: Areal Editores.
- ✓ Pimenta, S. G., Lima, S. L (2010). *Estágio e docência*. 5ªed. São Paulo: Cortez.
- ✓ Pombo, O., Guimarães, H. & Lewy, T. (1993). *A interdisciplinaridade -Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- ✓ Ponte, J (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*.
- ✓ Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em Educação Matemática*. Lisboa: CIEDE.
- ✓ Portugal, G. (1995). *“Experienciação da Creche. Um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança”*. Aveiro, Dissertação de Doutoramento (Universidade de Aveiro).
- ✓ Portugal G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas*. *Infância e Educação-Investigação e Práticas*. Revista de GEDEI (1), 85-106. Porto: Porto Editora.
- ✓ Portugal, G (2001). *Qualidade em Educação de Infância*. *Toques Formativos*, nº4, p.5-10. Instituto Politécnico de Bragança, E.S.E de Bragança.
- ✓ Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3ªed.).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- ✓ Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens*.(4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Quivy R., & Campenhoudt, L.(1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ªed. Lisboa: Gradiva.
- ✓ Quivy, R. & Campenheoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª ed. Lisboa: Gradiva.
- ✓ Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de doutoramento.
- ✓ Rizzo, G. (1991). *Creche: Organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- ✓ Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- ✓ Santos, A.M. (1981). *Formação inicial dos professores do ensino pré-primário*. Revista da Universidade de Aveiro, Série Ciências da Educação, Ano 2, nº1 e 2, 65-83.
- ✓ Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes: II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- ✓ Silva, M.I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes- Metodologias da Investigação-Ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ✓ Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes da educação-Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Sousa, M.J., & Batista, C.S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios-Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- ✓ Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação- Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. 2ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação- Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. 3ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- ✓ Veloso, R.M.,& Riscado, L.(2002). *Literatura infantil, brinquedo e segredo*. Malasartes, 26-29.
- ✓ Winnicott (1999). *Conversando com os pais*. Tradução Álvaro Cabral. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes.
- ✓ Yin, R.K. (2005). *Estudo de caso- Planeamento e Métodos*. 3ªed. Porto Alegre: Bookman.

- ✓ Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. 1ªed. Rio Tinto: Edições Asa.
- ✓ Zabalza, M. A. (1998). *Didática da Educação Infantil*. 2ªed. Rio Tinto: Edições Asa.

Documentos Institucionais:

- ✓ Projeto Educativo da Instituição 2015/2016.
- ✓ Projeto Pedagógico da Creche.
- ✓ Regulamento interno da instituição 2015/2016.

Webgrafia:

- ✓ Alves, L., Bianchin, M.A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*. [online]. v.27, n.83, p.282-287. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/210/o-jogo-como-recurso-de-aprendizagem>, acessado, dia 24-05-2017.
- ✓ Branco, A. (s.d). *Pensador*. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjIyMzQ2/>, acessado, dia 10-07-2017.
- ✓ Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf, acessado, dia 3-02-2017.
- ✓ Decreto nº87.497, de 18 de agosto de 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm, acessado, dia 12-06-2017.
- ✓ Exupéry, A.S. (s.d). *Frases famosas*. Disponível em: <http://www.frasesfamosas.com.br/frases-de/antoine-de-saint-exupery/>, acessado, dia 22-07-2017.
- ✓ Prô Rirela (2009). *Cada letra uma história*. Disponível em: <http://proportoseguro.blogspot.pt/2009/10/cada-letra-uma-historia.html>, acessado, dia 29-10-2016.

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1- Planificação das rotinas	1
Anexo 2- Planificação 27 de outubro de 2015.....	2
Anexo 3- Planificação 17 novembro de 2015.....	4
Anexo 4- Planificação 24 novembro de 2015.....	6
Anexo 5- Planificação 26 outubro de 2015	8
Anexo 6- Teia sobre os conhecimentos prévios das crianças.....	10
Anexo 7- Teia sobre o que as crianças queriam saber sobre o tema	10
Anexo 8- Teia/Mapa conceptual do projeto “Os Peixinhos”.....	11
Anexo 9- Teia sobre “o que queremos fazer?”	12
Anexo 10- Teia sobre “o que é preciso para ter um peixe”?	12
Anexo 11- Planificação 24 outubro de 2016	13
Anexo 12- História "Pedro e os seus amigos pintainhos"	19
Anexo 13- Cartões com as questões dos balões	20
Anexo 14- Planificação 29 março de 2017.....	22
Anexo 15- Ficha de trabalho sobre os tempos verbais e verbos irregulares.....	24
Anexo 16- Planificação 29 de março de 2017.....	27
Anexo 17- Planificação 27 de março de 2017.....	29
Anexo 18- Guião da entrevista	31
Anexo 19- Respostas da educadora	32
Anexo 20- Registos da observação.....	35

Anexo 1- Planificação das rotinas

Casa da Sagrada Família de Penafiel Rotina diária da “Sala dos Esquilinhos”		
Rotina	Intencionalidade Educativa	Local
Até às 9:30h- Chegada à escola	Promover a socialização;	Sala
9:30h- Lanche matinal	Incutir hábitos alimentares;	Sala
9:40h- Acolhimento Canção do “Bom Dia” na manta/Diálogos	Estreitar laços afetivos; Desenvolver a linguagem e a expressão oral; Fomentar o espírito de grupo;	Sala
10h- Atividade orientada	De acordo com a planificação	Sala/Ginásio/Recreio
11h00/11:15h- Higiene	Adquirir hábitos de higiene; Promover a autonomia; Promover a interação entre o educador (a) e a criança;	Casa de banho
11:15h- Almoço	Contribuir para o desenvolvimento de hábitos de higiene e alimentação; Promover a utilização correta dos diferentes utensílios;	Refeitório
12h/15h- Hora da sesta	Promover a autonomia da criança; Proporcionar momentos de silêncio na hora da sesta; Fomentar o espírito de entre ajuda;	Dormitório
15h/15:15h- Higiene	Adquirir hábitos de higiene; Promover a autonomia; Promover a interação entre o educador (a) e a criança;	Casa de banho
15:30h-Lanche	Incutir hábitos alimentares; Desenvolver o sentido de responsabilidade na criança;	Refeitório
16h- Atividades livres	Fomentar a manutenção das regras da sala; Promover a coesão do grupo; Incentivar as crianças para a organização e limpeza da sala	Sala
Fim do dia	Favorecer a relação escola/família	Sala/Recreio

Anexo 2- Planificação 27 de outubro de 2015

Planificação do dia 27 de outubro de 2015 "Sala dos Esquilinhos"			
Educadora Cooperante: Liliانا Cunha	Grupo de crianças: catorze crianças	Alunas estagiárias: Cláudia Silva e Rita Ataíde	
Intencionalidade Educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que as crianças desenvolvam a linguagem oral através da canção e da audição da história; - Que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura; - Que as crianças desenvolvam a capacidade de concentração durante a audição da história; - Que a criança consiga perceber os momentos principais da história e consiga identificar as personagens principais; - Que as crianças desenvolvam o vocabulário através do diálogo; <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança tenha domínio motor, ao nível da motricidade fina; - Que a criança tenha contacto com novas técnicas de pinturas; - Que a criança controle os seus movimentos de forma correta; 	<p>9h30m</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada na sala dos esquilinhos; - Canção do "Bom dia"; - Posteriormente a estagiária (Cláudia) iniciou uma conversa com as crianças, explicando a atividade a ser realizada. "Querem ouvir a história que vos tenho para contar?", "Vamos ver o que vai acontecer a esta bruxa" (apontando para a capa), têm que estar muito atentos; - Leitura da história "Desculpa, por acaso és uma bruxa?" do autor Emily Hornn. - Há medida que a história vai sendo lida, a estagiária (Rita) vai mostrando as imagens alusivas a cada parte da história. Depois da leitura, irá ser colocado às crianças algumas questões: "Qual é o animal que representa a personagem principal da história?", "O que é que ele fazia?", "Como são as bruxas?"; - Após a exploração da história e das imagens pelas crianças, a estagiária (Rita) irá estabelecer um diálogo com as crianças sobre o dia de Halloween; - Depois do diálogo, a estagiária (Cláudia) propõe às crianças que explorem uma nova técnica de pintura, a pintura através de um cotonete. Para tal, as crianças dirigiram-se à área das expressões e foi distribuído um desenho do chapéu de uma bruxa e tintas para as crianças colorirem; 	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Auxiliar da ação educativa. <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro "Desculpa, por acaso és uma bruxa?"; - Imagens alusivas à história; - Desenhos para colorir; - Cotonetes; - Tintas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Através de observação direta. <p><u>O que avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de concentração durante a leitura da história; - Capacidade de identificarem os momentos principais e as personagens da história; - Capacidade de controlar os movimentos durante a pintura; - Motivação durante a experimentação da nova técnica.
Período da tarde			
<p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança adquira regras de socialização; - Que a criança adquira o hábito de partilha; <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança se movimente de forma livre, usufruindo do espaço. 	<p>16h00</p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias dizem às crianças que podem brincar livremente nas várias áreas da sala, ou no exterior, dependendo das condições meteorológicas, uma vez que o brincar é fundamental nesta idade. 	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Auxiliar da ação educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de interagir com os colegas; - Capacidade de partilhar os brinquedos com os colegas.
	<p>18h00</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saída da instituição por parte das estagiárias 		

