

UM PERCURSO REFLEXIVO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: A BRINCADEIRA LIVRE E A SUA IMPORTÂNCIA NO BEM-ESTAR EMOCIONAL DA CRIANÇA.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mónica Bento Figueiredo

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, abril de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Prática Pedagógica em Creche – 1.º ano | 1.º semestre

Professora supervisora – Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Prática Pedagógica em Jardim de Infância I – 1.º ano | 2.º semestre

Professora supervisora – Professora Doutora Maria Isabel Pinto Simões Dias

Prática Pedagógica em Jardim de Infância II – 2.º ano | 1.º semestre

Professora supervisora – Professora Doutora Maria Isabel Pinto Simões Dias

AGRADECIMENTOS

Aos amores da minha vida, os meus filhos, Rafael e Santiago, obrigada por serem a minha fonte de energia e de força e a principal razão da minha existência. Sem vocês nada faria sentido. Amo-vos muito!

À educadora Margarida Ferreira, responsável pelo meu ingresso tardio no ensino superior. Obrigada por me ter feito acreditar que era possível.

Às professoras orientadoras, Doutora Marina Rodrigues e Doutora Isabel Simões Dias por todo o apoio e orientação, pela constante disponibilidade e respeito e por me terem ajudado a crescer. Obrigada!

A todas as crianças com quem tive o privilégio de conviver. Com elas reforcei todos os dias a minha paixão pela Educação de Infância. Obrigada!

Às educadoras Eliana Boso, Cidália Sebastião, Ana Lopes, Manuela Pereira e Alexandra Galvão, por me terem acolhido nas suas salas e me terem auxiliado neste percurso. Obrigada!

Fátima, Lara, Sílvia e Sónia, minhas colegas de licenciatura que sempre me apoiaram e incentivaram, nunca permitindo que fraquejasse e desistisse. Obrigada!

À minha colega de prática pedagógica, Ana Catarina, pela cumplicidade e permanente entreajuda. Obrigada!

“Como educadores, ocupamos uma posição privilegiada. Todos os dias, temos oportunidade de marcar positivamente as vidas das crianças com quem trabalhamos.”

(Rief & Heimburge, 2000, p.13)

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, realizado entre setembro de 2020 e janeiro de 2022. Este relatório encontra-se dividido em três partes, sendo que cada parte corresponde às vivências relacionadas com cada uma das Práticas de Ensino Supervisionadas contempladas neste mestrado.

Na primeira parte abordam-se assuntos alusivos à educação de infância - creche, nomeadamente a importância da documentação pedagógica, a importância das rotinas em creche e a adaptação das crianças a um novo contexto.

A segunda parte relaciona-se com as vivências em contexto de Jardim de Infância I, abordando também a dimensão investigativa. As vivências foram organizadas à volta dos seguintes tópicos: desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 5/6 anos; observação em Jardim de Infância; planificação em Jardim de Infância; intervenção educativa e interações em contexto de Jardim de Infância.

O estudo realizado em contexto de Jardim de Infância I incidiu na brincadeira livre e a sua importância no bem-estar emocional da(s) criança(s). Adotando uma metodologia qualitativa, identificaram-se e descreveram-se evidências de bem-estar emocional presentes nos momentos de brincadeira livre de 3 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Os dados, recolhidos através de observação direta, com recurso à gravação de vídeo, foram sujeitos à análise de conteúdo à luz dos indicadores de bem-estar emocional de Portugal e Laevers (2018). Os resultados revelaram que nos momentos de brincadeira livre observados estiveram presentes os níveis de bem-estar emocional: Médio, Alto e Muito Alto (Portugal & Laevers, 2018).

Por fim, a terceira parte remonta às vivências em contexto de Jardim de Infância II, centrando-se na avaliação (nomeadamente na avaliação por portefólio), na importância do espaço exterior, na criança com agência e no projeto “O rei D. Dinis” desenvolvido com as crianças (metodologia de trabalho por projeto).

Palavras-chave

Bem-estar emocional, Brincar, Crianças, Desenvolvimento e aprendizagem, Educação de Infância, Reflexão.

ABSTRACT

The present report makes part of a Pre-school Education Masters, at the Education and Social Sciences college of Leiria Polytechnic, held between September 2020 and January 2022. This report is based on three parts, corresponding each part to the experience about the supervised Teaching practices contemplated in this master's degree.

The first part reports with issues related to early childhood education - nursery, in particular, the importance of pedagogical documentation, the importance of daycare routines and children adaptation to a new context.

The second part relates the experiences in the Kindergarten I context, and also includes the investigative dimension. The experiences were organized around the following topics: Development and learning of 5/6 years old; Observation in Kindergarten; Kindergarten planning; Educational Intervention and interactions in a Kindergarten context.

The study carried out in the context of Kindergarten I, focused on free play and its importance in the emotional well-being of the child(ren). Adopting a qualitative methodology, evidence of emotional well-being, present in the free play moments of 3 children aged between 5 and 6 years, were identified and described. The data, collected through direct observation, using video recording, were subjected to content analysis in light of the indicators of emotional well-being according to Portugal and Laevers (2018). The results revealed that in free play moments observed, the emotional well-being levels present were: Medium, High and Very High (Portugal & Laevers, 2018).

Finally, the third part refers to the experiences in the context of Kindergarten II, focusing on the evaluation (namely portfolio evaluation), the importance of outdoor space, child agency and the project "O rei D. Dinis" developed with children (project work methodology).

Keywords

Childhood Education, Children, Development and learning, Emotional well-being, Play, Reflection.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice Geral	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Tabelas	xv
Abreviaturas.....	xvi
Introdução.....	1
PARTE I – PERCURSO DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE CRECHE	3
Capítulo 1 – Dimensão Reflexiva em Contexto de Creche: Iniciando o Percorso.....	3
1.1. Apresentação do Contexto Educativo - Creche.....	3
1.1.1. <i>O Meio Envolvente</i>	3
1.1.2. <i>A Instituição Educativa</i>	4
1.1.3. <i>A sala 1 – 2 anos</i>	6
1.1.4. <i>O Grupo de Crianças da Sala 1 -2 anos</i>	7
1.2. Dimensão reflexiva decorrente da PES em Creche	8
1.2.1. <i>O desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 12/24 meses.</i>	8
Desenvolvimento físico-motor	9
Desenvolvimento Cognitivo	10
Desenvolvimento Psicossocial	10
1.2.2. <i>Observação em Creche</i>	12
1.2.3. <i>Da planificação à intervenção em Creche</i>	13
1.2.4. <i>Avaliação em Creche</i>	16

1.2.4.1. Documentação Pedagógica em Creche.....	18
1.2.5. <i>A importância das rotinas em creche</i>	19
1.2.6. <i>Adaptação das crianças em creche</i>	20
PARTE II – PERCURSO DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I.....	22
Capítulo 2 - Dimensão Reflexiva em Contexto de Jardim de Infância I: Continuando o percurso	22
2.1. Apresentação do contexto educativo – Jardim de Infância I.....	22
2.1.1. <i>A Sala dos 5-6 anos</i>	22
2.1.2. <i>O Grupo de Crianças da Sala dos 5-6 anos</i>	24
2.2. Dimensão reflexiva decorrente da PES em Jardim de Infância I	25
2.2.1. <i>O desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 5 / 6 anos</i>	25
2.2.2. <i>Observação em Jardim de Infância</i>	27
2.2.3. <i>Planificação em Jardim de Infância</i>	29
2.2.4. <i>Intervenção educativa</i>	32
2.2.5. <i>Interações em contexto de Jardim de Infância</i>	35
Capítulo 3 – Dimensão investigativa: Brincadeira livre e bem estar emocional.....	37
3.1. Enquadramento Teórico: da qualidade em Educação de Infância à brincadeira livre.....	38
3.1.1. <i>Qualidade em Educação de Infância</i>	38
3.1.2. <i>O bem-estar emocional na Infância</i>	39
3.1.3. <i>Indicadores e níveis de bem-estar emocional na Infância</i>	40
3.1.4. <i>O papel do brincar/brincadeira na promoção do bem-estar emocional.</i>	42
3.1.5. <i>A brincadeira livre</i>	44

3.2. Metodologia de Investigação.....	46
3.2.1 <i>Motivação, pertinência do estudo, questão de investigação e objetivos do estudo</i>	46
3.2.2. Metodologia.....	47
3.2.2.1 <i>Contexto e participantes</i>	47
3.2.2.2. <i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i>	48
3.2.2.3 <i>Procedimento</i>	48
3.2.2.4. <i>Técnica de análise de dados</i>	49
3.3. Apresentação e discussão dos resultados	52
3.4. Conclusão e Limitações do estudo	56
PARTE III – UM PERCURSO DE APRENDIZAGENS, EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II	57
Capítulo 4 - Dimensão Reflexiva em Contexto de Jardim de Infância II: Terminando o percurso.	57
4.1. Apresentação do contexto educativo – Jardim de Infância II.....	58
4.1.1. <i>O Meio Envolvente</i>	58
4.1.2. <i>A Instituição Educativa</i>	58
4.1.3. <i>A sala do JI da rede pública</i>	59
4.1.4. <i>O Grupo de Crianças</i>	59
4.2. Dimensão reflexiva decorrente da PES em Jardim de Infância II.....	61
4.2.1. <i>Avaliação em contexto de Jardim de Infância</i>	61
4.2.1.1. <i>Avaliação por portefólio</i>	64
4.2.2. <i>A importância do espaço exterior</i>	66
4.2.3. <i>A criança com agência</i>	70

4.3.1. Projeto - “O rei D. Dinis”.....	74
CONCLUSÃO GERAL	77
Referências Bibliográficas.....	80
Anexo 1 – Reflexão Individual nº9 referente á semana de 2 a 9/12/2020.....	2
Anexo 2 – Reflexão Individual nº10 referente à semana de 14 a 16/12/2020.....	3
Anexo III – Planificação referente à semana de 26 a 28/4 /2021.....	5
Anexo IV – Planificação referente à semana de 7 a 9/6 /2021.....	14
Anexo V – Planificação referente à semana de 3 a 5/5 /2021.....	20
Anexo VI - Reflexão Individual nº5 referente à semana de 17 a 19/5/2021	24
Anexo VII - Reflexão Individual nº3 referente à semana de 3 a 5/5/2021.....	25
Anexo VIII - Reflexão Individual nº6 referente à semana de 24 a 26/5/2021	27
Anexo IX - Reflexão Individual Nº4 referente à semana de 10 a 12/5/2021	29
Anexo X - Autorização para recolha de imagens	30
Anexo XI - Transcrição do vídeo nº1	31
Anexo XII - Transcrição do vídeo nº2.....	31
Anexo XIII - Transcrição do vídeo nº3	32
Anexo XIV - Grelha de análise	33
Anexo XVI - Registo de evidências referente à semana de 10 a 12/01/2022 (Último exercício do semestre)	38
Anexo XVII - Página do Portefólio da criança M6 feito com a família.....	47
Anexo XVIII - Página do Portefólio da criança M6 feito com a família	48
Anexo XIX – Página do portefólio da criança M6 feito com a família.....	49
Anexo XXI – Reflexão Individual Nº8 referente à semana de 29 a 30/11/2021.....	50
Anexo XXI – Planificação Nº2 referente à semana de 18 a 20/10/2021.....	52
Anexo XXII – Reflexão Individual Nº6 referente à semana de 15 a 17/11/2021	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Sala 1-2 anos	6
Figura 2 – Criança a explorar objeto através do paladar	9
Figura 3 – Criança a explorar objeto através do tato e visão	9
Figura 4 – Criança a explorar revista através da visão, tato e audição	9
Figura 5 – Crianças a interagirem entre si.....	11
Figura 6 – Criança a interagir com o adulto.....	11
Figura 7 – Degustação de frutos.....	15
Figura 8 – Exploração de sacos sensoriais.....	15
Figura 9 – Observação de luzes.....	15
Figura 10 – Registo de Evidências 9 ^a . Semana.....	18
Figura 11 – Registo de Evidências 11 ^a . Semana.....	18
Figura 12 – Área da casinha.....	23
Figura 13 – Área da garagem.....	23
Figura 14 – Área da biblioteca.....	23
Figura 15 – Área do tapete.....	23
Figura 16 – Área do cabeleireiro.....	23
Figura 17 – Área do computador.....	23
Figura 18 – Cão feito por uma criança com vários tipos de papel.....	32
Figura 19 – Foguetão e borboletas feito pelas crianças com vários tipos de papel.....	32
Figura 20 – As crianças comparam as letras dos cartões com o abecedário exposto na parede.....	32
Figura 21 – Quadro de ardósia e área administrativa.....	59
Figura 22 – Criança M6 (4 anos) a iniciar o processo de lavagem da taça suja de tinta.....	65
Figura 23 – Criança M6 (4 anos) afirma que “a tinta está a crescer.....	65
Figura 24 – Criança M6 a brincar com elementos da natureza.....	66
Figura 25 – Criança M6 com outras crianças a brincarem com as folhas.....	66
Figura 26 – Criança M6 a brincar com um caracol.....	66
Figura 27 – Criança E (4 anos) descobre que consegue escrever com uma	

pedra.....	68
Figura 28 – Fig. 4 – Criança F (4 anos) imita a criança E (4 anos).....	68
Figura 29 – Apanha dos espinafres.....	72
Figura 30 – Colocação do açúcar para a confeção do bolo.....	72
Figura 31 – Colocação da farinha para a confeção do bolo.....	72
Figura 32 – Criança G2 a transcrever as letras/palavras.....	75
Figura 33 – Criança M1 a transcrever as letras/palavras.....	75
Figura 34 – Placard de registos.....	75
Figura 35 – Placares afixados na parede da sala de atividades.....	75
Figura 36 – Pesquisas no computador.....	75
Figura 37 – Pesquisas em livros.....	75
Figura 38 – Castelo feito pelas crianças.....	76
Figura 39 – Elaboração das coroas.....	76
Figura 40 – Plantação de um pinheiro.....	76
Figura 41 – Brincadeiras de faz-de-conta.....	76
Figura 42 – Escritura com penas.....	76
Figura 43 – Escritura com penas.....	76
Figura 44 – Crianças G1 e V3 (5 anos) a brincarem ao rei D. Dinis e Rainha D. Isabel afirmando ter um filho chamado Afonso.....	76

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Níveis de bem-estar emocional de acordo com Portugal e Laevers (2018) ...	42
Tabela 2 - Calendarização da recolha de dados.....	49
Tabela 3 - Evidências de bem-estar emocional de acordo com os indicadores defendidos por Portugal e Laevers (2018)	51
Tabela 4 – Exemplos de evidências de bem-estar emocional - Criança E	52
Tabela 5 – Exemplos de evidências de bem-estar emocional - Criança H.....	53
Tabela 6 – Exemplos de evidências de bem-estar emocional - Criança Q.....	55

ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

ADESBA – Associação Desenvolvimento e Bem Estar Social da Freguesia de Barreira

CATL – Centro de Atividades e Tempos Livres

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DSDC – Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PL – Politécnico de Leiria

INTRODUÇÃO

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) integra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS)/Politécnico de Leiria (PL), realizado nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022.

Este documento apresenta a reflexão sobre o percurso formativo realizado em três contextos diferentes (Creche, Jardim de Infância I - numa Instituição Particular de Solidariedade Social, IPSS e Jardim de Infância II - numa Instituição da rede pública) e o estudo sobre a brincadeira livre e o bem-estar emocional em contexto de Jardim de Infância.

Por forma a organizar o seu conteúdo, dividiu-se o relatório em três partes que se subdividem em capítulos e subcapítulos. Assim, na primeira parte, apresentam-se as experiências vividas em contexto de creche entre os meses de setembro 2020 e janeiro de 2021. No único capítulo (capítulo 1) desta primeira parte, em subcapítulos, aborda-se a observação, planificação e avaliação em creche, a documentação pedagógica, a importância das rotinas em creche e a adaptação das crianças à sala de creche.

A segunda parte deste relatório encontra-se dividido em dois capítulos (capítulo 2 e 3). O capítulo 2 apresenta a dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância I, expondo experiências e aprendizagens realizadas sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 5-6 anos, a observação em contexto de Jardim de Infância, a intervenção e as interações no mesmo contexto (subcapítulos). O capítulo 3 tem por base um estudo realizado com três crianças de uma sala de Jardim de Infância, em torno da brincadeira livre e da sua importância no bem-estar emocional. Surge, assim, o enquadramento teórico, a metodologia de investigação (onde se apresenta a motivação e pertinência do estudo, a questão de investigação e objetivos do estudo), seguido da metodologia, (que contempla contexto e participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedimento e técnica de análise de dados). Em seguida surge a apresentação e discussão dos resultados e a conclusão e limitações do estudo.

Na terceira parte do presente relatório partilham-se as experiências em contexto de Jardim de Infância II, que decorreu numa instituição da rede pública entre setembro de 2021 e janeiro de 2022. Em subcapítulos, aborda-se a avaliação, nomeadamente a avaliação por portefólio, a importância do espaço exterior e a criança como aprendiz ativo. Considerando a importância do projeto “O rei D. Dinis” para todos os intervenientes educativos, apresenta-se uma reflexão sobre esta experiência educativa realizada com o grupo de crianças do JI da rede pública baseada na Metodologia de Trabalho por Projeto.

No final, apresenta-se uma conclusão geral, acreditando que o culminar deste percurso formativo resultou em aprendizagens significativas que contribuíram para um gradual desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

PARTE I – PERCURSO DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE CRECHE¹

Nesta primeira parte do relatório apresenta-se o ambiente educativo onde decorreu a PES, em contexto de creche, durante o ano letivo de 2020/ 2021. Abordam-se as principais aprendizagens desenvolvidas a partir de experiências diversificadas realizadas com os diferentes intervenientes educativos.

CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE: INICIANDO O PERCURSO

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de creche decorreu entre setembro de 2020 e janeiro de 2021, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na localidade da Batalha. Durante este período, salientam-se as experiências e aprendizagens que avaliamos como tendo contribuído para um gradual desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

1.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO - CRECHE

1.1.1. O Meio Envolve

A instituição onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de creche, situa-se na Região Centro do País, mais especificamente na conceituada vila da Batalha, distrito de Leiria, nas imediações do ilustre Mosteiro da Batalha. De acordo com Cortesão (1995) o Mosteiro da Batalha é considerado “o monumento mais representativo e emocionante da história de Portugal” (p.191). Para além deste ilustre monumento, a zona envolvente à instituição onde decorreu esta PES, conta com séculos de história, na medida em que contempla um vasto património edificado e um glorioso património natural. Segundo ressalva Cortesão (1995), esta localidade conta com “um precioso património local de elevado interesse público: solares, pontes neogóticas, igrejas, capelas, espaços verdes encantadores, jazidas de dinossauros, vias romanas e um património natural a ser preservado” (p.191).

¹ Por razões éticas, por forma a garantir a confidencialidade das crianças com quem se realizou as Práticas de Ensino Supervisionadas e das instituições acolhedoras, os nomes foram substituídos por siglas ou por letras do alfabeto, ao longo de todo o relatório.

1.1.2. A Instituição Educativa

A Instituição Educativa onde decorreu a PES é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que se encontra a funcionar desde 1985. Esta instituição tinha, à data da PES, uma capacidade máxima para 160 crianças, servindo as valências de Creche, Educação Pré-escolar e Centro de Atividades e Tempos Livres (CATL). As valências de Creche e Educação Pré-Escolar situam-se no mesmo edifício, enquanto o CATL funciona num edifício contíguo ao edifício principal.

O edifício principal é constituído por dois pisos, sendo que à presente data não dispõe de nenhuma porta principal específica em sequência da conjuntura atual do país, conseqüente da pandemia do SARS-CoV-2. Com base nas medidas de contingência para prevenção da propagação do vírus COVID-19, a entrada das crianças é feita por portas distintas de acordo com a faixa etária.

O piso inferior, é composto por um hall de acesso a uma das entradas (creche), junto à qual, mais propriamente do seu lado direito, fica situado o corredor que dá acesso às três salas de Creche: berçário (composto por uma copa, dormitório, sala parque e fraldário), sala que acolhe crianças entre 1 e 2 anos e sala destinada a crianças entre os 2 e 3 anos de idade. Cada uma destas salas possui fraldário/casa de banho, adequada à idade das crianças que acolhe. Relativamente ao exterior, estas salas têm acesso direto a um pequeno alpendre que dispõe de material adequado à idade das crianças. Ao fundo do corredor das salas de creche há uma casa de banho, para adultos, que serve de apoio a estas três salas.

Ainda no piso inferior, de frente para a entrada (creche), encontram-se os Serviços Administrativos da Instituição e uma casa de banho para adultos. Seguindo o corredor que se apresenta à direita, encontram-se as três salas de Educação Pré-escolar: a sala dos 3 anos, a sala dos 4 anos e a sala dos 5 anos. Cada uma das três salas possui casa de banho própria adequada às crianças que as frequentam. Importa referir que cada sala tem um nome fixo por decisão da direção.

A cozinha encontra-se neste mesmo piso estando ao serviço de todas as valências. Adjacente à cozinha, encontra-se o refeitório onde são servidas as refeições às crianças das três valências. Existe, ainda, uma despensa cuja utilidade é permitir um acondicionamento seguro dos bens alimentares, e uma outra despensa, junto ao

refeitório, que serve de apoio à arrumação de material de grandes dimensões. Importa também referir a presença de casas de banho que servem de apoio ao refeitório, adequadas aos utentes.

No espaço contíguo a este, existe uma sala para as colaboradoras e uma casa de banho de serviço. Para o tratamento da roupa, esta instituição dispõe de uma lavandaria que serve também para o acondicionamento de materiais de desgaste para a limpeza.

No que respeita ao primeiro piso, ou piso superior, existe uma sala de Coordenação Pedagógica, uma sala de reuniões, uma sala de apoio técnico, uma sala de audiovisual equipada com televisão, sistema de som e Biblioteca e ainda uma casa de banho de serviço ao piso.

O espaço exterior é composto por um pequeno parque infantil que permite às crianças a exploração e divertimento ao ar livre. Existe uma parte coberta com algum material lúdico que, à data, em sequência da conjuntura atual já referida, não se encontrava disponível às crianças.

Esta instituição conta ainda com uma sala de CATL situada na cave de um edifício adjacente. Não obstante, esta sala dispõe de exposição solar e arejamento e tem como divisões uma sala de convívio e de realização de atividades, uma sala de estudo, casas de banho para os utentes e uma outra para as colaboradoras e pessoas portadoras de deficiência física. Na parte exterior há ainda uma área de diversão que serve de apoio à sala e que através dela se realiza habitualmente o acesso ao refeitório da instituição.

Relativamente à equipa pedagógica da instituição, aquando da PES, a valência de creche era constituída por duas educadoras de infância e quatro auxiliares de ação educativa. Quanto à valência de Educação Pré-escolar, a equipa pedagógica era formada por três educadoras de infância e três auxiliares de ação educativa. Do CATL, faziam parte uma professora do ensino básico e três auxiliares de ação educativa. No que concerne ao horário de funcionamento, a Instituição funcionava entre as 07h30m e as 19h00.

Relativamente ao Projeto Educativo da instituição, este foi elaborado para três anos consecutivos (2020 - 2023), tendo o título de “Educar para a Sustentabilidade”. Consta do mesmo que o seu principal objetivo “é proporcionar às crianças atividades pedagógicas, que motivem e despertem os seus interesses para que estas possam

adquirir um desenvolvimento harmonioso em todas as áreas” (Projeto Educativo do CIMV 2020/2023, p. 4).

1.1.3. A sala 1 – 2 anos

A sala 1 – 2 anos localizava-se no piso inferior entre o Berçário e a sala 2 - 3 anos. A sala dispunha de um espaço amplo de forma retangular (**Ver Figura 1**), que contemplava duas mesas redondas, 17 cadeiras, dois armários que serviam para arrumação de documentos e materiais, algumas prateleiras para arrumação de livros, brinquedos e uma outra prateleira para arrumação das garrafas de água e caixas das chuchas das crianças. À entrada da sala existiam dois placares, um para exposição de trabalhos das crianças e um outro para registos informativos.



Figura 1- Sala 1 – 2 anos

Ao fundo da sala existia um tapete e um espelho, onde as crianças se sentavam para ouvir histórias, para assistir às aulas de expressão musical ou, simplesmente, para acalmar.

Esta sala dispunha de bastante luz natural visto que uma das paredes laterais era composta exclusivamente por janelas e uma porta de correr que permitiam a entrada da luz solar. Era por esta porta de correr que se fazia o acesso ao espaço exterior, onde as crianças brincavam livremente. Este espaço exterior era comum à sala do lado, sala dos 2-3 anos, no entanto, em sequência do tempo de pandemia vivido, o mesmo foi dividido em dois, através de cancelas, afim de ficar um espaço vinculado a cada sala.

Ao serviço da sala existia, ainda, um fraldário composto por um balcão muda fraldas e um armário, com gavetas, onde estavam arrumados os pertences de cada uma das crianças. Existia uma banheira com chuveiro, três sanitas e três lavatórios de tamanho adequado às crianças. Neste espaço, existia também um banco e 16 cabides na parede que serviam para pendurar bibes e sacos de roupa das crianças.

1.1.4. O Grupo de Crianças da Sala 1 -2 anos

O grupo de crianças da sala 1 -2 anos era composto por catorze crianças. Contudo, à data da recolha de dados (setembro 2020) uma das crianças (L1, 11 meses) encontrava-se a frequentar a sala do berçário (tendo feito a transição para a sala 1 -2 anos em janeiro de 2021). Das catorze crianças, nove eram do género feminino (C, D, L, L1, M, M1, M4, S e V) e cinco do género masculino (A, L2, M2, M3 e R), com idades compreendidas entre os onze e os vinte e três meses (em outubro de 2020). Todas as crianças do grupo eram de nacionalidade portuguesa, no entanto, duas delas (M3, e M4) eram descendentes de progenitores oriundos da Ucrânia. Com exceção das crianças V e C, que integravam famílias monoparentais, todas as outras crianças coabitavam com ambos os progenitores, sendo que sete delas (A, L1, L2, M2, M4, S e V) tinham irmãos mais velhos.

As crianças deste grupo demonstraram ser bastante sociáveis e recetivas, na medida em que não se verificou qualquer constrangimento na interação com adultos e/ou com outras crianças. Expressavam as suas emoções de acordo com as situações, tendo-se evidenciado o recurso a gestos físicos ou a sons para chamar a atenção do adulto. A curiosidade esteve sempre muito presente neste grupo de crianças, uma vez que se mostravam muito interessadas em explorar tudo em seu redor principalmente através dos seus sentidos. Na faixa etária deste grupo de crianças (1-2 anos), o tempo de concentração é ainda muito reduzido. No entanto, este grupo foi demonstrado grande aptidão no que respeita a este processo. Verificou-se um aumento gradual, no que respeita à concentração, aquando dos momentos de exploração de histórias e na reprodução de canções.

No que respeita às competências físicas e motoras, à exceção de duas crianças (R, L), todas haviam adquirido a marcha, verificando-se um certo controle nas paragens e nas mudanças de direção. É ainda de salientar que todas as crianças do grupo agarravam atiravam e empilhavam objetos.

Em relação à alimentação, todas as crianças utilizavam a colher, não dispensando, por completo, a ajuda do adulto. O segundo prato era feito pela própria criança que recorria à colher (em exploração) e às mãos. A grande maioria ingeria pedaços de fruta cortados em lascas ou em cubos sendo que duas das crianças (L, M3) apenas ingeriam a fruta num estado mais líquido.

O momento de repouso, habitualmente chamado de sesta, era comum a todas as crianças, que recorriam aos seus objetos pessoais (chupetas, fraldas ou bonecos de peluche) para o conforto que o momento exigia.

1.2. DIMENSÃO REFLEXIVA DECORRENTE DA PES EM CRECHE

1.2.1. O desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 12/24 meses.

Entende-se por desenvolvimento todas as mudanças que vão acontecendo ao longo da vida do ser humano, tanto ao nível da sua estrutura, como ao nível do pensamento e do comportamento (Tavares et al., 2020, p. 34). Com efeito, sabendo que o desenvolvimento humano tem início desde a conceção no útero materno até à morte, aceita-se que é um processo holístico e contextualizado (Dias et al., 2013). De acordo com Tavares et al. (2020, p. 43), salienta-se que “o contributo da infância no ciclo desenvolvimental é fundamental pelas relevantes aquisições nesta etapa, não só a nível físico, mas também aos níveis cognitivo e social”. Portugal (2009) chega mesmo a afirmar que é na infância que ocorrem as primeiras experiências de vida que serão determinantes para o indivíduo enquanto adulto.

De acordo com Piaget (1978) é através de uma sequência de estádios de complexificação crescente que se processa o desenvolvimento do indivíduo. Esta sequência de estádios abrange tanto o gradual amadurecimento do organismo quanto a evolução da construção de estruturas ou esquemas de ação. Cada estádio significa uma nova conquista para o desenvolvimento da criança, no sentido da ampliação da sua capacidade de interagir com o mundo (Carvalho et al., 2006).

Os sete primeiros anos de vida de uma criança são, segundo Piaget (1978), divididos em dois estádios (sensório-motor e pré-operatório). De acordo com o autor supracitado, o primeiro estádio corresponde à faixa etária dos zero aos vinte e quatro meses, denominado de estádio sensório-motor. Este estádio é ainda dividido em seis subestádios, sendo que as crianças entre os 12 e os 24 meses se enquadram nos dois últimos subestádios: *reações circulares terciárias* e *início da representação simbólica*.

Na perspetiva de Papalia et al. (2001) o desenvolvimento humano integra diferentes domínios (desenvolvimento físico-motor, cognitivo e psicossocial) que se apresentam na sua interseção com as experiências vividas durante a PES:

Desenvolvimento físico-motor

Os dois primeiros anos de vida do ser humano são marcados por um período em que o crescimento é acentuado, abrandando a partir dos 24 meses (Tavares et al., 2020, p.44). Entre os 12 / 24 meses evidencia-se o desenvolvimento das competências motoras de acordo com uma determinada sequência. Quer isto dizer que é necessário que as crianças atinjam um determinado nível de maturação fisiológica até estarem em condições de exercitar as suas capacidades. (Papalia, et al., 2001).

No âmbito da PES, foi possível verificar que, do grupo de catorze crianças, três (L, M e R) não haviam adquirido a marcha. No entanto, mantinham-se de pé, levantavam-se e/ou sentavam-se apoiando-se em mesas ou cadeiras. Conforme esclarecem Dias et al. (2013) “As primeiras tentativas de se colocar na posição bípede surgem por volta dos oito/nove meses, apoiando-se, porém, em alguma coisa” (p.11). As restantes onze crianças, para além da aquisição da marcha, mostraram também capacidade de correr e saltar (Olds et al., 2000). Todas as crianças do grupo mostraram capacidades de exploração de objetos recorrendo aos seus sentidos (**Ver Figura 2, 3 e 4**).



Figura 2 – Criança a explorar objeto através do paladar



Figura 3 – Criança a explorar objeto através do tato e visão.



Figura 4 – Criança a explorar revista através da visão, tato e audição.

Segundo referem Tavares et al. (2020) “a criança nasce com o sistema sensorial claramente ativado” (p.44) recorrendo a ele com bastante frequência durante esta faixa etária.

No que concerne às refeições, todas as crianças do grupo necessitavam de ajuda do adulto na toma da sopa. No entanto, o segundo prato era já feito de forma autónoma por todas crianças, em que cinco delas (L, M, M2, M3 e R) o faziam com as próprias mãos enquanto as restantes crianças utilizavam a colher para se alimentarem. Relativamente ao controlo dos esfíncteres, não estava ainda adquirido pelas crianças deste grupo, na medida em que todas elas utilizavam fralda o dia inteiro. Importa, no entanto, referir,

que ao nível do controle esfinteriano não existe consenso entre autores. No entanto, a experiência vivida neste contexto vai ao encontro do que é defendido por Brazelton (2013) ao afirmar que as crianças estarão mais predispostas na aquisição do controle esfinteriano por volta dos 18-36 meses.

Desenvolvimento Cognitivo

O estágio sensório-motor ocorre nos primeiros dois anos de vida e é definido como o primeiro estágio de desenvolvimento cognitivo. É através dele que as crianças desenvolvem os sentidos e as atividades motoras (Papalia, et al., 2001). Post e Hohmann (2011) esclarecem que “sensório refere-se ao modo como os bebês e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos sentidos” e “motor refere-se ao modo como aprendem através da ação física” (p. 23).

Durante a PES, observou-se que as crianças, no geral, associavam objetos ao respetivo nome. Por exemplo, a criança M2 ao ouvir a palavra “bola” apontava com o seu dedo indicador para o local onde a mesma se encontrava. Relativamente à linguagem oral, com exceção de três crianças (A, C e M2) nenhuma delas pronunciava palavras, limitando-se à emissão de sons. Não obstante, eram notáveis diversas tentativas de imitação de palavras produzidas pelo adulto, o que é comum nesta faixa etária (Papalia, et al., 2001). Também se observou a realização de ações simples de acordo com instruções dadas como, por exemplo, transportar um objeto específico ou sentar no tapete. Por outro lado, foi possível verificar que as crianças A, C e M2 já pronunciavam palavras soltas como: água, chucha, olá, não, já. O desenvolvimento desta competência cognitiva permitirá à criança “novas possibilidades de interação com o mundo, novas possibilidades de interação com os outros, influenciando, também, o seu desenvolvimento social” (Dias et al., 2013, p. 11).

De acordo com Post e Hohmann (2011), é nesta fase da vida e, conseqüentemente, neste nível de desenvolvimento que as crianças ampliam o seu tempo de atenção, o que proporciona a capacidade de encaixar, empilhar, montar e/ou desmontar esconder e encontrar.

Desenvolvimento Psicossocial

Desde a nascença que o ser humano toma consciência de que existe um mundo em seu redor, e que é nesse mundo que aprende sobre si no que respeita à comunicação e

interação com os outros (Dias, et al., 2013; Tavares et al., 2020). Com efeito, a infância é crucial para o desenvolvimento social da criança, uma vez que é nesta fase da vida que se inicia a interação com adultos e com outras crianças com as quais se relacionam.

Pensando na PES vivenciada, é de salientar que todas as crianças do grupo se mostravam sociáveis, na medida em que eram notáveis as interações entre pares, mas principalmente com os adultos presentes (**Ver Figuras 5 e 6**). As crianças mostravam-se desconfortáveis na presença de pessoas estranhas (por exemplo, choravam na presença de um adulto desconhecido), podendo-se concluir que sabiam distingui-las dos adultos de referência.



Figura 5 – Crianças a interagirem entre si.

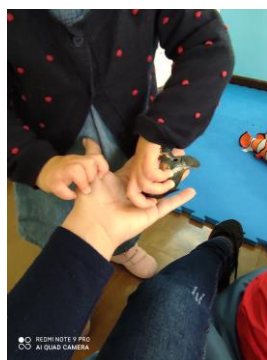


Figura 6 – Criança a interagir com o adulto.

Não obstante, a separação dos progenitores, nomeadamente da mãe, era para a maioria das crianças do grupo (8 crianças: D, L, L1, M, M1, M3, R e S) muito angustiante. Segundo vários autores (por exemplo, Dias, et al., 2013; Papalia, et al., 2001), a manifestação de apego excessivo aos progenitores e a angústia causada pela separação /ausência dos mesmos, trata-se de uma situação própria desta idade.

Neste grupo de crianças foram também observados momentos de birras e negação. A criança M2, por exemplo, recorria com frequência a birras quando queria algum brinquedo que estivesse na posse de uma outra criança. Segundo esclarece Fernández (2011), é nestas idades (12-24 meses) que a criança inicia a procura da sua identidade própria, “começa a etapa da negação com a finalidade de se diferenciar dos outros, aparecendo as birras e comportamentos rebeldes num desejo de impor as suas escolhas” (p.10).

Importa, assim, referir que as características aqui apresentadas se revelaram cruciais para a ação educativa durante a PES. A partir destas características foi possível adequar as propostas educativas ao grupo de crianças, numa constante consciencialização de que

sem este conhecimento essa ação não iria ao encontro das necessidades e interesses do grupo no geral e de cada criança em particular.

1.2.2. Observação em Creche

A observação revelou-se uma constante, não só nas duas primeiras semanas designadas para o efeito, como também durante todos os dias em que se esteve presente na sala 1- 2 anos.

Inicialmente o objetivo prendia-se à recolha de dados necessários para a caracterização da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças. Contudo, no decorrer da PES percebeu-se que muito mais havia para observar e reter durante a permanência naquele espaço, nomeadamente dados relativos ao comportamento das crianças e adultos, reações, interações ou outros dados que permitissem acompanhar e auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Todos os momentos de observação se revelaram fundamentais, uma vez que, tal como referem Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009)

Conhecer as crianças como pessoas e como aprendizes fornece as informações que você precisa para ser um tomador de decisões efetivo na sala de aula. Com as informações que você adquire ao observar, você pode selecionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças para aprender a entender o mundo que as rodeia. (p. 13).

As prioridades educativas passaram principalmente por observar as crianças durante os momentos de brincadeira livre. Assim, foi-se tentando de alguma forma perceber quais os seus maiores interesses, que utilidades davam aos materiais que escolhiam explorar ou se brincavam sozinhas ou em pares. Muitas vezes, procedeu-se ao envolvimento nas suas brincadeiras, por forma a estabelecer uma relação mais próxima com cada uma das crianças e conquistar uma observação mais direta e consistente. Isso mesmo é clarificado por Silva et. al., (2016), ao afirmarem que “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (p.11). Apesar das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

(OCEPE) não estarem diretamente relacionadas com a creche, defendem algumas ideias que se adequam, também, a este contexto, nomeadamente a ideia de que a “observação possibilita ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Silva et al., 2016, p.11).

É de referir que, aquando de uma participação num momento de brincadeira livre, revelou-se bastante interessante observar que crianças que não estavam naquele cenário, rapidamente se aproximaram e se juntaram a nós de forma interessada e divertida. Esta recolha de dados permitiu, portanto, conhecer um pouco melhor cada criança, quais as suas preferências individuais e de que forma se propiciavam as interações entre pares, o que também foi tido em conta aquando da elaboração das planificações.

Ainda relativamente à importância da observação em contexto educativo, nomeadamente em creche, é defendido por Parente (2012), que ao observar e escutar as crianças, o educador fica a conhecer mais sobre as suas características. Esta situação será de toda a relevância, no sentido em que levará o educador a sentir-se mais seguro na importante tarefa de planificar propostas educativas e experiências atrativas e estimulantes, que sejam adequadas aos interesses e necessidades do seu grupo de crianças.

Esta experiência formativa em PES, permitiu perceber que o processo de Observação/Planificação está, efetivamente, entrelaçado na medida em que a observação permite reunir dados para uma adequada planificação ao grupo de crianças em questão.

1.2.3. Da planificação à intervenção em Creche

A planificação foi, sem dúvida, um âmbito que inicialmente suscitou bastantes inseguranças, pois sentiu-se alguma dificuldade em encontrar propostas significativas e adequadas ao grupo de crianças em questão, que correspondessem à intencionalidade educativa e que se revelassem em aprendizagens efetivas. Contudo, e tal como é referido em Santos, et al., (2013) planificar em creche “é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses.” (p.473), sendo que foi nessa direção que se tentou seguir.

Não obstante, nem sempre se conseguiu cumprir planificações de acordo com o que estava inicialmente pensado, tendo surgido, por várias vezes, a necessidade de alguma

improvisação. No entanto, com o tempo, entendeu-se que seguir as planificações detalhadamente não é uma regra. Tal como esclarece Zabalza (1996) a planificação “não tem que significar uma “previsão rígida” e “aborrecida”. Trata-se de articular a ‘fundamentação’ curricular (...) que permite dar sentido tanto às diferentes linhas de atuação planificadas previamente como a outras que vão surgindo no dia a dia” (p. 23). Compreende-se, agora, que o fato de não cumprir com rigor uma planificação, não significa uma falha, mas sim uma aprendizagem no sentido de reformulação e enriquecimento da intervenção educativa. Vilar (1993), citado em Fonseca, et al., (2013, p. 219), define a planificação como “um «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa”.

Vários foram os momentos de improviso durante a intervenção, pelo que se faz agora referência a pelo menos dois desses momentos. De acordo com a reflexão nº²,

O segundo dia de intervenção não foi fiel à planificação uma vez que houve uma proposta que acabou por não se concretizar. Tendo percebido o nível alto de ansiedade estampado na cara das crianças para enfeitarem a árvore de Natal, considerei que o percurso lúdico inicialmente pensado não faria sentido naquele momento, deixando-as aproveitar o seu grau de envolvimento (p. 2).

Um outro momento que retrata bem uma estratégia à qual se recorreu para cativar o grupo de crianças, face ao seu desinteresse precoce a uma proposta educativa sugerida, está explícito na reflexão nº 10³. Refere-se então que “por forma a cativar os menos interessados, comecei a rasgar as revistas aos bocadinhos, atirando-as ao ar, tendo voltado a despertar o interesse deles que de alguma forma foram tentando imitar-me” (p.3).

Esta situação permitiu entender que os educadores podem ajudar as crianças a “aprender a aprender” e a “aprender a pensar”, “[...] uma estratégia básica e crucial no decorrer da aprendizagem, no qual a escola deve promover esse pensamento e não apenas tendo por base a transmissão de conhecimentos”. (Oliveira, 2007, p.12).

² Ver Anexo I – Reflexão nº 9 referente à semana de 2 a 9/12/2020.

³ Ver Anexo II – Reflexão nº10 referente à semana de 14 a 16/12/2020.

Assim, é certo que, enquanto profissional de educação, se deve proceder a “estratégias diversificadas e adaptáveis aos alunos, em função das reações destes”, porque “planear é também correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção” (Leite, 2010, p. 6).

Relativamente às propostas que se foram apresentando ao longo das semanas, julga-se que foram, de certa forma, ao encontro das necessidades, dos interesses e características do grupo de crianças com quem se teve o privilégio de trabalhar. Reconhecendo que muito haverá ainda a melhorar, julga-se que as propostas educativas apresentadas contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças.

Aquando das planificações, destinadas às crianças da sala 1-2 anos, o foco principal foi proporcionar-lhes momentos estimulantes. Assim, recorreu-se com frequência à exploração sensorial, pois tal como esclarecem Papalia, Olds e Feldman (2001), “Durante o estágio sensório-motor (aproximadamente durante os 2 primeiros anos de vida), segundo Piaget, os bebés aprendem acerca de si próprios e do mundo através da sua atividade sensorial e motora em desenvolvimento.” (p. 198)

As propostas educativas que se foram propondo ao longo da PES, tiveram como objetivo principal proporcionar às crianças um contacto direto com diversos materiais/objetos de determinada textura, tamanhos, formas. Proporcionando-lhes explorações através dos sentidos, as crianças puderam observar, tocar, ouvir, cheirar e saborear (**Ver Figuras 7, 8 e 9**).



Figura 7 – Degustação de frutos



Figura 8 – Exploração de sacos sensoriais.



Figura 9 – Observação de luzes.

Com efeito, julga-se ter tido em consideração o parecer de Dias e Correia (2012) ao afirmarem que

A criança enquanto ser ativo, experimenta através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. Aprende fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos. Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita... pessoas e/ou objetos que lhe despertem a atenção. É nesta constante interação com o mundo físico e social que se vai descobrindo e desvendando o seu mundo (p. 3).