REGISTO DAS AVALIAÇÕES

Grupo de crianças: Sala dos esquilinhos

Data de avaliação: 27 de outubro de 2015

Avaliador: Cláudia Silva

PARTE DA MANHÃ											
Crianças avaliadas	Manteve-se concentrado durante a leitura da história?			Conseguiu identificar os momentos principais e as personagens da história?			Conseguiu controlar os movimentos durante a pintura?			Revelou motivação durante a experimentação da nova técnica?	
	Sim	Não	Em aprendizagem	Sim	Não	Algumas	Sim	Não	Em aprendizagem	Sim	Não
Maria Leonor											
João											
PARTE DA TARDE											
	Interage bem com as crianças?		Partilha os brinquedos com as outras crianças?								
	Sim	Não	Sim	Não	Alguns						
Maria Leonor											
João											

Anexo 3- Planificação 17 novembro de 2015

Planificação do dia 17 de novembro de 2015 “Sala dos Esquilinhos”			
Educadora Cooperante: Liliana Cunha	Grupo de crianças: catorze crianças	Alunas estagiárias: Cláudia Silva e Rita Ataíde	
Intencionalidade Educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança desenvolva a linguagem oral através da canção e do diálogo; - Que a criança desenvolva a linguagem e o vocabulário; - Que a criança desenvolva a capacidade de atenção durante a aprendizagem; - Que a criança tenha contacto com diversas texturas; - Que a criança fique a conhecer a cor amarela e seja capaz de identificar outros objetos com essa cor; <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança tenha domínio motor e desenvolva destrezas manipulativas; - Que a criança explore novas habilidades; - Que a criança explore os seus sentidos; - Que a criança controle os seus movimentos de forma correta; 	<p>9h30m</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada na sala dos esquilinhos; - Canção do “Bom dia”; - Posteriormente a estagiária (Cláudia) irá ter um diálogo sobre as cores que conhecem: “Quais são as cores que já conhecem?”; “Querem aprender uma cor nova?”; - Após o diálogo, é mostrado às crianças uma caixa decorada com vários objetos amarelos; - Questionam-se as crianças: “Sabem que cor é esta?”; “Conseguem identificar os objetos?”. Há medida que as crianças vão identificando os objetos, eles são retirados da caixa e passados por cada uma das crianças, para que estas os possam explorar e sentir as diferenças de texturas; - Após a exploração de todos os objetos por parte das crianças, é pedido que estas identifiquem objetos da sala com essa cor; - Posteriormente irá ser realizada uma atividade de exploração. Irá ser preparada uma massa de cor amarela com a ajuda de cada uma das crianças. Esta massa será realizada com ingredientes comestíveis uma vez que são crianças muito pequenas e metem tudo à boca; - Para a realização da massa vai ser usada farinha, água e corante amarelo. As crianças vão mexendo a massa e deitando água, até esta não colar nas mãos; - Após a preparação da massa, as crianças vão-se dirigir à área das expressões, onde vai ser distribuída um bocado de massa a cada uma para que estas possam manusear e explorar a massa com as próprias mãos. 	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Auxiliar da ação educativa. <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caixa amarela com os diversos objetos; - Bacia; - Farinha; - Água; - Corante amarelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Através de observação direta. <p><u>O que avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de concentração durante a aprendizagem da nova cor; - Capacidade de identificarem a cor e os vários objetos; - Capacidade de identificarem as diferentes texturas; - Capacidade para explorarem novas habilidades; - Motivação durante a exploração dos sentidos.
Período da tarde			
<p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança adquira regras de socialização; - Que a criança adquira o hábito de partilha; <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança se movimente de forma livre, usufruindo do espaço. 	<p>16h00</p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias dizem às crianças que podem brincar livremente nas várias áreas da sala, ou no exterior, dependendo das condições meteorológicas, uma vez que o brincar é fundamental nesta idade. 	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Auxiliar da ação educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de interagir com os colegas; - Capacidade de partilhar os brinquedos com os colegas.
	<p>18h00</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saída da instituição por parte das estagiárias 		

REGISTO DAS AVALIAÇÕES

Grupo de crianças: Sala dos esquinhos

Data de avaliação: 17 de novembro de 2015

Avaliador: Cláudia Silva

PARTE DA MANHÃ											
Crianças avaliadas	Manteve-se concentrado durante a aprendizagem?			Conseguiu identificar as cores e os vários objetos?			Conseguiu identificar as diferentes texturas?			Revelou motivação durante a exploração dos sentidos ?	
	Sim	Não	Em aprendizagem	Sim	Não	Algumas	Sim	Não	Em aprendizagem	Sim	Não
Maria Leonor											
João											
PARTE DA TARDE											
	Interage bem com as crianças?			Partilha os brinquedos com as outras crianças?							
	Sim	Não		Sim	Não	Alguns					
Maria Leonor											
João											

Anexo 4- Planificação 24 novembro de 2015

Planificação do dia 24 de novembro de 2015 "Sala dos Esquilinhos"			
Educadora Cooperante: Liliana Cunha	Grupo de crianças: catorze crianças	Alunas estagiárias: Cláudia Silva e Rita Ataíde	
Intencionalidade Educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que as crianças desenvolvam a linguagem oral através da canção e da audição da história; - Que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura; - Que as crianças desenvolvam a capacidade de concentração durante a audição da história; - Que a criança consiga perceber os momentos principais da história e consiga identificar as personagens principais; - Que as crianças desenvolvam o vocabulário através do diálogo; <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança tenha domínio motor, ao nível da motricidade fina; - Que a criança tenha contacto com novas técnicas de pinturas; - Que a criança controle os seus movimentos de forma correta; 	<p>9h30m</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada na sala dos esquilinhos; - Canção do "Bom dia"; - Posteriormente a estagiária (Cláudia) colocou em grande uma imagem de uma abóbora na parede e questionei as crianças: "Querem saber o que é? Então têm de estar atentos à história"; - Leitura da história "Que grande abóbora mimi" do autor Korky Paul e Valerie Thomas; - Há medida que a história vai sendo lida, será mostrado às crianças as imagens do livro; - Depois da leitura, irá ser colocado às crianças algumas questões: "O que é que comia a bruxa mimi?", "Quem andava sempre com ela?", "Quem lhe comia os legumes?", "Já sabem o que é que está naquela imagem?"; - Após o diálogo com as crianças, o livro vai ser passado por cada uma delas para que o possam explorar; - De seguida, é proposto às crianças que explorem uma nova técnica de pintura, a pintura através de rolo. Para tal, as crianças vão ser chamadas duas a duas, para livremente colorirem a abóbora colocada na parede. 	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Auxiliar da ação educativa. <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagem em ponto grande de uma abóbora; - Livro "Que grande abóbora mimi" - Rolos de pintura; - Tinta 	<ul style="list-style-type: none"> - Através de observação direta. <p><u>O que avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de concentração durante a leitura da história; - Capacidade de identificarem os momentos principais e as personagens da história; - Capacidade de controlar os movimentos durante a pintura; - Motivação durante a experimentação da nova técnica.
Período da tarde			
<p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança adquira regras de socialização; - Que a criança adquira o hábito de partilha; <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança se movimente de forma livre, usufruindo do espaço. 	<p>16h00</p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias dizem às crianças que podem brincar livremente nas várias áreas da sala, ou no exterior, dependendo das condições meteorológicas, uma vez que o brincar é fundamental nesta idade. 	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Auxiliar da ação educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de interagir com os colegas; - Capacidade de partilhar os brinquedos com os colegas.
	<p>18h00</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saída da instituição por parte das estagiárias 		

REGISTO DAS AVALIAÇÕES

Grupo de crianças: Sala dos esquilinhos

Data de avaliação: 24 de novembro de 2015

Avaliador: Cláudia Silva

PARTE DA MANHÃ											
Crianças avaliadas	Manteve-se concentrado durante a leitura da história?			Conseguiu identificar os momentos principais e as personagens da história?			Conseguiu controlar os movimentos durante a pintura?			Revelou motivação durante a experimentação da nova técnica?	
	Sim	Não	Em aprendizagem	Sim	Não	Algumas	Sim	Não	Em aprendizagem	Sim	Não
Maria Leonor											
João											
PARTE DA TARDE											
	Interage bem com as crianças?			Partilha os brinquedos com as outras crianças?							
	Sim	Não		Sim	Não	Alguns					
Maria Leonor											
João											