Entende-se, assim, que é importante proporcionar às crianças momentos em que possam ter um papel ativo na sua aprendizagem e que sejam as próprias a chegar às suas conclusões, através da exploração dos materiais. Tal como referem Post e Hohmann (2011), “Os educadores que proporcionam um contexto de aprendizagem ativa compreendem que a exploração sensoriomotora conduz ao crescimento e ao desenvolvimento do bebé e da criança pequena” (p. 84).

Para que a planificação vá ao encontro das necessidades das crianças é necessário avaliar. Silva et. al. (2016), afirmam que a “planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (p. 13).

1.2.4. Avaliação em Creche

Tal como referido na circular nº 4 da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a avaliação no contexto da educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação, implicando princípios e procedimentos adequados às suas especificidades (p. 1).

No que se refere a este tópico é de reconhecer que, foi sem dúvida um grande desafio. A questão da avaliação despoletou inúmeras dúvidas e inseguranças: o que avaliar, como avaliar, como registar toda a informação, entre outros. Contudo, como registar a informação e de que forma organizar a grelha de registos, foi a principal adversidade.

Sabia-se que, para a avaliação, se deveria selecionar, diariamente, três ou quatro crianças, sobre as quais iria recair a observação/ avaliação. Sabia-se, também, que a base eram as questões previamente elaboradas e colocadas na planificação para concretizar essa avaliação. Também se sabia que registar e documentar eram cruciais neste processo. No entanto, a insegurança baseava-se na forma de colocar a informação na grelha de registos e como interpretar toda a informação recolhida.

Apesar de se ter concretizado inúmeras pesquisas acerca desta temática, com especial enfoque à valência de creche, nada foi devolvido em concreto que respondesse às dúvidas suscitadas. Percebeu-se, posteriormente, que

Se fizermos um levantamento dos estudos que se debruçam sobre esta temática, veremos que os conhecimentos produzidos ainda são bastante escassos. No entanto, este quadro vem-se alterando devido à importância e ao reconhecimento cada vez maior do espaço da creche como um local educativo para as crianças pequenas. (Bondioli, 2000, como citado em Moreira & Teixeira, 2009, p. 38)

Depois de se experienciar diferentes grelhas de registo e diversas formas de interpretação, colocando os dados recolhidos nos respetivos instrumentos, julga-se finalmente ter chegado mais próximo do expectável durante a última semana de intervenção. Contudo, considera-se que ao chegar o final desta primeira PES, não havia ainda segurança em relação a este âmbito da ação educativa do educador de infância.

Ainda assim, entendeu-se que o ato de observar / avaliar, mesmo que variando consoante o contexto, é imprescindível no mundo da educação, pois só através desse mesmo ato será possível determinar as necessidades de cada criança em particular e do grupo em geral. “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Silva et al., 2016, p. 27).

Acredita-se, assim, que na educação de infância, a avaliação assume-se como sendo todo o processo de observação, escuta, registo e documentação de tudo aquilo que a criança demonstra saber e compreender, as competências que possui, a forma como

pensa e aprende. Com efeito, considera-se que a avaliação em creche deve ser vista como um ato de “avaliar para a aprendizagem” e não “avaliar a aprendizagem”.

1.2.4.1. Documentação Pedagógica em Creche

Em sequência da avaliação surge este tópico, que está intimamente interligado ao conceito anterior. A documentação Pedagógica foi outro tema bastante presente durante a PES em contexto de creche. No final de cada semana de intervenção, sentia-se a necessidade de fazer uma retrospectiva e compilar os acontecimentos relativos a essa mesma semana. Desta forma, foi-se semanalmente fazendo uma compilação das vivências mais significativas, projetando-as através de painéis/ cartolinas que contemplavam registos fotográficos acompanhados de uma breve descrição dos momentos (ver figuras 10 e 11).



Figura 10 – Registo de Evidências 9ª. Semana.



Figura 11 – Registo de Evidências 11ª. Semana.

Esses painéis eram afixados na sala de atividades para que as crianças pudessem rever e recordar os momentos vividos. Além disso, houve o cuidado de documentar a mesma informação em formato digital, para que também os pais tivessem acesso a essa informação podendo, assim, acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos. De notar que em sequência da atual pandemia, os pais ficaram impedidos de entrar nas instituições, havendo por isso a necessidade de contornar a situação comunicando com os mesmos recorrendo a plataformas digitais.

Estes registos de evidências permitiram reviver momentos lúdico educativos que se foram propondo, tendo também servido de instrumento de avaliação das aprendizagens das crianças.

Além disso, a documentação pedagógica, quando analisada já com algum distanciamento da ação, permite uma apropriação das experiências vivenciadas, seus aspetos positivos ou a aperfeiçoar, numa procura de melhoria para a ação futura.

A elaboração desta documentação, garantiu uma forte orientação para o futuro, uma vez que possibilitou a (re)construção de significados. “Não se trata de um mero exercício arquivístico, mas sim da realização de “percurso de autoanálise” (Marques & Almeida, 2012, p.21). Azevedo e Sousa (2010), referem-se à documentação pedagógica como sendo

uma “gramática” de sustentação da prática que permite a cada profissional narrar a experiência vivida (re)criando-a e (re)significando-a. Mas permite também partilhá-la com o(s) outro(s) (...) possibilita a criação de laços, a partilha de experiências e de significados, promove o diálogo e favorece a construção de comunidades de aprendizagem (p. 39).

1.2.5. A importância das rotinas em creche

Ao longo do dia das crianças verifica-se uma sequência de diversos momentos que se vão intercalando. Estes momentos podem estar relacionados a propostas educativas (o educador trabalha com o seu grupo ou com cada criança, individualmente) ou a momentos das refeições, da sesta, da higiene. Ou seja, aqueles momentos a que se chamam rotinas e nos quais deve existir, também, intencionalidade educativa.

Todas estas tarefas que fazem parte do dia-a-dia das crianças e que acontecem, sempre, organizadamente, antes ou depois de algo, são importantíssimas para o adequado desenvolvimento da(s) criança(s). Trata-se de elementos repetitivos que transmitem segurança às crianças, que as ajudam no sentido de conseguirem prever o que vai acontecer, situação que acaba por as tranquilizar (Cordeiro, 2015).

De acordo com Portugal (2011), “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (p.9).

Assim, as rotinas diárias tornam-se cruciais na vida das crianças, pois além de lhes facilitar a previsão de acontecimentos, também estabelece a confiança nos adultos que

lhes prestam cuidados. Além disso, reduzem os níveis de ansiedade, desenvolvem a autonomia, o cumprimento de algumas regras, o respeito pelo outro (Oliveira-Formosinho, 2013).

As rotinas diárias apresentam benefícios também para os adultos, uma vez que auxiliam o educador na organização do seu dia. Neste sentido, e tendo em conta as vivências na sala 1-2 anos, é de referir que se assistiu a várias aprendizagens feitas pelas crianças (por exemplo, esperar pela sua vez de comer a sopa - respeito pelo outro) e se presenciou uma crescente autonomia ao nível da alimentação (o segundo prato era deixado propositadamente na frente das crianças, para que as mesmas tomassem a iniciativa de comerem sozinhas e se tornarem mais autónomas no momento da refeição).

Em relação à rotina da sesta, é referido por Post e Hohmann (2011), que “A sesta proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (p. 241). Assim, o papel do adulto torna-se fundamental, pois cabe-lhe o dever de transmitir serenidade e calma, mimando as crianças ou “embalando-as” para que adormeçam.

1.2.6. Adaptação das crianças em creche

Na última semana de PES em contexto de creche, teve-se o prazer de conhecer o elemento mais novo e recém-chegado à sala. A criança L (11 meses) transitou, a 8 de janeiro de 2021, do berçário para a sala de 1-2 anos. Além de se considerar que a sua adaptação estava a decorrer tranquilamente, era evidente o sentimento de desconforto que a criança demonstrava na interação com pessoas e colegas que ainda lhe eram estranhas.

Desta forma, tentou-se ter um papel ativo nesta situação, com o intuito de auxiliar esta criança na sua nova realidade. Recorreu-se ao afeto, mimo e conforto de modo a que L (11 meses) se sentisse mais segura e confiante. Craidy e Kaercher (2001) referem que o distanciamento da família, assim como a inserção num novo ambiente, com novas rotinas, exigem da criança uma grande capacidade de adaptação, cabendo ao educador perceber quais as características da criança em questão e a forma como se relaciona com o novo ambiente. É, assim, fundamental “respeitar o ritmo de cada criança, bem como as suas manifestações de medo e ansiedade” (Craidy & Kaercher, 2001, p. 32).

O que se retirou desta pequena experiência, é que a existência, na sala, de uma criança em adaptação exige dos adultos uma maior disponibilidade para com aquela criança em especial, nunca esquecendo, evidentemente, as restantes crianças do grupo. Deste modo, julga-se também importante que os familiares da criança sintam essa entrega por parte do educador ou auxiliar de educação educativa para que se sintam confiantes na colocação de questões, dúvidas ou ansiedades.

Reconhece-se, assim, que a experiência na sala 1-2 anos foi crucial para a construção de inúmeras aprendizagens e vivências. Agora com certo distanciamento, tentando fazer uma retrospectiva da intervenção, das aprendizagens e dificuldades, acredita-se que tudo o que se vivenciou (nervos, risos, angústias, incertezas, alegrias, inseguranças), foram essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal. Este crescimento foi fruto não só de todo o trabalho desenvolvido com as crianças, mas de todas as pesquisas efetuadas a fim de fundamentar teoricamente as ideias. Fica o sentimento de gratidão por se sentir que, através das intervenções, proporcionou-se àquelas crianças momentos de exploração (principalmente ao nível sensorial) fundamentais ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Por tudo o que se observou, proporcionou e vivenciou, durante este período de tempo, acredita-se que trabalhar com crianças desta faixa etária (1-2 anos) passa sobretudo pela exploração dos sentidos e pelo desenvolvimento de relações de confiança.

Esta experiência em creche tornou-se crucial no despoletar da construção de uma identidade profissional. Sabe-se, agora, que a creche é um contexto educativo onde a criança deve ter um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, participando em todos os momentos do seu dia-a-dia. Face ao aprendido, o desejo é no futuro ser um dos “Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias” (Portugal, 2011, p.49).

Importa referir que esta PES foi feita a título individual, sem a cooperação e/ ou colaboração de uma parceira de mestrado. Se por um lado se considera que pode ter sido benéfico para este percurso formativo uma vez que exigiu mais empenho e pesquisa, por outro lado considera-se que faltou o apoio de uma visão externa que permitisse uma reflexão conjunta e uma autocrítica mais consciente.

PARTE II – PERCURSO DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

A Parte II deste relatório encontra-se dividida em dois capítulos: Capítulo 2 e Capítulo 3. O capítulo 2 destina-se à dimensão reflexiva onde são apresentadas as aprendizagens no âmbito da PES em contexto de Jardim de Infância I. O capítulo 3 apresenta o estudo desenvolvido no âmbito da brincadeira livre e na sua importância no bem-estar emocional das crianças, desenvolvida neste contexto.

CAPÍTULO 2 - DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I: CONTINUANDO O PERCURSO

Neste capítulo, para além da apresentação do contexto educativo onde decorreu a PES entre março e junho de 2021, apresenta-se a dimensão reflexiva decorrente da experiência tida.

2.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – JARDIM DE INFÂNCIA I

A instituição onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Jardim de Infância I foi a mesma onde decorreu a PES em contexto de creche referida na Parte I deste relatório. A PES em contexto de Jardim de Infância I decorreu entre março e junho de 2021, numa sala de 5/6 anos.

2.1.1. *A Sala dos 5-6 anos*

A sala dos 5/6 anos situava-se entre a sala dos 4/5 anos e o departamento administrativo. No corredor de acesso à sala, encontravam-se cabides individuais para as crianças colocarem os seus pertences, nomeadamente casacos e mochilas, sendo que no interior de cada mochila existia um livro individual para recados entre escola/ família e família/escola.

A Sala dos 5-6 anos contemplava uma equipa educativa composta por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa, ambas ao serviço da instituição há 22 anos.

À data da observação (março de 2021), esta sala apresentava-se dividida de acordo com as seguintes áreas: Área da casinha (**Ver Figura 12**), área da garagem (**Ver Figura 13**), área das expressões plásticas, área dos jogos de mesa, área da biblioteca (**Ver Figura**

14), área do tapete (Ver Figura 15), área das construções, área do cabeleireiro (Ver Figura 16) e área do computador (Ver Figura 17).



Figura 12 – Área da casinha.



Figura 13 – Área da garagem. Figura 14 – Área da biblioteca.



Figura 15 – Área do tapete.



Figura 16 – Área do cabeleireiro.



Figura 17 – Área do computador.

Do ponto de vista de Hohmann e Weikart (2011) a organização do espaço em áreas de interesse específicas contém um número diversificado de materiais de fácil acesso, contribuindo para o constante interesse das crianças em idade pré-escolar. De acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2011), a sala de educação de infância quando organizada por diferentes áreas permite aprendizagens plurais uma vez que proporciona experiências singulares da realidade e a construção da pluralidade. Os mesmos autores referem que o espaço pedagógico deverá ser “aberto a vivências e interesses das crianças e comunidades (...) seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.11). Esta divisão por áreas permitiu uma observação atenta das crianças no espaço-sala, aferindo dados sobre as suas necessidades e interesses.

A nível de recursos materiais, em cada área, havia jogos diversos (puzzles, jogos da memória e de encaixe), livros de histórias infantis, material de desenho e de pintura, roupas para jogos de expressão dramática, entre outros. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que

É difícil que as crianças brinquem e aprendam num ambiente em que falem materiais, contudo elas colaboram entusiasticamente quando os adultos

organizam o espaço e os materiais de uma maneira atraente. As crianças podem explorar, construir, imaginar e criar, porque têm à sua disposição uma variedade grande de materiais para escolher, manipular, e sobre os quais podem falar com colegas e adultos (p.181).

2.1.2. O Grupo de Crianças da Sala dos 5-6 anos

A sala dos 5-6 anos acolhia vinte e três crianças, sendo que nove pertenciam ao género feminino e catorze ao género masculino. À data da observação (abril de 2021), as idades das crianças oscilavam entre os 5 e os 6 anos, sendo que até ao final do ano de 2021 todas teriam os 6 anos.

Neste grupo, à exceção de duas crianças (S de nacionalidade ucraniana e Q de nacionalidade brasileira), todas eram de nacionalidade portuguesa. Contudo, existiam três crianças (E, G e R) nascidas em território português, mas descendentes de pais brasileiros.

Relativamente à frequência na instituição, todas as crianças frequentaram a mesma no ano letivo anterior, transitando assim da sala dos 3-4 para a sala dos 5-6 anos.

Das informações recolhidas, foi possível concluir que a maioria das crianças vivia com os dois progenitores, existindo, no entanto, duas crianças que, sendo filhas de pais divorciados, estariam ao cuidado de, apenas, um dos progenitores (num dos casos, o pai e no outro, a mãe).

No que se refere ao desenvolvimento das crianças deste grupo, é de salientar que, emocionalmente, se revelaram muito afetuosas, o que lhes facilitava as interações, quer com os seus pares, quer com os adultos.

Com base no que se observou, acredita-se que o desenvolvimento destas crianças, ao nível da sua atividade motora, se enquadra nos parâmetros considerados normais para estas idades, uma vez que se revelaram crianças extremamente ativas. Desde corridas, jogos com bolas, apanhada ou o jogo da “macaca”, foi notável a preferência por brincadeiras envoltas de uma grande diversidade de movimentos que realizavam, geralmente, com grande destreza. Por exemplo, no jogo da macaca, as crianças saltavam “alternadamente sobre um ou outro pé” (Gesell, 2000, p.73) mantendo o equilíbrio

necessário que o jogo exigia. Gallahue (2002), esclarece que “O equilíbrio estático envolve manter o equilíbrio enquanto o centro de gravidade se mantém estacionário” (p. 55).

Estas crianças apresentavam uma grande autonomia no que respeita à sua higiene, nomeadamente no que concerne à higienização de mãos e rosto, assim como no ato de vestir/despir.

Ao nível da linguagem, pelas observações que foram feitas diariamente, constatou-se que, à exceção de 3 crianças, as restantes eram bastante comunicativas e expressivas, revelando-se possuidoras de um vocabulário vasto, que utilizavam de forma correta e adequada.

Para terminar, é de salientar os interesses das crianças relativamente aos momentos de brincadeira livre. Apesar de se revelarem motivadas em brincar nas diversas áreas da sala, explorando-as com grande interesse (eram evidentes as preferências pela área da casinha, do cabeleireiro, a garagem ou a área do computador), todas as crianças demonstraram grande entusiasmo e interesse em brincadeiras no exterior (talvez por se tratar do local onde podiam correr livremente, jogar à bola, saltar, entre outras brincadeiras possíveis de praticar apenas neste local).

2.2. DIMENSÃO REFLEXIVA DECORRENTE DA PÊS EM JARDIM DE INFÂNCIA I

2.2.1. *O desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 5 / 6 anos*

O desenvolvimento da aprendizagem está diretamente ligado aos estímulos que o ambiente oferece e como o organismo se adapta aos mesmos, gerando assim mudanças que acarretam em desenvolvimento e conseqüentemente em aprendizagens, passando por fases de maturação no decorrer da vida (Schirmann, et al., 2019, s/p).

De acordo com Silva et.al. (2016), importa reconhecer que a “capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (p. 9). Para tal, é necessário “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 9).

Ao nível do **desenvolvimento físico-motor**, foi possível observar que as crianças da sala dos 5-6 anos controlavam os seus movimentos. Para além de subirem e descerem as escadas alternando os dois pés, corriam, saltavam e mostravam um especial interesse para andar de triciclo. Interessavam-se por desenhar, pegando o lápis verticalmente e em pinça. Conforme Tavares (et al., 2020), nesta fase do desenvolvimento, as atividades de motricidade fina evoluem gradualmente sob uma orientação frequente.

As crianças desenhavam a figura humana com algum pormenor (orelhas, unhas, mamilos) sendo que descreviam o que desenhavam com facilidade. Para Avô (1998) “é curioso assistir à descrição que a criança faz dos seus desenhos” (p. 85).

Estas observações permitiram concluir que as crianças do grupo estariam dentro das características apresentadas como expectáveis para esta faixa etária (Avô, 1998; Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Relativamente ao **domínio cognitivo** as crianças encontravam-se, segundo Piaget (1978), no segundo estágio de desenvolvimento, denominado de pré-operatório. No que respeita ao processo cognitivo, é de salientar que dele fazem parte “a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade de classificar e a compreensão de número.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 312).

No que concerne à linguagem, esta melhora significativamente com a entrada da criança para o jardim de infância, pela diversidade de interesses, pela própria ação educativa e pelo contacto com outras crianças da mesma faixa etária (Avô, 1998). Durante a PES, pôde verificar-se havia três crianças (K, S e T) com dificuldades ao nível da linguagem oral. A criança K demonstrava pouco vocabulário e dificuldade na construção de frases relativamente à faixa etária em que se encontrava. A criança T manifestava dificuldades na articulação de palavras e na expressão de ideias e vivências. A criança S, sendo oriunda da Ucrânia e recém-chegada a Portugal (em 2020) apresentava dificuldade em expressar-se na língua Portuguesa, proferindo apenas algumas palavras soltas. Estas três crianças frequentavam sessões de terapia da fala a fim de auxiliar o desenvolvimento destas competências. Segundo esclarecem autores como Rice et al. (1994) e Scarborough (1990, citados em Papalia, Olds & Feldman, 2001), “O atraso no desenvolvimento da linguagem pode ter consequências cognitivas, sociais e emocionais de grande alcance” (p. 325). Segundo Tavares et al., (2020) torna-se essencial a orientação, por parte dos adultos com quem estas crianças interagem no seu contexto social, para o desenvolvimento linguístico.

Partindo destas observações foi possível planificar⁴ determinadas práticas linguísticas como, por exemplo, jogos de consciência fonológica, rimas, lengalengas e canções (Viana & Ribeiro, 2017), especialmente direcionadas a estas três crianças, mas adequadas ao grupo no geral.

Por fim, a **nível psicossocial**, as crianças da sala mostravam-se sociáveis, interagindo entre pares e com os adultos. O brincar ao faz de conta era na maioria das vezes a escolha eleita por este grupo de crianças que se mantinha por longos períodos de tempo a representar situações domésticas, que teriam observado a partir do seu quotidiano (Gesell, 2000). Observou-se, também, o gosto por imitar as atividades dos adultos. Apesar de se tratar de um processo que se inicia no estágio sensório motor, é no estágio pré-operatório que a criança passa à imitação de ações cada vez mais complexas, tais como “guiar um carro, montar a cavalo, «arranjar» o cabelo, pôr a mesa.” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 224).

2.2.2. Observação em Jardim de Infância

Tendo em conta tudo o que se vivenciou ao longo da PES, realizada em contexto de JI-I numa IPSS da localidade da Batalha (e após revisão de literatura), constatou-se que a observação é um instrumento fundamental para o desempenho das funções docentes. Com efeito, foi a partir dos momentos de observação que se procedeu à recolha de dados importantes sobre cada criança, na sua individualidade, sobre o grupo em si e sobre a sua dinâmica. Através da recolha de dados advinda da observação, foi possível constatar as preferências de cada criança, quer ao nível das brincadeiras/atividades a realizar, quer ao nível da forma como o faziam (individualmente e/ou selecionando algum par, demonstrando preferências entre colegas ou fazendo-o aleatoriamente). Foi, também, possível perceber como as crianças se comportavam em diferentes espaços/contextos, nomeadamente na sala de atividades ou no exterior da instituição:

- i) na sala de atividades, foi notória a facilidade com que faziam opções relativamente ao que preferiam realizar, quer se tratasse de brincadeiras livres, quer se tratasse de propostas educativas dirigidas. Por exemplo, aquando da realização de algum trabalho, as crianças sabiam onde se dirigir sempre que precisavam de algum material. Este facto deve-se à organização do espaço da sala, espaço que as crianças

⁴ Ver anexo III – Planificação referente à semana de 26 a 28 de abril de 2021.

conheciam e que lhes permitia esta liberdade de ação. Hohmann, Banet e Weikart (1979) defendem que na sala de atividades, a organização do “espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz.” (p. 51). Para Silva et al. (2016), “O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (p. 26).

ii) em espaços exteriores mais alargados, familiares às crianças, nas imediações da instituição, observou-se um grande à vontade e um comportamento adequado às “exigências” associadas a cada um dos contextos. Esta afirmação sustenta-se no facto de se ter constatado que estas crianças demonstraram discernimento para perceber que, consoante o motivo da sua deslocação ao espaço circundante do Mosteiro da Batalha (por exemplo), deveriam assumir determinado comportamento. Na deslocação do dia 17 de maio de 2021, por exemplo, para assistir ao I Festival Infantil da Batalha, enquanto se esperava o momento para entrar na respetiva sala de espetáculo, as crianças correram, saltaram, jogaram, etc., suportando o tempo de espera, o sol, demonstrando um comportamento adequado. Quando entraram no espaço, fizeram silêncio. Estes comportamentos podem ser entendidos como comportamentos assertivos que, provavelmente, terão sido provenientes do treino em habilidades sociais adquirido em práticas educativas (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002).

Também em situações em que as crianças tiveram que estar em contacto com outras crianças e outros adultos desconhecidos, nomeadamente nas saídas de grupo (I Festival de Teatro Infantil da Batalha a 17 de maio de 2021) e visita de estudo, como por exemplo na visita de estudo ao Museu Moinho de Papel no dia 9 de junho de 2021⁵, demonstraram grande motivação e capacidade relacional. Em ambas as circunstâncias, todas as crianças aderiram de forma muito entusiástica às propostas que lhes foram apresentadas, além de que não revelaram aparentemente qualquer constrangimento em se relacionarem quer com outras crianças, quer com adultos que desconheciam.

A observação é, de facto, uma conduta essencial no mundo da educação, na medida em que através dela “os adultos aprendem a conhecer as crianças. Vêm-nas e ouvem-nas de perto conforme trabalham e brincam com elas para descobrir aquilo que as interessa, o

⁵ Ver anexo IV – Planificação referente à semana de 6 a 9 de junho de 2021

que prende a sua atenção e o que compreendem sobre o mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 141). Silva et al (2016) referem que “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.” (p. 15) Também Dias (2009) se refere à observação como um instrumento que permite, ao educador, recolher informações sobre a criança e o contexto em que está inserida, constituindo a base da planificação e da avaliação, além de servir de alicerce à intencionalidade educativa.

No contexto da PES, o período de observação revelou-se fundamental, tendo permitido um primeiro conhecimento das crianças, das suas rotinas e da perceção da dinâmica da ação educativa em sala de atividades. Posteriormente a esse período, ao longo de toda a PES, a observação conduziu a um conhecimento mais profundo de cada uma das crianças, contribuindo para que se respeitasse cada criança na sua individualidade. Essa observação permitiu perceber quais os interesses das crianças e possíveis obstáculos à concretização de alguma proposta educativa, o que foi decisivo para a elaboração de planificações de forma consciente, numa perspetiva de adequação ao grupo. No entanto, apesar de a observação ter sido uma constante ao longo de toda a PES, foi nas semanas em que não se procedeu a qualquer intervenção educativa, que a observação se realizou com maior disponibilidade.

Ao contrário do que aconteceu no primeiro semestre deste mestrado, esta PES foi realizada em parceria. Com efeito, considera-se que foi uma experiência bastante enriquecedora, uma vez que prevaleceu uma constante entreajuda e cooperação.

2.2.3. Planificação em Jardim de Infância

O exercício de planificar para e com crianças em idade pré-escolar foi sentido com alguma ansiedade, pois questionava-se como a ajustar à forma de funcionamento da instituição. Institucionalmente, era aceite um mapa semanal por sala de atividades, no qual estavam contempladas as diferentes áreas de conteúdo a trabalhar, estando o tempo organizado, aparentemente, de forma segmentada. Inicialmente pensou-se que seria necessário seguir a organização desse mapa o que exigiria, por exemplo, que uma proposta educativa planeada para o período da manhã teria que culminar nesse mesmo período uma vez que para o período da tarde haveria que assumir outra área a trabalhar, diferente da previamente definida, no período da tarde. Como sugerem Silva et al.

(2016), a construção do saber deve processar-se de forma articulada, globalizante “e não como compartimentos estanques, abordados separadamente” (p.31). No entanto, a educadora cooperante esclareceu que não era necessário seguir rigidamente esse mapa, tendo dado completa liberdade para a realização das planificações de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Assim sendo, passou-se ao exercício de planificar. Numa fase inicial foi-se tentando que as propostas educativas abordassem as várias áreas de conteúdo de forma transversal. No entanto, com o passar do tempo e com as reflexões diárias efetuadas, percebeu-se que as planificações deviam surgir naturalmente a partir de situações advindas das crianças seguindo na direção dos seus interesses e incentivando a sua participação. Tal como referem Tomás e Gama (2011, citados em Ribeiro & Cabral, 2015) participar significa “influir diretamente nas decisões e no processo (...), um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p. 244). Ao longo das semanas em que se planificou, tentou-se que as propostas fizessem sentido para as crianças e que existisse como que um fio condutor, não só entre as propostas educativas planeadas, como também entre possíveis propostas educativas realizadas ao longo de cada dia. Por exemplo, escutando as crianças, numa tarde de brincadeira livre no espaço exterior afeto à sala de atividades, a criança J (5 anos) disse que a sombra dela era mais pequena do que a do adulto. Este comentário da criança J (5 anos) despertou a atenção dos restantes colegas que de imediato se posicionaram para aferir quem teria a sombra maior e menor. Após terem questionado o porquê de isso acontecer, pensou-se em planificar de acordo com o interesse demonstrado. Planificou-se, então, uma proposta educativa que permitisse explorar as luzes e as sombras na expectativa de lhes proporcionar novas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.⁶ De acordo com Cardona et al., (2021) “é fundamental o papel da planificação (...) que responda de forma efetiva aos interesses e necessidades das crianças e não como um fim em si”. (p. 43).

Deve reconhecer-se que o ato de planificar foi e é motivo de preocupação, pois considera-se que a planificação semanal deve contemplar propostas educativas que surjam a partir de determinada temática (sugerida pelas crianças) e de forma encadeada. Acredita-se que, desta forma, as aprendizagens advindas das propostas educativas farão sentido para as crianças. Ao longo da PES em Jardim de Infância confirmou-se que a

⁶ Ver anexo V – Planificação referente à semana de 3 a 5 de maio de 2021

planificação deve ser vista tal como Zabalza (1994) a defende, como um documento flexível que permita as alterações/adequações necessárias.

Neste sentido, ao longo das reflexões pode ler-se expressões como: “Apesar de não estar planificado”⁷ ou “Neste dia, a minha planificação sofreu uma ligeira alteração”⁸. Refletindo sobre a planificação enquanto reflexo dos interesses das crianças, deve-se reconhecer que, apesar de se concordar com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), que defendem que a criança deve ser sujeito da sua própria aprendizagem e que o educador deve ouvir e dar voz às crianças, acabou-se por não conseguir planificar de acordo com estas premissas. Apesar disso, tentou-se que as propostas fossem “suficientemente interessantes e desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (Silva et. al., 2016, p. 36). Neste contexto, tal como se afirma na reflexão nº6⁹, considera-se importante planificar com as crianças e não para elas. Conforme Silva et. al. (2016), “planear com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem.” (p. 17). Assim, um dos próximos passos na construção de uma identidade profissional poderá ser o desenvolvimento de competências no sentido de elaborar planificações com as crianças. Este exercício será importante porque, como afirma Oliveira-Formosinho (2016), “a planificação cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve” (p.77).

Na reflexão nº3¹⁰ refere-se também que “planear vai muito além da descrição da proposta educativa” (p.2). À data, percebeu-se que “Uma planificação deve incorporar um conjunto de conhecimentos, experiências e procedimentos que ajudam nas decisões a tomar. A planificação deve ser explícita e rigorosa contemplando orientações estratégicas. Deve também ser detalhada, prever técnicas e procedimentos a utilizar e ser estrategicamente organizada” (Leite, 2010, em reflexão nº 3, p.2).

Ainda relativamente à planificação, importa referir que, a partir do dia 17 de maio de 2021, altura em que surgiu o tema a desenvolver a partir da Metodologia de Trabalho

⁷ Ver anexo VI – Reflexão nº 5 referente à semana de 17 a 19 de maio de 2021

⁸ Ver anexo VII – Reflexão nº3 referente à semana de 3 a 5 de maio de 2021

⁹ Ver anexo VIII – Reflexão nº6 referente à semana de 24 a 26 de maio de 2021

¹⁰ Ver anexo VII – Reflexão nº3 referente à semana de 3 a 5 de maio de 2021

por Projeto, seguindo o interesse e curiosidade de algumas crianças, as planificações passaram a incluir atividades no âmbito desse mesmo projeto. Essas planificações foram seguindo as fases defendidas por Vasconcelos (2011).

Nesta fase, mais do que elaboradas para as crianças, as planificações foram elaboradas com as crianças, pois nelas constavam tarefas/atividades sugeridas pelas mesmas, tal como deve acontecer no desenvolvimento de um projeto.

2.2.4. *Intervenção educativa*

As intervenções educativas em contexto de Jardim de Infância iniciaram-se com alguma insegurança porque temia-se não conseguir cativar as crianças e, por essa razão, não elaborar uma gestão adequada do grupo, o que poderia gerar um ambiente menos agradável do que o desejado. Em todo o caso, o maior receio era relativamente ao tempo de reunião em grande grupo. Temia-se não conseguir captar a atenção do grupo de crianças, não se conseguir ter, para com elas, um discurso suficientemente seguro e motivante que as fizesse sentir curiosidade e motivação para o que lhes era sugerido. Para tentar colmatar esta possível dificuldade pensou-se que o mais indicado seria recorrer a atividades que envolvessem alguma mística, à qual se deu ênfase recorrendo a um discurso com algumas pausas, diferentes expressões faciais e tons de voz¹¹. Tentou-se também sugerir propostas educativas em que as crianças não fossem meramente observadoras, mas que tivessem um papel ativo em cada uma das propostas, manuseando e sentindo os materiais, ouvindo, refletindo e descobrindo por si próprias. Por exemplo, durante a Metodologia de Trabalho por Projeto desenvolvida com o grupo, as crianças levaram de casa para a escola vários tipos de papel. A sugestão dada foi que criassem o que pretendessem com o material que trouxeram e que o explorassem da forma que entendessem. O resultado foi muito interessante (Ver figuras 18 e 19).



Figura 18 – Cão feito por uma criança com vários tipos de papel.



Figura 19 – Foguetão e borboletas feitos pelas crianças com vários tipos de papel.



Figura 20 – As crianças comparam as letras dos cartões com o abecedário exposto na parede.

¹¹ Ver anexo IX – Reflexão nº4 referente à semana de 10 a 12 de maio de 2021

Também durante uma outra proposta educativa, em que as crianças fizeram uma “caça às letras” verificou-se um grande interesse por parte das crianças em comparar a letra que encontraram com as letras expostas na sala de atividades (**Ver figura 20**). Tal como defende Oliveira-Formosinho (2007), a criança deve ser vista “como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem (...) percebida como competente e como sujeito de direitos” (p.23). Neste sentido, “o envolvimento da criança (...) é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimentos e aprenda a aprender” (ibidem, p.24).

Ainda relativamente ao momento de reunião em grande grupo, optou-se por, nas semanas de intervenção individual, propor às crianças que se organizassem em forma de U para que todas se pudessem observar de frente umas para as outras, incluindo a mestrandia interveniente. Desse modo, foi possível ficar ao nível das crianças, transmitindo-lhes a unicidade do grupo. “Julgo que, desta forma, as crianças mais rapidamente nos identificam como parte integrante do grupo e não como um adulto externo ao contexto” (reflexão nº4, p. 2)¹².

Um outro aspeto que se tentou contemplar enquanto intervenientes, foi a envolvência dos pais/família. Apesar da conjuntura que se atravessava e de todas as condicionantes que dela resultaram, tentou-se envolver os pais das crianças nas propostas educativas que se foram sugerindo. Um exemplo disso foi na sequência da Metodologia de Trabalho por Projeto em que se solicitou aos pais que, em conjunto com os filhos, procurassem e enviassem para a instituição diferentes tipos de papel que tivessem nas suas casas. Apesar de apenas 4 pais (pais das crianças B, C, N e T) terem participado nessa proposta, julga-se que o importante é acreditar que um trabalho em equipa com diferentes intervenientes se possa tornar uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com Alves et al., (2017), a família “exerce um papel preponderante no desenvolvimento da criança e, naturalmente, no seu desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem” (p.2). Silva et al. (2016), defendem que:

¹² Ver anexo IX – Reflexão nº4 referente à semana de 10 a 12 de maio de 2021

Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa. (p.16).

Esta foi a postura que se assumiu nas intervenções, no sentido em que se tentou apoiar as crianças, motivando-as para a participação nas propostas educativas, tentando ouvi-las e respeitando o seu desempenho e as suas opções. Tendo em conta Hohmann, Banet e Weikart (1979), a liberdade de iniciativa da criança, situação que lhe permite escolher o que fazer, onde, com quê e de que forma o faz, é também um aspeto muito importante da aprendizagem que se deseja, uma aprendizagem ativa.

O facto de o educador de infância assumir esta postura contribui, de acordo com Arends (2008), para a construção de contextos de aprendizagem produtivos, isto é, contextos e situações estimulantes em que as crianças revelem atitudes assertivas, além de demonstrarem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento das tarefas propostas.

Finda a PES em contexto de Jardim de Infância I, reconhece-se que a dificuldade mais preocupante desde o início (gestão do grupo), se tornou uma realidade em alguns momentos. Hoje percebe-se que tal aconteceu devido à forma como as propostas educativas foram planeadas (em algumas situações, realizaram-se propostas educativas em grande grupo quando teria sido melhor organizarem em pequenos grupos, por exemplo)¹³. Apesar da insegurança inicial, com o passar do tempo, com algumas estratégias que se foram adotando, observando as expressões de felicidade das crianças e sentindo a confiança que a educadora cooperante foi transmitindo, conseguiu-se atenuar esse sentimento.

Diretamente relacionada com a intervenção educativa e, conseqüentemente, com as experiências/aprendizagens que foram propostas às crianças e que proporcionaram o desenvolvimento do grupo de crianças, surge a questão da avaliação. Considera-se que

¹³ Ver anexo VII – Reflexão nº3 referente à semana de 3 a 5 de maio de 2021

este foi, sem dúvida, o aspeto para o qual não se conseguiu alcançar o desempenho pretendido. A avaliação é uma das dimensões docentes para a qual se sentiu imensas dificuldades. Apesar de se registar o que se observava, posteriormente não se sabia o que efetuar relativamente à interpretação dos dados e realizar a avaliação de cada uma das crianças. Apesar de se ter tentado evoluir neste ponto, quer através de pesquisas científicas, quer através de exercícios constantes, chegou-se ao final desta PES sentindo a mesma dificuldade.

Esta é uma situação entristecedora, pois tal como afirma Zabalza (2000), citado em Marchão e Fitas (2014) “a avaliação, quando se faz bem, é o principal mecanismo de que dispõem os profissionais para levar a bom porto o seu trabalho” (p.29). Também Cardona et al. (2021) referem que “Em todos os contextos educativos e formativos, a avaliação para a aprendizagem e para o desenvolvimento do currículo revela-se, por conseguinte, uma prática imprescindível” (p.13). Face a estas evidências, considera-se que “a avaliação é, neste nível educativo, um processo que deve estar presente, é indiscutível assumi-la não só para identificar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas também para melhorar e adequar a prática pedagógica e o seu contexto.” (Marchão & Fitas, 2014, p. 29).

Não obstante, assume-se que esta constatação se insere na constante reflexão que se julga que a intervenção docente deve ter. Tal como referem Santos e Ferro (2021), acredita-se que “é importante refletirmos sobre as características que envolvem o perfil do profissional que trabalha na educação infantil” (p. 50), pois só desta forma é possível promover o desenvolvimento pessoal e profissional é possível e encetar uma intervenção ajustada ao contexto.

2.2.5. Interações em contexto de Jardim de Infância

“As relações e interações que a criança estabelece com adultos e outras crianças e as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem formas de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.” (Silva et al, 2016, p. 9). Assim, considera-se pertinente refletir sobre este aspeto, com base no que se observou, vivenciou, proporcionou e aprendeu através das relações/interações estabelecidas com as crianças, no contexto de Jardim de Infância I.

Arezes e Colaço (2014), referem-se à interação como sendo “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um

jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (p. 113).

Tendo em conta que “A escola é um espaço significativo de interação social que oferece ao aluno a oportunidade de conviver coletivamente” (Sedano & Carvalho, 2017, p. 203), importa referir que o grupo de crianças da sala dos 5-6 anos, nos momentos de brincadeira livre, muitas vezes se organizava nas diferentes áreas da sala por género. Observou-se com regularidade grupos de meninas que brincavam juntas (principalmente na área da casinha) e grupos de meninos (geralmente na área da garagem e do tapete). Por vezes, havia meninos que se juntavam às meninas na casinha e meninas que se juntavam aos meninos nas suas brincadeiras. A área onde se verificava maior equilíbrio ao nível do género era a área do computador, onde, por norma, se podiam observar quer meninos, quer meninas, para jogar, para ver um filme ou, simplesmente, para observar a participação dos colegas. De acordo com Gesell, Ilg e Ames, (1979) “Na vida de grupo das crianças (...) surgem fragmentos e vestígios duma sociologia tribal. Organizam-se em grupos de três ou quatro, muitas vezes com separação de rapazes e raparigas” (p. 201).

Refletindo sobre as interações entre as crianças, concorda-se com Hohmann, Banet e Weikart (1979) ao afirmarem que “As crianças pequenas são capazes de interagir positivamente e de colaborar umas com as outras” (p. 199). Neste sentido, o papel do adulto é de incentivar as crianças a ajudarem-se umas às outras, sempre que possível. Ao adotar esta postura, o educador está a colocar as crianças em contacto, situação que poderá gerar momentos de conversação natural. Percebeu-se ao longo desta PES que é possível promover situações de interação entre pares durante os momentos de brincadeira, durante a realização de propostas educativas e/ou durante as rotinas diárias. Agora, com algum distanciamento da ação, pensando na intervenção, várias foram as situações em que foi solicitada a ajuda de uma criança mais velha para colaborar com algum colega mais novo. Pode referir-se, por exemplo, situações em que a criança K (5 anos) aparentava embaraço em encontrar algum objeto e/ou material e em que se pedia a um colega que a ajudasse ou a ir buscar o que ela precisava ou que a guiasse, mostrando-lhe onde poderia ir buscar aquilo que pretendia. Outro exemplo foi quando a criança T (5 anos) saiu da casa de banho e pediu ajuda para abotoar as calças. Nesta ocasião, solicitou-se a uma outra criança com maior destreza que o fizesse, em vez de

ser a mestranda. Esta foi uma forma de levar a criança que ajudava, a sentir-se útil e importante, incentivando também a entreaajuda.

Refletindo sobre as interações criança/adulto, acredita-se que estas devem ser de proximidade e repletas de afeto. Tal como defendido por Hohmann, Banet e Weikart (1979), acredita-se que os adultos devem respeitar o papel da criança, escutando-a e aceitando as suas ideias. Foi neste sentido que se tentou orientar a intervenção. Tendo em conta a importância desta interação adulto/criança, espera-se que, num futuro profissional, esteja sempre presente o papel importante que a afetividade possui na vida e na atividade de uma criança. De acordo com Rabecini e Parra (2015), na escola também se promove a “construção de laços afetivos e preparo para a inserção na sociedade” (p.3). Acredita-se, assim, que deve estar sempre presente a preocupação de estimular e enriquecer a relação afetiva com cada uma das crianças com quem se poderá vir a trabalhar. Neste sentido, uma das principais preocupações de um educador deve ser a de proporcionar um ambiente afetivo, lembrando que não é possível dissociar o desenvolvimento intelectual do desenvolvimento afetivo.

Termina-se este tópico com duas citações, acreditando serem “citações – chave” para este percurso nesta PES. “A primeira tarefa profissional é a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada nos centros educativos onde não se vislumbra o respeito pela competência e agência da criança” (Oliveira-Formosinho, 2016, p.136). Esta frase sustenta a ideia de que o salto para desconstruir a cultura educacional que permanece instalada no nosso país até hoje cabe a todos os que iniciam agora ou num futuro próximo funções como profissionais da educação. Com esta crença de que a mudança está nas nossas (futuras educadoras) mãos, concorda-se com Dias e Kowalski (2008) ao afirmarem que “O processo de construção de competências ocorre ainda sempre que há possibilidade de ir pesquisando informação relativa à educação de infância numa perspetiva de educação permanente” (p.13).

CAPÍTULO 3 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: BRINCADEIRA LIVRE E BEM ESTAR EMOCIONAL

Neste capítulo apresenta-se o estudo desenvolvido em torno da brincadeira livre e da sua importância no bem-estar emocional das crianças, realizado durante a Prática de

Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância I. Este capítulo encontra-se organizado em subcapítulos, sendo o primeiro o enquadramento teórico que sustenta teoricamente o estudo (qualidade em educação de infância, o bem-estar emocional na infância, indicadores e níveis de bem-estar emocional na infância, o papel do brincar/brincadeira na promoção do bem-estar emocional, a brincadeira livre), seguindo-se a motivação, pertinência do estudo, questão de investigação e objetivos do estudo, metodologia utilizada (opções metodológicas, contexto e participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedimento e métodos e técnicas utilizadas para analisar os dados recolhidos). Por fim, apresentam-se os resultados e faz-se a sua discussão.

3.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA À BRINCADEIRA LIVRE

3.1.1. *Qualidade em Educação de Infância*

“o acesso a serviços de cuidado e de educação desde o nascimento é, não só um direito básico, como o melhor investimento para o crescimento social, económico e democrático das sociedades” (Cunha, 2019, p.25).

Os contextos educativos mais do que um local onde os pais confiam seus filhos por largas horas, é um segundo lar, pois é o local onde as crianças passam a maioria do seu tempo diário. Acredita-se, portanto, que o “trabalho de um adulto que cuida de uma criança pequena consiste em se certificar, por um período de tempo o mais longo possível, que a criança esteja feliz” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.24).

Por forma a substituir o aconchego do lar, as escolas e/ou instituições devem proporcionar às crianças um ambiente de qualidade, tornando-se numa resposta educativa capaz de contribuir para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças, pois “A construção ativa de conhecimento que a criança vai ampliando em interação social ocorre sempre que o contexto de aprendizagem favorece experiências significativas” (Dias & Correia, 2012, p.3).

Neste sentido, é importante que nos debrucemos sobre a temática da qualidade educativa, pois, tal como refere Portugal (1998), as escolas não são “apenas um lugar de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo” (p. 192.) Também Morin (2000, citado em Formosinho e Formosinho, 2018) refere que “A realidade da condição

humana, para ser vivida na sua plenitude, exige da escola a conscientização da condição humana como objeto essencial de todo o ensino” (p.20). Como tal, será necessário apostar na qualidade em prol do bem-estar das crianças.

Para Portugal (2000) a qualidade é “o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças” (p.86). De acordo com D’Orey (2018) “a educação e cuidados para a infância de elevada qualidade constitui uma base essencial para que todas as crianças tenham uma aprendizagem com sucesso ao longo da vida” (p.4). Assim, “in any educational institution the concept of well-being must be interpreted within the context” (Morrow & Mayall, 2009 citados em Declercq et al., 2011, p. 67), uma vez que “the well-being of children is a central indicator of the quality of educational institutions and processes”(Mayr & Ulich, 2009, citados em Declercq, et al., 2011, p. 67).

Face ao exposto, é entendido por Portugal e Laevers (2018), que é fundamental “avaliar a qualidade em qualquer contexto educativo” e que, para esse efeito, de acordo com uma abordagem experiencial deve-se “atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças” (p.18).

3.1.2. O bem-estar emocional na Infância

A infância é um período determinante na vida do ser humano e, como tal, é fundamental que se proporcione à criança a vivência em contextos harmoniosos, promotores do seu bem-estar e desenvolvimento. Assim, no dia-a-dia das crianças, deve privilegiar-se o bem-estar com a “presença de prazer, alegria, tranquilidade, vitalidade e energia” em detrimento do “desconforto, tensão, frustração, desconfiança, agressividade, isolamento/fechamento” (Portugal & Carvalho, 2019, p. 89).

Bardshaw et al. (2007, citados em Sarmiento, 2015) referem-se ao bem-estar infantil como sendo a “Realização dos direitos das crianças e preenchimento das oportunidades para que cada criança possa ser o que ele ou ela tem potencial de ser, à luz das competências, capacidades e destrezas infantis” (p. 39). O bem-estar é visto por Laevers e Declercq (2018) como “a state in which one feels at ease, shows spontaneity, is self-confident and enjoys its presence and interactions with others” (p.326).

De acordo com Laevers (2014) “em diversas situações, podemos deduzir que a pessoa está em harmonia com seu meio” (p.157), identificando se uma criança está bem

emocionalmente. Para Laevers, Moons e Declercq (2012, citados em Laevers, 2014) as “Crianças em situação de bem-estar se sentem como “peixes na água”. A sensação predominante em suas vidas é o prazer: elas se divertem, apreciam a companhia de outras crianças e se sentem bem em seu meio” (p. 157). Ferreira e Sarmento (2008) afirmam que o bem-estar “corresponde ao sentido de equilíbrio bio-psicológico, por satisfação das necessidades fundamentais de sobrevivência e de equilíbrio nas relações do sujeito consigo próprio e com o ambiente social e natural” (p. 69). Assim, o bem-estar infantil, está relacionado com aspetos como o “acesso a alimento, a água potável, a um ambiente saudável, a uma família ou a condições de acolhimento, à educação, ao lazer, à proteção contra todo o tipo de negligências ou maus-tratos, à informação e ao atendimento da sua opinião” (Ferreira & Sarmento, 2008, p. 71).

Em educação de infância, o bem-estar é indiscutivelmente um dos aspetos mais importantes a considerar no cuidar e no educar de crianças. De acordo com Laevers (2014), existem diversos indicadores e níveis de bem-estar (ver item seguinte), alertando para que “Um nível baixo de bem-estar é motivo de preocupação. Significa que uma criança em sua situação presente não está sendo capaz de satisfazer suas necessidades básicas” (p. 157). Esta situação não significa que a criança tenha um problema socio emocional, mas é importante ser levada a sério, pois poderá condicionar o seu desenvolvimento social. Segundo esclarecem Portugal e Laevers, (2018), “Os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (p.18).

3.1.3. Indicadores e níveis de bem-estar emocional na Infância

Falar de bem-estar na infância acarreta muitas vezes a ideia de que esse estado emocional é alcançado com bens materiais (Carvalho & Souza, 2021; Prette, 2005). Contrariando esta ideia, é afirmado por Carvalho e Souza (2021) que “embora a vida tenha situações de conflito, a criança pode sentir-se mais feliz quando desfruta de interações prazerosas onde se sente validada, [sendo que] a presença de um repertório elaborado de habilidades sociais favorece decisivamente relações de bem-estar (...) durante a infância” (s/p). Para Laevers et al. (1997, citados em Portugal e Laevers, 2018) “A satisfação de necessidades básicas (...) é determinante no nível do bem-estar emocional” (p.18). No entanto, asseguram os mesmos autores (Portugal & Laevers,

2018) que “falar das necessidades básicas no desenvolvimento” (p.18) não significa apenas assegurar a felicidade de necessidades físicas, tais como comer ou dormir. Significa também assegurar a felicidade no que concerne a necessidades de afeto, segurança e de sentimento de competência.

Num contexto educativo, para que o adulto/educador proceda em conformidade com as necessidades e interesses das crianças, deve estar familiarizado com os indicadores de bem-estar emocional e de implicação (Laevers, 2004). No que concerne aos indicadores de implicação, O’Toole (2016) refere que estes se realçam pela concentração, persistência, interesse, entusiasmo, energia, descoberta e criatividade. Portugal e Carvalho (2019) defendem que os indicadores de implicação são notáveis pela concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia, sendo que a implicação “está relacionada com a necessidade de exploração, e expressa-se de acordo com o nível de desenvolvimento da criança” (p.42).

De referir que o nível de implicação constitui para o educador um fator crucial, na medida em que lhe indica o que as propostas educativas e/ou condições ambientais provocam nas crianças, representando um indicador de qualidade do contexto educativo (Portugal & Laevers, 2018). Assim, a “presença de elevados níveis de implicação indica que a criança está a realizar aprendizagens ao nível profundo, construindo esquemas complexos de pensamento e ação que depois poderá generalizar a outras situações” (Portugal & Carvalho, 2019, p. 42).

Portugal e Laevers (2018) definem, então, oito indicadores de bem-estar emocional que permitem avaliar “o grau de bem-estar evidenciado pelas crianças” (p.19). São eles a *Abertura e Recetividade, Flexibilidade, Autoconfiança e Autoestima, Assertividade, Vitalidade, Tranquilidade, Alegria e Ligação consigo próprio*. Contudo, segundo os autores supra enunciados, “na avaliação dos níveis de bem-estar emocional, os indicadores descritos não necessitam de estar todos presentes, ao mesmo tempo e na sua forma mais plena, para que se possa falar de bem-estar emocional” (p.20), assim como também não é suposto interpretar esses sinais de forma rígida.

Quanto aos níveis de bem-estar emocional, Portugal e Laevers (2018) referem que estes podem assumir 5 níveis (ver tabela 1):

Tabela 1- Níveis de bem-estar emocional de acordo com Portugal e Laevers (2018)

Nível 1	Muito Baixo	Quando a criança está triste, chora, grita, sente medo, etc.
Nível 2	Baixo	Quando são evidentes alguns sinais de desconforto emocional.
Nível 3	Médio/Neutro ou flutuante	Quando a criança parece estar bem, evidenciando ocasionalmente sinais de desconforto.
Nível 4	Alto	Geralmente as crianças apresentam sinais claros de satisfação/felicidade
Nível 5	Muito Alto	Quando as crianças se sentem claramente confortáveis

3.1.4. O papel do brincar/brincadeira na promoção do bem-estar emocional.

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (Andrade, 1930, p.38).

Brincar é um conceito que está diretamente relacionado com a criança e com a infância. O ato de brincar proporciona às crianças o desenvolvimento de várias e cruciais habilidades como, por exemplo, a destreza corporal, as interações sociais ou o equilíbrio emocional. Assim, o ato de brincar poderá ser visto como um treino para aperfeiçoar e dominar essas habilidades. Segundo Neto e Lopes (2017) “Brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança. A procura do desconhecido e da aventura é um risco que estrutura o ser humano no plano físico, cognitivo, perceptivo, simbólico e social” (p.17).

Brincar é também entrar no mundo da fantasia e da imaginação. É nesse mundo que as crianças recorrem às suas habilidades criativas e decidem sobre o que é ou não real (Sarmiento et al., 2017). Já Ferland (2006) refere-se à brincadeira como sendo a linguagem primária da criança, proporcionando-lhe o libertar de sentimentos e emoções.

A brincadeira assume, assim, um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É através da brincadeira que as crianças experienciam vivências, fazem descobertas, criam cenários, fortalecem interações e ... mais um mundo infundável de novos conhecimentos! Através do brincar, a criança experimenta o mundo, testa habilidades (físicas e cognitivas), aprende regras, treina as relações sociais. Além disso a brincadeira proporciona a simulação de situações e conflitos que levam à compreensão e organização das suas próprias emoções (Brites, 2020).

A criança que brinca faz uma entrega plena do seu “eu” e, por isso, trabalha o seu desenvolvimento e aprendizagem de uma forma holística. Desta forma, é possível garantir que o brincar permite o desenvolvimento global da criança na medida em que potencia diversificadas aprendizagens (Sarmiento et al., 2017). Ao brincar, a criança estimula a sua criatividade transportando-se para um mundo mágico do seu imaginário. Neto (2020) afirma que “Quando as crianças brincam estão a receber fontes de informação enormes (intrínsecas e extrínsecas) para aperfeiçoar as suas ações lúdicas com imaginação, curiosidade fantasia” (p. 47). Ao brincar, a criança envolve-se inteiramente na ação, sendo que essa ação lúdica se reflete no desenvolvimento absoluto da criança (Sarmiento & Fão, 2005, citados em Sarmiento et al, 2017). Segundo ressaltam Lopes e Neto (2017) “Brincar é ganhar confiança em si próprio (segurança) e o melhor caminho para evitar o acidente. Quanto mais risco mais segurança” (p. 55).

É, portanto, de salientar que muitos são os autores (Brites, 2020; Ferland, 2006; Lopes e Neto, 2017; Neto, 2020; Sarmiento et al., 2017) que defendem o ato de brincar como parte crucial da vida da criança. O brincar é uma peça fundamental para o seu desenvolvimento (social, psicomotor, cognitivo) e através dela (da brincadeira) é possível estimular as crianças a desenvolver as suas habilidades e enfrentar os obstáculos com segurança e eficácia. Com efeito, vão surgindo cada vez mais fundamentos que asseguram que o brincar tem grande significado na infância e que, bem estruturado, urge ser incorporado nas ações pedagógicas (Freire, 2002).

A inserção do brincar no universo infantil é crucial no processo de ensino/aprendizagem das crianças na medida em que dinamiza a aprendizagem facilitando a sua compreensão. Na perspetiva de Vygotsky (2007) brincar produz na criança uma nova forma de desejar, de querer saber, realizando aprendizagens que serão futuramente o espelho da sua ação real e moral.

A relação brincadeira/educação é uma relação intrincada: a brincadeira representa “uma atividade que garante espaços de sociabilidade e integração entre membros da comunidade” (Barros & Pinheiro, 2012, p. 69) tendo, portanto, um valor educativo poderoso. Assim, é fundamental que as ações pedagógicas se apoiem no ato de brincar, como forma de reforço das diversas áreas de desenvolvimento e aprendizagem. (Fröbel, 2001; Oliveira, 2020; Oliveira & Pinazza, 2019; Wajskop, 1995).

3.1.5. *A brincadeira livre*

A criança apresenta uma tendência natural para brincar livremente, quer sozinha, quer com outras crianças, ou até mesmo com os adultos. Ao fazê-lo, está na mira da aventura, da exploração, da experimentação do mundo que a rodeia, estando em constante aprendizagem. No momento de brincadeira livre é a criança quem decide o que vai fazer, como quer brincar, com o que quer brincar, com quem quer brincar. De acordo com Pereira, Lima e Pereira (2020) as crianças

devem se inserir no grupo; adequar-se ao contexto da brincadeira; comunicar-se; dialogar, trocar ideias; coordenar diferentes pontos de vista; levantar hipóteses e fazer antecipações; reagir diante do imprevisto, do inusitado; mobilizar conhecimentos para resolução de um problema; decidir o que fazer, como fazer, com quem fazer, e para que fazer ou decidir sobre o que, como, com quem e para quê brincar (p. 77538).

Neste sentido, poder-se-á afirmar que a criança que não brinca, não se desenvolve eficazmente, na medida em que “o brincar é, para as crianças, um grande processo autoadaptativo, autodeterminado e autorregulador, que lhes confere enormes possibilidades e potencialidades de desenvolvimento” (Neto, 2020, p.47).

Segundo esclarecem Post e Hohmann (2011) o tempo de brincadeira livre

consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores. Num ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como espaço para se deslocarem em diferentes direções, a criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais (p.249).

Sarmiento et al. (2017) corroboram a ideia afirmando que “torna-se necessário preservar o seu tempo de lazer, para que [a criança] possa disponibilizar e ocupar esse tempo, de acordo com os seus interesses e necessidades” (p.59).

Na atualidade, a brincadeira livre em contexto de Jardim de Infância, não é encarada com a visibilidade que merece. O tempo de brincadeira livre é encarado como tempo de paragem entre as propostas educativas e não lhe é dada a importância condigna. Tal como esclarecem Sarmiento et al. (2017) o tempo de brincadeira livre é “considerado como um tempo residual, (...) que resta após o cumprimento do tempo de trabalho” (p.59). Esta realidade surge associada a uma pedagogia tradicional transmissiva, uma pedagogia que se baseia na transmissão de saberes, valores e cultura, de geração em geração (Oliveira-Formosinho, 2015). Assim, as crianças são obrigadas a deixar a brincadeira livre de lado, prevalecendo a acomodação às cadeiras, com ações repetitivas e mecânicas que afasta completamente o ideal de uma prática pedagógica lúdica (Teixeira et al., 2020). Urge, portanto, contrariar esta tendência, uma vez que a brincadeira livre, pode revelar-se um instrumento fundamental para os processos de aprendizagem da criança.

De acordo com Silva et al. (2016), o brincar livre proporciona iniciativa, descoberta, resolução de problemas, cooperação entre pares e adultos, criatividade e aprendizagem. Brock et al. (2011) consideram que na vertente educativa do brincar, é fomentada a aprendizagem da criança, sendo que paralelamente se aumenta o seu conhecimento e capacidades, a perceção do mundo envolvente e a satisfação das necessidades, gostos e cultura.

Compreende-se, assim, que a brincadeira livre tem um papel crucial na vida da criança. O brincar livre pode “ser provedor de mais variados tipos de cultura, em especial, a cultura lúdica da criança, e o desenvolvimento sociais por meio das relações e brincadeiras entre pares” (Teixeira et al., 2020, p. 115). Por outro lado, é no brincar livre que surge a oportunidade de as crianças exporem as suas potencialidades criativas através da exploração de objetos, brincadeiras e jogos, promover a realização pessoal e desenvolver a autonomia. (Sarmiento et al., 2017; Teixeira et al., 2020).

Considerando estes dados, o ideal, em termos educativos, será valorizar esta atividade natural da criança, aproveitando o momento e transformando-o numa estratégia didática. Como esclarecem Sarmiento et al. (2017),

“A sua valorização [do brincar livre] como recurso essencial na educação da criança anuncia concordância entre os vários autores, ao conferir à ação lúdica

da criança (que ocorre da livre escolha do sujeito) a possibilidade de transpor as fronteiras do mundo real para um mundo imaginário, exercitando a sua capacidade de criar e recriar as suas fantasias” (p.63).

3.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto revela-se a motivação, pertinência do estudo, questão de investigação e objetivos do estudo, a metodologia utilizada (opções metodológicas, contexto e participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedimento e métodos e técnicas utilizadas para analisar os dados recolhidos) e apresentam-se e discutem-se os resultados.

3.2.1 Motivação, pertinência do estudo, questão de investigação e objetivos do estudo

Durante o período de observação em contexto de Jardim de Infância I numa IPSS da localidade da Batalha, foi possível perceber que o momento de brincadeira livre era um momento ambicionado pelas crianças. Face a esta constatação, assumiu-se o brincar como um direito (contemplado na Declaração Universal dos Direitos da Criança, princípio 7.º), como um comportamento com um propósito próprio que incita à exploração de sentimentos e emoções, ao movimento, à adaptação e à aprendizagem (Neto, 2020), como uma atividade fundamental para o equilíbrio e bem-estar das crianças (Araújo, 2010) que urge considerar na ação educativa e estudar empiricamente.

Uma vez que as crianças revelavam estar felizes quando brincavam livremente, questionámos se se poderiam identificar evidências de bem-estar em momentos de brincadeira livre. Como suporte teórico, aceitámos o bem-estar como um manifesto de satisfação induzido por energias positivas que percorrem o corpo e que é encontrado facilmente pelas crianças nas suas brincadeiras (Laevers, 2014). Esta ideia é corroborada por Carvalho e Portugal (2017) quando afirmam tratar-se de “um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior, mas também, e em simultâneo, por energia, vitalidade e abertura ao exterior” (p.42). Sarmiento (2015, p. 39), refere que o bem-estar é a “Realização dos direitos das crianças

e preenchimento das oportunidades para que cada criança possa ser o que ele ou ela tem potencial de ser, à luz das competências, capacidades e destrezas infantis”.

Assim, este estudo visa responder à seguinte questão de investigação: Quais as evidências de bem-estar emocional presentes nos momentos de brincadeira livre de três crianças (E, H e Q) na faixa etária dos 5/6 anos em contexto de Jardim de Infância I?

Face a esta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

- Identificar e descrever evidências de bem-estar emocional presentes nos momentos de brincadeira livre;
- Analisar os indicadores do bem-estar emocional presentes nos momentos de brincadeira livre;
- Refletir sobre a importância do bem-estar em contexto de Jardim de Infância.

3.2.2. METODOLOGIA

Em termos metodológicos, este estudo insere-se no paradigma interpretativo/abordagem qualitativa e descritiva. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a abordagem qualitativa refere-se a “(...) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” e “O investigador [que utiliza o método de investigação qualitativo] está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo” (Fortin, 1999, p. 22). Num estudo descritivo “(...) os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), havendo um foco no processo (em detrimento dos resultados ou produtos) e uma preocupação em descrever o fenómeno em estudo (Fortin, 1999).

3.2.2.1 Contexto e participantes

O presente estudo realizou-se ao longo da PES, numa IPSS no concelho e freguesia da Batalha. O estudo foi desenvolvido na sala dos 5/6 anos, que integrava vinte e três crianças das quais nove pertenciam ao género feminino e catorze ao género masculino. Desta população, foram seleccionadas três crianças do género masculino (cujos nomes foram substituídos por letras do alfabeto por questões de confidencialidade dos dados): a criança E tinha à data de junho de 2021, seis anos e um mês, a criança H cinco anos e

dez meses, e a criança Q (também) com cinco anos e dez meses. Duas crianças (criança E e Q) viviam com os pais e irmãos e uma vivia com os pais. Como critério de seleção destes participantes assumiu-se a pontualidade e assiduidade das crianças ao Jardim de Infância.

De referir que as três crianças e respetivos encarregados de educação autorizaram participar no estudo, aceitando o processo de recolha de dados (registo fotográfico e registo videográfico)¹⁴.

Pelo exposto, infere-se que se recorreu a uma amostra de conveniência, levando a um estudo “cujos resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautelas e reserva” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 197).

3.2.2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No presente estudo, a recolha de dados foi feita através da observação naturalista, participante e direta (pressupôs interação com as crianças nos momentos de recolha de dados). Observaram-se os comportamentos e os acontecimentos esperados e inesperados (Quivy & Campenhoudt, 2008) e realizaram-se os registos dessas observações em notas de campo, fotografias e vídeos. As notas de campo foram importantes para descrever o que se foi vendo, ouvindo e experienciando no momento da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). Os registos fotográficos e videográficos serviram de auxílio na confirmação das notas de campo, complementando a informação recolhida. De acordo com os autores suprarreferidos, “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo” (p.183). Os registos videográficos permitem a repetição do visionamento dos dados recolhidos sempre que necessário (Graue & Walsh, 2003).

3.2.2.3 Procedimento

Para a elaboração deste estudo começou-se por definir o seu âmbito, realizando uma revisão de literatura sobre o bem-estar emocional. Após esta revisão da literatura, delineou-se o interesse investigativo e definiu-se o contexto e os participantes. Solicitou-se a devida autorização às crianças participantes e respetivos encarregados de

¹⁴ Ver anexo X – Autorização dos encarregados de educação

educação, ao diretor técnico da Instituição e à educadora cooperante responsável pelo grupo de crianças. Recolhidas as autorizações necessárias à realização do estudo, procedeu-se à definição das opções metodológicas e às técnicas e instrumentos de recolha de dados e elaborou-se a calendarização (ver tabela 2) da recolha de dados.

Tabela 2 - Calendarização da recolha de dados

Vídeo	Data	Local	Intervenientes	Hora	Observações
Nº1	31/05/2021	Sala atividades	G, H e Q (5) E (6) e mestrandas 1	8:37'07''	Com evidências
Nº2	01/06/2021	Sala atividades	G, H, R, Q (5), E (6) e Educadora	8:34'11''	Com evidências
Nº3	02/06/2021	Sala atividades	G, R, H, Q (5) E (6)	8:36'24''	Com evidências
Nº4	08/06/2021	Sala atividades	H, Q (5) E (6)	8:39'01''	¹⁵
Nº5	09/06/2021	Sala atividades	H, Q (5) E (6)	8:35'18''	¹⁴

Os dados do estudo foram recolhidos através da observação com notas de campo e registo fotográfico e videográfico entre os dias 31 de maio e 9 de junho de 2021 na sala de atividades, durante o momento de brincadeira livre. Apesar de ter sido calendarizada a observação de mais dois momentos, não foi possível considerar os dados dos vídeos nº 4 e 5 uma vez as crianças estavam a desenvolver propostas educativas sugeridas pela educadora cooperante.

Recolhidos os dados, passou-se ao visionamento e transcrição dos 3 vídeos¹⁶, analisaram-se as notas de campo e os registos fotográficos e procedeu-se à análise de conteúdo dos dados recolhidos e posterior discussão dos resultados.

3.2.2.4. Técnica de análise de dados

De acordo com Bogdan & Biklen (1994)

¹⁵ Não foi possível retirar evidências

¹⁶ Ver Anexos XI, XII e XIII – Transcrições dos vídeos.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (p.205).

Para Coutinho (2018) a análise e interpretação de dados é fundamental, mas também problemática porque os dados podem seguir sentidos díspares e porque as duas fases de recolha são mais difíceis de se distinguirem pela sua complementaridade.

Ainda neste contexto, Tesch (2013) defende que

a análise de dados pode ser de três tipos: (a) a interpretativa que visa analisar pormenorizadamente todos os dados recolhidos, com a finalidade de os organizar e classificar em categorias que possibilitem a exploração e a explicação do fenómeno em estudo; (b) a estrutural, que visa a análise dos dados procurando encontrar padrões que permitam clarificar e/ou explicar a situação em estudo; (c) a reflexiva que visa, essencialmente, interpretar ou avaliar o fenómeno em estudo, quase sempre por julgamento ou intuição de quem o desenvolve” (p.109).

Deste modo, e uma vez que o que se pretendia era identificar e descrever as evidências de bem-estar presentes nas crianças durante o momento de brincadeira livre, o mais pormenorizadamente possível, julgou-se pertinente que a análise dos dados recolhidos fosse do tipo reflexivo, com base na análise de conteúdo. Para tal, foi necessário recorrer aos registos fotográficos, aos vídeos e às notas de campo seleccionando aqueles que permitissem sintetizar as evidências de bem-estar nas crianças para posterior interpretação, análise e reflexão.

Assim, para a análise de dados, procedeu-se à seleção e organização dos dados recolhidos e assumiu-se a análise de conteúdo como opção. Segundo Bardin (2016), a

análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.27). Aceitando esta perspectiva, elaboraram-se duas grelhas¹⁷ que foram preenchidas, seguindo as categorias e subcategorias de análise propostas por Portugal e Laevers (2018), conforme indicação da tabela 1, acima identificada (ver página 42). Este exercício possibilitou identificar “estruturas e regularidades nos dados e (...) [fazer] inferências com base nessas regularidades” (Coutinho, 2018, p. 193).

De acordo com Portugal e Laevers (2018) para avaliar os níveis de bem-estar emocional é necessário ter em conta os seguintes indicadores de bem-estar emocional: *Abertura e receptividade, Flexibilidade, Autoconfiança e autoestima, Assertividade, Vitalidade, Tranquilidade, Alegria e Ligação consigo próprio*. Assim, em cada instrumento de recolha de dados analisado, procuraram-se evidências de bem-estar emocional a partir destes respetivos indicadores. Na tabela 3 apresentam-se exemplos de evidências para cada indicador de bem-estar emocional.

Tabela 3 - Evidências de bem-estar emocional de acordo com os indicadores defendidos por Portugal e Laevers (2018)

Video	Criança	Indicadores de bem-estar emocional							
		Abertura e receptividade	Flexibilidade	Autoconfiança e Autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo Próprio
1	E	00:01 - A criança E ordena às crianças H e G que se desloquem até ao computador.	00:19 - As crianças G e E seguem a criança H.	00:24 - A criança E, ainda escondida grita: "criança Q" por duas vezes.		00:21 - A criança G esconde-se atrás das mesas e a criança E atrás da criança H dando uns saltinhos e sorrindo.	00:00: As crianças H, G e E estão sentadas nos pequenos sofás que se encontram encostados à parede no fundo da sala de atividades.	00:21 - A criança G esconde-se atrás das mesas e a criança E atrás da criança H dando uns saltinhos e sorrindo.	
	H	00:17 - A criança H diz para as crianças G e E: "Ele está a espiar" - referindo-se à criança Q.	00:07 - De imediato, começa também a gatinhar aceleradamente, mas percebendo que a criança G continua na sua frente, levanta-se e começa a correr de modo a alcançar a criança G.	00:02 - Ignorando a posição definida pela criança E		00:05 - As crianças H e G voltam a correr para os sofás, preparando-se para um novo percurso. 00:09 A criança H inicia o percurso uma vez mais a correr.	00:00: As crianças H, G e E estão sentadas nos pequenos sofás que se encontram encostados à parede no fundo da sala de atividades.	00:03 - A criança H também ri. 00:08 - Solta uma gargalhada.	
	Q			00:26 - Porque é que me estão a enganar?			00:02 - Enquanto isso, a criança Q continua a brincar sozinha na área do cabeleireiro.	00:32 - A criança Q está a cantarolar	00:00 - A criança Q brinca sozinha na área do cabeleireiro, cantando baixinho.

¹⁷ Ver Anexo XIV – Grelha de análise

3.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados encontrados, assumindo a sua organização de acordo com os indicadores de análise propostos por Portugal e Laevers (2018). As tabelas 4, 5 e 6 apresentam os resultados de cada participante organizados por momento de observação (vídeo) e indicadores de bem-estar emocional. No final de cada tabela faz-se a discussão dos resultados encontrados por participante.

De referir que o primeiro momento de observação (vídeo 1) retrata a interação das crianças G, H e Q (5 anos), criança E (6 anos) e mestranda 1 na sala de atividades, durante um momento de brincadeira livre. O segundo momento de observação (vídeo 2) apresenta a interação das crianças G, H, R, Q (5 anos), E (6 anos) e educadora cooperante, na sala de atividades durante um momento de brincadeira livre. E o terceiro momento de observação (vídeo 3) retrata a interação das crianças G, R, H, Q (5 anos), E (6anos), também durante um momento de brincadeira livre na sala de atividades.

Tabela 4 – Exemplos de evidências de bem-estar emocional - Criança E

Vídeo	Criança	Indicadores de bem-estar emocional							
		Abertura e recetividade	Flexibilidade	Autoconfiança e Autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo Próprio
1	E	00:01 - A criança E ordena às crianças H e G que se desloquem até ao computador.	00:19 - As crianças G e E seguem a criança H.	00:24 - A criança E, ainda escondida grita: "criança Q" por duas vezes.		00:21 - A criança G esconde-se atrás das mesas e a criança E atrás da criança H dando uns saltinhos e sorrindo.	00:00: As crianças H, G e E estão sentadas nos pequenos sofás que se encontram encostados à parede no fundo da sala de atividades.	00:21 - A criança G esconde-se atrás das mesas e a criança E atrás da criança H dando uns saltinhos e sorrindo.	
2	E	00:05 - a criança E segurando um prato de plástico, inicia movimentos com as mãos, fingindo tratar-se de um	00:26: A criança E levanta-se do sofá, desloca-se até perto da toalha estendida e diz para a criança H: "Eu ajudo".	00:04: As restantes crianças (G, R e E) não permitem que a criança Q se sente no lugar da criança H, afastando-a com as mãos			00:03 - As crianças G e E aproximam-se do segundo sofá e sentam-se no mesmo.	00:09 - As crianças R, G e E emitem um som "é" demonstrando satisfação.	
3	E				00:15: A criança E começa a arrumar os legos na respetiva caixa.		00:07 - Enquanto isso, a criança E permanece na mesa a brincar concentrada com os legos.		00:04: Enquanto isso, a criança E parece bastante concentrada a brincar com legos na mesa ao lado da área do cabeleireiro.

Os dados referentes à **criança E**, permitiram constatar que nos três momentos analisados existiram evidências de bem-estar emocional. Esta constatação sustenta-se na

identificação de presença dos seguintes indicadores: *Abertura e recetividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; vitalidade; tranquilidade; alegria* (vídeo 1), *Abertura e recetividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; tranquilidade; alegria* (vídeo 2), *assertividade, tranquilidade e ligação consigo próprio* (vídeo 3). Segundo Portugal e Laevers (2018), “Na avaliação dos níveis de bem-estar emocional, os indicadores descritos não necessitam estar todos presentes, ao mesmo tempo e na sua forma mais plena, para que se possa falar de bem-estar emocional” (p.20).

Analisando os resultados, poder-se-á inferir que a criança E apresentou um nível alto de bem-estar emocional (vídeo 1 e 2), na medida em que evidenciou sinais de satisfação/felicidade. Assume-se que as suas relações com o mundo revelavam ser boas uma vez que na maior parte do tempo a criança parecia estar bem, inferindo-se uma adequada satisfação das suas necessidades (Portugal & Laevers, 2018). Segundo Laevers e colaboradores (2005) é através do indicador de satisfação que se percebe se a criança está alegre, feliz, bem-disposta, divertida, envolvida e se retira prazer das interações que faz, quer com pessoas, quer com objetos e atividades.

As evidências do vídeo 3 levam a inferir um nível Médio/ Neutro ou flutuante de bem-estar emocional (apesar de existirem indicadores de bem-estar emocional, a criança apresentou uma postura neutra, não existindo propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto). Através das notas de campo, foi também possível inferir que a criança E se enquadrava no nível Médio/ Neutro conforme se pode confirmar na transcrição abaixo:

i) “*A criança E parece estar bastante concentrada na exploração dos legos*”

ii) “*Apesar de não estar a interagir com as outras crianças, a criança E parece estar tranquila e de bem consigo própria – Não demonstra estar triste*”

iii) “*A criança E apresenta uma postura relaxada e de autoconfiança*”

Tabela 5 – Exemplos de evidências de bem-estar emocional - Criança H

Vídeo	Criança	Indicadores de bem-estar emocional							
		Abertura e recetividade	Flexibilidade	Autoconfiança e Autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo Próprio
1	H	00:17 - A criança H diz para as crianças G e E: "Ele está a espiar" - referindo-se à criança Q.	00:07 - De imediato, começa também a gatinhar aceleradamente, mas percebendo que a criança G continua na sua frente, levanta-se e começa a correr de modo a alcançar a criança G.	00:02 - Ignorando a posição definida pela criança E.		00:05 - As crianças H e G voltam a correr para os sofás, preparando-se para um novo percurso. 00:09 - A criança H inicia o percurso uma vez mais a correr.	00:00: As crianças H, G e E estão sentadas nos pequenos sofás que se encontram encostados à parede no fundo da sala de atividades.	00:03 - A criança H também ri. 00:08 - Solta uma gargalhada.	
2	H	00:05 - a criança H, dirigindo-se à criança E questiona: "Oh pai, podemos ir para a praia?"	00:04 - A criança H aproxima-se das restantes crianças transportando um pequeno banco que se encontrava na área da casinha, para que a criança Q se pudesse sentar perto das restantes.	00:09 "Então o Q tem de sair" – afirma a criança H.		00:24: A criança H desloca-se à área da casinha para recolher mais pratos.	00:15: As crianças H, Q, E e G, olham para a criança R, permanecendo a observar a brincadeira solitária da mesma.	00:05 - "Mónica, vamos fazer uma viagem." 00:07 - , a criança H diz num tom de voz substancialmente alto: "Oh CL, vamos numa viagem. Até já".	
3	H	00:02: A criança H aproxima-se da criança Q e diz: "Oh Q parece uma loja de gelados!".	00:10 - A criança H está, entretanto, deitada no chão, mas levanta-se rapidamente para tentar ouvir o que as crianças G e R estão a dizer.			00:02: Afasta-se com os braços no ar saltitando. 00:07: A criança H corre até à criança G.		00:15 - As crianças R, G e H reparam na criança Q e soltam várias gargalhadas bem altas.	00:04: A criança H volta a aproximar-se da criança Q e diz: Eu quero um gelado de coco se faz favor e de graça!".

No que concerne à **criança H**, os resultados levam-nos a inferir um nível Muito Alto de bem-estar emocional (vídeos 1 e 2). Os sete indicadores de bem-estar emocional presentes no vídeo 1 e os sete indicadores presentes no vídeo 2 levam a afirmar que a criança se sentiria como “peixe na água” (Laevers, 2014). A criança irradiava vitalidade, tranquilidade, alegria, abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima. Nas notas de campo registou-se que: “*As crianças H e Q aparentam estar muito felizes pois estão constantemente a rir, a cantar e a gritar*”. Os constantes sorrisos, risos, cantigas e gritos de prazer comprovam a sua alegria nos momentos selecionados para o estudo.

No vídeo 3 são também visíveis sinais de satisfação/felicidade, sendo que os momentos de bem-estar superam claramente algum momento de desconforto. Neste vídeo 3 a criança parece ter atingido o nível Alto de bem-estar emocional uma vez que estão presentes cinco indicadores de bem-estar emocional, nomeadamente a *abertura e recetividade, flexibilidade, vitalidade, alegria e ligação consigo própria*.

As notas de campo do dia 03/06/2021 fazem ainda a seguinte referência: “*A criança H parece estar muito envolvida na brincadeira*”. Neste sentido, esclarece Laevers (2014) que “envolvimento é o que observamos quando as crianças estão intensamente engajadas em uma atividade” (p. 159). Como tal, é indispensável e essencial à construção de conhecimentos efetivos (Oliveira- Formosinho, 2007).

Tabela 6 – Exemplos de evidências de bem-estar emocional - Criança Q

Vídeo	Criança	Indicadores de bem-estar emocional							
		Abertura e reatividade	Flexibilidade	Autoconfiança e Autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo Próprio
1	Q			00:26 - Porque é que me estão a enganar?			00:02 - Enquanto isso, a criança Q continua a brincar sozinha na área do cabeleireiro.	00:32 - A criança Q está a cantarolar.	00:00 - A criança Q brinca sozinha na área do cabeleireiro, cantando baixinho.
2	Q	00:03 - A criança Q aproxima-se das crianças R, H, G e E.	00:21 - A criança Q entrega os objetos que recolheu da casinha à criança H.	00:25 - A criança Q aproxima-se e refere: "Está tudo errado".	00:03 - A criança Q aproveita esta situação e rapidamente se desloca até o lugar da criança H para o	00:25 - A criança H distribui os pratos pela toalha.	00:15 - As crianças H, Q, E e G, olham para a criança R, permanecendo a observar a brincadeira solitária da mesma.	00:17: Éh praia! – Gritam num tom de alegria as crianças Q e G 00:31 - A criança Q dá uma grande gargalhada afirmando "Estamos num piquenique".	00:03 - Rapidamente é rejeitada pela criança H que afirma: "já não há lugar para ti". A criança Q parece não ter ficado incomodada com a situação.
3	Q	00:14 - A criança Q ri e gesticula fingindo estar a vender um gelado.	00:15 - A criança Q continua na área do cabeleireiro a brincar aos vendedores de gelados. Faz algumas palhaçadas para chamar a atenção dos amigos que, entretanto, estão um pouco mais afastados.	00:12: A criança Q diz: "Oh Mónica as crianças R, G e H estão a chatear-me".		00:05 - Enquanto cantam, as duas crianças (Q e G) abanam-se mostrando estar a sentir o ritmo da canção. 00:07 - (...) na criança Q que continua a cantar e a dançar, de braços no ar e aos saltitos	00:01: A criança Q encontra-se na área do cabeleireiro e monta um género de bancada. Enquanto prepara o espaço, vai cantarolando.	00:01 - Enquanto prepara o espaço, vai cantarolando. 00:05 - a criança G volta a aproximar-se da criança Q partilhando e cantarolando a mesma canção. Enquanto cantam, as duas crianças (Q e G) abanam-se mostrando estar a sentir o ritmo da canção.	00:01: A criança Q encontra-se na área do cabeleireiro e monta um género de bancada. Enquanto prepara o espaço, vai cantarolando.

Os resultados da tabela 6 revelam que a criança Q apresentou um nível Alto de bem-estar emocional (vídeo 1). A criança revelou uma boa ligação consigo próprio (brincava sozinha mas ainda assim cantarolava o que revela tratar-se de uma criança alegre - sinais claros de felicidade/satisfação), inferindo-se uma adequada satisfação das suas necessidades. De uma forma geral a criança demonstrou estar bem, uma vez que foi visível a “presença de prazer, alegria, tranquilidade, vitalidade e energia” em detrimento do “desconforto, tensão, frustração, desconfiança, agressividade, isolamento/fechamento” (Portugal & Carvalho, 2019, p. 89).

No vídeo 2 é possível verificar que a criança Q reuniu todos os indicadores de bem-estar emocional de acordo com os fundamentos de Portugal e Laevers (2018) o que leva a concluir que a criança Q se sentiu, tal como a criança H, como “peixe na água” (Laevers, 2014). A criança evidenciou “alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade” (Portugal & Laevers, 2018, p. 22). No vídeo 3 verificam-se também sete indicadores de implicação: concentração, persistência, interesse, entusiasmo, energia, descoberta e criatividade (O’Toole, 2016, Portugal & Carvalho, 2019). Para Portugal e Carvalho (2019) a implicação “está relacionada com a necessidade de exploração, e expressa-se de acordo com o nível de desenvolvimento da

criança” (p.42). Estes resultados permitem inferir um nível Muito Alto de bem-estar emocional.

Sintetizando, os resultados deste estudo possibilitaram confirmar o papel da brincadeira livre no bem-estar emocional dos participantes, três crianças entre os 5 e 6 anos. A brincar, as crianças demonstraram a presença de indicadores de bem-estar emocional (níveis Médio/ Neutro ou flutuante, Alto e Muito Alto) propostos por Portugal e Laevers (2018), sendo que se destacaram os níveis Alto e Muito Alto.

Uma vez que a promoção de um contexto educativo de qualidade passa, também, pela ação educativa do educador, os resultados deste estudo levam-nos a inferir que a opção pedagógica do educador terá sido importante na promoção do bem-estar das crianças. Neste sentido, assume-se que um educador que considere a qualidade educativa como um vetor da sua ação, avaliará o bem-estar das crianças e promoverá alterações no contexto educativo que correspondam às necessidades e características do seu grupo (Goldschmied & Jackson, 2006; Dias & Correia, 2012; Portugal, 2000; D’Orey, 2018).

3.4. CONCLUSÃO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Neste ponto apresentam-se as principais conclusões do estudo realizado durante a PES em contexto de Jardim de Infância I, bem como algumas das suas limitações.

Querendo saber quais as evidências de bem-estar emocional presentes nos momentos de brincadeira livre de três crianças (E, H e Q) na faixa etária dos 5/6 anos em contexto de Jardim de Infância I, identificaram-se e descreveram-se evidências de bem-estar emocional de acordo com os indicadores propostos por Portugal e Laevers (2018), durante os momentos de brincadeira livre na sala de atividades. Estas evidências levaram a uma reflexão acerca do bem-estar emocional em contexto de Jardim de Infância, confirmando que um contexto educativo de qualidade (que proporcione conforto, que facilite um desenvolvimento harmonioso, que crie oportunidades para a criança se expressar emocionalmente) promove e proporciona a felicidade e bem-estar da criança.

Este estudo promoveu, também, uma reflexão acerca da importância de avaliar o bem-estar emocional das crianças para a ação educativa.

No que concerne às limitações do estudo, é de destacar a falta de experiência da estudante/investigadora que se revelou na insegurança que terá condicionado o procedimento do estudo (por exemplo, poder-se-ia ter recorrido a entrevistas às crianças ou contemplar um maior número de crianças no estudo, por forma a enriquecer o mesmo). O espaço de tempo destinado à realização do estudo (um semestre no qual se se acumulavam diferentes papéis: estudante em PES, estudante/investigadora) foi outro fator sentido como limitação (realizar um estudo exige tempo de maturação de ideias).

Ainda assim, considera-se que este estudo se tornou uma mais-valia neste processo formativo, fornecendo uma recheada bagagem de experiências e aprendizagens a ter em consideração num futuro profissional.

PARTE III – UM PERCURSO DE APRENDIZAGENS, EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Esta parte III do relatório destina-se à apresentação da dimensão reflexiva da PES em contexto de Jardim de Infância II, decorrida numa instituição da rede pública. Começa-se por dar a conhecer o contexto educativo e respetivo grupo de crianças, prosseguindo-se para as experiências vividas em contexto.

CAPÍTULO 4 - DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II: TERMINANDO O PERCURSO.

A PES relatada no presente capítulo, decorreu entre setembro de 2021 e janeiro de 2022, numa instituição da rede pública localizada em Leiria. Após a apresentação do contexto educativo e respetivos participantes, surge a dimensão reflexiva sobre as experiências e aprendizagens co construídas neste contexto.

Aborda-se a avaliação em contexto de Jardim de Infância, nomeadamente a avaliação por portefólio, a importância do espaço exterior e a criança como aprendiz ativo. Posteriormente, faz-se a apresentação de uma experiência educativa baseada na Metodologia de Trabalho por Projeto desenvolvido com as crianças do JI da rede pública.

4.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – JARDIM DE INFÂNCIA II.