Anexo 5- Planificação 26 outubro de 2015

Planificação do dia 26 de outubro de 2015 "Sala dos Esquilinhos"			
Educadora Cooperante: Liliانا Cunha	Grupo de crianças: catorze crianças	Alunas estagiárias: Cláudia Silva e Rita Ataíde	
Intencionalidade Educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<p>Domínio cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança desenvolva a linguagem oral através da música que irá ser aprendida e do diálogo; - Que a criança desenvolva a atenção e a concentração durante as indicações dadas; - Que a criança identifique as partes básicas do corpo ao longo da música. <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança desenvolva habilidades e destrezas motoras; - Que a criança desenvolva a motricidade global; - Que a criança desenvolva a orientação espacial, o equilíbrio e a noção do corpo; - Que a criança produza os seus movimentos de forma correta. 	<p>9h30m</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada na sala dos esquilinhos; - Canção do "Bom dia"; - Posteriormente iremos nos dirigir ao ginásio da instituição para realizar as atividades; - As crianças vão-se sentar em círculo para explicarmos as atividades; - Inicialmente as crianças vão andar à volta do espaço e a uma ordem da estagiária (Cláudia) estas terão que fazer movimentos como correr, rodarem os braços, saltarem; - Posteriormente vai ser colocada a música "boneco pirulito" e as estagiárias (Rita e Cláudia) vão exemplificar a música com os gestos e, posteriormente vamos fazer todos juntos; - A coreografia vai ser realizada três vezes, de modo a que as crianças consigam identificar as partes básicas do seu corpo; - Posteriormente, vai ser realizada uma atividade de relaxamento, onde as crianças ao som de uma música de relaxamento, sentam-se em círculo, levam as mãos aos pés, levam as mãos para cima e, por fim, deitam-se para trás. 	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Auxiliar da ação educativa. <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rádio; - CD; - Músicas. 	<p>- Através de observação direta.</p> <p><u>O que avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de concentração durante as indicações dadas; - Capacidade de identificar as partes básicas do corpo através da música; - Capacidade de produzir os movimentos de forma correta.
Período da tarde			
<p>Domínio sócio afetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança adquira regras de socialização; - Que a criança adquira o hábito de partilha; <p>Domínio físico motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que a criança se movimente de forma livre, usufruindo do espaço. 	<p>16h00</p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias dizem às crianças que podem brincar livremente nas várias áreas da sala, ou no exterior, dependendo das condições meteorológicas, uma vez que o brincar é fundamental nesta idade. 	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Auxiliar da ação educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de interagir com os colegas; - Capacidade de partilhar os brinquedos com os colegas.
	<p>18h00</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saída da instituição por parte das estagiárias 		

REGISTO DAS AVALIAÇÕES

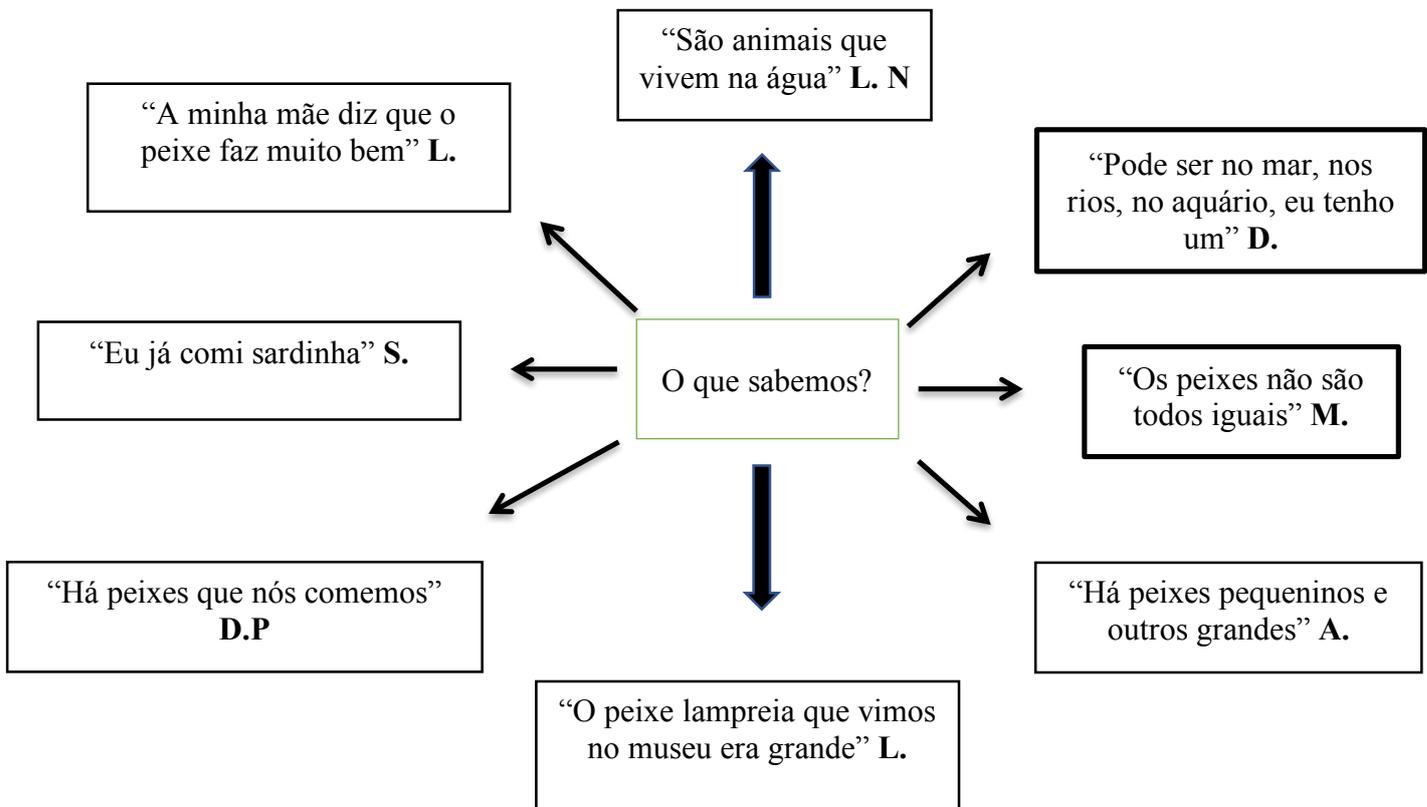
Grupo de crianças: Sala dos esquinhos

Data de avaliação: 26 de outubro de 2015

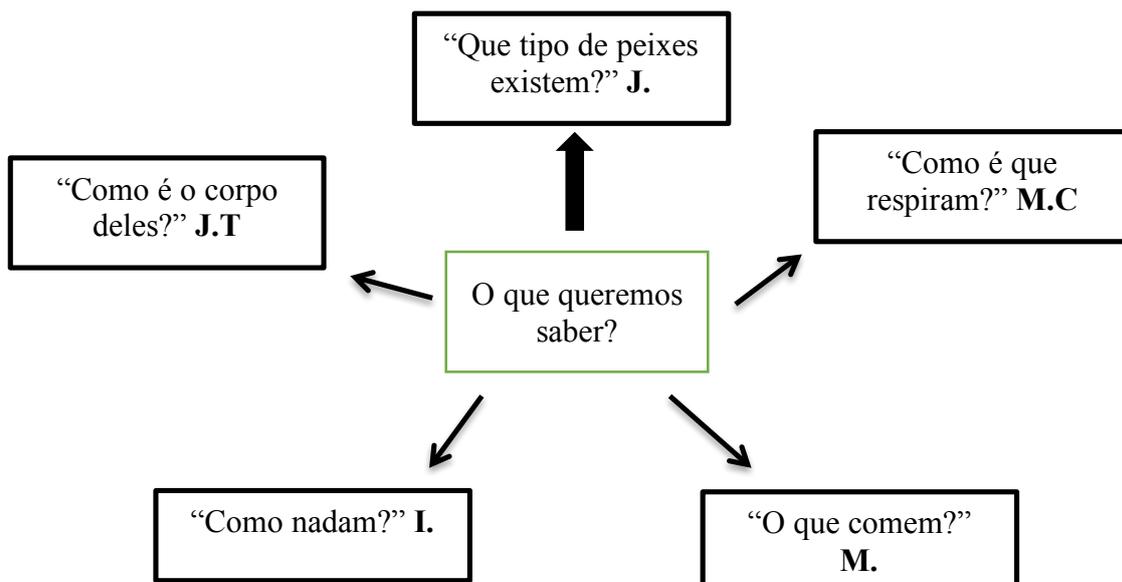
Avaliador: Cláudia Silva

PARTE DA MANHÃ									
Crianças avaliadas	Manteve-se concentrado durante as indicações dadas?			Conseguiu identificar as partes básicas do corpo através da música?			Conseguiu produzir os movimentos de forma correta?		
	Sim	Não	Em aprendizagem	Sim	Não	Algumas	Sim	Não	Em aprendizagem
Maria Leonor									
João									
PARTE DA TARDE									
	Interage bem com as crianças?			Partilha os brinquedos com as outras crianças?					
	Sim	Não		Sim	Não	Alguns			
Maria Leonor									
João									