4.1.1. *O Meio Envolverte*

A PES em contexto de Jardim de Infância II realizou-se num JI da rede pública situado no distrito de Leiria, mais especificamente numa povoação pertencente à União das Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes.

Nesta povoação, são visíveis alguns apontamentos históricos como por exemplo a arquitetura fontenária ou a estrada real da Mala-Posta que foi elo de ligação principal, durante muitos anos, entre Lisboa e Porto. No que respeita a atividades económicas, nesta localidade predominam a agricultura e a fruticultura provenientes das longas encostas ali existentes. Existem também alguns serviços públicos nomeadamente uma biblioteca, um centro de saúde e um centro de convívio para pessoas idosas.

No que concerne ao desporto e lazer, nesta localidade existe um campo de futebol, Rancho Folclórico, pavilhão polidesportivo, pista de manutenção no Jardim do Visconde e ainda um clube de Atletismo.

4.1.2. *A Instituição Educativa*

A Instituição Educativa onde decorreu a PES é uma instituição da rede pública situada em Leiria, em agrupamento de escolas. A educação pré-escolar é a única valência presente nesta instituição que pode acolher até ao máximo de 25 crianças.

As instalações deste JI pertenceram, outrora, a uma escola do Ensino Básico, mas desde há 7 anos que são utilizadas como Jardim de Infância. Assim, as três salas que faziam parte desta escola, foram transformadas em sala de atividades, sala polivalente/refeitório e sala de desporto. A sala polivalente/refeitório tem as duas denominações porque é utilizada como refeitório à hora de almoço e à tarde para a realização das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

O JI conta com um alargado espaço exterior que coloca à disposição das crianças um campo de futebol com as respetivas balizas, uma caixa de areia, um escorrega, uma pequena casinha de madeira, um baloiço de mola, um jardim com diversas plantas e árvores, uma grande área de relvado e uma pequena horta. A nível de materiais a utilizar neste espaço, as crianças têm ao seu dispor bolas, trotinetes e triciclos.

Em relação ao horário de funcionamento, incluindo o tempo de atividades letivas e não letivas (AAAF), esta instituição funciona entre as 8:00 e as 19:00 horas, estando este tempo organizado, ao nível do Jardim-de-Infância, da seguinte forma: entre as 08:00 e as 9:00h e as 15:30 e as 19:00h - Horário não letivo (AAAF). Entre as 9:00 e as 12:00h e as 13:30 e as 15:30h - Horário letivo. Entre as 12:00 e as 13:30h – Almoço (AAAF).

4.1.3. A sala do JI da rede pública

A sala de atividades era exclusivamente utilizada pelas crianças do único grupo ali existente, estando organizada por diversas áreas: área da casinha, biblioteca, área dos jogos de chão/ área de reunião, área dos jogos de mesa, área do castelo, área da plasticina e área das artes visuais. Segundo referem Hohmann e Weikart (2011) o espaço “deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os diversos objetos e materiais” (p. 162).

Na sala existia um grande quadro de ardósia e um espaço composto por secretária, cadeira e móvel de arrumação que servia de apoio à educadora cooperante (**ver figura 21**). Os materiais existentes (bonecas, carrinhos de bebé, puzzles, legos a livros, ...) estavam à disposição das crianças do grupo.



Figura 21 – Quadro de ardósia e área administrativa.

A sala dispunha de muita luz natural por contemplar três grandes janelas que ocupavam quase a totalidade de uma das paredes. Relativamente à segurança, a sala estava equipada por um extintor e apesar das tomadas elétricas estarem ao alcance das crianças, estavam isoladas com fita-cola de papel. As maçanetas das portas encontravam-se numa altura superior à das crianças. A segurança é um fator crucial uma vez que “a criança, por ter como característica própria o comportamento exploratório do ambiente, está sujeita a situações de risco e vulnerabilidade relacionadas à sua integridade física” (Araújo et al., 2017, p. 1672).

Nesta sala existia, ainda, um equipamento de ar condicionado e uma tela branca para o projetor.

4.1.4. O Grupo de Crianças

O grupo de crianças era composto por 25 crianças, sendo que 17 eram do gênero feminino (crianças A, C1, C2, L1, L2, L3, L4, M1, M2, M3, M5, M6, M7, S1, S2, V1 e V2) e 8 do gênero masculino (crianças E, F, G1, G2, J1, J2, M4, V2), com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos de idade à data de outubro 2021. Destas crianças, 14 (C2, G2, J1, J2, L2, L4, M1, M2, M3, M4, M7, S1, S2, V2) frequentavam a sala pelo primeiro ano, estando, assim, em fase de adaptação. A heterogeneidade relativa à faixa etária revelou ser uma mais-valia para todas as crianças do grupo, uma vez que lhes permitiu aprender/desenvolver umas com as outras. Conforme Silva e colaboradores (2016), “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças” (p. 24), particularmente, se se operacionalizar uma pedagogia diferenciada.

Este grupo de crianças encontrava-se no período “pré-operatório” de acordo com a teoria de Piaget (1978). Neste período, a criança movimenta-se com agilidade, tem coordenação motora e um vasto vocabulário. Esta fase da vida é ainda marcada pelo egocentrismo, curiosidade, ausência de inibição. De acordo com Cordeiro, (2015) "as crianças deste grupo etário são egocêntricas e referem tudo o que passa em relação à sua pessoa e aos seus desejos” (p.176). Carim e colaboradores (2018), referem que “As crianças em idade pré-escolar são reconhecidas por certas características (...) espontaneidade, curiosidade, relativa ausência de inibição, menos sujeição às normas sociais e expressão livre e direta de ideias” (s/p).

Relativamente à distribuição das crianças durante os períodos não letivos, 14 delas (A, C1, E, F, G1, J2, L3, M2, M5, M6, S2, V1, V2 e V3) estavam inscritas nas AAAF, pelo que podiam permanecer na escola antes das 9h e depois das 15:30h. Todas as crianças do grupo, com exceção da criança C2 (3 anos e 11 meses) que ia almoçar a casa por decisão dos pais, usufruíam do serviço de almoço no refeitório da escola.

A uma das crianças do grupo, (G1, 5 anos) houve necessidade de aplicar as medidas universais previstas no artigo 8º do Decreto-Lei nº 54/2018. De acordo com o que constava no conjunto de documentos pedagógicos, estas medidas contemplavam a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Esta criança foi também recomendada para a terapia da fala e para a terapia ocupacional, no entanto, à data de observação, apenas

havia frequentado duas sessões de terapia ocupacional não tendo assistido a nenhuma sessão de terapia da fala por opção dos progenitores.

Pelo que se pôde observar, as crianças do grupo aparentavam ter uma grande autonomia e revelavam também algumas competências a nível de trabalho individual e de grupo dando sugestões e respeitando as opiniões dos colegas.

A maioria das crianças do grupo tinha nacionalidade e naturalidade portuguesa, com exceção das crianças L2, L4, M7 que apesar de terem nascido em Portugal eram descendentes de progenitores de nacionalidade brasileira.

Através de uma observação atenta, foi possível identificar alguns interesses individuais e comuns do grupo. Dando enfoque aos interesses comuns do grupo, foi possível perceber que todas as crianças gostavam de animais, uma vez que passavam grande parte do tempo que permaneciam no espaço exterior à procura de pequenos insetos e/ou moluscos. O escorrega, os triciclos e as trotinetes eram também uma escolha fiel e prioritária deste grupo de crianças. Na sala de atividades era notório o gosto pelas histórias, pelo desenho, pela música e pela área da casinha, à qual recorriam com bastante frequência a fim de brincarem ao faz de conta.

4.2. DIMENSÃO REFLEXIVA DECORRENTE DA PÊS EM JARDIM DE INFÂNCIA II

4.2.1. *Avaliação em contexto de Jardim de Infância*

Em todas as partes deste relatório faz-se referência à avaliação. A persistência nesta temática deve-se ao facto de se ter sentido alguma fragilidade neste campo, durante todo o processo formativo. Várias foram as tentativas de encontrar um “modelo” avaliativo que fosse ao encontro do ciclo interativo e que resultasse em benefício das crianças. Não foi de todo um processo fácil de entender. A avaliação era vista como um avaliar as competências das crianças em vez de se avaliar com o intuito de analisar e refletir para posteriormente proceder a um planeamento adequado aos interesses e necessidades das crianças (Silva et al, 2016). Não existia uma coerência entre as intencionalidades educativas e o que era “avaliado”, nem do que era avaliado e posteriormente planificado e, portanto, não poderia resultar em aprendizagens efetivas para as crianças.¹⁸

¹⁸ Ver anexo XV – Registo de evidências nº1 referente à semana de 11 a 13 de outubro de 2021

Assim, ao longo deste último semestre, foi necessário refletir de forma mais aprofundada e consciente sobre a importância da avaliação no processo educativo, mais concretamente, no contexto da educação pré-escolar.

Julga-se que a reflexão sobre esta componente é de toda a relevância, até porque, num futuro exercício de funções docentes, nunca se deverá esquecer que “na educação pré-escolar, a avaliação assume, inquestionavelmente, um caráter formativo” (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, p. 1). Neste sentido, a avaliação deverá desenvolver-se “num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, p.2).

No sentido de chegar o mais próximo possível a uma adequada avaliação do desempenho das crianças e do próprio desempenho docente, acredita-se que o desafio será no sentido de uma observação e registo constantes daquilo que as crianças experienciam e demonstram ter aprendido. Como tal, será necessário um constante questionamento relativamente às planificações elaboradas, no sentido de entender se correspondem ao pretendido ou se poderão ser melhoradas, a fim de obter um melhor desempenho e satisfação de ambas as partes. De acordo com Cardona (2007) “é através da avaliação que este [o educador] pode recolher informações que lhe permitam reformular as suas intervenções” (p. 10).

Importa referir que a avaliação do desempenho das crianças deverá acontecer, sempre, em comparação consigo própria, para que consigamos situar a evolução da aprendizagem de cada criança ao longo do tempo (Silva et. al, 2016). Assim, para que isto seja possível, além da observação e registo realizados pelo educador, é imprescindível que seja dada voz às crianças, no sentido de as escutar relativamente ao que pensam, sentem e aprendem com as propostas educativas ou outras situações não planificadas. Segundo Silva e Portugal (2017), “Observar e ouvir são as principais prioridades de ação do educador, lado a lado com iniciativas para estabelecer conhecimento mútuo” (p. 399).

Relembrando uma proposta educativa lançada durante a PES como forma de retratar uma situação em que se deu voz às crianças, faz-se referência à avaliação que estas

fizeram, por exemplo, da proposta “Está um monstro no meu livro”¹⁹. Quando questionadas sobre a consecução desta proposta educativa, todas as crianças afirmaram ter gostado da mesma, apresentando várias justificações: “*O jogo foi muito giro! (A, 5 anos); “Gostei de procurar o monstrinho.” (G1, 5 anos); “Podemos fazer outra vez?” (V2, 3 anos); “O monstrinho andou pela sala toda a esconder-se” (L2, 3 anos); “Gostei muito de fazer este jogo. Eu encontrei o monstrinho.” (M4, 3 anos); “Era um monstro bom, não era um monstro mau” (V3, 5 anos); “O monstrinho era tão fofinho” (L1, 5 anos).*

Ao dar voz aos sentimentos das crianças, àquilo que elas pensam sobre determinada proposta, poderá estar-se a contribuir para o desenvolvimento da sua confiança e da sua autoestima, podendo dar origem à construção de cidadãos com maior capacidade de refletir, observar o que a rodeia, avaliar e nela intervir de forma consciente e pertinente.

Conhecendo a diversidade de instrumentos que poderão ser utilizados (por exemplo, registos de observação, autoavaliação, grelhas de observação e/ou portefólios) em contexto de educação pré-escolar, no decorrer da PES procedeu-se com regularidade à autoavaliação e à heteroavaliação no sentido de aferir a pertinência da ação educativa. Por exemplo, no final de cada dia de PES, as mestrandas reuniam-se e discutiam sobre o que sentiam ter corrido bem e o que poderia ter corrido melhor: O que funcionou e o que não funcionou com este grupo de crianças? O que poderia ter sido feito que não se fez? O que as crianças gostaram ou não gostaram? O que é que despertou mais interesse no grupo? Julga-se que esta será uma forma “de o educador avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados” (Portugal & Laevers, 2018, p. 8) em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e de si próprio.

Apraz agora dizer que, apesar de não ter sido fácil, chegou-se ao final deste percurso formativo com o conceito de avaliação muito mais clarificado²⁰. Percebeu-se que a avaliação faz parte de um ciclo (observar, registar, documentar, planear e avaliar) que por sua vez “constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (Silva et al., 2016, p. 13). É, portanto, fundamental “focar a análise da avaliação das aprendizagens na sua relação com o

¹⁹ Ver anexo XII – Registo de evidências nº1 referente à semana de 11 a 13 de outubro de 2021

²⁰ Ver anexo XVI – Registo de evidência referente à semana de 10 a 12 de janeiro de 2022.

currículo e com o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens” (Cardona, et al., 2021, p.12).

Contudo, pensando na avaliação das aprendizagens das crianças, e após se ter tido a experiência de desenvolver um portfólio de uma criança durante o semestre decorrido, acredita-se que esta será a forma de avaliar mais adequada, na medida em que parece ser a que mais voz dá à criança.

4.2.1.1. Avaliação por portfólio

O portfólio tem vindo a ganhar muita importância e aderência por parte dos educadores de infância nos dias que correm. Julga-se que esta aderência tem vindo a evidenciar-se, na medida em que se trata de um método que permite realizar uma avaliação contínua e ajustada ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

O portfólio é, portanto, uma forma alternativa de avaliar o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, com base numa compilação organizada de registos de observação e evidências que são recolhidos em diversos momentos da sua rotina e que são posteriormente interpretados em conjunto com a mesma (Cardoso, 2013; McAfee e Leong, 2016; Oliveira-Formosinho, 2002; Silva et. al., 2016).

Parente (2015) afirma que esta forma de avaliar se trata de um “processo contínuo que utiliza procedimentos para descrever os progressos realizados pela criança ao longo do tempo (...) um processo compreensivo que procura documentar as aprendizagens construídas pelas crianças e também as oportunidades dos contextos nos quais a criança está inserida” (p. 173). Além disso, considera uma avaliação partilhada, na medida em que envolve não só o educador como também a criança e respetiva família (Gomes & Oliveira, 2020; Parente, 2015).

Prevalece, assim, um olhar pelo portfólio como um instrumento que consente o relembrar de experiências que servirão de base para a discussão das aprendizagens. De notar que, “o portfólio deve representar a própria criança” (Gomes & Oliveira, 2020, p. 483) e, como tal, relata a história das aprendizagens e do desenvolvimento de determinada criança. Sendo que a criança é um ser único (Fochi, 2021; Malaguzzi, 2001; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Silva et. al., 2016), cada portfólio é também único, não devendo haver por isso dois portfólios iguais (Gomes & Oliveira,

2020). Com efeito, e para que o portfólio seja de fato focado na criança, todas as decisões relativas à escolha das evidências que dele farão parte deverão ser feitas por todos os intervenientes educativos da criança, assim como pela criança em si (Cardona, 2021; Gomes & Oliveira, 2020). Esta seleção de evidências, representativas das aprendizagens de determinada criança, permite também ao educador preparar com mais adequação as suas práticas pedagógicas (Cardona, 2021; Parente, 2015).

Neste sentido, um portfólio revela-se como um excelente exercício promotor da autonomia, da consciência de si como aprendente, como um potencial incentivador à reflexão. Permite o envolvimento das famílias levando a uma reflexão conjunta do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Pensando no que se vivenciou durante a PES, é de reconhecer que a participação da criança na realização do seu portfólio foi fundamental. Quem melhor do que a própria criança para descrever as experiências vividas? Pôde, por exemplo, perceber-se que muitas vezes o que o adulto vê ou entende não corresponde à realidade, ou é interpretado de forma diferente pela criança. Por exemplo, num registo fotográfico (**Ver figuras 22 e 23**), que acabou por não se contemplar no portfólio por decisão da criança, ao olhar para o mesmo, viu-se uma criança completamente autónoma a lavar uma taça que estava suja de tinta. Contudo, a criança descreveu o momento de outra forma, afirmando que “a tinta está a crescer” – Criança M6 (4 anos). Esta é uma clara evidência que a participação da criança é fundamental, na medida em que nem sempre as situações são vistas com as mesmas “lentes”. A criança M6 (4 anos) percebeu que ao acrescentar água ao recipiente com tinta, este ficava com mais quantidade.



Figura 22 – Criança M6 (4 anos) a iniciar o processo de lavagem da taça suja de tinta.



Figura 23 – Criança M6 (4 anos) afirma que “a tinta está a crescer”.

O envolvimento da família esteve também presente durante a elaboração deste portfólio. Foi feita uma seleção e posterior envio de fotografias e desenhos elaborados

pela criança no seio familiar.²¹ A família fez ainda um relato de algumas vivências e características da criança, que foi também incorporado no portfólio.²²

Assim, o portfólio assume-se como único, pessoal e intransmissível. É através dele que se documenta o processo de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança permitindo a colaboração participada de todos os elementos que fazem parte da educação da mesma (Gomes & Oliveira, 2020). Como tal, é visto para além de um instrumento de avaliação, na medida em que “é entendido como um instrumento de partilha do processo educativo da criança com todos os intervenientes” (Costa de Sousa, 2008 citado em Gomes & Oliveira, 2020, p.124).

Durante a elaboração do portfólio em conjunto com a criança, principalmente através da seleção das imagens, percebeu-se que as imagens/fotografias mais significativas para a criança em questão, tinham como “pano de fundo” o espaço exterior (**ver figuras 24, 25 e 26**). Esta situação, levou à reflexão mais detalhada sobre a importância deste espaço.



Figura 24 – Criança M6 a brincar com elementos da natureza.



Figura 25 – Criança M6 com outras crianças a brincarem com as folhas.



Figura 26 – Criança M6 a brincar com um caracol.

4.2.2. A importância do espaço exterior

O Jardim de Infância da rede pública na qual foi realizada a PES contemplava um espaço exterior que, deste ponto de vista, faz, das crianças que por ali passam, afortunadas. Além disso, pôde verificar-se que o grupo de crianças, com quem se teve o privilégio de acompanhar nesta PES, tinha aquele espaço como devoto. Desde o primeiro dia de ingresso no JI da rede pública que este aspeto despertou algumas questões. Será que todas as crianças têm acesso a espaços como este? Se não, porquê? O que pode ser feito para proporcionar um espaço como este a todas as crianças?

²¹ Ver anexos XVII e XVIII – Páginas do portfólio da criança M6 elaboradas em parceria com a família.

²² Ver anexo XIX – Página do Portefólio da criança M6 - A criança M6 ao olhar da família.

Certamente que as respostas a algumas destas questões não serão simples, e por isso, foi também, um motivo para integrar este tema neste relatório.

Infelizmente, nos dias de hoje ainda são muitos os profissionais que veem “o espaço exterior como espaço de recreio que, circunscrevendo-se a um reduzido período de tempo, serve sobretudo para “libertar energias” e “esticar as pernas”” (Bento & Portugal, 2016, p. 90). Assim, as principais preocupações aquando do momento de brincadeira livre no exterior, prendem-se “com questões de segurança ou prevenção de acidentes, restringindo-se o papel do adulto à vigilância ou supervisão do brincar das crianças” (Bento & Portugal, 2016, p. 19).

É de reconhecer que no início deste percurso académico, pensava-se no espaço exterior de uma forma muito aproximada ao relato anterior. Talvez por ainda não se conseguir olhar para as situações de uma forma pedagógica. No entanto, este percurso formativo desencadeou um desenvolvimento não só a nível profissional como também a nível pessoal, tendo assim sido possível construir uma nova visão relativamente ao mundo educativo, e, por conseguinte, ao espaço exterior.

Agora, após este percurso de aprendizagens, o espaço exterior é já entendido como um ativador da curiosidade das crianças para o mundo que as rodeia. Para além de estimular os sentidos, o espaço exterior proporciona às crianças múltiplas experiências, principalmente no contacto com a natureza. De acordo com Neto (2020) este contacto (com a Natureza) desenvolve a “máquina humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc, mediante o sistema propriocetivo, vestibular e cinestésio” (p.153). Muitos outros autores (Ferland, 2006; Liborio & Figueiredo, 2021; Neto & Lopes, 2017; Silva et. al., 2016;) defendem que o espaço exterior é claramente benéfico para a saúde e para o desenvolvimento de competências. Neste sentido, acredita-se que o espaço exterior do JI onde foi desenvolvida esta PES, é (foi!) promotor de novas aprendizagens para as crianças que por ali passam.

Se por um lado as crianças têm a possibilidade de explorar os vários elementos da natureza, por outro surge também a oportunidade para correr, saltar, subir árvores, mexer na areia, observar insetos... Lopes e Neto (2020) apontam alguns efeitos positivos que o brincar no espaço exterior proporciona: melhoria da atenção; aumento da autorregulação e das habilidades cognitivas; redução de sintomas de hiperatividade;

desenvolvimento da motricidade grossa; redução de períodos de doença; desenvolvimento da criatividade; capacidade de expressão; conexão emocional e empatia; comportamentos responsáveis.

Não será certamente em vão que as crianças anseiam o momento de irem brincar para o exterior. E porque não aproveitar essa motivação das crianças para com o espaço exterior e “convertê-lo” na sala de atividades? O que se pretende dizer é que parece que o espaço exterior é na maioria das vezes desvalorizado nas práticas pedagógicas. Olhando agora para o percurso decorrido, é de reconhecer que se poderia ter contemplado esse espaço em mais propostas educativas, até porque “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et. al., 2016, p.27).

Várias foram as aprendizagens (das crianças e minhas) possíveis de acompanhar e observar no espaço exterior durante a PES em contexto de JI II. Por exemplo, como referido na reflexão n°8²³ é descrito um episódio em que duas crianças descobriram duas “pedras mágicas” no espaço exterior e com elas escreveram e desenharam no chão (Ver Figuras 27 e 28).



Figura 27 – Criança E (4 anos) descobre que consegue escrever com uma pedra.



Figura 28 – Fig. 4 – Criança F (4 anos) imita a criança E (4 anos).

Esta descoberta foi possível porque “Através da aprendizagem pela ação (...) as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Sem dúvida que este foi um momento de aprendizagem não só para as crianças, mas principalmente para os adultos presentes, uma vez que se tornou evidente que a criança tem o papel principal na sua aprendizagem (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Ao educador cabe o papel

²³ Ver anexo XX – Reflexão n°8 referente à semana de 29 a 30/11/2021.

de criar bons contextos passíveis de novas experimentações e explorações. (Fochi, 2021).

Assim, é de salientar que o espaço exterior em contexto de educação pré-escolar, poderá ser um local favorável ao desenvolvimento de novas aprendizagens, seja através da realização de experiências por iniciativa das crianças, seja através de experiências propostas pelo educador. Tendo em conta que se trata de um espaço com características e potencialidades diferentes do espaço interior, poderá ser utilizado para continuar situações de aprendizagem vindas da sala de atividades ou vice-versa.

O recurso ao espaço exterior, permite também que as crianças tenham várias oportunidades de socialização: poderão colocar à prova as suas competências motoras, aprender as regras sociais dos jogos em que se envolvem, realizar as primeiras manifestações culturais, manipular elementos naturais, envolver-se em jogos tradicionais, observar a evolução das plantas e/ou observar as condições climáticas e atmosféricas (Post & Hohmann, 2011). Segundo Oliveira-Formosinho, et al. (2013) a imagem da criança deverá ser vista “como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (p. 19).

Uma das aprendizagens que se realizou ao longo desta PES foi que a observação das necessidades e interesses das crianças é fulcral. Foi através dessa observação que se percebeu o quanto o espaço exterior era importante para este grupo de crianças e o quanto esse espaço despertava a curiosidade das mesmas. Conforme Fochi (2021), a curiosidade natural “é o ponto chave da agência da criança em seu processo de aprendizagem (p.152).

Durante a PES foi também possível perceber o espaço exterior como um “palco” para o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças. Neste espaço, observaram-se coelhos, dinossauros, cozinheiros, jardineiros, mães, maridos e esposas, um cem número de personagens criadas pelos “atores e atrizes” do JI. As crianças recorriam ao que por ali encontravam (como as folhas das árvores, pequenos paus, pedras, etc.) para recriar o que na altura fazia sentido nas suas brincadeiras. Como defende Ferland (2006), com estas ações, a criança

desenvolve a sua imaginação ao utilizar acessórios inusitados: seixos para delimitar o percurso a seguir pelo camião, ramos a simular as árvores que se encontram no caminho, folhas que se transformam em pratos para servir um jantar inédito, que poderá consistir numa salada ou numa sopa de relva, pequenas pedras que servem de moeda para brincar às lojas (p. 61).

Tendo em conta que as crianças passam grande parte do seu tempo nas escolas, os contextos educativos assumem um papel fundamental na relação destas com o espaço exterior e conseqüentemente com a natureza (Bento & Portugal, 2016). Por toda a importância que o espaço exterior detém e como forma de garantir o direito ao brincar definido pela Convenção dos Direitos das Crianças (1989), urge assegurar espaços exteriores de qualidade a todas as crianças do país. Enquanto futura profissional de educação, pretende-se aproveitar as potencialidades do espaço exterior, para expandir a ação pedagógica ao mesmo. Caso as escolas e/ou instituições não contemplem um espaço exterior para fruição das crianças, certamente que haverá alternativas (jardins públicos, florestas, campos, etc.) a que o educador poderá e deverá recorrer para proporcionar momentos de exploração e aprendizagem às suas crianças.

4.2.3. A criança com agência

Conforme defendido por vários autores (Malaguzzi, 2001; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013; Silva et. al., 2021) a criança é um aprendiz ativo, um ser único, um cidadão detentor de direitos. Neste sentido, a imagem da criança deverá ser vista “como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 19).

É de reconhecer que no início deste percurso formativo, esta visão da criança com agência não estava de todo clara. Em sequência de uma cultura educacional ultrapassada, a ideia predominante (ainda muito presente na sociedade em geral) era a de uma pedagogia transmissiva que segundo esclarece Oliveira-Formosinho (2015) assenta num

conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura, e de cada indivíduo nessa cultura. A

essência do modo de transmissão é a passagem deste património cultural a cada geração e a cada indivíduo (p.2).

Entende-se agora, que urge reformular a consciência atual sobre as finalidades e objetivos, os meios e metas, os contextos, os processos e realizações. (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). O percurso formativo percorrido, deu origem a uma visão da criança como o centro do seu desenvolvimento e aprendizagem, dando claras evidências que esta, deve ser envolvida e participar ativamente nas experiências que contribuem para a construção da sua aprendizagem.

Neste processo de aprendizagem da criança, o papel do educador é de estimulação das crianças no sentido de recorrerem às suas capacidades. Ou seja, o educador deve fazer valer as potencialidades da criança na sua tomada de decisão. Do ponto de vista de Hohmann e Weikart (2011) “A criança dá as ideias e os objetivos a pôr em prática; o adulto encoraja a criança a pensar sobre e a discutir os seus planos” (p. 291). Já Oliveira-Formosinho (2011) afirma que ao educador cabe a tarefa de criar um “espaço para que a criança se escute a si própria e comunique essa escuta” (p.77). Neste sentido, julga-se que a participação das crianças na prática educativa vai muito além das reuniões matinais, ou de final de dia, em que são debatidas as tarefas e propostas educativas desenvolvidas. Segundo afirmam Hohmann e Weikart (2011) “ao fazerem planos diários, ao segui-los e depois ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações” (p. 247).

Com efeito, acredita-se que de forma gradual, as crianças vão compreendendo que possuem aptidões para raciocinar, para decidir e para ultrapassar obstáculos de forma autónoma. Isso mesmo foi possível observar nesta PES. Quando questionadas sobre “o que podemos fazer esta semana?” as crianças rapidamente foram dando sugestões. Depois de um dia a falar de alimentação saudável, a criança A (5 anos), disse: “Amanhã podíamos fazer uma receita saudável”. De imediato responde a criança L1 (5 anos) dizendo: “pois... Podia ser um bolo de espinafres como já fizemos. Os espinafres são saudáveis.” A criança V3 (5 anos) dá uma outra sugestão: “ou então podíamos fazer um livro de receitas saudáveis, ou as duas coisas”. E assim se chegou à planificação dessa

semana²⁴. Esta planificação baseada nas decisões e opiniões das crianças (planificação com as crianças), veio reforçar a importância de dar voz às crianças, uma vez que no decorrer da sua consecução, as crianças se mostraram mais envolvidas e entusiasmadas (ver figuras 29, 30 e 31).



Figura 29 – Apanha dos espinafres



Figura 30 – Colocação do açúcar para a confeção do bolo.



Figura 31 – Colocação da farinha para a confeção do bolo.

Com efeito, é referido por Silva et al. (2016) que a participação ativa das crianças “constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (p. 16). Assim, considera-se fulcral enaltecer as pedagogias participativas que, na ótica de Cardoso (2013), são pedagogias que “encaram a criança como ativa, consciencializada do seu próprio poder (...) a capacidade dos indivíduos de agir independentemente e fazer as próprias escolhas” (p.4). Na mesma ordem de ideias é referido por Hohmann e Weikart (2011) que é “Através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – que as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (p. 5).

Assim, ficou claro que a criança enquanto ser competente, em conjunto com o educador, é capaz de elaborar o planeamento das propostas educativas, partilhando ideias do que e como organizar não só os momentos exploratórios, como também o contexto educativo em si, relativamente ao espaço e materiais (Fochi, 2021; Malaguzzi, 2001; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013; Silva et. al., 2016). Desta forma, ao propiciar esta agência e voz à criança, o educador desempenha a mera função de orientador, estando a

²⁴ Ver Anexo XXI – Planificação nº 2 referente à semana de 18 a 20 de outubro de 2021.

promover não só a autonomia da criança, como também a motivá-la para a aprendizagem, valorizando as suas capacidades. Para além de envolver as crianças no planeamento, é crucial que o educador as observe de forma a conhecer os seus interesses e necessidades, para que futuramente possa incluir aquilo que as motiva na planificação das suas propostas educativas (Silva et al. 2016).

4.3. Metodologia de Trabalho por Projeto

Tendo em conta que uma parte considerável do trabalho desenvolvido nesta PES foi realizado no projeto “O rei D. Dinis”, desenvolvido segundo a lógica da metodologia de trabalho por projeto, considera-se imprescindível, fazer-se referência à mesma.

De acordo com Cortesão, Leite e Pacheco (2002), esta metodologia promove a formação global das crianças. Os mesmos autores asseguram que os professores que

recebem alunos que trabalharam desta forma desde os primeiros anos da escola, afirmam que eles evidenciam uma grande curiosidade pelo que os rodeia e pelos acontecimentos da vida e facilmente demonstram possuir competências de organização e de reflexão que um ensino de mera transmissão não consegue desenvolver (p. 38).

A metodologia de trabalho por projeto consente uma visão da “criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.23). Partindo dos interesses das crianças, induz naturalmente ao seu envolvimento. Laevers (2014) esclarece que “envolvimento é o que observamos quando as crianças estão intensamente engajadas em uma atividade” (p. 159). Este envolvimento é indispensável e essencial à construção de conhecimentos efetivos (Oliveira- Formosinho, 2007).

Lisboa (1949) citado em Vasconcelos (2011), refere-se a esta metodologia afirmando que “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento” (p.9). O mesmo autor esclarece que a ideia é vista como um problema, que resulta numa “abordagem pedagógica centrada em problemas” (p.9). Assim, “quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Lisboa, 1949, citado em Vasconcelos, 2011, p.9).

4.3.1. Projeto - “O rei D. Dinis”

O projeto “O rei D. Dinis” surge a partir dos interesses demonstrados pelas crianças. Tal como referido na reflexão individual nº 6²⁵

O tema para este projeto, surgiu no momento de partilha de novidades pós fim-de-semana quando a criança C1 (5anos) referiu ter ido em família ao Castelo de Leiria. Esta partilha despoletou algumas curiosidades que foram sendo discutidas em grande grupo. No entanto, houve uma questão colocada pelas crianças G1 (5anos), F (4 anos), V2 (3 anos) e V3 (5anos) que despertou o interesse em saber mais no restante grupo. Quem foi o Rei D. Dinis? (p. 1).

Assim, para o desenvolvimento deste projeto optou-se por seguir as fases defendidas por Vasconcelos (2011): definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação.

A partir de um momento de partilha de acontecimentos relativos ao fim de semana a criança C (5 anos) disse “Fui ao castelo de Leiria com os meus pais e vi o trono da rainha e do rei”, afirmando que um dos tronos teria pertencido ao rei D. Dinis. Esta afirmação da criança C (5 anos) deu origem a outras partilhas. A criança A (5 anos) referiu que “o castelo de Leiria é a casa dos reis de há muitos anos atrás” e a criança V (5 anos) afirmou que “os reis mandavam os soldados lutar com espadas e escudos para se protegerem do perigo”. Esta escuta das crianças permitiu perceber o seu interesse sobre o rei D. Dinis e a sua época e, portanto, em conjunto, *definiu-se o problema* (Vasconcelos, 2011): “Quem foi o rei D. Dinis?”.

Definido o problema, prosseguiu-se com a organização dos dados sobre as ideias pré-concebidas das crianças. Por exemplo, a criança A (5 anos), referiu que no castelo onde vivia o rei, “existem muitas portas fechadas, para guardar o dinheiro do rei em arcas do tesouro”, a criança L (5 anos) afirmou que o rei D. Dinis “mandou plantar pinheiros para proteger os pescadores das tempestades de areia” e a criança F (4 anos) disse que “o rei D. Dinis matou um urso”. Depois de escutarem as ideias dos pares, as crianças mostraram interesse em copiar as letras/frases do que havia sido partilhado para um

²⁵ Ver anexo XXII – Reflexão nº 6 referente à semana de 15 a 17 de novembro de 2021.

papel de cenário para posteriormente fixar nas paredes da sala (Ver figuras 32, 33 e 34).



Figura 32 – Criança G2 a transcrever as letras/palavras.



Figura 33 – Criança M1 a transcrever as letras/palavras.

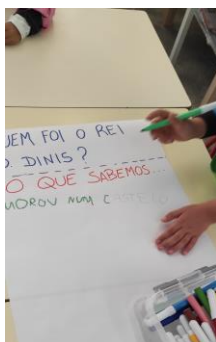


Figura 34 – Placard de registos.



Figura 35 – Placares afixados na parede da sala de atividades.

Este processo de documentação tornou visível a toda a comunidade educativa o projeto em curso e estimulou o interesse das crianças, vislumbrando-se a sua motivação (Ver figura 35). Conforme Vasconcelos (2011, p.17), “A documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças”

Na fase II, *planificação e desenvolvimento do trabalho*, delineou-se o que as crianças pretendiam saber, onde e como procurar informação. As crianças manifestaram interesse em saber se o rei tinha uma espada, se tinha um fato de rei ou uma coroa com joias; se havia sido casado e o que havia feito durante a sua vida; de que forma havia o rei matado o urso; como havia morrido o rei D. Dinis e onde mandou o rei plantar os pinheiros para proteger os pescadores das tempestades de areia. Por forma a responder às questões colocadas, o grupo de crianças referiu que seria pertinente recorrer às novas tecnologias (Ver figura 36) (e.g., computador, tablet, telemóvel), a livros (Ver figura 37) e ao diálogo com as respetivas famílias e/ou comunidade.



Figura 36 – Pesquisas no computador



Figura 37 – Pesquisas em livros.

Seguiram-se momentos de leitura de histórias alusivas ao tema e ouviu-se uma canção intitulada: “D. Dinis, O rei que fez tudo o que quis” de Maria Vasconcelos. Posteriormente, foi sugerido pelas crianças a elaboração de desenhos, a construção de um castelo, a elaboração de coroas de reis e rainhas e uma brincadeira de faz-de-conta com o intuito de incorporarem o papel de reis e rainhas.

Para a *execução* (fase III), procedeu-se a pesquisas quer em contexto educativo, quer em contexto familiar. Estas pesquisas devolveram alguns resultados como por exemplo que o rei D. Dinis usava uma espada e uma coroa com joias cintilantes, que o rei havia casado com uma senhora que viria a ser a Rainha D. Isabel de Aragão, tendo sido pais de dois meninos. Houve ainda duas descobertas paralelas que permitiram às crianças conhecer a lenda do milagre das rosas e a lenda do urso. Ainda durante esta fase (fase III) as crianças procederam à construção de um castelo feito em cartão (**Ver figura 38**) (fornecido pelos pais), elaboraram coroas de reis e rainhas (**Ver figura 39**), plantaram um pinheiro no recinto do Jardim de Infância (**Ver figura 40**) e vestiram-se de reis e rainhas, brincando no castelo que elas próprias construíram (**Ver figura 41**) (esta recriação da época medieval, contou com música ambiente alusiva à época, com um mercado com frutas e legumes fictícios e um espaço para “escrever poemas” com recurso a canetas de penas e tinta como outrora se usava para escrever nos documentos) (**Ver figura 42 e 43**).



Figura 38 – Castelo feito pelas crianças.



Figura 39 – Elaboração das coroas.



Figura 40 – Plantação de um pinheiro.



Figura 41 – Brincadeiras de faz-de-conta.



Figura 42 – Escritura com penas.



Figura 43 – Escritura com penas.



Figura 44 – Crianças G1 e V3 (5 anos) a brincarem ao rei D. Dinis e Rainha D. Isabel afirmando ter um filho chamado Afonso.

A metodologia de trabalho por projeto termina com a fase IV, *divulgação/avaliação*, que neste caso se afirmou como uma divulgação contínua do projeto. Ao longo do processo foram sendo partilhadas com as famílias, via WhatsApp, fotografias com breves descrições das experiências. Não obstante, procedeu-se a uma divulgação final com as famílias e restante comunidade educativa de um vídeo representativo de todo o processo percorrido. Através da rede social WhatsApp percebeu-se que as crianças relatavam as suas vivências no seio familiar confirmando o interesse e entusiasmo pelo projeto. Também os diálogos em grande grupo, nomeadamente no dia em que as crianças tiveram oportunidade de brincarem aos reis e rainhas no respetivo castelo, permitiram aferir as aprendizagens realizadas sobre o rei D. Dinis. Por exemplo as crianças G e V, (5 anos), brincaram aos pais de um bebé, afirmando ser “o nosso filho Afonso” (Ver figura 44).

O desenrolar deste projeto, permitiu perceber que as aprendizagens que surgem desta metodologia são inúmeras. Primeiramente porque incentiva todo o grupo de crianças, e depois porque potencia a criatividade e a autonomia, levando a criança a ser agente construtor das suas aprendizagens e desenvolvimento. Portanto, esta será uma aprendizagem a levar para um futuro profissional de docente. Considera-se que faz todo o sentido desenvolver trabalhos de acordo com esta metodologia, porque se entende que promove situações de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças do grupo e garante/favorece uma educação aberta e motivada; participada e partilhada; cooperativa e em interação; integrada e integral (Rangel & Gonçalves, 2011).

CONCLUSÃO GERAL

A elaboração do presente relatório representa o culminar de uma etapa deveras importante. Além de espelhar uma realização pessoal há muito desejada, é também representativa de todas as vivências, dificuldades, desafios e aprendizagens realizadas ao longo de todo o processo formativo. É importante salientar que se tratou de um percurso recheado de experiências e aprendizagens enriquecedoras e que, olhando agora para o percurso decorrido, se constata com agrado que foi um caminho que originou um grande desenvolvimento profissional e pessoal.

Não existem dúvidas de que este desenvolvimento (pessoal e profissional) em muito se deve aos exercícios constantes de reflexão que se tornaram cada vez mais significativos ao longo das semanas. As constantes reflexões permitiram uma autocrítica e uma autoavaliação das práticas educativas incentivando a correção e/ou adaptação de estratégias no sentido de uma atuação pedagógica adequada e consciente.

Ao longo deste percurso, percebeu-se que cada criança é um ser único e individual, com as suas próprias características e necessidades e que, por isso, deve ser respeitada e valorizada de acordo com a sua singularidade. Aprendeu-se que cabe ao educador o papel de observar tudo o que contempla o contexto educativo, mas principalmente observar atentamente cada criança, interiorizando os seus principais interesses e necessidades. Aprendeu-se, também, que dessa observação deve resultar uma planificação adequada que passa seguidamente por um processo de avaliação e reflexão a fim de aperfeiçoar a atuação docente em prol de um desenvolvimento (e aprendizagem!) harmonioso da criança. Trata-se de um ciclo fundamental, que deve estar sempre presente na carreira docente, uma vez que orienta a prática educativa e que permite melhorar e adequar essa prática à realidade atual.

É também evidente neste relatório, a consciencialização de que é possível recorrer a metodologias de trabalho que coloquem a criança no centro de todo o processo educativo, dando-lhe voz e agência na construção do seu próprio conhecimento. É o caso da Metodologia de Trabalho por Projeto, que aponta para um educador mediador e facilitador do processo educativo, baseando-se nos interesses e curiosidades das crianças, desenvolvendo com elas a construção de aprendizagens efetivas. Além disso, trata-se de uma metodologia que promove a pedagogia diferenciada, criando espaço para a escuta ativa e explícita, proporcionando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de acordo com as suas necessidades. Incentiva, ainda, a relação escola/família e escola/comunidade confirmando que estas uniões/parcerias se revelam benéficas para o desenvolvimento e aprendizagens harmoniosas das crianças. Neste sentido, acredita-se que as aprendizagens realizadas com base na Metodologia de Trabalho por Projeto, sendo significativas para as crianças, resultarão em aprendizagens efetivas.

No que concerne à dimensão investigativa, esta permitiu perceber a importância de investigar e de tornar esta ação numa ação contínua na carreira docente. Uma

investigação contínua permite um melhoramento das práticas educativas em prol de uma educação consciente e de qualidade.

Em suma, este percurso formativo permitiu ir ao encontro de uma identidade profissional que se deseja reflexiva, observante, consciente e que valoriza cada criança como um ser único. Acredita-se, portanto, que um bom educador não deve orientar-se apenas por uma metodologia, mas sim reter de cada uma aquilo que acredite adequar-se melhor ao seu grupo de crianças, numa constante busca de inovação, otimização e realização. Permitiu, ainda, perceber quais os principais alicerces a ter em conta e a reter deste mestrado profissionalizante, nunca esquecendo do dever de uma formação contínua em prol de um melhoramento constante e atualizado das práticas educativas. Com efeito, acredita-se que desta forma o resultado final poderá converter-se na felicidade e sucesso das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, A. F., Lemos, G. C., Brito, L., Martins, A. A., & Almeida, L. S. (2017). Desempenho Cognitivo na Infância: A Mãe e o Meio Urbano fazem a Diferença1. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 32. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/sqYgRbrW3FpdPbFThpBL8mK/?format=pdf&lang=pt>
- Andrade, C. D. (1930). *Alguma Poesia*. Pindorama.
- Araújo, A. R., Gubert, F. D. A., Tomé, M. A. B. G., Martins, M. C., Fontenele, N. L., & Barros, E. C. (2017). Prevenção de acidentes em uma creche: experiência com pais, professores e pré-escolares. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*, 11(Supl 4), 1671-1678. <https://doi.org/10.5205/reuol.10438-93070-1-RV.1104sup201709>
- Araújo, M. J. (2010). “A Importância do Tempo Livre para o Bem-estar das Crianças”. *Revista científica Ata Pediátrica Portuguesa (APP)*, 41, 5-7.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ªed.). McGraw-Hill.
- Arezes & Colaço (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, pp. 110-137. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>
- Avô, A. B. (1998). *O desenvolvimento da criança* (1.ª Ed.). Texto Editora.
- Azevedo, A. & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 91, 34-39.
- Bardin, L. (2016) *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bedin, L. M. & Sarriera, J. C. (2020). *Bem-estar infantil: direitos das crianças e satisfação com seus contextos de vida*. PROPESQ/UFRGS.
- Bento, G., & Portugal, M. G. C. D. C. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/174866>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(2), 227-235.