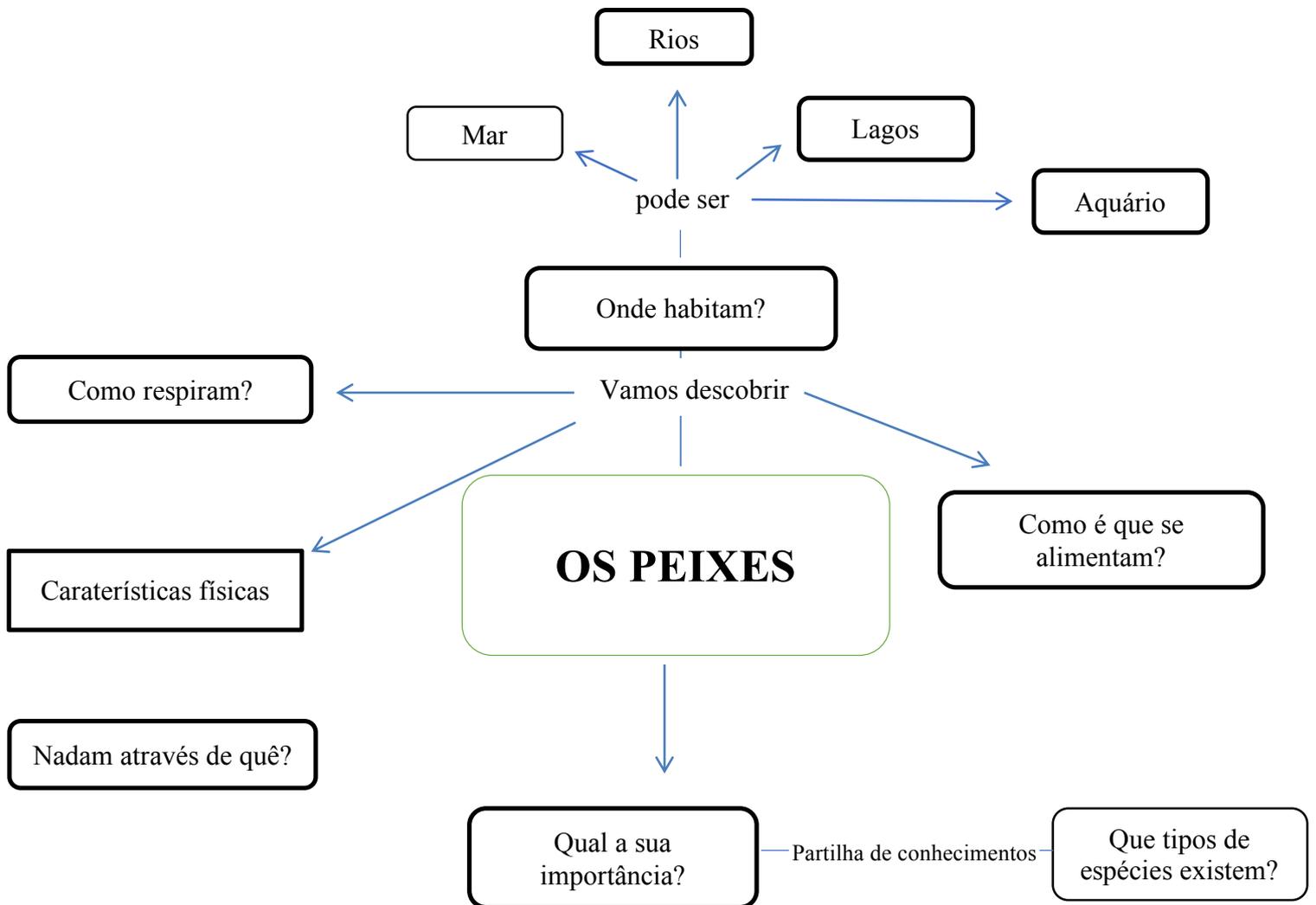
Anexo 6- Teia sobre os conhecimentos prévios das crianças



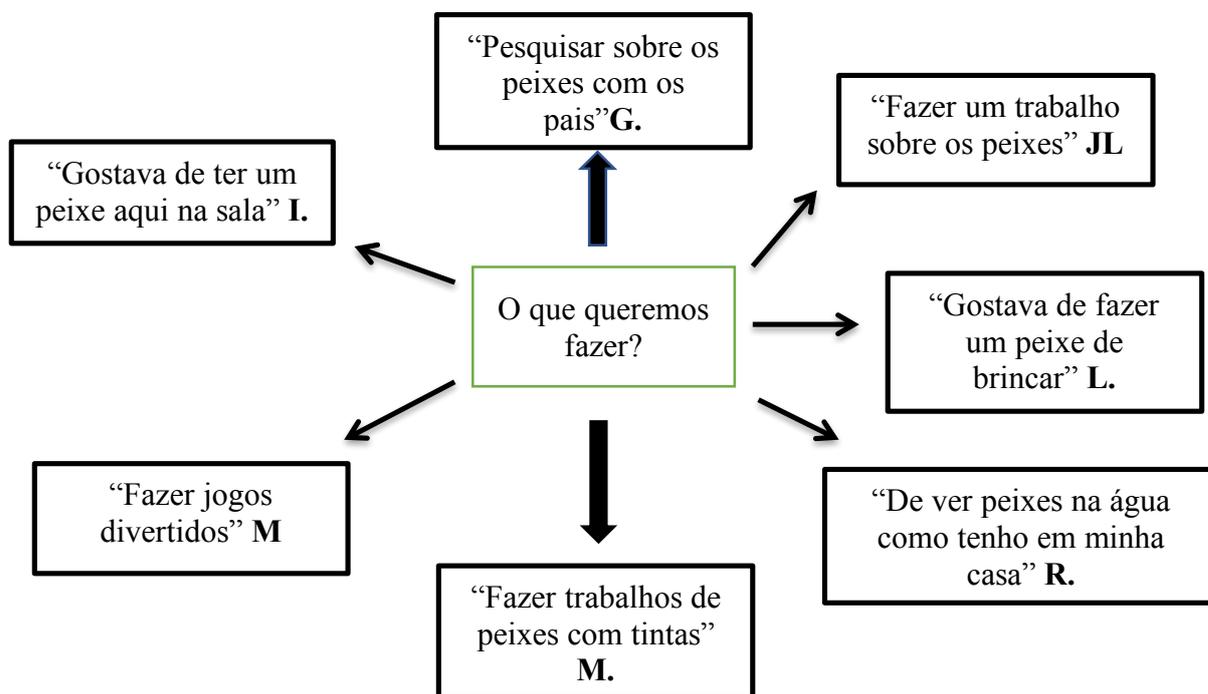
Anexo 7- Teia sobre o que as crianças queriam saber sobre o tema



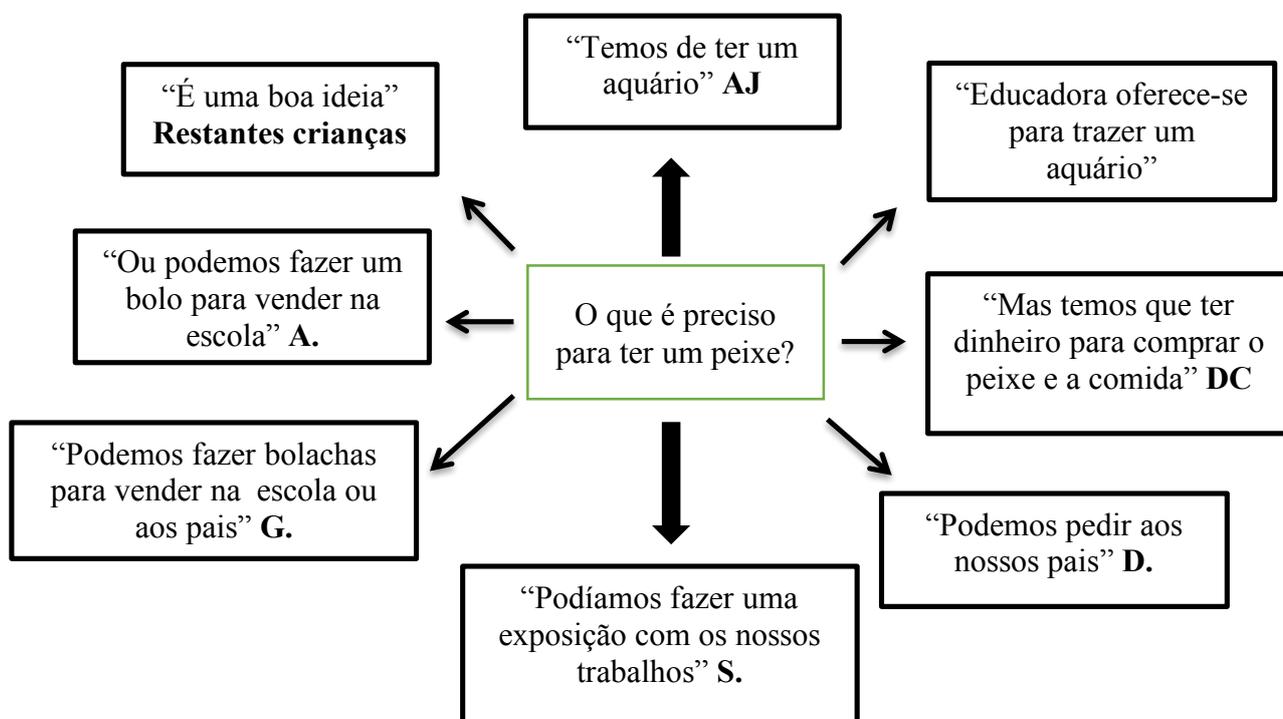
Anexo 8- Teia/Mapa conceptual do projeto “Os Peixinhos”



Anexo 9- Teia sobre “o que queremos fazer?”



Anexo 10- Teia sobre “o que é preciso para ter um peixe?”