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/9mqzq5FXLBVB6PyZPMDF3LR/?format=pdf&lang=pt>

- Brazelton, T. (2013). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. (13ª ed.). Editorial Presença
- Brites, L. (2020). *Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância*. Editora Gente.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Editora Penso.
- Cardona, M. J. (2007). A Avaliação na Educação de Infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância* (81), 10-15.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, G. (2013). Avaliação em contextos socioconstrutivistas. In *Oliveira, M., & Godinho, A. Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Folheto Edições & Design.
- Carim, D. D. B., Sallum, I., Dias, G., Badin, K., & Barbirato, F. (2018). Avaliação neuropsicológica e desenvolvimento cognitivo na pré-escola. *Avaliação Neuropsicológica-2*. https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=3XNQDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT179&dq=Avalia%C3%A7%C3%A3o+neuropsicol%C3%B3gica+e+desenvolvimento+cognitivo+na+pr%C3%92-escola&ots=BdEWyqLUnl&sig=AbKLKRyAepTtHMJkrIak8jYW_wU#v=onepage&q=Avalia%C3%A7%C3%A3o%20neuropsicol%C3%B3gica%20e%20desenvolvimento%20cognitivo%20na%20pr%C3%A9-escola&f=false
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da investigação*. (2.ª edição). Universidade Aberta.
- Carvalho, A., Salles, F. & Guimarães, M. (2006). *Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª Edição). Editora UFMG/Proex.
- Carvalho, M. P. C., & de Souza, S. V. (2021). Habilidades na infância: (re)definindo as atribuições da família e escola na educação das crianças para o bem-estar. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, 11(26). <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1104>
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança: Do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros.
- Cortesão, J., (1995). *Portugal a Terra e o Homem, Obras Completas*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P., (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª Edição). Edições Almedina, S.A.
- Craidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação infantil, Pra que te quero?* Artmed.
- Cunha, P. (2019). “Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara”. In Vasconcelos, T.; Cunha, P.; Folque, M. A.; Brito, A. T. & Ascensão, J. *Educação de infância: o que temos e o que queremos?*. EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.
- Declercq, B., Ebrahim, H., Koen, M., Martin, C., Zyl, E., Daries, G., Olivier, M., Venter, R., Ramabenyane, M. & Sibeko, L. (2011). Levels of well-being and involvement of young children in centre-based provision in the Free State Province of South Africa. *South African Journal of Childhood Education* 1(2). 64-80. https://www.researchgate.net/publication/308088765_Levels_of_well-being_and_involvement_of_young_children_in_centre-based_provision_in
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados, Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, I.S., & Correia, S. (2012). Processos de Aprendizagem dos 0 aos 3 anos: Contributos do sócio construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1). Doi.org/10.35362/rie6011330
- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(3), 9-24. <https://doi.org/10.14244/19827199483>
- Dias, I., & Kowalski, I. (2008). Uma experiência de formação por competências. *In Cadernos de Experiências, n.º 1. IPL-ESE*. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1018/1/caderno_experiencias.pdf
- D’Orey, P. (2018). *Princípios Fundamentais de um quadro de qualidade*. DGE.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fernández, C. (2011). *PIM-Projeto criativo para creche, 1-2 anos*. Mundicultura
- Ferreira, M., & Sarmiento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças:(in) visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 60-91. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/19/19>

- Ferreira, M., & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?”- A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*, 445-465. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7353>
- Fochi, P. (2021). Da escuta à agência da criança: ser sujeito, ator e autor no processo de aprendizagem. In Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano S., *Diálogos sobre Educação de Infância – Cruzar olhares entre formação e o chão de escola*. (pp. 149-155). Associação de Profissionais de Educação de Infância. ESECS. IPL
- Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I.S. (2013). Planificar em creche: estudo de três propostas. *Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação, 10 e 11 de Maio de 2013*, 218-225. IPL. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/928/1/IPCE2013_ArtigoPlanificaremCreche.pdf
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 27(51), 19-28.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Fortin, M. F., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Fröebel, F. (2001). *A Educação do homem*. UPF
- Gallahue, D. L. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação de Infância*. 49-84. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gesell, A. (2000). *Acriança dos 0 aos 5 anos*. Publicações Dom Quixote.
- Gesell, A.; Ilg, F. & Ames, L. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos – O Bebê e a Criança na Cultura dos nossos Dias*. Publicações Dom Quixote.
- Goldshmid, E. Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. (2ª. ed.). Artmed.
- Gomes, B. & Oliveira, M. (2020). Avaliando aprendizagens no jardim de infância: uma experiência de construção do portefólio. In Lopes, R. P., Mesquita, C., Silva, E. M., & Pires, M. V. *A investigação em educação no cruzamento de (todas as) fronteiras*. V Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas, 3-6.

- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Ação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. Artmed.
- Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contraapontos*, (4), 57-69.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em avaliação educacional*, 25(58), 152-185. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2794/2773>
- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education Research, Development and Policy*, 53, 325–335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. *Colecção Situações de Formação–Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores*. Universidade de Aveiro.
- Libório, O. & Figueiredo, A. (2021). A urgência da natureza: do princípio vital à experiência estética. In Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano S., *Diálogos sobre Educação de Infância – Cruzar olhares entre formação e o chão de escola*. 211-223. Associação de Profissionais de Educação de Infância. ESECS. IPL
- McAfee, O. D., & Leong, D. J. (2016). *Assessing and guiding young children's development and learning* (6ª Ed.). Pearson Education.
- Machado, W. D. L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(4), 587-595. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2012000400013&script=sci_arttext
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil em Reggio Emilia*. Octaedro.
- Marchão, A., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista*

- Marques, A. & Almeida, M. (2012) A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. *In Revista Diálogo Educacional*, vol. 12, nº 36. <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=6095&dd99=view&dd98=pb>
- Moreira, I. & Teixeira, S. (2009). *Currículo e Avaliação em creche*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1068/2/PG-CRE-2009_IsabelSandraCurriculo_e_Avalia_o_em_creche.pdf
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em cascais*. CERCICA.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A Urgência de Brincar e Ser Ativo*. Contraponto.
- Olds, S. W., Papalia, D., & Feldman, R. D. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Artmed Editora.
- Oliveira, A. G. (2020). Modelos pedagógicos explícitos e a construção de uma pedagogia para bebês e crianças bem pequenas baseada no brincar. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6(2), 532-555.
- Oliveira, A. G., & Pinazza, M. A. (2019). Pedagogias sustentadoras das brincadeiras dos bebês em contexto de creche. *Humanidades & Inovação*, 6(15), 287-302. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1859~>
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A avaliação alternativa na educação de infância*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T & Pinazza, M. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. 13-36. Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, 18(36). <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/1747/1457>.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30 (100). <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218/2953>
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância-Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Morchida, T., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- O'Toole, L. (2016). Cultivating capactoes: A description of the learning for well-Being Approach to core practices. In M. Matthes, L. Pulkkinen, Heys, B., C. Clouder, & L.M.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da Criança*. (8ª ed.). McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. CNIS.
- Parente, M. C. C. (2015). *Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem*. Centro de Investigação em estudos da Criança (CIEC) Instituto de Educação Introdução Universidade do Minho
- Pellegrini, A. D. & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação de Infância*. 225-264. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, M., Lima, A. & Pereira, A. (2020). A importância da ludicidade na educação infantil para o processo de ensino aprendizagem. *Brazilian Journal of Development*, 6(10), 77534-77543. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/18155/14665>
- Piaget, J. (1978). *Seis estudos de psicologia*. Martins Fontes
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas - Revista do GEDEI*

- (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), (1), 85-106.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: Conselho Nacional de Educação (org.). *Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Carvalho, C. (2019). *Avaliação em Creche - Crechendo com qualidade*. Porto editora.
- Portugal, G & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação Pré-Escolar*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prete, Z. A. P. (2005). *Psicologia de habilidades sociais na infância. Teoria e Prática*. Editora Vozes.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rabecini, M. G. D. S., & Parra, C. R. (2015). O papel da afetividade na aprendizagem infantil. *Portal dos psicólogos*.
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0869.pdf>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas* I. (3). 21-43.
- Ribeiro, A. C. M., & Cabral, S. M. C. (2015). “Aqui nós participamos!” a participação das crianças na educação de infância. *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 240-250.
- Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. (2013). Planificar em creche... que sentido? *Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação, 10 e 11 de Maio de 2013*, 472-473. Instituto Politécnico de Leiria.
<http://hdl.handle.net/10400.8/935>.
- Santos, L. C. C. dos, & Ferro, M. B. (2021). Formação e Atuação Docente na Educação Infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(34), 49-60.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/index>
- Sarmiento, M. J. (2015). Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 19(42), 29-44.
<https://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/12166>

- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora
- Schirmann, J. K., Miranda, N. G., Gomes, V. F., & Zarth, E. L. F. (2019). Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget. In CONEDU - VI Congresso Nacional de Educação. chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.editorarealize.com.br%2Feditora%2Fanais%2Fconedu%2F2019%2FTRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf&cLen=421803&chunk=true
- Sedano, L., & de Carvalho, A. M. P. (2017). Ensino de ciências por investigação: oportunidades de interação social e sua importância para a construção da autonomia moral. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 10(1), 199-220. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2017v10n1p199/34126>
- Seifert, K. L. (2002). O Desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação de Infância*. 15-48. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sequeira, A. (2016). *Regulamento Interno*. Ministério da Educação/ DGE. http://www.esds.edu.pt/images/docs/1516/RI_AEDS.pdf
- Sequeira, A. (2018). *Projeto Educativo 2018-2022*. Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira. http://www.esds.edu.pt/images/Documentos/PE_AEDS_2018_2022.pdf?fbclid=IwAR1gww9tpHTOTAAHDhnsKHDiQMoN3v7vEND4129yQTkpfVntBfD6Qtkya64
- Silva, C. C. B. D., & Portugal, G. (2017). Avaliação e Inclusão na Pré-Escola: Experiências e Concepções de Professoras sobre a Utilização de um Sistema de Acompanhamento das Crianças. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23, 391-409.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2016). *Como fazer: Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, segundo Bolonha*. Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto Editora

- Teixeira, M. C. D. A., Xavier, A., & Cardoso, M. C. (2020). Formação docente em rede: o olhar de professores sobre o brincar livre através de dispositivos móveis e novas reconfigurações formativas. *Educação*, 8(3), 113-128.
- Tesch, R. (2013). *Qualitative research: Analysis types and software*. Routledge.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direção Geral de Educação.
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2017). *Falar, Ler e Escrever – Propostas integradoras para jardim de infância*. Editora Lusoinfo Multimédia.
- Vigotsky, L. S. (2007). *A Formação social da mente*. Martins Fontes Editora.
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, (92), 62-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208114>
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (1996). Retos que debe afrontar la educación infantil en los próximos años. In Zabalza, M. (Org.). *Calidad en la educación infantil*. 1333 -1999. Narcea Ediciones.

Legislação consultada

- Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011. (2011) *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. DGIDC/ME. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf
- Criança, C. D. D. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança.
- Decreto-lei nº 41/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I Série A, nº 37. <https://dre.pt/application/conteudo/542994>
- Decreto-Lei nº 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: Série I, n.º 129/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/p/cons/20191003/pt/html>

Anexos

ANEXO 1 – REFLEXÃO INDIVIDUAL Nº9 REFERENTE Á SEMANA DE 2 A 9/12/2020.

Reflexão Individual

(11ª e 12ª semanas 02 e 09/12/2020)

Chegam então ao fim duas semanas diferentes das habituais. Nestas duas semanas apenas foi possível intervir um dia (isolado) em cada uma, em sequência das tolerâncias de ponte estabelecidas por lei, que do meu ponto de vista acabou por ser um pouco prejudicial por minimizar o tempo de prática pedagógica.

No que respeita às crianças, que regressaram de 4 dias de interrupção da sua habitual rotina, exige que se proceda a uma nova adaptação dessa mesma rotina e até mesmo à aquisição de conceitos já adquiridos anteriormente, mas que, entretanto, se perderam com esta paragem. Por exemplo as regras da sala, foram esquecidas. As crianças voltaram desta interrupção falando mais alto do que o habitual, correndo e gritando mesmo nos momentos que exigia alguma tranquilidade. Do meu ponto de vista, é um regredir que se traduz em alguns comportamentos menos plausíveis, mas que com alguma tolerância e compreensão foram perfeitamente superáveis.

Pegando na consecução das intencionalidades educativas para o primeiro dia de intervenção, penso que ficaram um pouco aquém do esperado, na medida em que, não abordei de forma capaz o tema dessa intencionalidade, tendo dado enfoque a outras abordagens não contempladas no tema principal. Apesar de ter ido ao encontro dos interesses das crianças, (animais) que foi a minha preocupação, não era essa a intencionalidade exposta na planificação, pelo que considero um item a ter em atenção futuramente. Tal como defende (Leite, 2010), “planeia-se em função de determinados objetivos e tendo em conta determinado contexto; age-se em função desse plano, das interações estabelecidas em situação e do feedback que se vai recebendo” (...), (p. 18). Ainda assim, as crianças mostraram-se interessadas e envolvidas principalmente na magia que a música lhes proporciona. O momento do conto da história também não foi plenamente conseguido, pois além do tempo de atenção das crianças estar já um pouco lotado, houve também um ponto de distração das mesmas pela presença de uma auxiliar nova na sala e do diálogo entre ambas (auxiliar da sala e a nova auxiliar) que acabou por interferir na concentração dos meninos.

No que respeita à estampagem da mão, foi antecipadamente explicado às crianças o que iriam fazer de seguida, através de um power point com algumas imagens nesse sentido. Com efeito, considero que esta atividade correu bem, pois de uma forma geral, todas as crianças mostraram prazer, interesse e curiosidade na mesma, tendo a intencionalidade educativa resultado com sucesso, pois todas as crianças se mostraram capazes de manusear o pincel. No entanto, e apesar da explicação inicial do processo de estampagem das mãos, apenas abordei vagamente a ideia que seria para elaborar os enfeites de Natal para colocar posteriormente na “nossa árvore de Natal, pelo que não fiquei com a certeza de que tenham entendido o propósito da tarefa. Assim, é importante que de futuro dê mais atenção a este aspeto, pois é importante que as crianças entendam o que estão a fazer e porquê pois a conceção de uma estratégia geral torna-se ineficaz se ficar apenas como um plano de intenções, sem que se tomem as decisões operacionais necessárias à ação concreta. (Leite, 2010, p. 19).

O segundo dia de intervenção não foi fiel à planificação uma vez que houve uma proposta que acabou por não se concretizar. Tendo percebido o nível alto de ansiedade estampado na cara das crianças para enfeitarem a árvore de Natal, considerei que o percurso lúdico inicialmente pensado não faria sentido naquele momento, deixando-as aproveitar o seu grau de envolvimento. Do meu ponto de vista, considero que se deve proceder a “estratégias diversificadas e adaptáveis aos alunos, em função das reações destes”, porque “planear é também correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção” (Leite, 2010, p. 6)

E porque um educador (ou futuro educador) está em constante aprendizagem, esta intervenção levou-me a perceber que a exploração do arroz é digna de mais tempo de investigação por parte das crianças que se “deliciaram” com esta nova textura. Irei com certeza lhes proporcionar esta vivência mais adequadamente numa futura planificação.

Posto isto, e mesmo com o decorrer de situações menos bem conseguidas, considero que foi uma intervenção positiva em ambos os dias, adequada à faixa etária e do interesse da turma, pois foi possível perceber que alguns objetivos foram concretizados, nomeadamente a promoção da motricidade fina e global, a promoção da socialização e a promoção da capacidade de espera.

De notar que todas estas vivências são uma mais valia para mim, pois a única forma que tenho de perceber o que resulta bem e o que não resulta tão bem é atuando, e, errando ou não, retirar aprendizagens de forma a melhorar a cada dia.

Referência Bibliográficas

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da ação de ensinar* (Issue September).

ANEXO 2 – REFLEXÃO INDIVIDUAL Nº10 REFERENTE À SEMANA DE 14 A 16/12/2020.

Reflexão Individual

(13ª Semana 14 a 16/12/2020)

Nesta semana, mais uma vez sustentada pela época Natalícia, tracei as minhas propostas educativas de acordo com esta magia que é o Natal.

Após ter dado oportunidade aos meninos da sala das colmeias, fazerem os enfeites e enfeitarem a árvore de Natal da sua sala, proporcionei-lhes a exploração de decorações de Natal, desta vez reais. Ricos em diversas texturas, tamanhos, dimensões, cores e outros, estes objetos foram, a meu ver, um elo de ligação a novas aprendizagens tal como previsto na intencionalidade educativa, na medida em que “ Na primeira infância, o desenvolvimento/aprendizagem ocorre, fundamentalmente através (...) das ações com objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensoriomotora do espaço e de materiais, da repetição, do envolvimento da criança em contextos de aprendizagem significativos” (Simões Dias & Correia, 2012, p. 4)



Contudo, é de salientar que, a supervisão constante por parte de todos os adultos presentes na sala foi muito importante, pois não se tratava de objetos concebidos especificamente para crianças desta faixa etária, alguns objetos poderiam revelar algum perigo, nomeadamente as fitas de natal que algumas crianças criativamente colocaram ao pescoço imitando um cachecol.

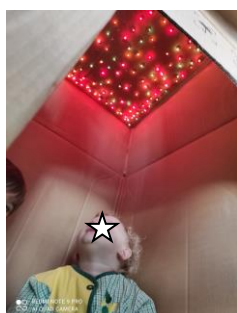
Como já referi em reflexões anteriores, considero que a música é sempre uma mais valia no mundo da educação, pois além de ter um efeito tranquilizante, na maioria das vezes, tem também um efeito holístico no Ser humano em geral. Assim, aquando das minhas planificações, este é sempre um item do qual tendo a não abdicar. Também Platão, citado em Silva (2012) defende que a música é uma ferramenta fundamental na Educação considerando-a como “um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro”. (p. 48).



Esta referência à música ocorre, porque esta semana decidi levar as mesmas canções das duas intervenções anteriores. Inicialmente, confesso que estava um pouco reticente por estar a repetir as mesmas canções, mas o parecer das crianças foi muito positivo. Como conheceram as melodias, as crianças demonstraram mais interação e participação tendo inclusivamente dado sinais de querer repetir, tentando produzir a melodia após esta ter terminado. Deste modo, penso ter realizado com sucesso mais uma das minhas intencionalidades educativas: fomentar o gosto pela música. Em todo o caso, a música faz parte da vida de todos nós, e está presente em muitos momentos do nosso quotidiano. Tal como refere Brito, citado em Silva, “é difícil encontrar alguém que não se relacione com a música (...) escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões.” (p. 42)

A atividade da caixa das luzes resultou de uma forma muito engraçada, não só para as crianças como também para os adultos ali presentes que puderam assistir às diversas reações das crianças. O que inicialmente se revelava “assustador” pelo carácter desconhecido e volumoso que aparentava, depressa se transformou em pequenos prazeres e descobertas. As primeiras crianças que foram convidadas a explorar a caixa, mostraram-se receosas e por isso voltaram ao seu lugar. Não sei bem explicar porquê, mas esta reação, apesar de um pouco óbvia, não me tinha passado pela cabeça e em modo de preocupação pensei: “Meu Deus... Isto não me vai correr bem porque vão todos ter medo”. Então, entrei eu para o interior da caixa e convidei dois outros meninos a fazerem o mesmo. Não sei se esta técnica foi a receita para o sucesso, mas a verdade é que a partir daquele momento, todos mostraram interesse em entrar. Com efeito, e como futura educadora, considero que é também nosso papel motivar as crianças, quer através do diálogo quer através de técnicas e atitudes. Segundo Brophy e Good citados em Campos (2016) “o professor é considerado o papel crucial da motivação, pois ele tem a possibilidade de atuar conforme os acontecimentos surgidos no decorrer da aula.”(p.11)

Ultrapassada a barreira do medo, todas as crianças tiveram a possibilidade de desfrutar da magia das luzes. Umhas mais curiosas e envolvidas, outras menos, mas todas muito deslumbradas com as luzes, os efeitos e as cores. Depois de toda a envolvência na exploração das luzes, as crianças mudaram o seu ponto de interesse para a caixa de cartão, que por contemplar uma porta, lhes permitia entrar, sair, baixar, levantar, etc. Esta, era também, uma das intencionalidades educativas presentes na minha planificação (Promover o movimento do corpo respeitando noções como “entrar, sair, baixar, erguer) e que do meu ponto de vista foi bem conseguida.



A proposta para o último dia desta semana, baseou-se na exploração de algumas revistas/ folhetos. A ideia era que as crianças pudessem apreciar as imagens, folheassem, rasgassem, e explorassem da forma que a sua criatividade permitisse, pois, “A criança enquanto ser ativo, experimenta através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. Aprende fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos. Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita... pessoas e/ou objetos que lhe despertem a atenção. É nesta constante interação com o mundo físico e social que se vai descobrindo e desvendando o seu mundo. (Simões Dias & Correia, 2012, p. 3)

Devo referir que esta atividade não correspondeu às minhas expectativas na medida em que, ao contrário dos outros dias, algumas crianças desinteressaram-se precocemente da atividade. É certo que nem todas as crianças partilham dos mesmos interesses, mas é mais gratificante quando todas estão envolvidas. Em todo o caso, e por forma a cativar os menos interessados, comecei a rasgar as revistas aos bocadinhos, atirando-as ao ar, tendo voltado a despertar o interesse deles que de alguma forma foram tentando imitar-me. Afinal, “os professores podem ajudar os alunos a “aprender a aprender” e a “aprender a pensar”, sendo estas consideradas como uma estratégia básica e crucial no decorrer da aprendizagem, no qual a escola deve promover esse pensamento e não apenas tendo por base a transmissão de conhecimentos”. (Oliveira (2007) citado em Campos (2016))



Em jeito de conclusão, considero importante referir que esta semana correu particularmente bem, pois aprendi que menos, por vezes significa mais. Desta forma, foi possível terminar a semana com uma planificação bem conseguida, apesar de estar consciente que há ainda muito a aperfeiçoar.

Referência Bibliográficas

Campos, I. I. F. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança* (Doctoral dissertation). Retirado de <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/2283/1/tese%20final.pdf>

Silva, C. (2012). *Música: Um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação do espectro do autismo*. Escola Superior de Educação Almeida Garret. Lisboa. Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/48578109.pdf>

Simões Dias, I., & Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Revista Iberoamericana de Educación, 60(1), Retirado de <https://doi.org/10.35362/rie6011330>

ANEXO III – PLANIFICAÇÃO REFERENTE À SEMANA DE 26 A 28/4 /2021.

Planificação Semanal de 26 a 28 de abril de 2021

Contextualização das propostas educativas

Áreas de conteúdo:

Formação Pessoal e Social (partilha de ideias, respeito pelas opiniões dos outros e cooperação - aspetos inseridos no diálogo e trabalho em equipa).

Conhecimento de mundo (conhecimento do mundo físico e natural)

E ainda a área de Expressão e Comunicação - domínio da Educação Artística (Artes Visuais e Música) e ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No passado dia 22 de abril celebrou-se o Dia Mundial da Terra e como o projeto curricular da sala tem uma temática relacionada com o ambiente, intitulado de “Recursos poupados, futuros assegurados”, começaremos a semana com a sensibilização para a preservação do ambiente e comportamentos que poderemos adotar para promover esta preservação. Esta sensibilização será efetuada partindo da visualização de um vídeo e, posteriormente, com um momento de diálogo e partilha de ideias. Como o título do projeto curricular indica, a poupança de recursos é um dos fatores importantes na forma como poderemos preservar o ambiente. Em consequência disso, a reutilização de materiais é necessária para a preservação, o que nos leva a falar também sobre a importância deste comportamento para o efeito. De acordo com o Referencial De Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Pedroso, 2018), “A educação ambiental para a sustentabilidade (...), constitui atualmente uma vertente fundamental da educação, como processo de sensibilização, de promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável” (p. 11).

Na sequência da abordagem sobre esta questão ambiental e dado que o grupo de crianças interessa-se pela música, as mesmas terão oportunidade de construir um instrumento musical com recurso a materiais reutilizáveis, como tampas de plástico. Com isto, respondemos ao interesse demonstrado pelas crianças pela música e pelo desenho e fomentamos a sensibilização para a reutilização de materiais. A elaboração de instrumentos musicais permitirá a utilização de tampas de plástico, algo que faz parte do quotidiano das crianças, bem como papel já um pouco antigo. Com a construção dos instrumentos musicais não convencionais, estamos a aproveitar o material sem o transformar, dando apenas uma utilidade diferente da sua função de origem. (Siqueira e Arrial, 2018). As mesmas autoras afirmam que assim, “as crianças reconhecerão no que denominam “lixo”, possibilidades de transformação, criação e socialização protegendo o meio ambiente” (p. 928).

Ao longo dos últimos dias temos vindo a notar também o gosto e interesse que as crianças demonstram pelas letras e a escrita através de cópias que realizam por sua iniciativa, seja do nome de cada um dos colegas, seja de algo da sala que envolva a escrita. Partindo deste interesse pela escrita, consideramos enriquecedor propor momentos que sugiram o contacto das crianças com as letras, de uma forma lúdica. Iniciaremos esta abordagem da Linguagem oral e da escrita através da leitura de um poema, tendo as letras do abecedário em destaque e em concordância com nomes próprios iniciados pelas respetivas letras. Posteriormente, relacionando com o que foi referido anteriormente, as crianças terão um momento onde poderão ouvir e cantar uma canção do abecedário, acompanhando a mesma com o instrumento não convencional por elas construído. Por fim, como forma de desenvolverem a consciência fonológica, teremos a realização de um jogo, o qual incentiva as crianças para a identificação de fonemas iniciais nas palavras. De acordo com o que afirma Sim-Sim (2008), os jogos relacionados com a consciência fonológica, no que concerne à deteção dos fonemas que iniciam determinadas palavras, estes cativam o interesse das crianças e permitirá que à entrada do primeiro ciclo, os seus processos de aprendizagem da leitura e escrita sejam realizados com sucesso.

Planificação para o dia 26 de abril – Segunda-feira

“Como poderemos proteger o planeta Terra?”

Hora de início: 10h | **Duração:** 45 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>Formação pessoal e social (consciência de si como aprendente)</p> <p>-Escutar o que as crianças têm para dizer, apoiando a explicitação das suas razões, chamando a atenção para a diversidade de opiniões, a importância de as respeitar.</p> <p>-Procurar articular os diferentes contributos e ajudar o grupo a chegar a novas conclusões. (Convivência democrática e cidadania)</p> <p>-Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha. -Incentivar boas práticas de proteção da natureza</p>	<p>-Desenvolvem o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; -Cooperam com outros no processo de aprendizagem; -Perante opiniões e perspetivas diferentes da sua, a criança escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a resoluções ou conclusões negociadas. - Reconhecem e valorizam a necessidade de preservação do património natural.</p>	<p>Antes de iniciarmos a proposta educativa, é solicitado ao grupo que arrume todos os materiais que utilizaram no momento de brincadeira livre. Posteriormente, as crianças dirigem-se para a área do tapete para iniciarmos um momento de diálogo em grande grupo.</p> <p>Em primeiro lugar as crianças terão oportunidade de visualizar um vídeo (Anexo 1), que mostra o cuidado que deveremos ter com a natureza, pois as árvores são um elemento da natureza cujo crescimento é demorado. De forma a demonstrar esta ideia, o vídeo apresenta várias figuras humanas que plantam árvores e até as árvores estarem no seu tamanho máximo, as pessoas vão envelhecendo, querendo demonstrar a ideia do passar do tempo. De seguida, a mestranda interveniente falará sobre o quão importante é cuidarmos da natureza, e quais as estratégias que poderemos utilizar para a preservação do ambiente. Algumas das estratégias serão, por exemplo, a importância de poupar água, plantar, não poluir, reciclar e reutilizar materiais. Assim sendo, será proposto que todas as crianças participem com ideias e depois que se subdividam em 5 pequenos grupos. Depois das crianças terem formado os respetivos grupos, é-lhes comunicado que todos os elementos deverão participar no desenho. É, então, sugerida a elaboração de um desenho representando um exemplo de atitude positiva para com o ambiente, de forma a sensibilizar as crianças para a preservação do mesmo. Antes de iniciarem o desenho, já com os grupos de trabalho formados, mas ainda em grande grupo, as crianças comunicarão aos restantes colegas sobre qual será a estratégia de preservação que vão desenhar no papel. Assim sendo, os desenhos serão realizados numa folha em tamanho A3, nas mesas da sala, sobre as diferentes formas de protegermos o ambiente. No final, com auxílio das mestradas, cada grupo escreverá uma legenda sobre o que desenhou na folha.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo; - Computador; - Colunas; -Papel branco A3; - Lápis de cor; - Marcadores; <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Educadora, Auxiliar Educativa, Mestradas Crianças. <p align="right">Ação e</p>
<p>Área da expressão e comunicação (Comunicação oral)</p> <p>-Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma.</p> <p>Área do conhecimento do mundo (Conhecimento do mundo físico e natural)</p> <p>-Promover momento de diálogo e reflexão sobre os efeitos favoráveis e desfavoráveis da ação humana sobre o ambiente.</p>	<p>-Usam a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente de modo adequado à situação.</p> <p>Manifestam preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.</p>		

Apresentação dos desenhos

Hora de início: 15h | **Duração:** 45 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>Formação pessoal e social (Consciência de si como aprendente)</p> <p>-Escutar o que as crianças dizem e incentivar a sua participação ativa na partilha dos desenhos.</p>	<p>-Explicitam e partilham com os adultos presentes na sala e as outras crianças, o que elaboraram e aprenderam com a realização dos desenhos.</p>	<p>É primeiramente solicitado às crianças que arrumem os materiais utilizados durante a brincadeira livre. De seguida dirigimo-nos todos em conjunto para o tapete onde iniciaremos o momento da proposta educativa com a apresentação do que cada grupo fez no desenho, aos restantes elementos da sala. Depois de todos os grupos terem apresentado os seus trabalhos aos colegas, a mestranda introduz o trabalho que poderemos iniciar ou não ainda na segunda-feira, partindo da reutilização de materiais e o quão isso é importante na proteção do ambiente. Assim sendo, de seguida, propõe-se então a construção de umas castanholas com recurso a alguns materiais reutilizáveis, caso seja possível iniciar a atividade ainda neste dia.</p>	<p>Materiais: Desenhos realizados p/ crianças.</p> <p>Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas e Crianças.</p>
<p>Avaliação:</p> <p><u>Será avaliada a criança R:</u></p> <p>De que forma esteve envolvida no diálogo sobre o ambiente?</p> <p>Como participou na elaboração do desenho?</p>			

Planificação para o dia 27 de abril – Terça-feira

Hora de construir um instrumento musical

Hora de início: Manhã- 10h30 | **Duração:** 45 min.

Nota: O grupo tem Música, orientada por uma técnica das AEP (Atividades de Enriquecimento Pedagógico), Mónica Cordeiro, das 9h às 10h.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>Área da expressão e comunicação (Domínio da expressão artística, subdomínio de Artes Visuais)</p> <p>-Disponibilizar os materiais necessários para a</p>	<p>-Desenvolvem capacidades expressivas e criativas através</p>	<p>Para a realização desta atividade serão apresentados inicialmente os materiais que estarão disponibilizados para a elaboração do instrumento musical. As crianças terão acesso a papéis antigos, que já não estão nas perfeitas condições de utilização por estarem na sala já há algum tempo. Assim sendo, dado que é um papel que já não é usado regularmente para fazer desenhos ou outros trabalhos, iremos dar uso para a concretização das castanholas. Estes papéis já estarão previamente recortados com a medida</p>	<p>Materiais: Papel; Tampas de plástico; Lápis de cor; Marcadores; Cola</p>

realização do instrumento musical não-convencional; -Organizar o tempo de modo flexível, permitindo que a criança desenvolva o processo expressivo ao seu ritmo, incluindo retomar o trabalho em diversos momentos.	de produções plásticas.	correta para a realização deste objeto, e de seguida poderão pintar o papel com lápis de cor ou marcador, os quais servirão para fazer a estrutura do instrumento musical. Depois de pintarem as folhas, as mesmas serão plastificadas de forma a ficarem com mais resistência. No fim de todas as crianças terem pintado o papel que fará a estrutura do instrumento musical não-convencional, passamos para a fase de colagem das tampas de plástico, sendo necessário o auxílio da mestranda neste momento, pelo facto de irmos efetuar a colagem das tampas com cola quente, de modo a ficarem mais compactas na estrutura do instrumento.	quente; Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.
--	-------------------------	--	--

“O abecedário com os nomes”

Hora de início: 15h | Duração: 30 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>Expressão e comunicação</p> <p>(Linguagem oral)</p> <p>-Contar histórias, promovendo conversas sobre as mesmas.</p> <p>-Proporcionar momento que promova o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons e vocabulário)</p>	<p>-Ouvem os outros e respondem adequadamente em grande grupo, apresentando as suas ideias e saberes.</p> <p>-Conhecem novas palavras a partir da introdução de novo vocabulário;</p> <p>- Identificam os sons presentes nas palavras, associando-os às letras do abecedário.</p>	<p>Neste momento, realizado com o grupo de crianças na área do tapete, teremos a leitura de um poema sobre o abecedário (Anexo 2), tendo nomes iniciados com cada letra do alfabeto, das que utilizamos na escrita da Língua Portuguesa, seguida de uma ação para cada um dos nomes descritos. Este poema foi adaptado pela mestranda interveniente, a qual se baseou no livro “Abecedário maluco” de Luísa Ducla Soares.</p> <p>Posteriormente proporcionar-se-á um momento de diálogo sobre aquilo que acabaram de escutar no poema. À medida que vão surgindo ideias, a mestranda interveniente interpela o grupo chamando a sua atenção para a primeira letra de cada nome próprio, que aparece ao longo do poema, associada a cada letra do abecedário. As letras do alfabeto encontram-se no início de cada verso, salientadas com uma cor e tamanho diferente, para que talvez surja a associação a outros nomes, isto é, partindo da partilha do grupo de crianças, elas dizerem em voz alta qual o nome que se apresenta associado a essa letra ou até poderem fazê-lo com o nome dos colegas da sala (Ex: A de Alice). De forma a realizarem este raciocínio e identificação, dado que as crianças ainda não sabem ler, terão de recorrer à memorização.</p>	<p>Materiais: Folha em tamanho A3 com poema (Anexo 2);</p> <p>Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças, administrativa da Instituição.</p>

Avaliação:

Será avaliada a criança A:

De que forma construiu o seu instrumento musical não convencional?

Qual foi a sua atitude e comportamento durante a leitura do poema?

Planificação para o dia 28 de abril – Quarta-feira

Vamos cantar o alfabeto

Hora de início: 10h30 | Duração: 30 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>Área da expressão e comunicação (subdomínio da Música)</p> <p>-Organizar o espaço de modo a criar oportunidades para a criança brincar com sons e instrumentos musicais não-convencionais.</p> <p>-Criar momento de exploração das características dos sons não convencionais.</p>	<p>-Interpretam canções com intencionalidade expressiva-musical.</p> <p>-Elaboram improvisações musicais utilizando recursos sonoros como a voz e instrumento não-convencional.</p> <p>-Cantam canções com controlo progressivo da melodia e da estrutura rítmica (pulsação e acentuação).</p>	<p>Antes de iniciarmos a proposta educativa, as crianças começam a arrumar a sala e posteriormente dirigem-se até à área do tapete. São distribuídas as castanholas que o grupo construiu, com o auxílio dos adultos da sala. Contudo, antes de começarem a cantar e a tocar os instrumentos, será apresentado o intuito da atividade. Neste momento, as crianças utilizam os instrumentos musicais que construíram, as castanholas, ao mesmo tempo que cantam uma canção do abecedário (Anexo 3). De seguida é proporcionado um momento de exploração livre desse instrumento musical por elas construído.</p>	<p>Materiais: Música “ ABC Rock”; Computador; Colunas; Castanholas criadas pelas crianças.</p> <p>Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Crianças, administrativa da Instituição.</p>

Jogo das letras e palavras

Hora de início: 15h | Duração: 45 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos

<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>(Linguagem oral)</p> <p>-Proporcionar momento lúdico que promova o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons) (Consciência linguística)</p> <p>-Chamar a atenção das crianças para os fonemas iniciais que integram as palavras.</p>	<p>-Conseguem identificar a letra que está no início de cada palavra, associando-a ao respetivo som da palavra à letra.</p> <p>-Tomam consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).</p>	<p>Depois de arrumarem a sala, vamos todos para a área do tapete, a qual é destinada para os momentos de encontro que são realizados em grande grupo.</p> <p>Posteriormente a mestranda incentiva o grupo para que tentem recordar-se do que fizemos no dia anterior, mais especificamente no que concerne à atividade da leitura e diálogo que realizámos sobre o poema do alfabeto, estando cada letra do mesmo associada aos nomes próprios iniciados com a letra correspondente. De seguida será apresentado ao grupo uns cartões. Cada um destes cartões terá de um lado uma das letras que constituem o alfabeto. É de salientar que este jogo só terá as letras utilizadas na escrita da Língua Portuguesa, ou seja, a letra W e Y não estarão presentes neste jogo. Para além da presença destacada de cada uma das letras em cada cartão, estes terão três imagens com o respetivo nome, para que as crianças consigam reconhecer o código escrito e também o associem à sonoridade que cada letra tem em cada palavra apresentada nos cartões. Das três palavras que correspondem às imagens apresentadas no cartão, só uma delas é que terá como primeiro grafema a respetiva letra em destaque no cartão. Assim sendo, o intuito do jogo é que as crianças consigam associar a sonoridade da letra do abecedário, presente em determinado cartão do jogo (Anexo 4), à palavra que tem como primeiro grafema essa mesma letra. No fim, caso as crianças participantes não acertem na identificação, viramos o cartão e, no lado inverso, encontra-se a palavra que seria a opção correta, rodeada com um círculo verde.</p>	<p>Materiais: Cartões do jogo. (Anexo 4)</p> <p>Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>
<p>Avaliação: Será avaliada a criança H: Como é que a criança fez a exploração do seu instrumento musical não convencional? De que forma a criança participou no jogo das letras e palavras?</p>			

Rotina diária

Momentos de brincadeira livre			
	7h30 - 9h	10h30 – 11h45	12h30 – 14h30h
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição	Recursos

<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover o respeito pelo outro, nas suas semelhanças e desigualdades. -Estar atento e escutar cada criança no momento de brincadeira livre. -Apoiar cada criança a expressar o que vê, ouve ou sente. -Incentivar a tomada de decisão individual e realização de escolhas dando-lhes tempo para decidir. <p>Área de Expressão e Comunicação (Domínio da matemática)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estimular as crianças a procurarem formas de resolução de problemas. -Promover situações nas quais as crianças utilizem conhecimentos e estratégias matemáticas. <p>Área de Expressão e Comunicação (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apoiar cada criança a comunicar nas suas representações e escolhas. -Promover nas crianças a utilização da linguagem ajustada a funções específicas; -Fomentar nas crianças o contacto com a escrita no seu dia-a-dia. <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover nas crianças a curiosidade pelo mundo que as rodeia. -Estimular as crianças a realizarem explorações. 	<p>Durante os momentos de brincadeira livre a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhece e aceita as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação às de outros; - Desenvolve o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. - Demonstra gostos e preferências na sua brincadeira livre, por exemplo ao escolher a área da sala que pretende - Representa papéis e situações familiares, em momentos de jogo dramático. - Escolhe atividades que pretende realizar, adquirindo progressivamente mais autonomia na seleção dos recursos disponíveis. - Procura diferentes formas de resolver problemas; - Envolve-se em situações onde utiliza conhecimentos e estratégias matemáticas; - É persistente não desistindo de resolver um problema. - Expressa-se representando papéis e situações familiares. - É expressiva verbalmente nas suas escolhas e vontades; - Recorre à linguagem para diferentes funções nomeadamente ao colocar questões; - Demonstra o gosto pela leitura e escrita no contacto com os livros. <p>Demonstra curiosidade pelo mundo que a rodeia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explora livremente os materiais disponíveis; - Realiza descobertas através das suas explorações. 	<p>As crianças realizam atividades livremente, manuseando os materiais e jogos presentes nas diversas áreas da sala ou do espaço exterior. As mestrandas vão interagindo com as crianças, participando nas suas brincadeiras, e apoiando-as nas suas explorações. As mestrandas vão tirando apontamentos sobre os momentos em que se verificam aprendizagens adquiridas e anotam os principais interesses demonstrados pelas crianças e as suas individualidades.</p>	<p>Materiais:</p> <p>Brinquedos, jogos e materiais presentes na sala e nas respetivas áreas;</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>		
Momentos da higiene					
9h30	11h45	12h20	15h45	16h15	Duração: 15m.
Intencionalidade educativa	Aprendizagens a promover		Descrição		Recursos
<p>Formação Pessoal e Social (Independência e autonomia)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Orientar e dar a oportunidade e tempo às crianças para realizarem a higiene. 	<p>Sabe cuidar de si e responsabilizar-se pelo seu bem-estar;</p> <p>Demonstra cuidados com o seu corpo;</p> <p>Realiza de uma forma independente as tarefas indispensáveis do dia-a-dia como vestir-se e despir-se;</p>		<p>A educadora ou a auxiliar de ação educativa solicitam a um determinado número de crianças que se dirija ordeiramente à casa de banho. As crianças fazem as suas necessidades e, posteriormente, lavam as mãos.</p>		<p>Materiais: Objetos presentes na casa de banho, como por exemplo sanitas, lavatórios, etc.</p> <p>Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>

Almoço (Hora de início: 12h Duração: 30 min.)			
Intencionalidade educativa	Aprendizagens a promover	Descrição	Recursos
<p>Formação Pessoal e Social (Independência e autonomia) Incentivar para a correta utilização dos talheres e uma postura adequada à mesa.</p> <p>Área do conhecimento do mundo (Abordagem às ciências) Incentivar comportamentos e hábitos saudáveis.</p>	<p>Come utilizando adequadamente os talheres.</p> <p>Demonstra cuidados com o seu corpo e de segurança;</p>	<p>As crianças dirigem-se em fila única até ao refeitório, sentam-se nos respetivos lugares e, os adultos da sala, as mestrandas juntamente com a educadora e a auxiliar educativa, distribuem os talheres e a refeição por cada criança e colocam água nos copos. Durante a refeição as mestrandas vão interagindo com as crianças através de questões que considerem pertinentes no momento como por exemplo perguntando se querem mais quantidade de comida ou de água. A criança O apenas come sopa passada, batatas fritas, arroz ou douradinhos.</p>	<p>Materiais: Mesas, Cadeiras, Pratos, Copos, Talheres, Guardanapos.</p> <p>Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>
Lanche (Hora de início: 16h Duração: 15 min.)			
Intencionalidade educativa	Aprendizagens a promover	Descrição	Recursos
<p>Formação Pessoal e Social (Independência e Autonomia) Dar oportunidade e tempo às crianças para realizarem as tarefas da rotina diária.</p>	<p>Realiza de forma cada vez mais independente as tarefas indispensáveis do dia-a-dia.</p>	<p>As crianças sentam-se nos seus respetivos lugares e os adultos da sala distribuem os iogurtes e colheres/ copos com leite, e o pão. É de se ter em conta que existem crianças no grupo com uma alimentação específica. A criança S, por ser alérgica à lactose e ao glúten só pode comer pão sem glúten e leite de soja, a criança U apenas ingere pão simples sem qualquer adição e a criança O apenas bebe leite. Durante a refeição as mestrandas vão interagindo com as crianças perguntando se querem mais quantidade ou através de outras questões consideradas pertinentes no momento.</p>	<p>Materiais: Mesas, Cadeiras, Copos, Talheres, Guardanapos.</p> <p>Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>

Referências Bibliográficas

[Google Doodles]. (2021, Abril 21). *Earth Day 2021 Doodle*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=hAxqygRdM4g>

[PandaVaiAEscolaVEVO]. *Panda vai à Escola - ABC Rock*. Retirado de https://www.youtube.com/watch?v=Jlhxs_s2oz0

Pedroso, J. V. (Coord.). (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). Retirado de http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

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

Sim-Sim, I. (Coord.). (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Siqueira, V. S. & Arrial, L. R. (2018). Educação ambiental através da reutilização de resíduos sólidos para a elaboração de brinquedos. *Revista Thema*, 15 (3), pp. 927-942. Retirado de <http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/865/865>

Anexos

Anexo 1- Vídeo sobre a preservação do ambiente. <https://www.youtube.com/watch?v=hAxqygRdM4g>

Anexo 2- Poema do abecedário.