Anexo 11- Planificação 24 outubro de 2016

Planificação do dia 24 de outubro de 2016	
Turma do 1ºA	
Área: Língua Portuguesa Horário: 9h00 -10h30m Conteúdo: Iniciação à letra “p” minúsculo e “P” maiúsculo	Área: Estudo do meio Horário: 14h00 – 15h00 Conteúdo: Regras de trânsito
Área: Matemática Horário: 11h00 – 12h30m Conteúdo: Introdução do número 7	Área: Expressão Plástica Horário: 15h00 – 16h00 Conteúdo: Criação do painel de outono
ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação da história em power point “Pedro e os seus novos amigos pintainhos”; ➤ Solicitação das crianças para dialogarem sobre o tema retratado na história, tendo em conta o título; ➤ Leitura da história; ➤ Diálogo com as crianças sobre o que retiraram da história; ➤ Questionamento das crianças acerca das palavras Pedro e pintainhos (o que estas palavras têm em comum); ➤ Introdução da letra “p” minúsculo, partindo da palavra pintainhos; ➤ Divisão silábica da palavra através do batimento de palmas; ➤ Escrita no caderno diário da palavra e rodeio de vermelho o som “p”; ➤ De seguida, é pedido às crianças que mencionem outras palavras que comecem com o som “p” e a professora escreve-as no quadro; ➤ Partindo das palavras presentes no quadro, questionam-se as crianças relativamente ao facto de existirem palavras que comecem com “P”; ➤ Diálogo com as crianças e partilha de ideias; ➤ As crianças individualmente ao quadro treinar a consoante “p” e “P”, enquanto as outras vão fazendo no caderno diário; ➤ Solicitação de uma criança para elaborar uma frase que contenha a consoante “p” e a escrever no quadro, enquanto as restantes crianças registam no caderno e fazem a ilustração; ➤ Jogo de ordenação de palavras e imagens (serão distribuídos cartões de duas cores pelas crianças que irão conter números o um e o sete, assim que se chamar o número um por exemplo, as crianças que o tiverem dirigem-se à frente e ordenam as palavras); ➤ Exploração oral da história para introduzir o número sete a matemática; ➤ Distribuição de um exercício para treinarem a caligrafia do número sete; ➤ As crianças individualmente treinam o número sete no quadro e no caderno; ➤ Jogo dos balões (serão colocados sete balões no quadro, cada um deles contém dentro um papel com uma tarefa matemática, assim que uma criança rebentar um balão à sua escolha a professora auxilia na leitura e esta resolve o que lhe é pedido, quando um balão tiver mais que uma tarefa para resolver a criança tem a oportunidade de escolher outra para resolver a questão seguinte); ➤ Referência a momentos da história para abordar as regras de trânsito; ➤ Diálogo com as crianças sobre os seus conhecimentos prévios relativamente a este tema; ➤ Distribuição de imagens sobre regras de trânsito a oito crianças escolhidas aleatoriamente; ➤ Cada criança com a ajuda dos seus colegas, exprime uma frase que caracterize essa regra; ➤ Referência à estação do ano abordada na história e à estação do ano em que estamos, realizando um diálogo com as crianças; ➤ Distribuição de folhas para as crianças colorirem; ➤ Divisão da turma em dois grupos para decorar ouriços e castanhas; ➤ As crianças que escolheram o ouriço vão decorá-lo com tinta, estampando o seu dedo e as que escolheram a castanha vão decorar com papel crepe; ➤ Posteriormente, as crianças vão ser chamadas à medida que vão acabando para pintarem a parte de baixo do painel; ➤ Elaboração do painel de outono. 	
RECURSOS MATERIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> -História em power point; -Computador; -Projetor; -Caderno diário dos alunos; -Lápis de cor; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Caneta; - Cartões para elaborarem frases; - Balões; - Papéis; -Papel cenário.
<ul style="list-style-type: none"> -Imagens de regras de trânsito; -Folhas, ouriços, castanhas; -Lápis de cor; -Papel crepe; -Tinta; 	
AVALIAÇÃO	
Língua Portuguesa: -Atenção;-Comunicação oral;-Caligrafia;-Participação.	Estudo do Meio: -Atenção;-Conhecimentos prévios;-Participação;-Forma de se expressarem.
Matemática: -Atenção;-Participação;-Motivação;-Conhecimentos adquiridos.	Expressões: -Atenção;-Motivação;-Cooperação com os colegas;-Cumprimento das tarefas.

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA AULA DE PORTUGUÊS

Alunos	Data	O aluno esteve com atenção?		Nível de comunicação oral			Conseguiu aprender a letra p facilmente?		Nível de participação		
		Sim	Não	Baixo	Médio	Alto	Sim	Não	Baixo	Médio	Alto
	24/10/2016										
Ana Lúcia Cunha											
Ana Rita Baía											
Ana Teresa Reis											
Beatriz Pereira											
Constança Jorge											
Cristiana Rocha											
David César											
Hugo Filipe											
Hugo Guilherme											
Joana Santos											
Leonor Borges											
Luana Silva											
Mafalda Gonçalves											
Maiara Soares											
Maria Inês											
Mariana Oliveira											
Victor Hugo											
Xavier Júnior											

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA AULA DE MATEMÁTICA

Alunos	Data	O aluno esteve com atenção?		Participou nas atividades de forma correta?		Esteve atento às indicações dadas pelo professor durante a atividade?		Adquiriu conhecimentos?		
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Em aprendizagem
	24/10/2016									
Ana Lúcia Cunha										
Ana Rita Baía										
Ana Teresa Reis										
Beatriz Pereira										
Constança Jorge										
Cristiana Rocha										
David César										
Hugo Filipe										
Hugo Guilherme										
Joana Santos										
Leonor Borges										
Luana Silva										
Mafalda Gonçalves										
Maiara Soares										
Maria Inês										
Mariana Oliveira										
Victor Hugo										
Xavier Júnior										

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA AULA DE ESTUDO DO MEIO

Alunos	Data	O aluno esteve com atenção?		Já possuía conhecimentos prévios?			Expressou-se de forma correta?		Nível de participação		
		Sim	Não	Sim	Não	Alguns	Sim	Não	Baixo	Médio	Alto
	24/10/2016										
Ana Lúcia Cunha											
Ana Rita Baía											
Ana Teresa Reis											
Beatriz Pereira											
Constança Jorge											
Cristiana Rocha											
David César											
Hugo Filipe											
Hugo Guilherme											
Joana Santos											
Leonor Borges											
Luana Silva											
Mafalda Gonçalves											
Maiara Soares											
Maria Inês											
Mariana Oliveira											
Victor Hugo											
Xavier Júnior											

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA AULA DE EXPRESSÕES

Alunos	Data	O aluno esteve com atenção?		Mostrou interesse e motivação nas atividades?		Cooperou com os colegas?		Cumpriu as tarefas propostas?		
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Algumas
	24/10/2016									
Ana Lúcia Cunha										
Ana Rita Baía										
Ana Teresa Reis										
Beatriz Pereira										
Constança Jorge										
Cristiana Rocha										
David César										
Hugo Filipe										
Hugo Guilherme										
Joana Santos										
Leonor Borges										
Luana Silva										
Mafalda Gonçalves										
Maiara Soares										
Maria Inês										
Mariana Oliveira										
Victor Hugo										
Xavier Júnior										

GRELHA DE REGISTO DO COMPORTAMENTO

Aluno	Data	Ano	Turma	Níveis de comportamento		
				Bom	Mais ou menos	Mau
	24-10-2016	1º	A			
Ana Lúcia Cunha						
Ana Rita Baía						
Ana Teresa Reis						
Beatriz Pereira						
Constança Jorge						
Cristiana Rocha						
David César						
Hugo Filipe						
Hugo Guilherme						
Joana Santos						
Leonor Borges						
Luana Silva						
Mafalda Gonçalves						
Maiara Soares						
Maria Inês						
Mariana Oliveira						
Victor Hugo						
Xavier Júnior						

Anexo 12- História "Pedro e os seus amigos pintainhos"



Numa tarde de outono, Pedro seguia na estrada em direção a sua casa.
A seu lado, muito felizes iam três pintainhos a cantarolar.

- Piu, piu, piu! Vamos para aqui.

- Piu, piu, piu! Vamos para ali. Divertido Pepe olhava para eles. Do outro lado da rua, ouviam-se mais pintainhos a cantarolar.

Espantado, Pedro disse:

- Olhem, estão ali mais quatro pintainhos, vamos ter com eles. E lá foram eles andando até que um dos pintainhos decidiu correr para a estrada e tropeçou. Pedro muito aflito e zangado disse:

- Não sabes que não se pode correr na estrada, é muito perigoso, tem que se respeitar os sinais.

- Piu, piu, piu! Piu, piu! Dói-me aqui! Choramingu o pintainho.

Cheios de medo, os outros pintainhos saltaram para o colo de Pedro.

- Não tenham medo, foi apenas um susto – afirmou o Pedro.

- Mas dói! – queixou-se o pintainho ferido.

- Pronto! Eu levo-vos ao colo até minha casa que está muito frio, vão conhecer a minha mãe Pipa, o meu pai Paulo e o meu irmão Pepe que adora andar de popó, juntos vamos aprender muita coisa.

Pelo caminho, Pedro teve uma ideia.

- Vamos parar aqui um bocadinho no jardim, que estive a pensar que não posso entrar em casa sem vos dar um nome para vos apresentar.

- Piu, piu, piu! Cantarolavam os pintainhos felizes. Que bom, vamos ter um nome para cada um, exclamou um dos pintainhos.

- É isso mesmo. Tu vais ser o pintainho pintas, tu o pintainho pateta, tu o pintainho preguiçoso, tu o pintainho palerma, tu o pintainho pequenino, tu o pintainho patudo e tu serás o pintainho perspicaz.

Todos cantarolavam em forma de agradecimento.

- Agora podemos continuar o nosso percurso, disse Pedro.

E lá foram os pintainhos e o Pedro muito felizes.

Anexo 13- Cartões com as questões dos balões

Qual é o número que vamos aprender? Chama o número de colegas que representam esse número, conta-os em voz alta e escreve o número no quadro.

Pega no material cusinaire e com ele faz duas composições do número 7.

Resolve uma das seguintes adições e chama outro colega para ir ao quadro resolver outra e assim sucessivamente.

e) $5 + 2$

f) $3 + 2$

g) $4 + 3$

h)

Coloca no quadro dos números, o número 7 e atribui-lhe o número de bolas corretas.

Resolve uma das seguintes subtrações e chama outro colega para ir ao quadro resolver outra e assim sucessivamente.

a) $7 - 3$

b) $6 - 2$

c) $5 - 4$

d)

Coloca os círculos que estão no quadro por ordem crescente. Escolhe um colega para vir ao quadro colocar o símbolo correto no meio dos círculos.