O ABECEDÁRIO DOS NOMES

A É A ANA,
TEM UM DENTE QUE ABANA.

B É A BEATRIZ,
A ESCREVER COM UM GIZ.

C É A CAROLINA,
QUE VAI LEVAR UMA VACINA.

D É A DIANA,
COM O LEQUE SE ABANA.

E É A ELISA,
FOI PARA A ESCOLA COM UMA CAMISA.

F É O FILIPE,
FICOU EM CASA COM GRIPE.

G É O GONÇALO,
BATEU COM A CABEÇA E FICOU COM UM GALO.

H É A HELENA,
QUE ESTÁ MUITO SERENA.

I É A ISABEL,
GOSTA MUITO DE BOLO COM MEL.

J É O JOÃO,
QUE É MUITO COMILÃO.

L É A LEONOR,
QUE ESCRIVE NO COMPUTADOR.

M É O MÁRIO,
TEM MUITOS PEIXES NO SEU AQUÁRIO.

N É A NATALIA,
QUANDO VAI A PRAIA USA SANDALIA.

O É A OLÍVIA,
ODEIA O CHEIRO DE LIXÍVIA.

P É A PAULINA,
QUE BRINCA COM A CAROLINA.

Q É O QUIM,
QUE ESTÁ A COMER UM PUDIM.

R É O RICARDO,
CORRE RÁPIDO COMO UM LEOPARDO.

S É A SUSANA,
TROPEÇOU NUMA CASCA DE BANANA.

T É A TERESA,
AJUDA SEMPRE A PÔR A MESA.

U É O ULISSES,
QUE SÓ FAZ TRAQUINICES.

V É A VANESSA,
QUE ANDA SEMPRE CHEIA DE PRESSA.

X É O XAVIER,
SÓ COME COM A COLHER.

Z É O ZÉ,
ANDA SEMPRE COM UM BONÉ.

Adaptado do livro "Abecedário Matuco" de Luísa Duc

Anexo 3- Canção do abecedário. https://www.youtube.com/watch?v=Jlhxs_s2oz0

Anexo 4- Cartões do jogo das letras e palavras.

<p>A</p>  <p>DADO QUADRADO ARCO</p>	<p>E</p>  <p>PORTA ESCADAS JANELA</p>	<p>C</p>  <p>CÃO GATO SAURO</p>	<p>G</p>  <p>COLHER GARFO FACA</p>
<p>B</p>  <p>BANANA MORANGO PÊRA</p>	<p>F</p>  <p>FACA COLHER GARFO</p>	<p>D</p>  <p>DADO ARCO QUADRADO</p>	<p>H</p>  <p>HIPOPÓTAMO URSO ELEFANTE</p>
<p>I</p>  <p>ILHA BONÉ ESTRELA</p>	<p>N</p>  <p>NARIZ BOCA MÃO</p>	<p>L</p>  <p>LÁPIS TESOURA COLA</p>	<p>P</p>  <p>RELÓGIO ÓCULOS PULSEIRA</p>
<p>J</p>  <p>PORTA JANELA ESCADAS</p>	<p>O</p>  <p>ÓCULOS PULSEIRA RELÓGIO</p>	<p>M</p>  <p>MOCHILA CANETAS TESOURA</p>	<p>Q</p>  <p>TRIÂNGULO QUADRADO CÍRCULO</p>
<p>R</p>  <p>GATO PATO RATO</p>	<p>V</p>  <p>VACA PÁSSARO ZEBRA</p>	<p>T</p>  <p>TRIÂNGULO CÍRCULO QUADRADO</p>	<p>Z</p>  <p>ZEBRA URSO ELEFANTE</p>
<p>S</p>  <p>SANDÁLIAS BOTAS CHINELOS</p>	<p>X</p>  <p>FLAUTA XILOFONE GUITARRA</p>	<p>U</p>  <p>URSO ELEFANTE ZEBRA</p>	

ANEXO IV – PLANIFICAÇÃO REFERENTE À SEMANA DE 7 A 9/6 /2021.

Planificação Semanal de 7 a 9 de junho de 2021

Contextualização das propostas educativas

Áreas de conteúdo:

- Área de Formação Pessoal e Social (Independência e autonomia, Consciência de si como aprendiz e Convivência Democrática e cidadania);
- Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística no subdomínio da Música e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);
- Área de Conhecimento do Mundo (Componente da abordagem às Ciências).

Contextualização:

Ao longo dos dias 7 a 9 de junho iremos dar continuidade e finalizar a estratégia que temos vindo a utilizar para desenvolver novos conhecimentos sobre o papel enquanto material, ou seja, a metodologia de trabalho por projeto. Iremos terminar a fase III da metodologia de trabalho de projeto com uma visita de estudo a um museu que se situa em Leiria, museu Moinho de Papel. Temos noção de que a visita de estudo deveria ter sido num momento anterior, contudo, o museu tem tido muitas visitas marcadas e só conseguimos ter vaga para quarta-feira dia 9 de junho. Assim sendo, esta visita servirá de conclusão ao projeto. Como é afirmado no Decreto-Lei nº 126, Despacho nº 6147/2019, as visitas de estudo promovem nas crianças,

Uma cidadania informada e criteriosa, atenta ao mundo e às suas alterações, consolida -se mediante um desenho curricular que beneficia e potencia aprendizagens realizadas dentro e fora da sala (...), nomeadamente, através da realização de visitas de estudo preparadas e planeadas pela escola em articulação com os pais e encarregados de educação. (...) Visitas de estudo (...) enquanto estratégia para o desenvolvimento de atividades (...), que se revestem de particular importância na qualidade das aprendizagens e na formação integral dos alunos, uma vez que promovem o conhecimento através de atividades e projetos multidisciplinares, a formação pessoal e social dos alunos e a articulação entre a escola e o meio (p. 18990).

De forma a realizarmos a fase IV, que é a última fase a ser realizada nesta metodologia de trabalho por projeto, iremos proceder à continuação da divulgação/ avaliação do projeto, isto porque na semana anterior começámos a realizar as gravações para a divulgação do projeto a outras salas. Nesta semana iremos fazer, em conjunto com as crianças, a avaliação do projeto e posteriormente colocar exposto à entrada da sala os elementos concretizados ao longo da exploração e desenvolvimento do projeto. O momento da avaliação será centrado nas questões “O que aprendemos com o projeto sobre o papel?”, “O que gostámos mais de fazer ao longo do projeto?” e/ou “O que gostámos menos de fazer no projeto?”. Além disso, de acordo com Vasconcelos (2012), no momento da avaliação “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (p. 17).

Planificação para o dia 7 de junho – Segunda-feira

Avaliação do projeto (hora de início: 10h | Duração: 50 min.)

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
----------------------------	--------------	---------------------------------	----------

<p>-Promover experiências de abordagem à escrita, através do registo das ideias das crianças; (Área de Expressão e comunicação)</p> <p>-Promover momento para as crianças exporem e participarem com as suas ideias em grande grupo; (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- Incentivar as crianças a partilharem os conhecimentos que adquiriram com o projeto. (Área de conhecimento do Mundo)</p>	<p>As crianças:</p> <p>-Respondem adequadamente, apresentando as suas ideias relativas ao contexto da conversa em grande grupo;</p> <p>-Reconhecem as letras e associam as mesmas a palavras.</p> <p>- Copiam as palavras escritas pela mestranda aquando do registo da avaliação.</p> <p>-Partilham com os colegas e adultos os conhecimentos, resultados e conclusões a que chegou com o projeto.</p>	<p>Como é habitual às segundas-feiras, iremos começar o primeiro momento do dia em grande grupo, com a partilha de todos sobre o que fizeram no fim-de-semana. Depois iremos em conjunto estipular quais as crianças que serão os chefes de cada dia desta semana. Posteriormente este momento irá centrar-se na avaliação global do trabalho desenvolvido ao longo do projeto. Será questionado às crianças o que aprenderam com o projeto, o que gostaram e não gostaram de fazer, o que gostariam de ter feito e não fizeram. Cada criança será incentivada a falar, mas caso não queiram participar na conversa em grande grupo, a sua decisão será respeitada.</p> <p>A avaliação será registada pela mestranda interveniente e, posteriormente, as crianças irão também fazer os seus registos através de desenhos. Para esta atividade cada criança terá uma folha de tamanho A5. Nestas folhas serão registadas as ideias que cada criança partilhar no momento em grande grupo. A mestranda interveniente vai registando o nome e o que a criança disse relativamente à questão colocada: “O que aprendeste com este projeto sobre o papel?” e “O que gostaste mais de fazer no projeto do papel? Houve alguma coisa que não gostaste de fazer?”.</p> <p>Depois do momento em grande grupo, as crianças vão sentar-se nas mesas e procedem ao registo através de desenho. Caso queiram, copiam o que a mestranda interveniente escreveu sobre o que cada uma delas disse no momento de partilha de ideias.</p> <p>Esta atividade será concluída, caso seja necessário, na parte da tarde.</p>	<p>Materiais:</p> <p>-Folhas brancas;</p> <p>-Material de escrita: Lápis de carvão, borracha e marcadores.</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>
<p>Avaliação: Será avaliada a criança I: Qual foi o envolvimento da criança no momento de partilha de ideias em grande grupo?</p>			

Planificação para o dia 8 de junho – terça-feira			
Exposição do que realizámos no projeto (Hora de início: 10h30 Duração: 45 min)			
<p>.Nota: O grupo tem Música, orientada por uma técnica das AEP (Atividades de Enriquecimento Pedagógico), Mónica Cordeiro, das 9h às 10h.</p>			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>- Valorizar a participação das crianças no processo de desenvolvimento e aprendizagens dos elementos do grupo; (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- Incentivar as crianças a comentarem e expressarem sensações ao verem os seus trabalhos expostos; (Área de Formação Pessoal e Social)</p>	<p>As crianças:</p> <p>-Observam o que concretizaram ao longo do desenvolvimento do projeto;</p> <p>- Veem os trabalhos que realizaram e expressam o que estão a sentir, sentindo o seu esforço e dedicação valorizados.</p>	<p>Para este momento irão ser expostos todos os trabalhos das crianças ao longo do desenvolvimento do projeto e realizaremos uma visita todos em conjunto, de uma forma semelhante a um museu. Assim sendo, irá ser colocado o mapa concetual que realizaram ao longo do projeto, as folhas com as perguntas e respostas que deram e, junto a estes trabalhos, as mestrandas colocarão materiais de papel e imagens reais daquilo que as crianças desenharam (como, por exemplo, papiro, tanque das fábricas, entre outras imagens). Além disso serão expostos os trabalhos que as crianças realizaram relacionados com o papel, como por exemplo os objetos que criaram apenas com papel e os barquinhos de papel que algumas crianças concretizaram quando houve o momento da história sobre esse assunto. No final, serão expostas também fotografias deles a trabalharem no projeto.</p> <p>De forma a encerrar a “visita” à exposição de todo o trabalho realizado ao longo do projeto, será colocada uma imagem do Museu Moinho de Papel.</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Trabalhos realizados ao longo do desenvolvimento do projeto</p> <p>- Fotografias das crianças a realizarem os trabalhos;</p> <p>- Imagem dos elementos abordados sobre o papel;</p> <p>- Fita-cola;</p> <p>- Diversos tipos de papel;</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>
Vamos falar sobre a visita ao museu (Hora de início: 15h Duração: 30 min.)			

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>- Promover um pré-conhecimento do espaço que irão visitar; (Área de conhecimento do Mundo)</p> <p>-Enquadrar a oportunidade e a importância da visita de estudo, a qual está relacionada com o projeto; (Área de Conhecimento do Mundo)</p> <p>-Motivar as crianças para a visita de estudo; (Área de Formação Pessoal e Social)</p>	<p>As crianças:</p> <p>-Preparam-se para a visita de estudo que terão no dia seguinte, ficando a conhecer o espaço através de um vídeo do museu;</p> <p>-Envolvem-se no diálogo acerca da visita de estudo;</p> <p>- Estão atentas na visualização do vídeo sobre o museu;</p> <p>- Fazem questões sobre o espaço que irão visitar;</p>	<p>Este momento será iniciado com a partilha de ideias daquilo que estivemos a observar de manhã. A mestranda interventiva mostra a fotografia que estava exposta na parede da sala do Museu Moinho de Papel. Para que as crianças fiquem com uma ideia do que vão visitar na quarta-feira, o grupo de crianças irá visualizar um vídeo que divulga o espaço. Por outras palavras, este vídeo mostra o edifício em si tanto do espaço exterior como das diferentes salas destinadas às diferentes atividades e funções do museu. (Ver anexo 1)</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Computador</p> <p>- Vídeo (Anexo 1)</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestradas, Crianças.</p>
<p>Avaliação:</p> <p><u>Será avaliada a criança O :</u></p> <p>Como é que a criança esteve durante a proposta?</p>			

Planificação para o dia 9 de junho – Quarta-feira

Visita de estudo ao Museu Moinho de Papel (Hora de início: 10h00 | Duração: 45 min.)

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
<p>-Fomentar a capacidade de observação para o que a rodeia; (Área de Conhecimento do Mundo)</p> <p>- Promover enriquecimento do processo educativo fora da sala; (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>-Promover novos conhecimentos sobre o papel enquanto material; (Área de Conhecimento do Mundo)</p> <p>-Mobilizar outros elementos da comunidade no processo de descoberta sobre o papel; (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>-Promover o conhecimento e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que respeitem o património cultural; (Área de Conhecimento do Mundo)</p>	<p>As crianças:</p> <p>-Melhoram aspetos relacionais;</p> <p>- Identificam as funcionalidades de um museu;</p> <p>-Adquirem novos conhecimentos sobre o papel;</p> <p>- Observam atentamente para o que as rodeia;</p> <p>-Respeitam o espaço e regras estabelecidas para a visita de estudo;</p> <p>-Conhecem um novo espaço (que promove a aquisição de novos conhecimentos, para além do contexto escolar).</p>	<p>Iremo-nos deslocar até à cidade de Leiria para visitarmos o Museu Moinho de Papel ao longo da manhã. À medida que as crianças forem chegando à instituição, irão à casa de banho e depois haverá um momento de diálogo em grande grupo no tapete, antes da partida para o autocarro, de forma a relembrarmos as regras de segurança e como nos deveremos comportar num museu. Estas regras de segurança dizem respeito à deslocação até ao museu, como a ida em conjunto e não largarem as mãos do seu par e no autocarro irem sentados com o cinto de segurança. Relativamente ao comportamento num museu, relembra-se a necessidade de estar em silêncio e/ou de falar num tom baixo, e caso queiram falar têm de colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez. Além disso, de que não deverão distanciar-se do grupo e só poderão manusear os objetos que tiverem permissão para o fazer por parte do responsável da visita guiada.</p> <p>Com esta visita ao museu, as crianças terão oportunidade de conhecer um pouco da história do papel enquanto material e a sua confeção de formas diferentes, como por exemplo a partir de algodão e de papel reciclado.</p>	<p>Físicos:</p> <p>-Museu Moinho de Papel</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestradas, Crianças, Motorista, Guia da visita ao museu.</p>
<p>O jogo das estátuas (Hora de início: 15h Duração: 20 min.)</p>			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos

<p>-Explorar com as crianças jogos rítmicos; (Domínio da Educação Artística no subdomínio da Música)</p> <p>- Disponibilizar diferentes estilos musicais que possam ser explorados por iniciativa da criança; (Domínio da Educação Artística no subdomínio da Música)</p> <p>-Incentivar as crianças para se movimentarem ao som da música; (Domínio da Educação Artística no subdomínio da Música)</p> <p>- Promover o desenvolvimento da capacidade de inibição dos movimentos e reconhecimentos das diferentes partes do corpo; (Área de Expressão e Comunicação)</p> <p>- Promover momento de fruição; (Área de Formação Pessoal e Social)</p>	<p>As crianças:</p> <p>-Desenvolvem a coordenação áudio/motora;</p> <p>-Reconhecem as diferentes partes do corpo;</p> <p>- Interação com os colegas;</p>	<p>Para iniciarmos este momento será solicitado uma reunião no tapete em grande grupo. Começaremos por falar sobre o que vimos e ficamos a conhecer com a visita de estudo que fizemos ao museu moinho de papel. Depois de termos conversado sobre o que fizemos na parte da manhã, a mestrandia interveniente irá sugerir o jogo das estátuas. Neste jogo a interveniente irá utilizar o computador para utilizarmos músicas sugeridas pelas crianças. Inicialmente é a interveniente a colocar uma música, depois é o chefe do dia e depois essa criança irá escolher outra e assim sucessivamente. Estará então alguém que coloca a música a tocar. Enquanto a música estiver a tocar as crianças movimentam-se livremente, conforme o estilo musical. Quando a música parar as crianças terão de inibir imediatamente os seus movimentos. Caso todo o grupo tenha parado, poderemos prosseguir com o jogo. Mais à frente poderemos dificultar o procedimento do jogo. Obedecendo às orientações que serão dadas antes de a música parar, as crianças terão de cumprir com a posição que lhes for solicitada. Por exemplo um colega do grupo ou adulto diz “mãos na cabeça” e as crianças terão de parar os movimentos nessa posse. Este jogo será realizado até à hora do lanche.</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Computador;</p> <p>- Colunas.</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>
<p>Avaliação:</p> <p>Será avaliada a criança K:</p> <p>-Qual a sua atitude durante toda a visita de estudo?</p> <p>- Como esteve a criança no momento do jogo das estátuas?</p>			

Rotinas diárias

Momento de brincadeira livre (7h30 - 9h)			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição do momento	Recursos
<p>*Promover o respeito pelo outro, nas suas semelhanças e desigualdades (área de formação pessoal e social).</p> <p>*Apoiar cada criança a expressar o que vê, ouve ou sente (área de formação pessoal e social).</p> <p>*Incentivar a tomada de decisão individual e realização de escolhas dando-lhes tempo para decidir (área de formação pessoal e social).</p>	<p>As crianças:</p> <p>- Reconhecem e aceitam as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação às de outros.</p> <p>- Desenvolvem o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>- Escolhem atividades que pretendem realizar, adquirindo progressivamente mais autonomia na seleção dos recursos disponíveis.</p>	<p>As crianças realizam atividades livremente, manuseando materiais e jogos presentes na sala, os quais sejam utilizados nas mesas, como por exemplo peças de encaixe e puzzles. As mestrandas vão interagindo com as crianças, participando nas suas brincadeiras, e apoiando-as nas suas explorações.</p>	<p>Materiais: Peças de encaixe;puzzles.</p> <p>Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>
Momento de brincadeira livre (9h-10h)			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição do momento	Recursos
<p>*Incentivar as crianças a explorar as diferentes áreas da sala de atividades (área de formação pessoal e social).</p> <p>*Incentivar brincadeiras entre pares e adultos,</p>	<p>As crianças:</p> <p>- Escolhem a área onde pretendem brincar de forma autónoma.</p> <p>- Brincam e partilham os espaços e materiais com os</p>	<p>As crianças brincam de forma autónoma nas diferentes áreas existentes na sala. Quando existe possibilidade de brincar no espaço exterior, as crianças dirigem-se ao mesmo, interagindo entre pares e com os adultos presentes.</p>	<p>Materiais: Brinquedos, jogos e materiais presentes na sala e nas respetivas áreas;</p> <p>Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>

promovendo a gestão de conflitos nesses momentos (área de formação pessoal e social).	seus pares e adultos. -Procuram gerir possíveis conflitos através do diálogo.		
Momento de higiene (11h45)			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição do momento	Recursos
*Orientar e dar a oportunidade e tempo às crianças para realizarem a higiene de forma autónoma (área de formação pessoal e social). *Fomentar a lavagem das mãos co sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (área de formação pessoal e social).	As crianças: -Sabem cuidar de si e responsabilizarem-se pelo seu bem-estar. -Lavam as mãos com sabão depois de irem à casa de banho e antes das refeições, de forma autónoma.	Seis crianças de cada vez, dirigem-se à casa de banho, de forma ordeira e organizada. Estas crianças vão sendo substituídas por outras logo que terminem a sua higienização.	Materiais: -Objetos presentes na casa de banho, como por exemplo sanitas, lavatórios, papel; Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.
Almoço (Hora de início: 12h Duração: 30 min.)			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição do momento	Recursos
*Incentivar para a correta utilização dos talheres e uma postura adequada à mesa (área de formação pessoal e social). *Incentivar comportamentos e hábitos saudáveis (área de formação pessoal e social).	As crianças: -Comem utilizando adequadamente os talheres. -Demonstram cuidados com o seu corpo e segurança.	As crianças dirigem-se em fila única até ao refeitório, sentam-se nos respetivos lugares e, os adultos da sala, as mestrandas juntamente com a educadora e a auxiliar educativa, distribuem os talheres e a refeição por cada criança e colocam água nos copos. Durante a refeição as mestrandas vão interagindo com as crianças através de questões que considerem pertinentes no momento como por exemplo perguntando se querem mais quantidade de comida ou de água. A criança “O” apenas come sopa passada, batatas fritas, arroz ou douradinhos.	Materiais: Mesas, Cadeiras, Pratos, Copos, Talheres, Guardanapos. Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.
Momentos de higiene (12h30 (após a refeição do almoço) 16h45 (antes do lanche))			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição do momento	Recursos
*Orientar e dar a oportunidade e tempo às crianças para realizarem a higiene de forma autónoma (área de formação pessoal e social). *Fomentar a lavagem das mãos co sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (área de formação pessoal e social).	As crianças: -Sabem cuidar de si e responsabilizarem-se pelo seu bem-estar. -Lavam as mãos com sabão depois de irem à casa de banho e antes das refeições, de forma autónoma.	Seis crianças de cada vez, dirigem-se à casa de banho, de forma ordeira e organizada. Estas crianças vão sendo substituídas por outras logo que terminem a sua higienização.	Materiais: -Objetos presentes na casa de banho, como por exemplo sanitas, lavatórios e papel. Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.
Lanche (Hora de início: 16h Duração: 15 min.)			

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição do momento	Recursos
*Dar oportunidade e tempo às crianças para realizarem as tarefas da rotina diária (área de formação pessoal e social).	As crianças: -Realizam de forma cada vez mais independente as tarefas indispensáveis do dia-a-dia.	As crianças sentam-se nos seus respetivos lugares e os adultos da sala distribuem os iogurtes e colheres/copos com leite, e o pão. É de se ter em conta que existem crianças no grupo com uma alimentação específica. A criança S, por ser alérgica à lactose e ao glúten só pode comer pão sem glúten e leite de soja, a criança U apenas ingere pão simples sem qualquer adição e a criança O apenas bebe leite. Durante a refeição as mestrandas vão interagindo com as crianças perguntando se querem mais quantidade ou através de outras questões consideradas pertinentes no momento.	Materiais: Mesas; Cadeiras; Copos; Talheres; Guardanapos. Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.
Momento de higiene (16h15 (após o lanche))			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição do momento	Recursos
*Orientar e dar a oportunidade e tempo às crianças para realizarem a higiene de forma autónoma (área de formação pessoal e social). *Fomentar a lavagem das mãos co sabão após a ida à casa de banho e antes dos momentos de refeição (área de formação pessoal e social).	As crianças: -Sabem cuidar de si e responsabilizarem-se pelo seu bem-estar. -Lavam as mãos com sabão depois de irem à casa de banho e antes das refeições, de forma autónoma.	Seis crianças de cada vez, dirigem-se à casa de banho, de forma ordeira e organizada. Estas crianças vão sendo substituídas por outras logo que terminem a sua higienização.	Materiais: Objetos presentes na casa de banho, como por exemplo sanitas, lavatórios, etc. Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.
Momento de brincadeira livre (16h30 - 18h00)			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição do momento	Recursos
*Incentivar as crianças a explorar as diferentes áreas da sala de atividades (área de formação pessoal e social). *Incentivar brincadeiras entre pares e adultos, promovendo a gestão de conflitos nesses momentos (área de formação pessoal e social).	As crianças: - Escolhem a área onde pretendem brincar de forma autónoma. - Brincam e partilham os espaços e materiais com os seus pares e adultos. -Procuram gerir possíveis conflitos através do diálogo.	As crianças brincam de forma autónoma nas diferentes áreas existentes na sala. Quando existe possibilidade de brincar no espaço exterior, as crianças dirigem-se ao mesmo, interagindo entre pares e com os adultos presentes. Neste período as crianças ficam com a auxiliar de ação educativa da sala dos "Sabichões".	Materiais: Brinquedos, jogos e materiais presentes na sala e nas respetivas áreas; Humanos: Auxiliar de Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.

Referências Bibliográficas

- Despacho n.º 6147/2019 dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2019). Diário da República: II série, n.º 126. Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/122920121>
- Silva, I. L. (Coord). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Loures: Ministério da Educação e Ciência – DGIDC.

ANEXO V – PLANIFICAÇÃO REFERENTE À SEMANA DE 3 A 5/5/2021.

Planificação Semanal de 3 a 5 de maio de 2021

Contextualização das propostas educativas

Áreas de conteúdo:

Formação Pessoal e Social (Partilha de ideias, respeito pelas opiniões dos outros e cooperação - aspetos inseridos no diálogo e trabalho em equipa)

Conhecimento de mundo (conhecimento do mundo físico e natural)

Expressão e Comunicação – domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Tendo em conta que as crianças da sala dos Sabichões se mostram sempre muito entusiasmadas aquando da visualização de vídeos infantis e aquando da existência de atividades em que o alfabeto esteja presente, decidimos esta semana juntar os dois conceitos numa proposta educativa. O plano Nacional de cinema incorpora uma vasta lista de curtas-metragens adequadas a diversas faixas etárias, nomeadamente a idade pré-escolar que estão recheadas de recursos atraentes que propiciam a atenção e concentração, tornando-se num processo facilitador de novas aprendizagens. Silvai, Moraesii e Mesquitaiiii (2019) dizem-nos que “O trabalho com filmes se torna algo que estimula e complementa a aprendizagem para que os alunos aprendam melhor conteúdos consagrados ou novos saberes, novas propostas, inclusive a como viver em um novo mundo, com novas demandas, novas tecnologias...” (p. 52).

Sendo que “a inclusão de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes e inúmeras aprendizagens” (Guereschi, 2020, p. 276), e sendo que a alfabetização não ocorre de um momento para o outro, consideramos importante proporcionar experiências que, através da brincadeira, preparem as crianças a tornarem-se futuros leitores. De acordo com Silva et al. (2016) “o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (p. 66). A curta-metragem escolhida para esta proposta educativa integra um Guaxinim que explora uma lanterna pelo que será proposto às crianças da sala dos Sabichões que, após a visualização do vídeo e com recurso a uma lanterna, procurem letras que estarão espalhadas pela sala.

Em sequência da luz projetada pela lanterna que dá origem a sombras, surge a proposta educativa seguinte. A exploração de sombras será a base desta proposta educativa que irá desvendar algumas curiosidades que possam surgir. Conforme referido por Bertuncello e Bortoleto (2017), “A curiosidade tem que ser instigada para que novas descobertas sejam feitas”(p.3). Ainda no seguimento das luzes e sombras as crianças terão oportunidade de assistir a um teatro de sombras que conta com o relato da fábula “A cigarra e a formiga” de Luísa Ducla Soares.

Esta planificação foi também elaborada com o intuito de auxiliar nove crianças do grupo da sala dos “Sabichões” a ultrapassarem a sua timidez. Timidez essa que associamos à autoestima, estando por isso bem presente neste plano a área de formação pessoal e social. Partindo deste pressuposto, concordamos com Silva et al. (2016, p. 34) quando afirmam que:

A construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão.

Neste seguimento, estas nove crianças serão, durante esta semana, convidadas a participar nos diálogos em grupo por forma a podermos apoiá-las, valorizá-las e encorajar os seus progressos.

Planificação para o dia 03 de maio – Segunda-feira

Experiência Educativa: Visualização de uma curta-metragem; procura de letras com auxílio de uma lanterna. (Hora de início: 10h | Duração: 50 min.)

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição das propostas educativas	Recursos
<p>*Promover a comunicação oral em grupo (área de Formação pessoal e social)</p> <p>*Promover o gosto pela cultura fílmica (área de formação pessoal e social)</p> <p>* Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências (área de expressão e comunicação).</p> <p>*Promover o reconhecimento da cultura escrita (área de expressão e comunicação).</p> <p>*Estimular a curiosidade das crianças pelo uso da lanterna (área do conhecimento do mundo).</p> <p>*Estimular a curiosidade das crianças pela luz e pelas sombras (área de conhecimento do mundo).</p>	<p>As crianças:</p> <p>-Participam na conversação de sala.</p> <p>-Manifestam-se emocionalmentena visualização da curta-metragem.</p> <p>-Usam a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente de modo adequado à situação.</p> <p>-Narram acontecimentos, partilhando informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p>-Manuseiam a lanterna, ligando e desligando a mesma;</p> <p>-Identificam as sombras através da projeção da luz.</p>	<p>Reunidas no tapete, as crianças serão abordadas com questões como por exemplo: como correu o fim de semana, o que fizeram, e o que gostaram mais de fazer. Posteriormente, serão também questionadas sobre se viram filmes no fim-de-semana. Neste seguimento, será apresentada uma curta-metragem que foi produzida em 2018 por Hanna Kim e tem como título “Raccon & the light” (Anexo 1). Esta curta-metragem conta a história de um Guaxinim que encontra uma lanterna perdida numa floresta. Terminada a visualização do vídeo, as crianças terão oportunidade de debater em grande grupo as ideias construídas (que animais viram? Se sabem que animais estão presentes? O que estava a fazer o guaxinim com a lanterna?, etc.). Segue-se a procura das letras. Antes de se retirarem para o exterior da sala (onde ficarão na companhia da mestranda observadora até que sejam chamadas a fazer o jogo), ser-lhes-á explicado que, uma a uma, irão entrar na sala previamente escurecida e que, com o auxílio de uma lanterna, irão procurar letras (uma letra cada criança) também previamente espalhadas pela sala. As crianças que estão na sala à procura das letras serão acompanhadas pela mestranda interveniente. Encontradas todas as letras, a sala volta à sua luz normal e, em grupos formados pelas cores dos cartões, as crianças deverão formar as seguintes palavras: Guaxinim, Lanterna, Sombra. Para a formação das palavras as crianças terão acesso a 3 cartões (anexo 2) com as palavras escritas (uma em cada) para que possam copiar e formar corretamente as palavras. As letras também serão coladas em cartolinas de cores diferentes, uma cor para cada palavra para que identifiquem as letras referentes a cada palavra associando uma cor a cada palavra. (Anexo3)</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo; - Computador; - Colunas; -Lanterna; - Cartões com Letras; <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Educadora, Ação -Auxiliar Educativa, e -Mestrandas e Crianças.

Experiência Educativa: Exploração das Letras (Hora de início: 15h | Duração: 30 min.)

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>*Promover o reconhecimento da cultura escrita (área de expressão e comunicação).</p> <p>*Promover a comunicação oral em grupo (área de formação pessoal e social).</p>	<p>As crianças:</p> <p>-Reconhecem as letras e associam as mesmas a palavras iniciadas com o mesmo som.</p> <p>-Revelam confiança a falar em grupo.</p>	<p>Após reunirem no tapete, as crianças iniciarão a exploração das letras encontradas. Cada criança deverá mostrar a letra que encontrou e deve dizer uma ou mais palavras que iniciem com essa mesma letra. A mestranda irá registando numa folha A3 as palavras que vão sendo proferidas pelas crianças debaixo da letra correspondente. (Anexo 4)</p> <p>Posteriormente será feita uma reflexão conjunta baseada no que gostaram mais ou do que não gostaram, etc.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cartões com letras. Folhas registo; - Marcador. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas e Crianças.

Avaliação:

Será avaliada a criança B:

Como é que a criança reage ao ser convidada a falar em grupo?

De que forma a criança demonstrou curiosidade pela luz e pelas sombras?

Planificação para o dia 04 de maio – Terça-feira

Experiência Educativa: A luz e as Sombras (Hora de início: Manhã- 10h30 | Duração: 45 min)

Nota: O grupo tem Música, orientada por uma técnica das AEP (Atividades de Enriquecimento Pedagógico) das 9h às 10h.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>*Promover a criatividade da criança através da produção plástica (área de expressão e comunicação). *Fomentar o gosto pelas artes plásticas (área de expressão e comunicação). *Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levem a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais (área de conhecimento do mundo) *Promover a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes (área de conhecimento do mundo). *Promover a comunicação oral em grupo (área de formação pessoal e social)</p>	<p>As crianças -Desenvolvem capacidades expressivas e criativas através de produções plásticas. -Introduzem, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.). - Demonstram curiosidade e interesse pelo que as rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais. -Demonstram envolvimento no processo de descoberta e exploração e revelam satisfação com os novos conhecimentos que construíram. -Participam na conversação de sala.</p>	<p>Reunidas no tapete, será solicitado às crianças que relatem o dia anterior (o que viram no vídeo, como decorreu o jogo com as lanternas, etc.). Posteriormente, as crianças serão questionadas sobre a luz da lanterna e se elas sabem o que acontece se nos colocarmos à frente da luz (mais próximo, mais afastado, etc.). De seguida será pedido que cada criança escolha um objeto presente na sala e o leve consigo para o tapete. Enquanto as crianças exploram um pouco cada objeto escolhido, a sala será escurecida e a lanterna será acesa. Uma criança será selecionada aleatoriamente para que com o objeto que escolheu inicie a experiência colocando o mesmo na frente da lanterna. Depois a criança será questionada sobre o que aconteceu com o afastar e aproximar do objeto da fonte de luz (Reparaste que...? Como podemos descobrir? O que irá acontecer se...? Porque razão achas que isto acontece? Etc.) Este registo será efetuado pelas crianças num documento elaborado para o efeito (Anexo 5). Em seguida e com recurso a uma folha de papel branca cada criança terá a oportunidade de delinear a sombra proveniente desse objeto. Depois de todas as crianças terem delinado o seu objeto no papel, poderão dirigir-se às mesas de trabalho com a sua folha e acrescentar adereços à sua escolha (que já estarão disponíveis em cima das mesas) ou pintar da forma que entenderem.</p>	<p>Materiais: - Papel; - Lápis de cor; - Marcadores; - Cola; - lã - Cartolina - Documento de registo; - Lanterna; - Película aderente. -Objetos da Sala. Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>

Nota: Não estão contempladas proposta educativas para o período da tarde deste dia uma vez que as mestrandas irão se ausentar para participar no II Ciclo Internacional de Conferências Infância & Educação.

Avaliação:

Será avaliada a criança C:

De que forma a criança participou na reunião de grupo?

De que forma a criança interpretou as sombras e que explicação deu para o aumento ou diminuição das mesmas?

Como é que a criança utilizou na sua produção plástica?

Planificação para o dia 05 de maio – Quarta-feira

Experiência educativa: Continuação do dia anterior (Hora de início: 10h00 | Duração: 45 min)

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>*Promover a comunicação oral em grupo (Área de formação pessoal e social).</p> <p>*Estimular e apoiar a criatividade da criança (Área de formação pessoal e social).</p> <p>*Promover diálogo em grande grupo (área de expressão e comunicação).</p>	<p>As crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participam na conversação de grupo. -Respeitam regras de convivência social. -Usam a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente de modo adequado à situação. -Narram acontecimentos, partilhando informação oralmente através de frases coerentes. 	<p>As crianças poderão terminar os trabalhos do dia anterior caso não o tenham feito. Após terminados os trabalhos de todas as crianças, voltam a reunir no tapete. As crianças são convidadas a relatar o dia anterior para recordarem alguns conceitos como a luz e a sombra. De seguida, cada criança terá acesso a uma folha de registo (anexo 5), previamente elaborada, por forma a exemplificar a experiência do dia anterior. Terminados todos os registos, voltam a reunir-se no tapete a fim de partilharem o que registaram e porquê.</p> <p>Posteriormente, irão à vez mostrar os seus trabalhos, fazendo uma breve explicação sobre os mesmos. Conforme vão mostrando e relatando os seus trabalhos, terão a oportunidade (se assim o entenderem) de expor os mesmos no placard de exposição presente na sala, para que fique visível a todas as crianças durante o tempo que entenderem.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Folhas de registo; - Lápis de carvão; -Lápis de cor; - Castanholas criadas pelas crianças. <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestradas, Crianças.</p>

Experiência Educativa: Teatro de sombras (Hora de início: 15h | Duração: 30 min.)

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>*Promover o contacto, apreciação e reflexão sobre práticas teatrais de diferentes estilos, géneros e origens culturais (área de expressão e comunicação).</p> <p>*Fomentar o gosto por literacia infantil (área de formação pessoal e social).</p>	<p>As crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretam uma história e identificam as personagens; -Tomam consciência sobre diferentes práticas teatrais. 	<p>Em sequência dos conceitos explorados nos dias anteriores, as crianças terão oportunidade de assistir a um teatro de sombras (Anexo 6). A história a explorar no teatro de sombras é a Cigarra e a formiga de Luísa Ducla Soares (Anexo 7). Após assistirem ao teatro de sombras as crianças irão debater em grande grupo os ensinamentos retirados da fábula.</p>	<p>Materiais: Livro " A cigarra e a Formiga de Luísa Ducla Soares; Caixa de Cartão; Fantoche.</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestradas, Crianças.</p>

Avaliação:

Será avaliada a criança D:

Que interpretação fez a criança da história contada?

Qual a postura da criança aquando das suas intervenções em grupo?

Referências Bibliográficas

- Bertuncello, J. M. Z., & Bortoleto, E. J. (2017). Curiosidade e prazer de aprender - O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. *Criar Educação*, 6(2). 1-7. Retirado de <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2570/3683>
- Guereschi, M. I. (2020). Características do Lúdico na Aprendizagem. *Ensinar Com Alegria*, 270. Retirado de <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=Etj0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA270&dq=brincar+como+fonte+de+aprendizagem&ots=8RSYHhetRR&sig=O1aZ5CVQdluKg2N8sOHPMtXX174#v=onepage&q=brincar%20como%20fonte%20de%20aprendizagem&f=false>
- Silva, I. L. (Coord). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silvai, T. D. S. A., de Moraesii, M. T. D., & de Mesquitaiii, R. G. D. M. (2019). Cinema-Experiência e Educação: por uma escrita imagética na docência. *Revista Digital do LAV*, 12(2), 049-071. Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/231148653.pdf>
- Soares, L. D. (2008). *A Cigarra e a Formiga*. Lisboa: Civilização Editora.

ANEXO VI - REFLEXÃO INDIVIDUAL Nº5 REFERENTE À SEMANA DE 17 A 19/5/2021

Reflexão Individual

(7ª Semana 17 a 19/05/2021)

Referentes: As saídas em grupo; Metodologia de trabalho por projeto; A importância de dar voz à criança.

Esta semana teve início com uma saída em grupo. Saída essa que foi, para mim, uma experiência totalmente nova, visto que esta oportunidade ainda não havia surgido em contexto de prática pedagógica. Esta experiência proporcionou-me uma reflexão mais aprofundada sobre as saídas em grupo para as quais, até então, não havia contemplado a grandeza da sua complexidade. Além das precauções a tomar em sequência da atual conjuntura do país, uma saída de grupo implica uma organização e gestão bastante minuciosa para que tudo decorra em conformidade e segurança. Uma saída em grupo ou uma visita de estudo, implicam um processo rigoroso que vai desde a sua preparação e planificação até à organização e consecução. De acordo com Souza, Bonifácio e Rodrigues (2017) “O planeamento de visitas de estudo de forma integrada não é uma tarefa simples e exige uma planificação prévia e cuidadosa do professor como forma de promover as aprendizagens nos estudantes” (p. 1605)

Enquanto observadora deste processo, pude verificar que a educadora cooperante teve o cuidado de fazer uma pequena introdução às crianças para que as mesmas tomassem conhecimento do que iria acontecer, tendo também referido alguns comportamentos a adotar durante o percurso. Pude também verificar que durante o tempo de espera até ser possível entrar no auditório e assistir ao teatro, a educadora recorreu a várias estratégias didáticas. Assim, consolidou a ocupação desse tempo com jogos lúdicos, aproveitando dessa forma para desenvolver certas habilidades das crianças. O jogo “O rei manda” foi um dos exemplos em que o tempo de espera foi ocupado para trabalhar a lateralidade. “O rei manda dar dois passos à esquerda; o rei manda dar dois passos à direita” e por aí fora. Esta estratégia para além de divertir as crianças, teve presente uma intencionalidade educativa e ainda permitiu que as crianças não dessem conta do tempo de espera. Este e outros aspetos são fundamentais ter em conta numa saída de grupo, na medida em que uma “visita de estudo pode abarcar diversos temas, diversas unidades curriculares, tornando-se, assim, globalizante, porque favorece a descoberta e a compreensão do panorama total da realidade” (Rodrigues, 2019, p. 166).

Esta é sem dúvida uma temática a aprofundar, considerando que, enquanto futura educadora irei com certeza proporcionar saídas de grupo e/ ou visitas de estudo às minhas crianças. Assim, é de extrema importância refletir sobre a complexidade das saídas em grupo e/ ou visitas de estudo, tendo em conta que estas, quando preparadas, planeadas e organizadas com rigor e efetividade conferem às crianças uma aprendizagem efetiva, na medida que permitem com que estes desenvolvam o seu conhecimento, destrezas e atitudes, que a posteriori servem de complemento para as atividades feitas em contexto de sala de atividades. (Dillon et al., 2006).

Esta semana foi ainda dedicada ao início da metodologia de trabalho por projeto. A partir de uma questão que surgiu por parte de uma criança sobre o papel (“o papel vem das árvores?” – criança V) foi despoletada a curiosidade da maioria das crianças do grupo que rapidamente se envolveram numa discussão conjunta tentando ir ao encontro de uma resposta precisa. Neste seguimento, sugerimos trabalhar este tema mais aprofundadamente, o que foi aceite de imediato pelas crianças. Assim, a terça-feira foi a iniciação deste projeto que devo confessar fugiu um pouco às minhas expectativas. Após o entusiasmo demonstrado numa primeira fase, estava à espera de uma participação mais ativa por parte das crianças e mais envolvimento. Laevers (2014) define o conceito de envolvimento como sendo uma intensa atividade, em que a criança está plenamente absorvida e não permite que qualquer estímulo exterior a distraia da sua tarefa atual.

Contudo, e após refletir sobre esse dia, percebi que o tempo de reunião no tapete foi provavelmente demasiado longo o que poderá ter provocado o cansaço e o desinteresse das crianças. Antes de falarmos sobre o projeto, estivemos a falar um pouco sobre o dia anterior (ida ao teatro), com partilha de ideias sobre o que gostaram mais, o que gostaram menos, o que gostariam de ter feito que não fizeram, etc. Seguiu-se a votação do chefe do dia, que mais uma vez se prolongou com outros interesses e partilhas das crianças, e só posteriormente se iniciou a metodologia de trabalho por projeto. Nesta altura o cansaço das crianças já era notório e, portanto, não foi possível encaminhar o processo da forma inicialmente pensada. Uma evidência desse cansaço foi manifestada aquando da solicitação de participação de forma voluntária no registo das ideias. Apenas 4 crianças se disponibilizaram para o fazer, sendo que a grande maioria decidiu ir brincar livremente. Do meu ponto de vista, nestas situações é mesmo deixar as crianças brincar, pois a insistência numa determinada situação não será de forma alguma benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tal como referem Moraes e Simonetto (2017) “Quando o aluno não está motivado, torna-se ainda mais difícil o ato de aprender” (p. 4).

O segundo dia em que foi possível trabalhar na metodologia de trabalho por projeto, correu um pouco mais ao encontro do esperado. As crianças estiveram bem mais participativas tendo dessa forma demonstrado mais empenho e entusiasmo. Nesta fase da metodologia de trabalho por projeto (fase

II) torna-se “(...) importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. (...) inventariam-se recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível.” (Vasconcelos, 1998, p. 142). Apesar de ter sentido ainda alguma fragilidade na gestão do grupo de crianças, considero que este dia foi ao encontro do que estava previamente planejado, tendo respondido às intencionalidades educativas pensadas para este momento. Um exemplo disso foi no promover a partilha de ideias/sugestões das crianças: as crianças partilharam as suas ideias com o restante grupo, revelando capacidade de encontrar formas de descobrir resposta às suas questões.

A semana terminou de uma forma predominantemente mágica, na medida em que três crianças do grupo (criança D, N e M) nos presentearam com a sua criatividade. Esta situação surgiu em sequência de uma proposta educativa do dia anterior. As crianças foram convidadas a elaborar em conjunto uma história sobre uma folha de papel recorrendo a um avental de histórias. De modo a incentivar as crianças lancei a proposta de serem eles próprios a desenharem as suas personagens. Três crianças do grupo colocaram mãos à obra e criaram as suas próprias histórias. Como referem Silva et al. (2016), é importante dar espaço para a criança

ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”(p.11).

Assim, no período da tarde do dia 19 de maio era impensável proceder à consecução da planificação inicialmente elaborada, pois naquele momento, e apesar de não estar planejado, fez muito mais sentido dar oportunidade àquelas 3 crianças de partilharem as suas criações. Nestas situações e/ou semelhantes, o/a educador/a tem de ter em conta que as crianças não aprendem apenas em ocasiões propostas e orientadas pelo adulto. (Cardona, Silva, Marques e Rodrigues, 2021, p. 72). Estas 3 crianças revelaram ser possuidoras de uma criatividade sublime que agradou não só aos adultos presentes na sala como também às restantes crianças do grupo que as aplaudiram espontaneamente com grande entusiasmo.

Referências Bibliográficas

- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Dillon, J. et al. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87 (320), 170-111. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/287621860_The_value_of_outdoor_learning_Evidence_from_research_in_the_UK_and_elsewhere/link/56bd65c208ae5e7ba4103ed6/download
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em avaliação educacional*, 25(58), 152-185. Retirado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2794/2773>
- Martins de Souza, V., Bonifácio, V., & Rodrigues, A. V. (2017). Etapas de planificação do pré, durante e pós-visita de estudo: uma revisão de literatura. *Enseñanza de las ciencias*, (Extra), 1605-1610. Retirado de https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/54_-_Etapas_de_planificacao_do_pre_durante_e_pos-visita_de_estudo.pdf
- Moraes, D. & Simonetto, K.C.C. (2017). A motivação para a aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. *RECIT- Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(16), 1-16. Retirado de <https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4814/pdf>.
- Rodrigues, F. L. A. (2019). As visitas de estudo—um elemento chave na aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 165-170. Retirado de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1402/1194>

ANEXO VII - REFLEXÃO INDIVIDUAL Nº3 REFERENTE À SEMANA DE 3 A 5/5/2021.

Reflexão Individual

(5ª Semana 03 a 05/05/2021)

Referentes: Gestão e organização do grupo de crianças; O ato de refletir; Gerir emoções.

Esta semana que agora finda, estive a desempenhar o papel de educadora. Confesso que iniciei esta semana envolta de alguma insegurança. A elaboração da planificação foi feita contra-relógio e senti que não estava devidamente preparada para uma semana de intervenção. No entanto, tentei dar o melhor de mim apesar de reconhecer que não foi suficiente. Esta insegurança foi notória na minha postura e no desenrolar das propostas educativas. Em todo o caso, retiro desta semana interventiva, experiências e aprendizagens que levarei em jeito de bagagem para o meu futuro profissional. Acredito que aprendemos em sequência dos nossos erros e por isso há que retirar dos aspetos menos bons as aprendizagens que nos permitam melhorar.

Em sequência de uma inadequada planificação, que acabou por sofrer uma ligeira alteração, surgiu a abordagem da gestão e organização do grupo de crianças. Este é sem dúvida um tema que me fragiliza e que aquando da elaboração das planificações não fica devidamente contemplado. Após refletir sobre este embaraço, reconheço não ter ainda desenvolvido a capacidade de pensar em todos os pormenores necessários a uma devida intervenção. Gerir e organizar um grupo com 23 crianças não é de fato uma tarefa fácil, pelo que considero ser um tema a estudar e a aperfeiçoar. Numa prática educativa é fundamental conseguir gerir e organizar um grupo de crianças não desconsiderando nenhuma. De acordo com Silva et al. (2016) “ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar” (p. 24)

No decorrer desta semana houve dois momentos em que foi clara a minha falta de experiência na gestão do grupo. O primeiro momento ocorreu na proposta educativa do dia 03 de maio de 2021. As crianças tiveram de se deslocar ao exterior da sala para que em grupos de 3, voltassem a entrar na mesma previamente escurecida e com recurso a uma lanterna procurar letras que estavam espalhadas pela sala. Esta parte esteve do meu ponto de vista bem organizada, na medida em que ficou previamente estabelecido e planificado que as crianças ficariam no exterior da sala na companhia da mestranda observante. O que não me ocorreu foi que as crianças que já estavam no interior da sala, por já terem efetuado a procura das letras, ficariam sozinhas no escuro (caso não estivesse presente a auxiliar de ação educativa Lurdes Brazão) enquanto eu iria encaminhar outras 3 crianças para iniciarem o jogo. Apercebi-me desta situação imediatamente no decorrer da atividade pois apesar de ter contado com a ajuda da auxiliar de ação educativa foi uma situação que não planeei antecipadamente. De acordo com Cardoso (2013) “Um professor de excelência procura antever os problemas (...) e ter um plano para os enfrentar. Não vive do improviso, tudo é pensado racionalmente.” (p. 75)

O outro momento ocorreu na proposta educativa do dia 04 de maio de 2021 em que mais uma vez me foquei na proposta em si e na criança em atuação esquecendo do restante grupo. Devo reconhecer que esta situação não foi por mim imediatamente identificada pois considerei que as crianças ficariam atentas a observar a atuação da criança envolvida na proposta educativa. Contudo, após a professora supervisora, refleti sobre esse momento e percebi que, de fato, poderia ter procedido de outra forma. Poderia, por exemplo, ter explicado às restantes crianças que a experiência teria de ser individual e que poderiam explorar as diferentes áreas presentes na sala aquando da espera pela sua vez. A reflexão sobre esta situação levou-me a entender que planear vai muito além da descrição da proposta educativa. Uma planificação deve incorporar um conjunto de conhecimentos, experiências e procedimentos que ajudam nas decisões a tomar. A planificação deve ser explícita e rigorosa contemplando orientações estratégicas. Deve também ser detalhada, prever técnicas e procedimentos a utilizar e ser estrategicamente organizada. (Leite, 2010, p. 5)

Todas estas experiências vividas durante esta semana de intervenção deram origem ao tema que pretendo tratar de seguida: o ato de refletir. Nunca o ato de refletir fez para mim tanto sentido como na semana decorrente. Foram vários os momentos em que dei por mim a fazer uma retrospectiva dos acontecimentos passados, por forma a melhorar o que não correu tão bem. Ainda assim, acredito que o ato de refletir deve ser constante, na medida em que, mesmo o que correu bem, pode de uma próxima vez correr ainda melhor, sempre em prol das necessidades e interesses das crianças. O ato de refletir é sem dúvida um processo crucial no desempenhar de funções educativas, pois o que faz sentido hoje e agora poderá já não fazer no momento seguinte. Este ato de refletir permite-me uma análise detalhada dos acontecimentos a fim de aperfeiçoar as minhas práticas. Segundo Adão e Oliveira (2020) “Um dos propósitos do processo de formação e aperfeiçoamento de um profissional é a reflexão sobre sua prática. O trabalho docente se refaz no dia a dia, exige saberes que se compõe por tantos outros saberes e pela própria experiência.” (p. 183)

Ainda referente a esta semana, considero importante destacar uma situação que tenho vindo a observar numa criança do grupo. Por diversas vezes pude observar que a criança “D”, começa a chorar quando não sabe responder a algo que lhe é questionado. Esta semana, uma vez mais, pude presenciar esse fato. Coloquei uma questão à criança “D” e imediatamente a seguir a criança começou a chorar. Esta situação tem-me deixado bastante desconfortável porque sinto que não tenho conseguido ajudar esta criança a ultrapassar a sua frustração. Tenho vindo a demonstrar oralmente que o fato de não saber alguma coisa não tem qualquer problema, chegando mesmo a dizer que eu própria não sei responder a todas as questões que me colocam. Ainda assim esta atitude da criança “D” continua a manifestar-se, dando evidências que o meu esforço em ajudar não tem obtido sucesso. Esta é sem dúvida uma situação que me tem vindo a preocupar. Para Mendes e Mota (2020) “O desenvolvimento emocional da criança é um dos fatores decisivos para a construção da sua identidade, pois quanto mais a criança conseguir identificar e distinguir emoções, exteriorizá-las e regulá-las, mais facilmente se

transformará num indivíduo equilibrado e com boa capacidade relacional (p. 21). Assim, considero imprescindível promover a educação emocional, não só com esta criança em específico como com o grupo da “sala dos sabichões” no geral. No que respeita à identificação de emoções Franco e Santos (2015) referem que:

Crianças com cinco anos identificam as emoções (não verbalmente) com maior facilidade do que as nomeiam verbalmente. Contudo, nomeiam mais facilmente as emoções de alegria e de tristeza, comparativamente com as de raiva e medo, tendo maior dificuldade na nomeação das emoções de medo e nojo (p. 344)

Desta forma, considero que o papel do educador é crucial, competindo-lhe proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, propondo de igual modo um clima emocional que facilite e auxilie esse processo.

Referência Bibliográficas

Adão, G. C. S., & de Oliveira, V. M. (2020). Narrativas sobre o habitus de ser e fazer-se professor na comunidade de investigação. *Revista Valore*, 5, 181-195. Retirado de <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/410/314>

Cardoso, J., R., (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.

Franco, M. D. G. S. D. E. C., & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 31(3), 339-348. Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722015000300339&script=sci_arttext&tlng=pt

Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. *Colecção Situações de Formação–Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mendes, T., & Mota, P. (2020). Gerir emoções no jardim de infância por meio da literatura infantil: uma proposta pedagógica a partir da leitura de *Onde Vivem Os Monstros*, de Maurice Sendak. *Revista Femass*, (2), 20-38. Retirado de <https://revistafemass.org/index.php/femass/article/view/14/22>

Silva, et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

ANEXO VIII - REFLEXÃO INDIVIDUAL Nº6 REFERENTE À SEMANA DE 24 A 26/5/2021

Reflexão Individual

(8ª Semana 24 a 26/05/2021)

Referentes: Fotografias em contexto educativo; Jogo simbólico.

Termina agora uma semana marcada por uma ocasião que há muito era esperada pelas crianças. A vinda de um fotógrafo à instituição a fim de recolher imagens das crianças. Este episódio foi sendo adiado por diversas vezes em sequência do mau tempo. Assim, e tendo em conta que se falava deste tema há várias semanas, notava-se através do discurso das crianças que as mesmas ansiavam este momento. Por diversas vezes fomos sendo questionadas sobre quando seria o dia das fotografias. Chegado o esperado dia, todas as crianças se apresentaram na escola bastante entusiasmadas por trazerem roupas mais elegantes e gel ou lacinhos na cabeça. Esta situação levou-me a refletir sobre este momento, sobre a sua pertinência neste contexto e qual o papel do educador perante esta situação. De acordo com Pedrosa e Costa (2017) “Em consequência do desenvolvimento tecnológico, cada vez mais as fotografias estão presentes em nosso cotidiano” (p. 79) o que de certa forma justifica a sua também presença em contexto educativo. O que imediatamente surgiu no meu pensamento foi o facto de se tratar de uma situação que vai ao encontro do agrado dos pais, mas e as crianças? O que pensarão as crianças sobre este momento e quais as aprendizagens que este momento lhes pode proporcionar? Além de considerar que este é um momento principalmente entusiasmante para os pais, julgo que para as crianças é também um momento especial. Os pais porque terão a oportunidade de ter um profissional a fotografar os seus filhos, e, portanto, poderão desfrutar de várias imagens encantadoras das suas crianças. As crianças porque é um momento diferente que contraria a rotina habitual. Este momento possibilita-lhes de certa forma sentirem-se especiais porque vestem roupas que habitualmente não levam para o Jardim de infância. Por outro lado, têm também a oportunidade de se sentirem o centro das atenções durante os minutos

em que estão a ser fotografadas. Além disso, e da experiência que as fotografias individuais possam ofertar, é de notar ainda a grandiosidade da recordação que terão oportunidade de guardar não só das imagens da criança em si como do grupo em geral. Teubal e Guberman (2014) afirmam que através de uma fotografia é possível não só guardar uma imagem como também distinguir os sentimentos presentes na mesma. Aparentemente, esta é uma situação que nada acrescenta ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, no entanto, julgo que se trata de uma ideia completamente errada na medida em que “A imagem fotográfica é munida de subjetividade, de intenções e deve ser pensada a partir de toda a sua construção, do gesto de fotografar, a sua função, distribuição até a recepção do espectador.” (Deliberador, Lopes & Alves, 2013, p. 20). Neste sentido, por se tratar de um momento diferente, não significa que não proporcione novas experiências e aprendizagens às crianças, antes pelo contrário. Portanto, cabe ao educador aproveitar as potencialidades que este momento pode oferecer e organizar o contexto de forma enriquecedora para as crianças.

No seguimento deste episódio, pude verificar que as crianças deram continuidade ao momento atrás relatado, através do brincar ao faz de conta. Já na sala, um grupo de 3 crianças (B, W e X) construiu uma máquina de tirar fotografias, reproduzindo de seguida o momento. Mais curioso ainda foi que inclusivamente fingiram mostrar a fotografia tirada, no suposto ecrã da máquina.



Fig.1 – As Crianças B, W e X mostram orgulhosas a construção da sua máquina fotográfica.



Fig. 2 – A criança X faz uma demonstração de como devem as outras crianças (B e W) se devem posicionar.



Fig. 3 – A criança X finge tirar uma fotografia



Fig. 4 - A criança X mostra á criança B como ficou a fotografia.

Este momento tão prazeroso de assistir, levou-me a refletir sobre a importância de brincar ao faz de conta e a necessidade que as crianças demonstram ter por replicar acontecimentos ou situações advindas dos adultos. Pegando na afirmação de Prestes (2011)

A vontade de fazer o que os adultos realizam, participar diretamente do mundo dos adultos faz a criança inventar uma situação imaginária e brincar daquilo que gostaria de fazer na vida real. Impedida de vivenciar a situação real, a criança inventa o faz-de-conta e os objetos, que no início servem de apoio para a invenção da brincadeira, começam a exercer um papel secundário. (p. 3).

É muito frequente ver-se crianças em idade pré-escolar a brincar ao faz de conta, quer imaginando uma situação fictícia, quer replicando ações que tenham assistido dos adultos. Lucisano, Novaes, Sposito e Pfeifer (2017) referem que “Na idade pré-escolar, o brincar passa a incorporar o faz de conta, o que facilita a compreensão da cultura, flexibilidade de pensamento, adaptação, aprendizado, resolução de problemas, integração de informações do ambiente, desenvolvimento social, cognitivo, emocional, de habilidades físicas e linguagem” (p.310). Desde princesas a médicos, monstros ou a super-heróis, a tendência das crianças em idade pré-escolar é a de se transformarem nas suas principais referências. Durante as minhas observações, pude também verificar que há crianças que brincam ao faz de conta sozinhas, e outras que convidam os adultos a participar nas suas encenações. As crianças M, N e J brincam frequentemente às lojas de animais, em que uma delas é a dona da loja, outra é a distribuidora dos animais e a outra a cliente. No entanto, sempre que esta brincadeira ocorre, vêm-me chamar (a mim ou à minha colega Catarina) para protagonizarmos o papel de mãe da cliente ou até apenas de cliente da loja. O uso fictício das novas tecnologias, principalmente o uso de telemóveis são também uma constante nestas brincadeiras do faz de conta. O que me leva a acreditar que mais uma vez tendem a imitar o que presenciam dos adultos mais próximos. Com efeito, julgo que este tipo de brincadeiras além de ocuparem um lugar de topo nas preferências das crianças, contribuem também para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Do ponto de vista de Barboza e Volpini (2015)

O brincar proporciona o desenvolvimento da identidade e da autonomia, a socialização, o contato com regras sociais, possibilidades de escolhas, resolução de situações problemas e o desenvolvimento da imaginação através das brincadeiras de faz-de-conta, do jogo simbólico, representativo ou imaginário. Por isso, o brincar de faz-de-conta na Educação Infantil é importante, pois por consequência dessas brincadeiras originam-se todas as outras formas de brincar.

De acordo com o exposto, e enquanto futura educadora, julgo ser fundamental, enaltecer as brincadeiras das crianças, nomeadamente o jogo simbólico, contemplando sempre que possível esses momentos em futuras planificações. De notar que, esta situação me levou a perceber que o ato de planificar deve ser sempre feito com as crianças e não para as crianças.

Referências Bibliográficas

- Barboza, L. & Volpini, M. N. (2015). O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP*, 2(1), 1-12. Retirado de http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/458/2015_LB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Deliberador, L., Alves, F. & Lopes, M. (2013). A Fotografia como linguagem para a formação cidadã. *Discursos fotográficos. Londrina*, 9(14), 13-35. Retirado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/13735>
- Lucisano, R. V., Novaes, L. D. C., Sposito, A. M. P., & Pfeifer, L. I. (2017). Avaliação do brincar de faz de conta de pré-escolares: Revisão integrativa da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 309-322. Retirado de <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FwrFVHgMCGYwrXPk4rMmLjS/?format=pdf&lang=pt>
- Pedrosa, S. M. P. & Costa, A. V. D. F. (2017). Fotografia e educação: possibilidades na produção de sentidos dos discursos visuais. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28(1), 78-94. Retirado de <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4828/pdf>
- Prestes, Z. (2011). A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In *Congresso de Educação Básica 4*, 1-4. Retirado de http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf
- Prestes, Z. (2016). A brincadeira de faz de conta e a infância. *Revista Trama Interdisciplinar*, 7(2) 28-39. Retirado de <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/A-BRINCADEIRA-DE-FAZ-DE-CONTA-E-A-INF%C3%82NCIA.pdf>
- Teubal, E. & Guberman, A. (2014) *Textos gráficos y alfabetización múltiple: herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXO IX - REFLEXÃO INDIVIDUAL Nº4 REFERENTE À SEMANA DE 10 A 12/5/2021

Reflexão Individual

(6ª Semana 10 a 12/05/2021)

Referentes: Análise da planificação de uma proposta; Reflexão sobre o seu planeamento; *Performance* da colega; Aprendizagens das crianças.

A planificação para esta semana surgiu em sequência das várias demonstrações de interesse das crianças pelo tema cinema. Após a visualização de uma curta-metragem a criança, “J” referiu que: “Parece que estamos no cinema” tendo esta afirmação dado origem a um debate de ideias envolto do tema. Enquanto a maioria das crianças afirmava nunca ter ido ao cinema, duas delas (A criança “V” e a criança “B”) referiam o facto de já terem usufruído dessa experiência, tendo inclusivamente partilhado relatos desses episódios. Estes relatos despertaram a curiosidade das restantes crianças, o que nos levou a proporcionar-lhes esse momento encantador. Cardona, Silva, Marques, e Rodrigues (2021) referem que “as crianças são consultadas, quer por iniciativa do/a educador/a, quer manifestando espontaneamente as suas opiniões e sugestões, que nuns casos são seguidas, mas noutros podem ser utilizadas pelo/a educador/a para melhor “dar a volta” e fazer vingar as suas propostas” (p. 109).

As propostas educativas planeadas basearam-se na construção e organização de um momento final (ida ao cinema) tendo incorporado as várias áreas de conteúdo. Iniciando com a elaboração dos bilhetes para o cinema, prosseguindo para a elaboração do cartaz e da bilheteira, seguindo-se o recipiente para as pipocas, a confeção das próprias pipocas e terminando com a tão desejada sessão de cinema. Este rol de propostas educativas percorreram todas as áreas de conteúdo, proporcionando oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem ao grupo de crianças da sala dos Sabichões. Do meu ponto de vista, esta planificação foi apropriada ao contexto educativo, tendo respondido às necessidades e interesses das crianças. Ainda de acordo com os mesmos autores (Cardona et al., 2021), “Uma vez que as crianças constroem a sua aprendizagem a partir do que já sabem e têm o direito de participar na sua aprendizagem, os projetos partem dos interesses das crianças, ou de propostas do educador, tendo em conta o que observa” (p. 57).

Refletindo agora sobre a semana decorrida e a implementação da planificação, devo referir que algumas situações poderiam ter sido pensadas de forma diferente. Julgo que a planificação para o primeiro dia da semana foi um pouco sobrecarregada em relação aos restantes dias. Assim, se fosse possível voltar atrás provavelmente distribuiria as propostas educativas mais uniformemente. No entanto, as crianças estavam tão entusiasmadas com as propostas que não demonstraram cansaço, estando sempre muito envolvidas e participativas. Ao terminarem uma tarefa, a maioria das crianças, (com exceção das crianças “I”, “K”, “R”, “X”) questionaram de imediato qual seria a tarefa seguinte e o que faltava fazer para a sessão de cinema. De acordo com Laevers (2014), o envolvimento observa-se a partir de uma intensa atividade, em que a criança está absolutamente absorvida, não permitindo distrações exteriores da sua tarefa atual.

No que respeita à performance da colega, considero que a AC melhorou bastante a sua postura em relação a intervenções anteriores. O que eu teria feito diferente caso fosse a minha semana de intervir, seria a organização do grupo de crianças no tapete. Eu teria proposto às crianças que se sentassem em forma de “U”, permitindo dessa forma que todas se pudessem ver de frente umas para as outras. Teria também eu me sentado no chão de modo a ficar mais próxima do nível do grupo. Julgo que, desta forma, as crianças mais rapidamente nos identificam como parte integrante do grupo e não como um adulto externo ao contexto. Em todo o caso, e de uma forma geral, considero que a colega tem uma interação com as crianças bastante afável, revelando-se sempre muito prestativa e meiga com as crianças. Tal como Santos e Ferro (2021), acredito que “é importante refletirmos sobre as características que envolvem o perfil do profissional que trabalha na educação infantil” (p. 50).

No que concerne à aprendizagem das crianças, foi já referido nesta síntese reflexiva que o grupo se mostrou muito envolto e entusiasmado com as propostas educativas da corrente semana. Foi também referido que a planificação incorporou as várias áreas de conteúdo e por isso proporcionou um leque de oportunidades no que respeita ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, pude verificar por exemplo que a criança “D” inferiu que para ir ao cinema é necessário a aquisição de um bilhete, pois ao chegar a casa, esta criança produziu dois bilhetes de cinema, um para si e outro para a sua irmã, dizendo à mãe que ambas iriam ao cinema. Outra situação ocorreu com a criança “L”. Esta criança, ao ver o processo de confeção das pipocas fez a seguinte afirmação: “O milho transformou-se em pipoca” (criança “L”), o que me leva a crer que naquele momento conseguiu identificar o processo de transformação. Estas observações não são de forma alguma uma avaliação de aprendizagens, visto que no pré-escolar “a avaliação das aprendizagens praticamente não existe, faz pouco sentido e é desnecessária, ou pouco importante” (Castilho & Rodrigues, 2012; Mendes & Cardona, 2012 citados em Cardona, Marques, Silva & Rodrigues, 2021).

Referências Bibliográficas

Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / DGE.

Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em avaliação educacional*, 25(58), 152-185. Retirado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/2794/2773>

Santos, L. C. C. dos, & Ferro, M. B. (2021). Formação e Atuação Docente na Educação Infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(34), 49-60. Retirado de <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/index>

ANEXO X - AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Pedido de autorização	
Caro encarregado de educação,	
Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e, no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância-I, foi-me proposta a realização de um trabalho de observação e intervenção na instituição “Moinho de Vento”. A minha observação e intervenção realiza-se na sala 5/6 anos, sob orientação da Educadora Cidália Sebastião, entre março e junho de 2021.	
De forma a enriquecer o meu trabalho, venho por este meio, solicitar-vos autorização para registar por fotografias e/ou vídeos o meu desempenho na sala do vosso educando, o que me permitirá ilustrar, completar e melhorar o meu trabalho.	
Ainda no seguimento desta prática pedagógica, irá decorrer um estudo investigativo, para o qual solicito igualmente a vossa autorização para a recolha de evidências do vosso educando, através de fotografia e vídeo.	
As fotos e os vídeos servirão, somente, para fins académicos e a identidade das crianças será preservada.	
Atenciosamente, a aluna:	
Mónica Figueiredo	
Autorizo <input type="checkbox"/>	Não Autorizo <input type="checkbox"/>
O encarregado de educação: _____	

ANEXO XI - TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO Nº1

Transcrição Vídeo Nº1

Data	Local	Intervenientes	Hora	Duração
31/05/2021	Sala atividades	G, H e Q (5 anos) E (6 anos) e mestranda I	8:37'07''	00:32'

00:00: As crianças H, G e E estão sentadas nos pequenos sofás que se encontram encostados à parede no fundo da sala de atividades. A criança Q brinca sozinha na área do cabeleireiro, cantando baixinho.

00:01: A criança E ordena às crianças H e G que se desloquem até ao pé do computador (que fica na outra extremidade da sala) exemplificando a posição que devem de adotar. (Deitados no chão de costas, puxando o corpo apenas com as pernas). “Têm de andar até ao pé do computador assim!” - Criança E

00:02: Ignorando a posição definida pela criança E, a criança H, senta-se no chão e puxa o corpo com as pernas por forma a se fazer deslocar. Enquanto isso, a criança Q continua a brincar sozinha na área do cabeleireiro.

00:03: A criança G segue a criança H gatinhando atrás dela demonstrando um enorme sorriso e soltando uma gargalhada. A criança H também ri.

00:04: A mestranda I dirige-se à criança H dizendo: Grande ginástica criança H! A criança H não faz qualquer comentário à afirmação da mestranda.

00:05: As crianças H e G voltam a correr para os sofás, preparando-se para um novo percurso.

00:07: A criança G antecipa-se à criança H a gatinhar o que parece não ter agradado a criança H que se pronuncia questionando: Criança G então? De imediato começa também a gatinhar aceleradamente, mas percebendo que a criança G continua na sua frente, levanta-se começa a correr de modo a alcançar a criança G.

00:08: A criança H dá um pontapé no rabo da criança G e solta uma gargalhada.

00:09: As crianças H e G voltam novamente para os sofás a correr. A criança H inicia o percurso uma vez mais a correr. A criança G fica no sofá com a criança E.

00:11: A criança H volta para o sofá e diz para a criança G: “Toquei-te!”. A criança G responde: “Não tocaste nada.”

00:13: As crianças H e G sentam-se no chão junto aos sofás e suspiram de cansaço.

00:17: A criança H diz para as crianças G e E: “Ele está a espiar!” – referindo-se à criança Q.

00:19: A criança H desloca-se à área da garagem tentando espreitar a criança Q.

00:19: As crianças G e E seguem a criança H (criança G de rastos e criança E de cócoras).

00:21: A criança G esconde-se atrás das mesas e a criança E atrás da criança H dando uns saltinhos e sorrindo.

00:24: A criança E, ainda escondida grita: “Criança Q” por duas vezes. As crianças H e G riem.

00:26: A criança Q questiona: “Porque é que me estão a enganar?”

00:26: A criança G volta para os sofás enquanto as crianças H e E continuam escondidas na área da garagem.

00:27: A criança H gesticula com o dedo o sinal de silêncio para a criança E

00:29: A criança G esconde-se novamente atrás das mesas enquanto a criança E se esconde atrás das cadeiras.

00:32: A criança H começa a circular em redor das mesas olhando para a criança Q que está a cantarolar.

ANEXO XII - TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO Nº2

Transcrição Vídeo Nº2

Data	Local	Intervenientes	Hora	Duração
01/06/2021	Sala atividades	G, H, R, Q (5 anos), E (6 anos) e Educadora	8:34'11''	00:31'

00:00: As crianças H e R estão sentadas num pequeno sofá que se encontram encostado à parede no fundo da sala de atividades.

00:01: As crianças G e E encontram-se na área do tapete imediatamente em frente ao sofá, enquanto que a criança Q arrasta para a frente das crianças H e R um outro sofá.

00:02: As crianças H e R começam a atirar objetos (pequenos brinquedos) por cima do sofá que está à sua frente de modo a que caia na área do tapete onde se encontram as crianças G e E.

00:03: As crianças G e E aproximam-se do segundo sofá e sentam-se no mesmo. A criança H profere: “Vamos fingir que é um carro!” A criança Q aproxima-se das crianças R, H, G e E mas rapidamente é rejeitada pela criança H que afirma: “já não há lugar para ti!”. A criança Q parece não ter ficado incomodada com a situação. Terminando a afirmação, a criança H levanta-se e desloca-se até à área da casinha. A criança Q aproveita esta situação e rapidamente se desloca até o lugar da criança H para ocupar.

00:04: As restantes crianças (G, R e E) não permitem que a criança Q se sente no lugar da criança H, afastando-a com as mãos. A criança H aproxima-se das restantes crianças transportando um pequeno banco que se encontrava na área da casinha, para que a criança Q se pudesse sentar perto das restantes crianças. A criança Q senta-se no banco.

00:05: Num tom de voz bastante alto a criança H dirige-se à mestranda I dizendo: “Mónica, vamos fazer uma viagem.” No mesmo instante, a criança E segurando um prato de plástico, inicia movimentos com as mãos, fingindo tratar-se de um volante, enquanto que a criança H, dirigindo-se à criança E questiona: “Oh pai, podemos ir para a praia?”

00:07: De imediato a criança G diz para a criança E: “Espera porque sou eu que tenho a chave do carro.” A criança H levanta-se e dirige-se à área da casinha. Recolhe um pano que lá se encontra e regressa para o pé das restantes crianças. “É a toalha para a praia” – criança H. A criança Q senta-se no

sofá junto das outras crianças. Dirigindo-se à educadora titular da sala, a criança H diz num tom de voz substancialmente alto: “Oh CL, vamos numa viagem. Até já”. A Educadora titular responde: “Olhem o sofá só tem lugar para duas pessoas”.

00:09: “Então o Q tem de sair” – afirma a criança H. A criança Q levanta-se e fica de pé perto das restantes crianças. A criança H continua: “Vamos para a praia! Vamos fazer um piquenique na praia!” As crianças R, G e E emitem um som “é” demonstrando satisfação. A criança Q aproxima-se um pouco mais das restantes crianças e pergunta: “Posso entrar agora?”. A criança G responde-lhe: “Não Q, já partimos.”

00:11: No “banco de trás” a criança H diz: “Eu sou o bebé”, o que faz a criança G soltar uma grande gargalhada. Representando o papel de bebé, a criança H começa a emitir sons semelhantes a um bebé: “nha nha nha, eu xou um bebé”.

00:13: A criança R questiona a criança Q: “Q queres vir para o meu lugar?” – A criança Q responde afirmativamente e desloca-se para o lugar da criança R, enquanto esta se dirige para a área do tapete começando a brincar com dois pequenos carros que lá permaneciam.

00:15: As crianças H, Q, E e G, olham para a criança R, permanecendo a observar a brincadeira solitária da mesma.

00:16: Demonstrando querer voltar à brincadeira anterior, a criança H questiona a criança E: Oh E vamos para a praia! Ao que a criança E responde: “Já chegámos!”

00:17: Éh praia! – Gritam num tom de alegria as crianças Q e G. A criança H levanta-se (fingindo sair do carro) pegando na “toalha” e num cesto com alguns brinquedos. Dirige-se para a área do tapete e afirma: “Vamos fazer um piquenique.” e começa a tentar estender a toalha no chão.

00:19: A criança G pega numa outra ponta da toalha para ajudar a criança H a estendê-la. Enquanto isso, a criança Q dirige-se à área da casinha e recolhe alguns pratos, copos e talheres de plástico que ali se encontram.

00:21: A criança Q entrega os objetos que recolheu da casinha à criança H e dirige-se para o local onde se encontra a criança R.

00:22: A criança H começa a distribuir os pratos, talheres e copos pelo espaço em cima da toalha estendida no chão. A criança E senta-se no sofá. A criança G ajuda a criança H.

00:23: A criança H inicia a contagem dos pratos apontando com o dedo indicador: “Um, dois, três, quatro, cinco”. A criança G imita a criança H e inicia também a contagem dos pratos: Um, dois, três, quatro, cinco.”

00:24: A criança H desloca-se à área da casinha para recolher mais pratos.

00:25: A criança H distribui os pratos pela toalha. A criança Q aproxima-se e refere: “Está tudo errado”.

00:26: A criança E levanta-se do sofá, desloca-se até perto da toalha estendida e diz para a criança H: “Eu ajudo”.

00:27: A criança H diz: “Vou buscar comida” e sai em direção à casinha. A criança Q refere: “Assim já está bem”, e ajuda a criança E com a organização dos pratos.

00:28: A criança H regressa da casinha e começa a distribuir os “alimentos” que aí recolheu pelos pratos. Enquanto isso, as restantes crianças discutem sobre quantas crianças serão no total para o piquenique. A criança R afirma serem 4 enquanto as restantes o contrariam afirmando serem 5.

00:30: A criança Q pergunta à criança H: “já podemos ir comer?” A criança H responde: “Sim, já está tudo pronto”.

00:31: As crianças dirigem-se até à toalha sorrindo umas para as outras. A criança Q dá uma grande gargalhada afirmando “Estamos num piquenique”.

ANEXO XIII - TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO Nº3

Transcrição Vídeo Nº3

Data	Local	Crianças Observadas	Hora	Duração
02/06/2021	Sala atividades	G, R, H, Q (5 anos) E (6anos)	8:36'24''	00:15'

00:01: A criança Q encontra-se na área do cabeleireiro e monta um género de bancada. Enquanto prepara o espaço, vai cantarolando.

00:02: A criança H aproxima-se da criança Q e diz: “Oh Q parece uma loja de gelados!”. Afasta-se com os braços no ar saltitando. A criança R afirma: “Ele está a mudar tudo” – referindo-se à criança Q

00:04: A criança H volta a aproximar-se da criança Q e diz: Eu quero um gelado de coco se faz favor e de graça!”. As crianças G e R também se aproximam da criança Q. Enquanto isso, a criança E parece bastante concentrada a brincar com legos na mesa ao lado da área do cabeleireiro.

00:05: A criança H afasta-se, enquanto a criança G se aproxima um pouco mais da “bancada de gelados” dizendo: “Obrigado, eu quero um do Ruca”. De imediato, retrocede até à criança R e as duas a cantar deslocam-se até à criança H que está do outro lado da sala a ver o que a mestranda 2 está a fazer. A criança R junta-se à criança H, enquanto que a criança G volta a aproximar-se da criança Q partilhando e cantarolando a mesma canção. Enquanto cantam, as duas crianças (Q e G) abanam-se mostrando estar a sentir o ritmo da canção.

00:07: A criança H corre até à criança G. A criança R acompanha a criança H, e as três crianças (H, G e R) vagueiam pela sala sempre com o olhar posto na criança Q que continua a cantar e a dançar, de braços no ar e aos saltitos, na área do cabeleireiro por de trás da bancada que a própria criou. As crianças G, R e H riem. Enquanto isso, a criança E permanece na mesa a brincar concentrada com os legos.

00:10: As crianças R e G aproximam-se da criança Q e sussurram algo. A criança H está, entretanto, deitada no chão, mas levanta-se rapidamente aproxima-se para tentar ouvir o que as crianças G e R estão a dizer. A criança G diz então em voz alta: oh Q vê lá se consegues fazer isto? E faz uma corrida no sentido contrário acompanhada da criança R e H.

00:12: A criança Q diz: “Oh Mónica as crianças R, G e H estão a chatear-me.”. Rapidamente a criança R responde: “Não, não.” Era a criança H que estava a lançar um carro. A criança G diz: Foi a criança H que nos obrigou.

00:14: A criança G dirige-se à bancada onde se encontra a criança Q e pede-lhe um gelado. A criança Q ri e gesticula fingindo estar a vender um gelado.

00:15: A criança E começa a arrumar os legos na respetiva caixa. A criança Q continua na área do cabeleireiro a brincar aos vendedores de gelados. Faz algumas palhaçadas para chamar a atenção dos amigos que, entretanto, estão um pouco mais afastados. As crianças R, G e H reparam na criança Q e soltam várias gargalhadas bem altas.

ANEXO XIV - GRELHA DE ANÁLISE

Vídeo	Criança	Indicadores de bem-estar emocional							
		Abertura e recetividade	Flexibilidade	Autoconfiança e Autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo Próprio
1	E	00:01 - A criança E ordena às crianças H e G que se desloquem até ao computador.	00:19 - As crianças G e E seguem a criança H.	00:24 - A criança E, ainda escondida grita: "criança Q" por duas vezes.		00:21 - A criança G esconde-se atrás das mesas e a criança E atrás da criança H dando uns saltinhos e sorrindo.	00:00 : As crianças H, G e E estão sentadas nos pequenos sofás que se encontram encostados à parede no fundo da sala de atividades.	00:21 - A criança G esconde-se atrás das mesas e a criança E atrás da criança H dando uns saltinhos e sorrindo.	
	H	00:17 - A criança H diz para as crianças G e E: "Ele está a espiar" - referindo-se à criança Q.	00:07 - De imediato, começa também a gatinhar aceleradamente, mas percebendo que a criança G continua na sua frente, levanta-se e começa a correr de modo a alcançar a criança G.	00:02 - Ignorando a posição definida pela criança E		00:05 - As crianças H e G voltam a correr para os sofás, preparando-se para um novo percurso. 00:09 A criança H inicia o percurso uma vez mais a correr.	00:00 : As crianças H, G e E estão sentadas nos pequenos sofás que se encontram encostados à parede no fundo da sala de atividades.	00:03 - A criança H também ri. 00:08 - Solta uma gargalhada.	
	Q			00:26 - Porque é que me estão a enganar?			00:02 - Enquanto isso, a criança Q continua a brincar sozinha na área do cabeleireiro.	00:32 - A criança Q está a cantarolar	00:00 - A criança Q brinca sozinha na área do cabeleireiro, cantando baixinho.
2	E	00:05 - a criança E segurando um prato de plástico, inicia movimentos com as mãos, fingindo tratar-se de um volante	00:26 : A criança E levanta-se do sofá, desloca-se até perto da toalha estendida e diz para a criança H: "Eu ajudo".	00:04 : As restantes crianças (G, R e E) não permitem que a criança Q se sente no lugar da criança H, afastando-a com as mãos			00:03 - As crianças G e E aproximam-se do segundo sofá e sentam-se no mesmo.	00:09 - As crianças R, G e E emitem um som "é" demonstrando satisfação.	
	H	00:05 - a criança H, dirigindo-se à criança E questiona: "Oh pai, podemos ir para a praia?"	00:04 - A criança H aproxima-se das restantes crianças transportando um pequeno banco que se encontrava na área da casinha, para que a criança Q se pudesse sentar perto das restantes crianças.	00:09 "Então o Q tem de sair" - afirma a criança H		00:24 : A criança H desloca-se à área da casinha para recolher mais pratos.	00:15 : As crianças H, Q, E e G, olham para a criança R, permanecendo a observar a brincadeira solitária da mesma.	00:05 - "Mónica, vamos fazer uma viagem." 00:07 - , a criança H diz num tom de voz substancialmente alto: "Oh CL, vamos numa viagem. Até já".	
	Q	00:03 - A criança Q aproxima-se das crianças R, H, G e E.	00:21 : A criança Q entrega os objetos que recolheu da casinha à criança H	00:25 - A criança Q aproxima-se e refere: "Está tudo errado".	00:03 - A criança Q aproveita esta situação e rapidamente se desloca até o lugar da criança H para ocupar.	00:25 : A criança H distribui os pratos pela toalha.	00:15 : As crianças H, Q, E e G, olham para a criança R, permanecendo a observar a brincadeira solitária da mesma.	00:17 : Éh praia! - Gritam num tom de alegria as crianças Q e G 00:31 - A criança Q dá uma grande gargalhada afirmando "Estamos num piquenique".	00:03 - Rapidamente é rejeitada pela criança H que afirma: "já não há lugar para ti". A criança Q parece não ter ficado incomodada com a situação
3	E				00:15 : A criança E começa a arrumar os legos na respetiva caixa.		00:07 - Enquanto isso, a criança E permanece na mesa a brincar concentrada com os legos.		00:04 : Enquanto isso, a criança E parece bastante concentrada a brincar com legos na mesa ao lado da área do cabeleireiro.
	H	00:02 : A criança H aproxima-se da criança Q e diz: "Oh Q parece uma loja de gelados!".	00:10 - A criança H está, entretanto, deitada no chão, mas levanta-se rapidamente aproxima-se para tentar ouvir o que as crianças G e R estão a dizer.			00:02 : Afasta-se com os braços no ar saltitando. 00:07 : A criança H corre até à criança G.		00:15 - As crianças R, G e H reparam na criança Q e soltam várias gargalhadas bem altas.	00:04 : A criança H volta a aproximar-se da criança Q e diz: Eu quero um gelado de coco se faz favor e de graça!".
	Q	00:14 - A criança Q ri e gesticula fingindo estar a vender um gelado.	00:15 - A criança Q continua na área do cabeleireiro a brincar aos vendedores de gelados. Faz algumas palhaçadas para chamar a atenção dos amigos que, entretanto, estão um pouco mais afastados.	00:12 : A criança Q diz: "Oh Mónica as crianças R, G e H estão a chatear-me.".		00:05 - Enquanto cantam, as duas crianças (Q e G) abanam-se mostrando estar a sentir o ritmo da canção. 00:07 - (...) na criança Q que continua a cantar e a dançar, de braços no ar e aos saltitos	00:01 : A criança Q encontra-se na área do cabeleireiro e monta um género de bancada. Enquanto prepara o espaço, vai cantarolando.	00:05 - a criança G volta a aproximar-se da criança Q partilhando e cantarolando a mesma canção. Enquanto cantam, as duas crianças (Q e G) abanam-se mostrando estar a sentir o ritmo da canção.	00:01 : A criança Q encontra-se na área do cabeleireiro e monta um género de bancada. Enquanto prepara o espaço, vai cantarolando.