Faz a decomposição do número 7 no quadro, escrevendo apenas uma hipótese. Escolhe outro colega para vir ao quadro escrever outra opção e assim sucessivamente.

Anexo 14- Planificação 29 março de 2017

Planificação do dia 29 de março de 2017 Língua Portuguesa e Expressões Turma do 3ºM						
Domínio	Objetivo	Descritor	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Oralidade	-Escutar para aprender e construir conhecimentos;	-Identificar informação essencial;	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos sobre as atividades a serem realizadas; • Leitura realizada pela mãe de um dos alunos da turma da história "A menina Catita e Afonso Rei de Portugal"; • Diálogo entre a professora estagiária e as crianças sobre a história; • É pedido às crianças que analisem gramaticalmente nos seus cadernos diários uma frase sugerida pela professora, relativamente à história; • É colocado às crianças pela professora estagiária um desafio: é colocado no quadro palavras relacionadas com o texto que ouviram, Catita, Faisca, rei, Afonso, proibido; • Para cada palavra as crianças terão que atribuir uma nova palavra e a partir daí terão que elaborar um texto com todas as palavras, usando a sua criatividade; • Apresentação à turma das suas palavras atribuídas e do seu texto criativo; • De seguida, proceder-se-á à exploração das imagens do manual, página 152; • É pedido aos alunos que descrevam o que veem nas sucessivas imagens; • Compreensão do oral do texto de Ana Isabel Queirós "Grou"; • Os alunos ouvem uma vez o texto e, quando colocado a segunda vez começam a responder às questões; • Troca de manuais entre os alunos para fazerem a respetiva correção; • É chamado aleatoriamente os alunos para irem ao computador responder às questões; • Entrega de uma ficha realizada pela professora sobre revisão dos tempos verbais e verbos irregulares; • Correção da ficha em coletivo; • Por último é pedido às crianças que no seu caderno escrevam como título Texto de Ana Isabel Queirós "Grou" e façam a ilustração do que ouviram e pintem. 	13h30	- História	Atenção
Leitura e Escrita	-Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor;	- Pedir esclarecimentos à cerca do que ouviu;		14h00	- Quadro interativo	Oralidade
	Produção de um texto	- Adaptar os discursos às situações de comunicação;		15h00	- Caderno dos alunos	Escrita
Gramática	Conhecer propriedades das palavras	-Recontar, contar e descrever;		16h00	- Lápis	Criatividade
	Atividades gráficas sugeridas	- Informar, explicar;		17h00	- Manual página 152 e 153	
Bloco 2- Descoberta e organização progressiva de superfícies		- Escrita criativa		17h30	- Computador	
		- Identificar as três conjugações verbais;			- Internet	
		- Identificar pronomes pessoais;		- Ficha de trabalho		
		- Conjugar os verbos regulares e irregulares mais frequentes (por exemplo, dizer, estar, fazer, ir, poder, querer, ser, ter, vir) no presente do indicativo;		- Lápis de cor		
		- Ilustrar de forma pessoal				

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA AULA DE PORTUGUÊS E EXPRESSÕES

Alunos	Data	O aluno manteve-se com atenção?			Nível de oralidade			Nível de escrita			O aluno demonstrou criatividade na ilustração?		
		Sim	Não	Em aprendizagem	Bom	Razoável	Mau	Bom	Razoável	Mau	Sim	Não	Em aprendizagem
	29-03-2017												
Ana Beatriz Pinto													
Ana Filipa Ribeiro													
Beatriz Eduarda													
Carlos Alberto													
Cristiano Ferreira													
Francisco Ferreira													
Gabriel Coelho													
Inês Rocha													
Isabel Cunha													
João Moura													
José Pedro Pinto													
Laura Sousa Mota													
Luís Filipe Teixeira													
Luísa Barbosa													
Luna Iara Campos													
Maria Carolina													
Mariana Sousa													
Martim Gaspar													
Pedro Micael													
Pedro Venceslau													
Rafael Filipe													
Salvador Pinto													
Simão Babo													
Tomás Vales													
Vasco Martim													

Anexo 15- Ficha de trabalho sobre os tempos verbais e verbos irregulares

FICHA DE TRABALHO DE PORTUGUÊS

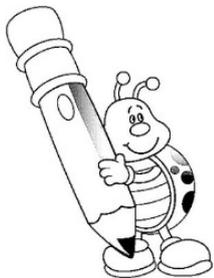
Data:



Nome _____

Verbos

✚ Liga as formas verbais ao infinito do verbo.



Formas verbais

Brincava

Corri

Amei

Estudo

Somos

Infinitivo

Ser

Brincar

Correr

Amar

Estudar

✚ Sublinha os verbos nas frases seguintes.

- Joana é uma menina muito pequenina, que adora escrever.
- Os peixes nadam no aquário.
- Os alunos amam o recreio, pois são momentos de liberdade.
- Os meninos estão a jogar futebol.

✚ Reescreve as frases anteriores no tempo pretérito imperfeito do indicativo.

-
-
-
-

✚ Coloca, no quadro abaixo, os verbos no lugar indicado.

Fazer

Vestir

Comer

Trepar

Trabalhar

Brincar

Falar

Esconder

Subir

1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação

🦁 Lê com atenção a seguinte frase e escreve-a nos tempos verbais indicados.

O João é amigo da Joana e adora brincar com ela na praia

Pretérito perfeito- _____

Futuro- _____

🦁 Completa as seguintes frases com a forma verbal correta.

- Eles _____ (estudar) matemática juntos.
- Tu _____ (pôr) a mochila no carro?
- Eles _____ (dar) de comer aos peixes amanhã.
- A Joana e o João _____ (ir) para a escola a pé.
- Nós _____ (ter) muitas prendas no nosso aniversário.
- Ontem eu _____ (conhecer) o meu cantor preferido.
- Hoje _____ (estar) um ótimo dia de sol.
- No próximo ano _____ (estar) no 4º ano.

🦁 Dos seguintes verbos, pinta de azul os verbos irregulares e de vermelho os verbos regulares.

Ser	Brincar	Levar	Dizer	Estar	Fazer
Fazer	Ir	Estudar	Aprender	Querer	

✿ Conjuga os seguintes verbos nos tempos verbais indicados.

Verbo fazer

Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Futuro

Verbo comer

Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Futuro

Anexo 16- Planificação 29 de março de 2017

Planificação do dia 29 de março de 2017						
Turma do 3ºM						
Domínio	Objetivo	Descritor	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
- Números e operações Números racionais não negativos	Os alunos adquirirão e assimilarão os diferentes aspectos relacionados com esta temática	- Fração como representação de medida de comprimento e de outras grandezas; numerais fracionários; - Utilizar corretamente os numerais fracionários; - Utilizar corretamente os termos numerador e denominador.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos sobre as atividades a serem realizadas; • Introdução ao conteúdo “Reconhecer o numerador e o denominador de uma fração”; • Exploração deste conteúdo, através do exemplo de uma pizza, questionando as crianças: “O que é que vocês fazem antes de comer uma pizza?”, “E quando dividem a pizza em fatias qual é o número de fatias que comem?”, “Quem quer vir ao quadro exemplificar?”; • Após a exploração do desenho no quadro com uma pizza dividida em seis partes, é pedido ao aluno que pinte apenas o número de fatias que costuma comer; • Posteriormente, a professora coloca a fração que corresponde à parte comida pelo aluno e à parte total e explica o que é o numerador e o denominador e o que indica cada um deles; • Diálogo com as crianças para verificar se compreenderam; • Exploração dos exemplos do manual e resolução dos exercícios; • Divisão da turma em seis grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos; • Distribuição de um dominó de 28 peças de frações pelos grupos; • Em cada grupo são distribuídas cinco peças de dominó por cada elemento, as restantes ficam de lado para compras; • É escolhido pela professora aleatoriamente um elemento de cada grupo para iniciar o jogo; • Cada jogador, na sua vez, coloca uma peça na mesa, de modo a que as partes da peça que se encostam representem a mesma parte do todo considerado, caso o jogador não tenha para continuar o jogo, ele compra peças da mesa até que possa jogar, caso não haja mais peças a serem compradas, o jogador passa a vez; • Ganha o jogador que ficar sem peças. 	9h00 10h00 10h30 11h 30 12h00	- Quadro -Marcadores -Manual pág.126 - Peças de dominó	Atenção Participação Conhecimentos adquiridos Motivação na realização do jogo

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA AULA DE MATEMÁTICA

Alunos	Data	O aluno manteve-se com atenção?			O aluno demonstrou-se participativo ao longo da aula?			O aluno adquiriu conhecimentos?			O aluno demonstrou-se motivado ao longo do jogo?		
		Sim	Não	Em aprendizagem	Sim	Não	Mais ou menos	Sim	Não	Alguns	Sim	Não	Mais ou menos
	29-03-2017												
Ana Beatriz Pinto													
Ana Filipa Ribeiro													
Beatriz Eduarda													
Carlos Alberto													
Cristiano Ferreira													
Francisco Ferreira													
Gabriel Coelho													
Inês Rocha													
Isabel Cunha													
João Moura													
José Pedro Pinto													
Laura Sousa Mota													
Luís Filipe Teixeira													
Luísa Barbosa													
Luna Iara Campos													
Maria Carolina													
Mariana Sousa													
Martim Gaspar													
Pedro Micael													
Pedro Venceslau													
Rafael Filipe													
Salvador Pinto													
Simão Babo													
Tomás Vales													
Vasco Martim													

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA AULA DE EXPRESSÕES

Alunos	Data	O aluno manteve-se com atenção?			O aluno manteve-se motivado na realização dos jogos?			Nível de resistência			O aluno demonstrou ter equilíbrio?		
		Sim	Não	Em aprendizagem	Sim	Não	Em aprendizagem	Baixo	Médio	Alto	Sim	Não	Em aprendizagem
	27-03-2017												
Ana Beatriz Pinto													
Ana Filipa Ribeiro													
Beatriz Eduarda													
Carlos Alberto													
Cristiano Ferreira													
Francisco Ferreira													
Gabriel Coelho													
Inês Rocha													
Isabel Cunha													
João Moura													
José Pedro Pinto													
Laura Sousa Mota													
Luís Filipe Teixeira													
Luísa Barbosa													
Luna Iara Campos													
Maria Carolina													
Mariana Sousa													
Martim Gaspar													
Pedro Micael													
Pedro Venceslau													
Rafael Jesus													
Salvador Pinto													
Simão Babo													
Tomás Vales													
Vasco Martim													

Anexo 18- Guião da entrevista

Esta entrevista surge no âmbito do trabalho final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico realizado no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. Através desta, pretende-se recolher informações sobre a opinião da educadora cooperante relativamente à problemática da presente investigação, ou seja, relativamente às estratégias que a educadora/auxiliar utilizam ao receber determinadas crianças no momento de acolhimento.

- No dia a dia como é que as crianças reagem no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo?
- Durante o estágio observei vários episódios que me chamaram à atenção, nomeadamente as birras e choro constante de algumas crianças após esta transição. Qual o seu papel neste momento? Quais as estratégias utilizadas para acolhê-las? Porquê é que apenas algumas crianças reagem assim?
- Observei que, utilizava várias estratégias como acarinhá-las, elogiá-los, incentivá-los com as atividades a serem desenvolvidas. O que a leva a agir desta maneira?
- Observei, também, que em algumas situações, pelo menos duas crianças faziam birras com os pais e estes cediam pegando nelas novamente. Gostava de compreender se acha correto os pais agirem deste modo.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente

Cláudia Silva

Anexo 19- Respostas da educadora

- **No dia a dia como é que as crianças reagem no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo?**

Educadora: Depende muito de criança para criança, uma vez que cada criança é um ser único e tem as suas próprias características e, a atitude dos pais neste momento também é muito importante. Se no momento de separação os pais não forem firmes e cederem a birras e “chantagens” feitas pelas crianças, esse momento vai ser mais difícil. Nos casos em particular de que fala nos seus registos, é o que acontece, os pais da Maria Inês e da Beatriz alimentam aquele momento e então a separação é sempre longa e mais dolorosa para ambas as partes. São crianças que já estão completamente integradas, é apenas uma questão de birra, são meninas muito mimadas em casa, que têm tudo o que quer. A Maria Inês houve uma fase que ficava muito bem e agora reage assim, mas é só com a mãe porque se for o pai ela não faz isso, contudo, é uma menina muito doce, muito inteligente e já é bastante autónoma, nota-se que é muito mimada e amada no seio familiar. A Beatriz acho que não deve ter muitas regras porque o que ela fez com o pai de não o deixar vestir e ele ter que ir buscar a mãe porque ela não o deixava, acho que isso já é muito mau, mas a culpa não é dela, é dos pais que cedem e fazem o que ela quer, porque se fosse um pai firme e lhe impusesse regras, quer ela quisesse ou não ele vestia-a, uma palmadinha não faz mal a ninguém. Mas ela sabe perfeitamente o que faz, porque mesmo aqui na sala quando erra ela sabe que fez asneiras, mas faz sempre a birra dela, no entanto, é uma menina já bastante autónoma e muito querida. No caso do Lourenço isso também acontece (principalmente se forem os pais, porque se for o avô é diferente), contudo é o primeiro ano em que está a frequentar a escola, houve um conjunto de mudanças na sua rotina o que dificultou a sua adaptação., mas é um menino muito inteligente, com mais um bocado de conforto e colo acaba por ficar bem. Mas isso como já disse, varia muito de criança para criança, porque houveram crianças que entraram na mesma altura que ele e apenas reagiram mal na primeira semana. Já no caso da Lara que entrou ao mesmo tempo que o Lourenço, o momento de separação assusta-a por outros motivos, uma vez que, esta tem receio de ficar na

creche porque a hora da sesta a “assusta”, está habituada a dormir com luzes e, se reparar ela não adormece sem ter ninguém ao lado dela e mesmo de manhã quando a mãe a entrega ela diz que não quer ficar porque não quer ir dormir. É uma menina que apenas com um bocado de conforto fica bem, é muito doce e meiga e, acredito que ela vai-se habituar a esta rotina que a deixa receosa. No caso da Bia, ela é a “pequenina do grupo”, apesar de ser uma menina muito tímida e ser preciso puxar bastante por ela, sempre se adaptou bem à creche e entra sempre bem-disposta. Por vezes tem alguma dificuldade em comunicar e brincar com as outras crianças, mas é uma criança acarinhada por todas as outras crianças. Existem crianças que adoram estar aqui connosco e, ficam facilmente, no entanto, as outras também gostam porque passados momentos esquecem e andam todo o dia bem e felizes, é apenas o impacto do momento e da angústia da separação. Este momento é muito importante tanto para as crianças como para os pais e, deste modo, procurámos sempre que os pais se sintam seguros e confiantes. Todos os dias estabelecemos um diálogo com os pais, de modo a perceber se está tudo bem com a criança e se, por algum motivo tem alguma informação importante, como tomar medicamentos, chegar pomadas, aspetos essenciais para nós.

- **Durante o estágio observei vários episódios que me chamaram à atenção, nomeadamente as birras e o choro constante de algumas crianças após esta transição. Qual o seu papel neste momento? Quais as estratégias utilizadas para acolhê-las? Porquê que acha que apenas algumas crianças reagem assim?**

Educadora: Algumas crianças usam a birra e o choro constante para chamarem a atenção, para obterem algo que pretendem do adulto. O meu papel é tentar moderar essas atitudes, tendo sempre em consideração as necessidades de cada uma, a sua personalidade e o que está a leva-la a ter esse comportamento. As estratégias passam sempre por distraí-la com atividades lúdicas, dando-lhe elogios, confortá-la com algum objeto que gosta (bonecas, chupeta) e dando-lhe o carinho que nesse momento precisa.

Na minha perspetiva, apenas algumas crianças reagem assim, dependendo muito da personalidade e do comportamento adotado pelos pais tanto em casa (através de regras e educação) como na transição do contexto familiar para o contexto educativo).

- **Observei que, utilizava várias estratégias como acarinhá-las, elogiá-las e incentivá-las com as atividades a serem desenvolvidas. O que a leva a agir desta maneira?**

Educadora: Tomo essas atitudes porque na minha opinião, a interação com as crianças neste momento faz com que elas se sintam acarinhadas no contexto escolar, sintam-se importantes, valorizadas e sintam confiança em quem cuida delas, é para isso que cá estamos, para promover o desenvolvimento de cada criança e mais do que isso, fazê-las felizes. Mostrar que na escola vai ter atividades interessantes e apelativas torna o momento de separação menos doloroso para a criança.

- **Observei, também, que em algumas situações, pelo menos duas crianças faziam birras com os pais e estes cediam pegando nelas ao colo novamente. Gostava de compreender se acha correto os pais agirem deste modo.**

Educadora: Na minha opinião não acho que seja correto, pois quanto mais os pais cedem pior é, pelo que se nota perfeitamente nas crianças, que são sempre as mesmas a terem esse comportamento. Torna-se mais fácil, os pais deixarem as crianças sem ceder às chantagens destas, mesmo que estes façam birras é melhor ignorá-las porque elas acabam por ficar bem e esquecer, do que estar sempre a alimentar as birras.

Anexo 20- Registos da observação

COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO

Nome: Lourenço

Pessoa que a acompanhou até à instituição: Pai

	Data	Duração do período de observação	Processo de reação da criança e estratégias utilizadas pela educadora
Comportamento no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo	7 de dezembro de 2015	O período de observação teve a duração de dois minutos. Início- 9h45m Fim- 9h47m	O Lourenço vinha no colo do pai. O pai entrou dentro da sala com ele e ele trazia uma história na mão. O pai tentou sentar o Lourenço na área de acolhimento e disse-lhe para mostrar a história aos meninos, mas este agarrou-se ao pescoço do pai a chorar. O pai virou-se para ele a dizer que já vinha e a educadora pegou nele ao colo e começou a perguntar-lhe qual era o animal que tinha na capa da história e, disse-lhe para ele não chorar que ia contar a história que ele trouxe. Lourenço acalmou, mas quando a educadora o sentou à beira dos colegas começou a chorar novamente, mas quando a educadora o colocou sentado no colo dela, acalmou.

COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO

Nome: Beatriz

Pessoa que a acompanhou até à instituição: Mãe

	Data	Duração do período de observação	Processo de reação da criança
Comportamento no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo	7 de dezembro de 2015	O período de observação teve a duração de três minutos. Início- 10h00 Fim- 10h04m	A Beatriz vinha ao colo da mãe e ficaram à porta da sala. A mãe disse à educadora que tinha ido trabalhar e a Beatriz tinha ficado em casa com o pai como o de costume. Não deixou o pai vesti-la e este foi ao trabalho buscá-la e veio pelo caminho a vesti-la e era por isso que estava toda despenteada. Enquanto esta falava com a educadora, a Beatriz permanecia agarrada ao seu pescoço e quando a mãe lhe dizia que tinha de ir trabalhar, quer ela ficasse a chorar ou não, esta começava a fazer birra e a desatar a chorar. Entretanto, a educadora foi buscar uns ganchos da minnie e disse anda comigo que eu vou-te fazer um penteado para ficares toda bonita. A mãe colocou-a no chão e esta atirou-se para o chão, continuando a fazer birra. A educadora pegou nela ao colo, trouxe-a para dentro da sala e esta passado alguns minutos acalmou.

COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO

Nome: Maria Inês

Pessoa que a acompanhou até à instituição: Mãe

	Data	Duração do período de observação	Processo de reação da criança
Comportamento no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo	7 de dezembro de 2015	O período de observação teve a duração de um minuto. Início- 10h12m Fim- 10h13m	A Maria Inês vinha com um estojo na mão e dirigiu-se logo para a beira dos restantes meninos, no entanto, enquanto a educadora falava com a mãe, esta foi pedir-lhe um beijo e desejar-lhe bom trabalho.

COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO

Nome: Bia

Pessoa que a acompanhou até à instituição: Pai

	Data	Duração do período de observação	Processo de reação da criança
Comportamento no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo	7 de dezembro de 2015	O período de observação teve a duração de dois minutos. Início- 11h02m Fim- 11h04m	A Bia vinha no chão, muito bem disposta mas envergonhada. Mal viu a auxiliar da ação educativa, dirigiu-se a ela a correr, foi dar-lhe um beijo, mostrar-lhe a sua nova boneca e esta pegou nela. O pai pediu-lhe um beijo enquanto falava com a auxiliar sobre os medicamentos da Bia ela deu-lhe e foi-se sentar à beira dos restantes meninos.

COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO

Nome: Lourenço

Pessoa que a acompanhou até à instituição: Pai

	Data	Duração do período de observação	Processo de reação da criança
Comportamento no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo	14 de dezembro de 2015	<p>O período de observação teve a duração de dois minutos.</p> <p style="text-align: center;">Início- 9h45m Fim- 9h47m</p>	<p>O Lourenço vinha no colo do pai a chorar e trazia na mão uma bola e um iogurte. O pai disse à educadora que ele no dia anterior tinha ido ver o Panda a Gondomar e que estava com sono. Lourenço continuava a chorar e a dizer que queria ir embora. A educadora disse que ia colocar o vídeo e as músicas do Panda na televisão para ele ver e Lourenço esfregou os olhos e deitou-se no ombro do pai. A educadora foi colocar o Panda a dar e pegou nele ao colo. Lourenço continuava a chorar, a educadora sentou-se na área de acolhimento com ele e deu-lhe a chupeta e este sossegou.</p>

COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO

Nome: Lara

Pessoa que a acompanhou até à instituição: Mãe

	Data	Duração do período de observação	Processo de reação da criança
Comportamento no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo	14 de dezembro de 2015	O período de observação teve a duração de dois minutos. Início- 9h50m Fim- 9h52m	A Lara vinha no colo da mãe e, quando a mãe a entregou à educadora esta começou a chorar. A mãe disse que foi fim de semana e que ela estava com mais mimo. A educadora disse para ela não chorar porque íamos fazer ginástica e brincar. Lara pegou na mãe e foi com ela à área da casinha buscar uma boneca. A educadora disse que iam dar um nome ao seu bebé e para ela dar um beijo à mãe. Lara deu um beijo à mãe e foi-se sentar à beira dos restantes meninos com a boneca.

COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO

Nome: Maria Inês

Pessoa que a acompanhou até à instituição: Mãe

	Data	Duração do período de observação	Processo de reação da criança
Comportamento no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo	14 de dezembro de 2015	O período de observação teve a duração de três minutos. Início- 10h00 Fim- 10h03m	A Maria Inês vinha no colo da mãe a dizer que não queria vir para a escola, que queria ir com a mãe. Trazia na mão uma mala da Disney e a educadora disse: “Tens uma mala muito bonita, anda mostrar aos meninos”, a mãe colocou-a no chão e esta começou a fazer birra a saltar para o colo da mãe e a chorar alto a dizer que não queria ir. A mãe cedeu e pegou novamente nela ao colo. Maria Inês agarrou-se ao pescoço dela e, quando a educadora tentava pegar nela, ela começava a bater com os pés. A educadora disse à Maria Inês que a mãe tinha que ir trabalhar para ganhar dinheirinho para lhe dar prendas. A mãe disse que se ela não chorasse que a levava ao parque, assim, a educadora pegou nela, Maria Inês deu um beijo à mãe e foi-se sentar na área de acolhimento com a educadora, mostrou a sua mala aos meninos e acalmou.

COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO

Nome: Bia

Pessoa que a acompanhou até à instituição: Pai

	Data	Duração do período de observação	Processo de reação da criança
Comportamento no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo	14 de dezembro de 2015	O período de observação teve a duração de dois minutos. Início- 10h30m Fim- 10h32m	A Bia entrou na sala um bocado reticente a sorrir e com uma mochila da ovelha choné. A educadora aproximou-se dela e disse: “Tens uma mochila tão bonita da ovelha choné” e a Bia muito envergonhada sorriu e foi-se sentar no colo da educadora, abriu a mochila e tirou a pomada que lá tinha para a educadora saber que lhe tinha que chegar. O pai da Bia informou a educadora que quando ela acordasse de dormir, que era necessário chegar-lhe a pomada na cara devido à alergia.

COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO

Nome: Lourenço

Pessoa que a acompanhou até à instituição: Pai

	Data	Duração do período de observação	Processo de reação da criança
Comportamento no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo	15 de dezembro de 2015	<p>O período de observação teve a duração de três minutos.</p> <p style="text-align: center;">Início- 9h32m Fim- 9h35m</p>	<p>O Lourenço vinha no colo do pai e trazia na mão dois chupas. Quando a educadora se dirigiu a ele, Lourenço deu-lhe um chupa e começou a sorrir. A educadora deu-lhe um beijo e disse-lhe para ele se ir sentar à beira dos restantes meninos que íamos fazer uma atividade muito divertida e que ele ia gostar muito. Lourenço quando se apercebeu que o pai ia embora, começou a chorar e a correr para ele. A educadora pegou nele e foi mostrar-lhe os novos carrinhos que existiam na sala e, Lourenço acabou por “esquecer” a ida do pai.</p>

COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO

Nome: Lara

Pessoa que a acompanhou até à instituição: Mãe

	Data	Duração do período de observação	Processo de reação da criança
Comportamento no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo	15 de dezembro de 2015	O período de observação teve a duração de dois minutos. Início- 9h37m Fim- 9h39m	A Lara vinha no colo da mãe a chorar a dizer que não queria vir para a escola porque não queria dormir. A educadora disse-lhe que antes de ir dormir que ainda ia brincar muito e que ia aos baloiços no exterior. Lara continuava a chorar e a auxiliar disse: “não chores, tu és tão linda, meninas bonitas não podem chorar. Eu vou-me deitar à tua beira e só vais dormir um bocadinho, porque depois a mãe vem-te logo buscar. Dá um beijinho à mãe para irmos cantar os bons dias com os meninos”. Lara continuava a chorar, mas deu um beijo à mãe e foi ao colo da educadora.

COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO

Nome: Beatriz

Pessoa que a acompanhou até à instituição: Pai

	Data	Duração do período de observação	Processo de reação da criança
Comportamento no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo	15 de dezembro de 2015	O período de observação teve a duração de quatro minutos. Início- 9h58m Fim- 10h02m	A Beatriz entrou na sala com uma história na mão toda sorridente. Porém, enquanto o pai falava com a educadora, Beatriz hesitou e foi a correr para o colo do pai. A educadora disse-lhe que ela já era uma menina grande para não fazer birras. Beatriz agarrou-se ao pescoço do pai e quando a educadora tentou pegar nela, ela começou a chorar. O pai disse-lhe que ela parecia um bebé com aquele comportamento e que os meninos iam começar-se a rir dela. A educadora disse-lhe que aquilo eram só “fitas” e só mimo, que não valia a pena continuar a alimentar isso, porque quanto mais cedesse mais ela fazia. “Estamos a fazer uma atividade muito bonita de natal, tens que vir fazer também a tua para o pai natal ser teu amigo” disse-lhe a educadora. O pai disse-lhe que tinha que ir, deu-lhe um beijo e a educadora pegou nela.

COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO MOMENTO DE ACOLHIMENTO

Nome: Maria Inês

Pessoa que a acompanhou até à instituição: Mãe

	Data	Duração do período de observação	Processo de reação da criança
Comportamento no momento de transição do contexto familiar para o contexto educativo	15 de dezembro de 2015	O período de observação teve a duração de dois minutos. Início- 10h02m Fim- 10h04m	A Maria Inês vinha no colo da mãe e não queria entrar na sala. A educadora pegou nela e ela começou a chorar e a mãe pegou nela novamente. A mãe disse-lhe que tinha que ir trabalhar e esta continuava agarrada ao pescoço dela a chorar. A mãe disse que ela acordou bem-disposta e que vinha bem-disposta, que este comportamento era tudo mimo. A educadora pegou nela deu-lhe um beijo e disse-lhe que estava bom tempo e que iam para o recreio brincar. A Maria Inês apesar de continuar a chorar, deu um beijo à mãe e foi para a beira dos restantes colegas.