Anexo XIV - Registo de evidências referente à semana de 11 a 13/10/2021 (Primeiro exercício do semestre)

Atividade: Jogo do faz-de-conta sobre a história de “O Cuquedo” de Clara Cunha | Data: 11/10/2021

Questões colocadas pelas intervenientes: Quais são os animais que aparecem na história? Como é que vamos fazer este jogo? O que é que os animais andavam sempre a fazer na história? Como é que os animais andavam na história? O que é uma manada de animais? Os animais que aparecem na história são domésticos ou selvagens?

Nós fizemos esta atividade na rua, no espaço onde há relva. Primeiro fizemos uma roda e depois sentámos para falar dos animais da história. A Catarina e a Mónica levaram uns animais de brincar que temos na sala, para a rua. Esses animais eram os cinco tipos de animais que aparecem na história: Elefantes, Zebras, Girafas, Hipopótamos e Rinocerontes. Depois formámos cinco equipas, em que a Catarina e a Mónica escolheram os meninos de cinco anos para ficar em cada equipa e depois nós é que escolhemos quem nós queríamos para ficar connosco. Cada equipa iria imitar um animal, é como se cada equipa fosse uma manada dos animais. Depois, enquanto a Mónica estava a contar a história nós iríamos “andar de lá para cá e de cá para lá”. Foi muito divertido.



Evidências:

- “Olha uma folha do outono”- Criança G2
- “Os animais andavam sempre lá para cá e de cá para lá”- Criança V3
- “O que é uma manada?”- Mestranda
- “Quer dizer que são muitos animais.”- Criança A.
- “Quantas manadas de animais aparecem na história?”- Mestranda
- “Cinco, zebras, girafas, hipopótamos, elefantes e rinocerontes”- Criança C1
- “São estes” (mostrando os dedos da mão) - Criança S2
- “São animais selvagens porque vivem na selva”- Criança J1

Nota: As crianças G2, M3, M7 por vezes dispersavam-se pelo espaço e a criança M1 esteve apenas a observar as outras crianças a fazerem a atividade, junto da auxiliar de ação educativa. A criança M3 estava mais focada num determinado espaço da relva, que tinha um círculo de paus, possivelmente para dar apoio a algo que tenha sido lá semeado.

Sendo este um espaço onde as crianças não costumam ir brincar, ao início dispersaram-se um pouco no que se refere à atividade em si. Já na roda algumas crianças estavam a explorar as folhas que estavam caídas na relva e outras a verem pelo gradeamento do Jardim-de-Infância os carros que passavam e o que acontecia à sua volta. As crianças que estavam a dispersar nós, mestrandas, tentámos apenas cativar a sua atenção e participação na atividade e dissemos às crianças mais velhas para deixarem estar os mais pequenos a explorar o espaço, porque ainda se encontram em fase de adaptação, a conhecer o espaço e os colegas. As crianças ao terem a possibilidade de conhecerem o espaço, “o reconhecimento dos seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta [paisagem local], alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar.” (Silva et al., 2016, p. 90). Depois quando iniciámos a atividade, no decorrer da narrativa da história, as crianças foram andando de lá para cá e de cá para lá, como acontece na história. Já no final da história, quando todos os “animais” já andavam de lá para cá e de cá para lá, as crianças espelharam uma grande felicidade ao estarem juntos a correr com o mesmo propósito.

Pensamos que os grupos ao terem sido heterogéneos em idades, proporcionou uma maior harmonia e entajuda, principalmente para os mais pequenos, tendo estado assim envolvidos na atividade. Como referem Silva et. al. (2016) “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (p. 9).

Atividade: À procura do monstinho

Data: 12/10/2021

Questões colocadas pelas intervenientes: O que é que o monstro estava sempre a fazer? O que aconteceu ao monstro durante a história? O que é que o monstro ficou a fazer no final da história? Mas para onde terá ido o monstro? Vamos procurar o monstro? Como é que o monstro foi ali parar?

O monstinho azul saiu da história e andou a esconder-se na nossa sala. Tivemos de o procurar para voltar a colocá-lo dentro do livro. Formámos grupos para ir à procura do monstinho. Foi muito difícil, mas conseguimos encontrá-lo. Agora ele está no livro, na nossa sala e nos nossos desenhos.



Evidências: (1.º tempo)

“Ah desapareceu” - Criança A

“Como é que ele saiu do livro?”- Criança V3

“Mas onde será que se meteu?”- Mestranda

“Já sei! Deve estar na rua. Se calhar saiu pela janela”- criança A.

“Pois. Deve de ter subido por ali e por ali e encostou-se ali e saiu”- Criança G1

“Vamos procurá-lo?”- Mestranda.

“Não vale a pena porque ele está na rua de certeza. – Criança A

“Mas também pode estar aqui dentro na nossa sala. Acho melhor irmos procurar” – criança V3.

Depois de algum tempo a procurar...

“Ah! (momento de silêncio) – Criança M4

“O que foi M4? - Mestranda

“Está aqui! – Criança M4

Julgamos que esta experiência educativa tenha cativado a atenção de todo o grupo de crianças do Jardim de Infância de Barreira. O que nos leva a pensar desta forma foram as várias evidências de envolvimento das crianças que tivemos o privilégio de presenciar. Este envolvimento que falamos incorpora vários indicadores de envolvimento defendidos por Laevers como a concentração, criatividade, expressão facial, postura, persistência e satisfação. Deste modo, julgamos que a maioria das crianças tenham chegado ao nível 4 da escala de envolvimento da criança, sendo que as crianças M1 (3 anos), M7 (3 anos) e S1 (3 anos) que habitualmente choram a maioria do tempo tenham talvez atingido o nível 3 da escala de envolvimento de Laevers. Foi também notória a viagem ao mundo da imaginação e fantasia realizada pelas crianças durante esta experiência educativa, na medida em que foram relatando várias possibilidades para o paradeiro do monstinho. Relativamente à imaginação das crianças é referido por Silva (2012) se tratar de uma característica associada à natureza humana. Característica essa que com o desenvolvimento crescente do cérebro se tornou numa função simbólica. “A imaginação, diferentemente do que muitos acreditam, não é um mero devaneio, um passatempo ou uma ilusão infantil. Ao contrário, ela é a base para o pensamento, a criação e o conhecimento do mundo.” (Silva, 2012, p. 12)

Evidências: (2.º tempo)

“Podemos desenhar o monstinho?” – Crianças A, C1, J1, M5, V1, e V3.
“Eu também posso?” – Criança G2
“Eu também?” – Criança L4
“Vou desenhar o monstinho assim deste tamanho” – criança G1
“Vou mostrar o desenho que eu fiz ao monstinho, será que ele vai gostar?”- Criança G1
“Eu vou desenhar o monstinho escondido na estante.” – Criança V1

(...)

“Queres explicar-me o teu desenho? – Mestranda
“Sim, são muitos monstinhos pequeninhos. Uns são azuis e outros são cor-de-rosa” – criança L4

Nota: Apenas as crianças L2, M1, M2, M3 e M7 não quiseram desenhar o monstinho preferindo ir brincar com as plasticinas.

Fazer o desenho do monstinho foi uma sugestão espontânea das crianças, sendo notório o empenho que dedicaram ao mesmo. Foi espantoso perceber que, mesmo as crianças mais novas que ainda não transferem para o papel a imagem nítida do monstinho (Exemplo da primeira imagem do lado esquerdo a contar de cima) utilizaram as cores características do monstinho (azul e rosa) para fazer os seus rabiscos. Quando questionada sobre o seu desenho a criança referiu se tratar de vários monstinhos pequeninos uns azuis e outros cor-de-rosa.

Confirmamos que as atividades quando propostas pelas próprias crianças são mais entusiasmadas e divertidas, pelo que merecem dos educadores um olhar privilegiado e uma atenção especial.

Mais uma vez as crianças recorreram à sua imaginação e criatividade e relativamente a isso defende Vigotsky que,

o principal fator psicológico do desenvolvimento da imaginação vem da necessidade que experimenta o homem de adaptar-se ao meio que o rodeia. Se o ambiente não oferecesse nenhum obstáculo ao seu desenvolvimento natural, não haveria base alguma para o surgimento de uma ação criadora. (Silva, 2012, p.21)



Atividade: Mapa das presenças | Data: 13/10/2021

Questões colocadas pelas intervenientes: “Como poderemos registar quantas crianças estão presentes e a faltar nos próximos dias? Como vamos organizar o mapa das presenças? Quais são os dias da semana? Quem está nesta fotografia? Quais são as cores que vamos utilizar no mapa das presenças?”

Depois de falarmos todos nos almofadões sobre como poderíamos nos próximos dias de cada semana ou no mês seguinte fazer a contagem de quantos meninos vieram à escola, chegámos à conclusão que podíamos então fazer um registo num papel e com canetas, dos meninos que estavam presentes ou a faltar. A seguir a Mónica e a Catarina deram também uma ideia, fazer um mapa de presenças e alguns de nós lembrou-se de que fizemos isso no ano passado. Assim, é mais fácil sabermos quais os meninos que estão presentes e os que estão a faltar. E, além disso, quando quisermos brincar com as peças de lego, assim temos todas as peças para brincar.

Evidências:

-“Podemos escolher uma cor para cada dia da semana em que estamos na escola, até podem ser as cores das peças de lego. Depois para o sábado e o domingo colocamos um desenho de uma casa! Depois podemos colocar folhas de outono coladas à volta do mapa das presenças para sabermos a estação do ano! Depois no Inverno o Natal, na primavera as flores e no verão a praia e óculos de sol.” - Criança A

- “O papel que tem escrito sexta-feira é verde, onde está uma peça de lego dessa cor?” - Mestranda. (A criança M 4 associou a cor da peça de lego à respetiva etiqueta com o dia da semana)

- “Mais pecinhas (velcro) para colar nas fotos” (criança L4)

-“Quem é esta menina?” - Mestranda, “É a L.” (Estando a referir-se a si mesma e no fim dá um beijinho na sua fotografia) - Criança M3

-“M4 podes dar-me duas fotografias?” - Mestranda (A criança deu a respetiva quantidade de fotografias solicitadas).

“Agora quantas fotografias faltam para colar as fitas brancas?” - Mestranda

A criança conta uma a uma e no final diz e faz o gesto com os dedos “Faltam quatro” - Criança M4

As crianças demonstraram-se bastante interessadas na elaboração do mapa das presenças, mesmo os mais novos (M4, S1 e L4) para tirarem o autocolante do velcro e colocarem o velcro na parte de trás das fotografias de cada criança. Ao mesmo tempo iam identificando os colegas e por vezes davam beijinhos nas suas fotografias e de alguns colegas. As crianças mais velhas (A, C1, L3, M5, M6 e V1) ficaram encarregues na parte de pintarem os dias da semana no mapa das presenças e no recorte dos nomes de cada criança do grupo. Demonstraram estar muito envolvidas nesta atividade com elevado nível de concentração, pelo que de acordo com Portugal & Laevers (2018), se verifica quando “a atenção da criança focaliza-se na atividade que realiza” (p. 27). Surgiram inúmeras aprendizagens, tanto ao nível do domínio da Matemática, como da área de formação Pessoal e Social. A Matemática surgiu na contagem das fotos, dos legos e dos dias da semana. E na área da Formação Pessoal e Social a capacidade de identificação dos colegas e a sua própria identidade. Como referem Silva et. al. (2016), “A construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais” (p. 34). As restantes crianças do grupo ficaram distribuídas pelas diferentes áreas da sala, nomeadamente nos jogos de mesa, na casinha, na mesa polivalente e na biblioteca, brincando livremente.



Referências bibliográficas

Portugal, G & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Silva, D., N., H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus.

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

ANEXO XVI - REGISTO DE EVIDÊNCIAS REFERENTE À SEMANA DE 10 A 12/01/2022 (ÚLTIMO EXERCÍCIO DO SEMESTRE)

Proposta Educativa: Novidades das férias e desenho do meu natal |

Data: 10/01/2022

Intencionalidades educativas	Áreas de conteúdo trabalhadas
<ul style="list-style-type: none">• Proporcionar momento de partilha de situações sucedidas no contexto familiar;• Promover e incentivar as crianças a participar na tomada de decisões acerca da sua ação;• Incentivar todas as crianças do grupo a utilizar a linguagem oral para partilharem acontecimentos das férias de natal com os colegas;• Fomentar o aguardar pela vez para cada criança falar;• Disponibilizar tempo para as crianças fazerem um desenho das suas férias de natal;	<ul style="list-style-type: none">• Área Formação Pessoal e Social• Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita e Domínio da Educação Artística no subdomínio das Artes Visuais.
Questões orientadoras: Como é que as crianças demonstraram estar participativas na decisão das propostas?	

O que fizemos?

Quando chegámos à escola estávamos ansiosos para contar as novidades sobre as nossas férias de natal. Além disso, todos quisemos dizer quais os presentes que recebemos na noite de Natal.



Figuras 1, 2 e 3 – Desenhos das crianças sobre as férias de Natal



Evidências:

- 1- “Olha, sabes o que eu recebi?”- Criança V2 (3 anos)
- 2- “Posso ser eu agora a contar o que recebi no natal?” – Criança A (5anos)
- 3- “Eu recebi uma boneca com uma mamadeira” – Criança M7 (3 anos)
- 4- “A criança V1 foi a minha casa para brincar comigo nas férias” – Criança L1 (5anos)
- 5- “Fui para casa da minha avó” – Criança F (4 anos)
- 6- “Eu levei a vacina do COVID” – Criança G2 (4 anos)
- 7- “Podíamos fazer jogos na rua” – Criança G1 (5anos)
- 8- “Boa ideia” – Criança J2 (5 anos)
- 9- “Também podíamos ver um filme no projetor” – Criança A (5 anos)
- 10- “Como se fosse um cinema” – Criança L1 (5 anos)

Interpretação das evidências:

Neste dia, o grupo de crianças aparentava uma alegria contagiante, na medida em que ansiavam pelo momento de partilha de experiências e acontecimentos ocorridos durante as férias de Natal. De acordo com Portugal e Laevers (2018), a alegria é um dos indicadores de bem-estar emocional que pode ser observado quando a criança demonstra contentamento, quer verbalmente, quer através de expressões como o rir ou até pelo simples brilhar de olhos. As evidências 1, 2, 3, 4 e 5 apresentam essas mesmas partilhas por parte das crianças que, associadas ao tom de voz e às expressões faciais das crianças, manifestavam nitidamente alegria e felicidade. Este momento de partilha proporcionou a comunicação com recurso à linguagem oral, pois todas as crianças do grupo tiveram oportunidade de expor verbalmente as suas experiências. Foi ainda possível, neste momento, inferir que as crianças começam a ter noção e respeito pelo tempo dos colegas na medida em que não se presenciou qualquer interrupção aquando da vez de cada criança falar, aguardando tranquilamente a sua vez.

As evidências 7, 8, 9 e 10 revelam a capacidade de decisão das crianças, no momento de reunião em grande grupo, o que vai ao encontro de uma das nossas intencionalidades educativas que pretendia “Promover e incentivar as crianças a participarem na tomada de decisões acerca da sua ação”. Para além das várias sugestões que foram enumerando, as crianças chegaram a um acordo relativamente às sugestões dadas. (Área de Formação Pessoal e Social).

Durante a manhã deste dia, e de acordo com o que as crianças sugeriram, foi disponibilizado tempo para que registassem graficamente as partilhas efetuadas durante a reunião em grande grupo. Assim, é possível ver nas figuras 1, 2 e 3 que as crianças recorreram à sua imaginação e criatividade, para registar o que para elas foi mais importante destacar. (Área de Expressão e Comunicação – domínio da Educação Artística).

Proposta Educativa: Jogos didáticos

Data: 11/01/2022

Intencionalidades educativas	Áreas de conteúdo trabalhadas
<ul style="list-style-type: none">-Promover a concentração-Promover o tempo de reação-Desenvolver diferentes capacidades motoras;-Incentivar o cumprimento de regras de jogo e interação em grupo	<ul style="list-style-type: none">• Área de Formação Pessoal e Social• Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física)
Questões orientadoras: De que forma manifestam a sua concentração? Como demonstraram o desenvolvimento de várias habilidades motoras?	

O que fizemos?

Tal como sugerimos, chegou a altura de fazermos jogos no exterior. No primeiro jogo estivemos sentados dois a dois e no meio tínhamos um objeto. As estagiárias iam dizendo as diferentes partes do corpo em voz alta e nós tocávamos nas respetivas partes do nosso corpo (ex.: Ombros, cabeça, barriga, joelhos, etc.). Depois, de repente, diziam a palavra "objeto" e nós tínhamos que agarrar o objeto o mais rápido possível, para apanharmos primeiro do que o nosso par. A seguir fizemos o jogo do camaleão que também foi muito divertido. Estávamos espalhados pela rua da escola e todos nós perguntávamos ao amigo que era o camaleão, "Camaleão de que cor és tu?". O camaleão respondia a dizer uma cor e todos nós tínhamos de tocar num objeto ou num amigo que tivesse essa respetiva cor. Se algum menino não estivesse a tocar na cor, era apanhado pelo camaleão e a seguir seria ele o camaleão do jogo.



Figura 1-Crianças a tocarem nas respetivas partes do corpo ditas pela maestranda.



Figura 2-Crianças a colocarem o cone no centro.

Evidências:

- 1- "Ela está sempre a apanhar o objeto primeiro do que eu!"- Criança L2 (6 Anos)
- 2- "Queremos jogar este jogo mais uma vez"- Criança J2 (5 Anos)
- 3- "Olha, o escorrega é amarelo... e o bibe da M3 também é amarelo"- Criança G1 (6 Anos)



Figura 4- Crianças a tocarem na cor pretendida, que nesta situação era a cor amarela.

Interpretação das evidências

No decorrer do primeiro jogo, as crianças estiveram concentradas, pois à medida que se diziam as diferentes partes do corpo, elas respondiam ao fazerem o gesto com as suas mãos, como se pode verificar na figura 1. Miranda et al (2016) referem que “para o desenvolvimento da atenção e promoção da aprendizagem em crianças pequenas é imprescindível o uso de atividades lúdicas e motivadoras.” (p. 8). Com este envolvimento demonstrado e de acordo com a evidência nº 2, as crianças estavam motivadas para realizar o jogo, cumprindo sempre as regras. No entanto, houve alguns pares com crianças de três anos em que ficavam as duas a agarrar o objeto. Na figura 2 observa-se duas crianças a colocarem o cone mesmo no centro de forma a ser justo para ambas (Área de Formação Pessoal e Social). De acordo com a evidência nº 1, apesar do objeto estar centrado e dos pares terem sido formados mediante a faixa etária, algumas crianças de determinados pares tinham o tempo de reação maioritariamente mais rápido do que o seu colega. No decorrer deste jogo não só se observou o desenvolvimento da concentração respeitante à denominação das partes do corpo e tempo de reação na ação, como também ao desenvolvimento da capacidade de agarrar, a sua motricidade fina, e noção das diferentes partes do corpo (Área de Expressão e Comunicação no domínio da Educação Física). O facto de terem que agarrar no objeto, permitiu desenvolver a motricidade fina, pois esta, como afirma Portugal & Laevers (2018), “refere-se à capacidade de manipulação de pequenos instrumentos e objetos, requerendo uma coordenação meticulosa ao nível da mão e dos dedos, podendo envolver a coordenação olho-mão” (p. 56).

No segundo jogo, as crianças tinham de se deslocar o mais rápido possível até à cor dita pelo camaleão. Para isso, teriam de correr, abaixar-se, esticar-se para tocarem na determinada cor. Na figura 3 vê-se duas crianças a correrem para irem tocar num objeto e outras já imobilizadas, encostadas na respetiva cor, que nessa situação era o amarelo. Já na figura 4, vê-se uma criança a tocar no bibe da colega que teria essa mesma cor. Assim, este jogo permitiu o desenvolvimento da concentração, não só para a cor referida pelo camaleão, como também para o espaço que as rodeia (evidência nº 3). De acordo com Miranda et al. (2016), “O jogo, as brincadeiras, (...) podem se constituir como ferramentas poderosas com o objetivo de favorecer a aprendizagem da criança e contribuir com o desenvolvimento da sua capacidade de concentração. Além da atenção (...) podem contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas como (...) a percepção, o raciocínio e a linguagem.” (pp. 8-9).

Intencionalidades educativas	Áreas de conteúdo trabalhadas
- Organizar o ambiente da sala, de forma a promover o conhecimento e uso de recursos tecnológicos; -Proporcionar momento de lazer, promovendo a concentração;	<ul style="list-style-type: none"> ● Área de Formação Pessoal e Social ● Área do Conhecimento do Mundo
Questões orientadoras: De que forma mostraram as crianças estarem concentradas durante a visualização do filme?	

O que fizemos?

Depois do lanche da manhã fomos organizar a sala para vermos um filme sobre Dinossauros que a Mónica trouxe para a escola. Quando estávamos a ver o filme a Catarina e Mónica deram-nos pipocas. Gostámos muito desta surpresa, parecia mesmo que estávamos no cinema.



Figuras 1, 2, 3 e 4 – Crianças a assistir ao filme "O Bom Dinossauro"

Evidências:

- 1- **Vamos ver o filme onde? No computador ou no projetor?** – Criança A (6 anos)
- 2- **O que é um projetor?** – Criança V2 (3 anos)
- 3- **Mónica, eu levo a cadeira, é para onde?** – Criança G2 (4 anos)
- 4- **Um filme de Dinossauros? Adoro Dinossauros!** – Criança G1 (6 anos)
- 5- **Viva, pipocas!** – Crianças S2, M2, M3 (3 anos); F, G2 (4anos) e A, J2 e L1 (5 anos).
- 6- **Até parece que estamos no cinema.** – Criança L1 (5 anos)
- 7- **Eu já fui ao cinema.** – Criança F (4 anos)
- 8- **Não podemos fazer barulho porque no cinema também não se pode.** – Criança F (4 anos)

Interpretação das evidências

Começando pela evidência nº 1, é notória a curiosidade das crianças relativamente ao recurso utilizado para a visualização do filme. Esta evidência demonstra também que as crianças parecem entender a utilidade destes recursos tecnológicos pois assim que foi mencionado que aquele seria o momento para ver o filme (sugestão das crianças) surgiu espontaneamente esta questão: **Vamos ver o filme onde? No computador ou no projetor?**(Área de Conhecimento do Mundo). Esta questão colocada por uma das crianças do grupo (criança A, 6 anos) pode ter contribuído para o desenvolvimento e aprendizagem de outras, nomeadamente da criança V2 (3 anos) que desconhecia a utilidade deste recurso, tal como se pode constatar através da evidência nº 2. Para Folque (2014) “Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros” (p. 97).

Quanto à evidência nº 3 mostra que as crianças estavam envolvidas na preparação da sala com entusiasmo. As crianças ao perceberem que era altura de organizar a sala para o momento seguinte, prontamente se disponibilizaram para ajudar. Esta situação pode não só indicar o sentido de entreatajuda deste grupo, como também apontar para o envolvimento das crianças na proposta seguinte. Este envolvimento e entusiasmo é também observável a partir das evidências 4, 5, 6, 7 e 8. De acordo com a escala de envolvimento de Laevers (2014), a criança está envolvida quando apresenta certos indicadores como por exemplo energia, complexidade e criatividade, tempo de reação, linguagem, satisfação, o que foi possível observar neste momento.

As figuras 1, 2, 3 e 4 apresentam o momento de assistir ao filme, em que se pode verificar que as crianças parecem estar bastante concentradas, o que faz jus à intencionalidade educativa prevista para este momento, que pretendia “Proporcionar momento de lazer, promovendo a concentração”. As crianças permaneceram em silêncio, com o olhar direcionado para a tela, sem aparentarem momentos de distração. Durante esta proposta educativa foi possível identificar alguns indicadores de implicação, como a concentração, expressão facial e postura, persistência, expressão verbal e satisfação. Julga-se assim que as crianças tenham atingido o nível 4 de implicação, que de acordo com Portugal e Laevers (2018) se atribui quando existem sinais claros de implicação, tal como os anteriormente referidos.

Intencionalidades educativas	Áreas de conteúdo trabalhadas
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar o contacto direto com o violino; • Promover o conhecimento do formato e características do som do violino; • Incentivar as crianças a tocarem no violino, de forma a conhecerem a textura das cordas e a emitirem som a partir da sua ação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Área de Formação Pessoal e Social • Área do Conhecimento do Mundo • Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Subdomínio da música)
Questões orientadoras: Como demonstraram estar envolvidas e motivadas a conhecerem este instrumento musical, o violino?	

O que fizemos?

Estivemos a ouvir a história de “O sapo está triste”, que fala de um sapo que está a chorar e não sabe o porquê de estar assim, então os seus amigos tentam fazer tudo o que conseguem para colocar o sapo a sorrir. O amigo rato lembrou-se de ir buscar o seu violino e começou a tocar. Com isto, o sapo ficou a sorrir. Após esta história a Catarina mostrou-nos uma fotografia do instrumento musical, que é o violino. Mas, a seguir trouxe um violino para a área da reunião onde estávamos sentados. Ela esteve a dizer-nos quantas cordas o violino tem e mostrou-nos o arco, dizendo que as cerdas do arco são feitas com as crinas de cavalo. Depois fizemos um jogo com os sons graves e agudos juntando a isso alguns ritmos, em que batíamos palmas para acompanhar. A Catarina a seguir começou a tocar uma melodia que nós conhecemos, o Let it go, do filme Frozen e outras músicas, como por exemplo, “Brilha estrelinha”, “O balão do João” e o “Papagaio Louro”. A Catarina primeiro tocava e depois tínhamos que identificar qual era o nome da música. Foi muito divertido, mas o que gostámos mais de fazer foi tocar nas cordas do violino e fazermos sons quando colocávamos o dedo na corda.

Evidências:

- 1- “Se essa corda é a Sol, a outra é o céu”- Criança A (6 Anos)
- 2- “Como é que tocas em arco-íris?- Criança L2 (6 Anos)
- 3- “O arco é tão fofinho”- Criança L3 (5 Anos)
- 4- “Porque é que o arco não faz som?”-Criança V3 (5 Anos)
- 5- “Nós podemos tocar no violino, se partirmos o meu pai pode comprar outro violino”- Criança F (4 Anos)
- 6- “Eu sei como se toca violino... é assim” (Imitando a postura de como se toca violino) - Criança L4 (4 Anos)
- 7- “Tens de usar esta coisa, o arco de cavalo”- Criança L2 (6 Anos)

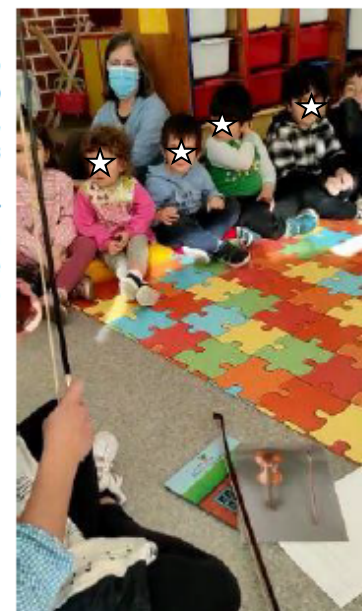


Figura 1- Crianças a olharem para o violino atentamente e com fruição.



Figura 2- Criança a explorar o instrumento musical e o arco do violino através do seu contacto direto.

Interpretação das evidências

Quando as crianças souberam que teriam a possibilidade de observar um violino de perto, ficaram entusiasmadas, querendo também tocar. O violino estava dentro de um saco de pano e antes de ser retirado, foi colocado apenas um pouco à mostra para suscitar a curiosidade das crianças e aumentar o suspense que as crianças tanto gostam. Elas ficaram boquiabertas ao verem o violino por inteiro, tendo ficado a olhar atentamente para o mesmo. De seguida, elas começaram a colocar questões sobre os diversos constituintes do violino, em que por sua vez adquiriram conhecimentos inicialmente através de associações, como se observa na evidência nº 1 e nº 7. A afirmação da evidência nº 7 surge após ter sido referido que as cerdas do arco do violino são feitas com crinas de cavalo. De acordo com Souza, Donadel & Kunz (2017), as crianças questionam e querem explorar devido à curiosidade e necessidade que sentem para entender o mundo que as rodeia.

Como se pode ver nas evidências nº 2 e nº 4, as crianças queriam saber mais sobre o violino, sobre pormenores que ainda não tinham sido referidos, como por exemplo pelo facto das cordas terem cores diferentes (evidência nº 2) e visto que o arco do violino faz parte de um instrumento musical, que emite som, tinham também curiosidade em perceber porque é que o arco não fazia som quando elas tocaram nas cerdas. O facto de colocarem questões demonstra o interesse e envolvimento com que as crianças estavam nesse momento de exploração. Além disso, esse envolvimento também é observável através da figura 1, estando as crianças concentradas a olhar fixamente para o violino e com uma expressão facial de fruição. Silva et al. (2016) afirmam que um elevado envolvimento da criança é “demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.” (p. 11). Na figura 2 verificam-se essas características, estando a atenção da criança, visível através do seu olhar (Portugal & Laevers, 2018), focada apenas para o instrumento musical.

Outra situação foi a necessidade que as crianças sentiram em tocar no instrumento musical, ter contacto direto com o violino. Algumas evidências que demonstram isso mesmo são as evidências nº 5 e 6. Na primeira evidência a criança F (4 Anos) diz que poderiam tocar à vontade, apresentando uma solução para caso acontecesse algo ao violino. Depois na evidência nº 6 a criança L4 (5 anos) afirma também saber tocar violino, para ter a possibilidade de explorar o instrumento musical. Como refere Portugal (2008) “Uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e envolvimento.” (p. 54). Através desta exploração e contacto direto, as crianças ficaram a conhecer as características do violino, nomeadamente das cordas e do arco, talvez como se pode verificar na evidência nº 3.

Referências bibliográficas

- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré- Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em avaliação educacional*, 25(58), 152-185.
- Miranda, M., Piza, C., Ferreira, J., Souza, D., Villachan-Lyra, P., Nikaedo, C. & Bueno, O. (2016). *Conhecendo as funções do cérebro e o comportamento: atenção e o comportamento executivo*. https://app.eventize.com.br/upload/003256/files/Apostila05_web.pdf
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In Alarcão, I. (org.), RELATÓRIO DO ESTUDO: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. CNE.
- Portugal, G & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação Pré-Escolar*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Souza, C., Donadel, T. & Kunz, E. (2017). Sobre como tolhemos a curiosidade das crianças. *Motrivivência*, 29 (51), 192-204. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p192>

ANEXO XVII - PÁGINA DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA M6 FEITO COM A FAMÍLIA



Data: s/d (Fotografia enviada pela mãe da Matilde no dia 02/12/2021)

Intervenientes: Matilde e os irmãos



Descrição do momento: Fotografia tirada num momento em família (3 irmãos) enviada pela mãe da Matilde.

Comentário da Matilde a 11/01/2022: *"Sou eu o meu mano e a minha bebé." A minha mana é muito pequenina e eu tenho de tomar conta dela".*

Observação:

A Matilde fala muito na sua família, principalmente nos seus irmãos. A forma como se refere à sua irmã mais nova "a minha bebé" revela claramente o afeto que sente pela sua irmã e conseqüentemente pela sua família. O seu discurso é revelador da consciência de si, assim como dos deveres a ter para com os outros, neste caso em concreto com a irmã mais nova.

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (Silva *et al.*, 2016, p. 33).

ANEXO XVIII - PÁGINA DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA M6 FEITO COM A FAMÍLIA



"Esta é a fada dos dentes. Pintei em casa do pai e na casa da mãe. Eu gosto muito de pintar".

"Parece a rainha que andava no castelo de Leiria."

ANEXO XIX – PÁGINA DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA M6 FEITO COM A FAMÍLIA.



A Matilde ao olhar da Família...

A Matilde nasceu no Hospital Leiria
no dia 19 / 01 / 2017, com 4,270 Kg e 51 cm.

A Matilde tem os olhos castanhos e o cabelo castanho.

O que a Matilde mais gosta de fazer em casa é cantar e dançar.

A sua cor preferida é cor-de-rosa.

Gosta muito de comer broa e morcela, mas não gosta nada de alface e puré.

A sobremesa preferida da Matilde é gelado.

A Matilde gosta muito de brincar com as bonecas.

Os desenhos animados preferidos da Matilde Peppa pig.

Quando for grande a Matilde quer ser médica pediátrica.

A Matilde tem muito medo de estar sozinha no escuro e o seu maior sonho é ser uma borboleta.

O que a Matilde gosta mais de fazer em família é ir passear e ir ao parque.

O que a Matilde mais gosta de fazer com os irmãos pintar e brincar com plasticina.

Para a Matilde a escola é um dos sítios favoritos porque é lá que pode interagir com outras crianças ao mesmo tempo que pode aprender coisas novas.

Breve descrição da Matilde

A Matilde é uma menina alegre, divertida e bem-disposta. Gosta muito de viajar pelo mundo da imaginação e é esse o seu refúgio preferido. Ela adora brincar com as suas bonecas enquanto faz de conta que elas são as suas filhas. A Matilde é uma criança ávida de aprender e muito curiosa acerca do mundo que a rodeia.

ANEXO XXI – REFLEXÃO INDIVIDUAL Nº8 REFERENTE À SEMANA DE 29 A 30/11/2021

Reflexão Individual

(12ª Semana 29 e 30/11/2021)

Referentes: Aprendizagens pela ação; agência da criança; interações; planificar a partir da observação; ciclo interativo; criança J (5 anos)

A semana sobre a qual agora reflito, foi um pouco mais curta devido a mais um feriado nacional, desta vez de índole religioso. Ainda assim, considero que foi uma semana cheia de novas aprendizagens, quer para mim, quer para as crianças da sala do Jardim de Infância de Barreira.

Esta semana tive, uma vez mais, o privilégio de assistir a um momento de descoberta vivenciado pelas crianças E e F (ambas com 4 anos). Aquando do momento de brincadeira livre no espaço exterior do Jardim de Infância de Barreira, as duas crianças exploravam pequenas pedras que ali encontraram quando uma delas (F) diz para a outra (E): “Olha criança E eu consigo escrever com esta pedra! Queres ver?” Prontamente, a criança F (4 anos), pressiona a pequena pedra contra o chão e começa a fazer alguns riscos. A criança E (4 anos) que parecia radiante com a descoberta do seu amigo proferiu: “ah é uma pedra mágica! Tens uma pedra mágica para mim?” A criança F (4 anos) correu à procura de outra pedra semelhante à que tinha em sua posse, para dar à criança E (4 anos). Ali permaneceram as duas crianças por um grande período de tempo a explorar as pedras e tudo o que podiam fazer com elas. (Ver fig. 1, 2 e 3). Hohmann e Weikart (2007) justificam que “Através da aprendizagem pela ação (...) as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (p. 5).

Naturalmente que não poderia ficar indiferente a este momento tão prazeroso de assistir. Muitas foram as questões que me foram surgindo, tais como: O que poderei planificar a partir desta observação? As crianças enquanto agentes da sua própria aprendizagem estarão mais envolvidas e curiosas? Fochi (2021), acredita que as crianças “se esforçam para dar sentido à sua experiência no mundo, e é exatamente a partir deste esforço, que aprendem e constroem sentidos à sua experiência de vida” (p. 150). Segundo Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza. (2013) a imagem da criança deverá ser vista “como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (p. 19).

Julgo que a interação criança/criança foi também, no momento atrás relatado, uma mais valia no que respeita ao desenvolvimento e aprendizagem de ambas. Na verdade, uma ajudou a outra e foram partilhando o que conseguiam ir fazendo com as pedras. Neste sentido, é referido por Folque (2014) que “As interações com pares (...) desempenha um papel importante na aprendizagem das crianças. Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros” (p. 96).

Esta observação levou-me também a refletir sobre o ciclo interativo. Para Cardona e Guimarães (2012) a reflexão “acerca dos efeitos que observa permite-lhe estabelecer o progresso de cada criança e, ao mesmo tempo, ajustar o processo educativo ao desenvolvimento e necessidades das crianças e do grupo” (p. 51). Deste modo, e segundo defende Gonçalves (2008), “Cabe ao educador observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular”. Julgo que desta forma, a partir da observação, o educador conhece melhor a criança, podendo assim planear de acordo com o que retira da sua observação proporcionando “ao grupo um ambiente facilitador de aprendizagens significativas e diversificadas” (Gonçalves, 2008, p.51). É então, a partir da observação, que poderá surgir a planificação e para planificar, afirma Dias (2009) que o educador

(...) deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a contextualizar a sua ação educativa. Deverá negociar com as crianças, debater e chegar a um consenso com o grupo os processos curriculares, o ritmo e o modo de aprendizagem. (p.31)

Observação da criança J (5 anos).

J (5 anos) é uma criança aparentemente introvertida, insegura e normalmente com uma expressão facial fechada. É uma criança que não participa, por iniciativa própria, nas reuniões em grande grupo, e quando convidada a participar baixa a cabeça esperando que passe a sua oportunidade de falar para outra criança. A sua insegurança tem vindo a ser demonstrada através de pequenas frases que

pontualmente profere, tais como: “Eu não sou Capaz” ou “Eu não sei fazer”. Para contornar esta aparente dificuldade da criança J (5anos), de comunicar em grande grupo, várias têm sido as estratégias que tenho tentado implementar, nomeadamente dar-lhe mais tempo de resposta, ou dando algumas possibilidades de resposta para que escolha uma das opções. Esta ultima estratégia tem surtido, do meu ponto de vista, alguns efeitos positivos. Nos ultimos dias, a criança J (5 anos) já foi dando algumas respostas, mesmo que com um tom de voz diminuto, o que de certa forma considero um avanço na sua formação pessoal e social. Segundo referem Silva et. al. (2016) “São os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social (p.33).

Referências Bibliográficas

Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Psicossoma.

Dias, M. I. S. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. IPL - INDEA.

Fochi, P. (2021). Da escuta à agência da criança: ser sujeito, ator e autor no processo de aprendizagem. In Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano S., *Diálogos sobre Educação de Infância – Cruzar olhares entre formação e o chão de escola*. (pp. 149-155). Associação de Profissionais de Educação de Infância. ESECS. IPL

Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré- Escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. (4ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância-Construindo uma prática de participação*. Porto Editora.

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

ANEXO XXI – PLANIFICAÇÃO Nº2 REFERENTE À SEMANA DE 18 A 20/10/2021

Planificação de 18 a 20 de outubro de 2021

<p>Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria</p> <p>Mestrado em Educação Pré-Escolar</p> <p>Unidade Curricular: Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II</p> <p>Professora Supervisora: Dr^a Maria Isabel Simões Dias</p> <p>Mestrandas: Ana Catarina Sobreiro, nº 1200278</p> <p style="padding-left: 40px;">Mónica Figueiredo, nº 1200149</p> <p>Nível educativo: Jardim-de-Infância</p> <p>Número/Idade das crianças: 25 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.</p>

Rotinas			
Áreas de Conteúdo: Expressão e Comunicação; Formação Pessoal e Social		Momento: Acolhimento/ Canção do Bom dia	Tempo/Duração: 9h15 – 9h25
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição do momento	Recursos

-Promover o reconhecimento da rotina diária. -Despertar o gosto pela cultura musical; - Desenvolver a linguagem oral.	As crianças: -Sentam-se nos almofadões da área da reunião reconhecendo o momento de rotina. - Reconhecem a melodia e cantam a canção do bom dia.	As crianças chegam à sala e vão-se sentando nos sofás na área da reunião. A componente letiva inicia-se com “A canção do Bom Dia”. Reunidas neste espaço da sala, as crianças cantam em conjunto a canção do bom dia, acompanhando-a com batimentos corporais.	Físicos: Tapete, almofadões.
Áreas de Conteúdo: Expressão e Comunicação; Formação Pessoal e Social		Experiência / Proposta Educativa: “Hora do Conto”	Tempo/Duração: 9h25 – 9h50
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição do momento	Recursos
-Promover a comunicação oral através do questionamento; - Contar histórias e promover diálogos sobre as mesmas; -Incentivar o diálogo em grande grupo;	As crianças: -Compreendem e produzem mensagens orais em situações diversas de comunicação aquando das reuniões de grupo. - Expressam as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam.	Ainda na área de reunião, as crianças aguardam o conto da história proposto para o dia. (todos os dias será contada uma história diferente de acordo com a rotina definida pela educadora cooperante). Após a leitura da história serão colocadas às crianças questões relacionadas com a história, previamente elaboradas pelas mestrandas, tendo em conta a faixa etária das mesmas. Quer a história, quer as questões de interpretação a colocar às crianças, poderão ser abordadas de várias formas, nomeadamente recorrendo a tecnologias digitais.	Físicos: Tapete, almofadões. Materiais: Livro; kamishibai; projetor; computador.
Áreas de Conteúdo: Expressão e Comunicação; Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo		Momento: Higiene e Lanche (manhã e tarde)	Tempo/Duração: 9h50 – 10h30 / 15h15 – 15h30 / 12h15 – 12h30
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição do momento	Recursos
-Promover a autonomia durante a higiene pessoal e o lanche;	As crianças: - Cuida de si e responsabiliza-se pelo seu bem-estar. -Verbalizam as suas necessidades relacionadas com o seu	Seis crianças de cada vez dirigem-se à casa de banho, acompanhadas pela auxiliar de Ação Educativa. Estas crianças vão sendo substituídas por outras logo que terminem a sua higienização. As que terminam a sua higiene vão se sentando nas mesas aguardando as crianças que ainda não estão despachadas. As mestrandas e a educadora cooperante acompanham as restantes crianças recorrendo a várias estratégias, como por exemplo cantando canções ou	Físicos: Casas de Banho (meninas e meninos); mesas; cadeiras.

-Promover hábitos de higiene pessoal.	bem-estar físico. - Lavam as mãos com sabão depois de irem à casa de banho e antes das refeições, de forma autónoma.	fazendo jogos, neste momento de transição.	
Áreas de Conteúdo: Expressão e Comunicação; Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo		Momento: Brincar	Tempo/Duração: 10h30 – 11h15
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição do momento	Recursos
-Incentivar as crianças a explorar as diferentes áreas da sala de atividades e/ou espaço exterior. -Incentivar brincadeiras entre pares e adultos, promovendo a gestão de conflitos nesses momentos. -Promover processos de descoberta.	As crianças: - Brincam e partilham os espaços e materiais com os seus pares e adultos. -Procuram gerir possíveis conflitos. - Efetuam explorações e novas descobertas.	As crianças dirigem-se a um dos espaços físicos identificados nos recursos e brincam livremente com os materiais disponibilizados. As mestrandas, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa auxiliam as crianças no que for necessário.	Físicos: Pátio; Campo, relvado, escorrega, sala de atividades. Materiais: Os disponíveis em cada espaço.
Experiências / Propostas educativas			Tempo/Duração: 11h15 – 11h45h/ 13h45- 15h15
Ver tabelas abaixo			

¹ O grupo de crianças tem dança às segundas-feiras e música às terças-feiras das 13h45 às 14h30.

Contextualização das propostas educativas

Áreas de Conteúdo:

- Área de Formação Pessoal e Social (Independência e autonomia, Consciência de si como aprendente e Convivência Democrática e cidadania)
- Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)
- Área do Conhecimento do Mundo (Conhecimento do mundo físico e natural)

Contextualização:

Numa altura em que, cada vez mais, as famílias vivem apressadas e sem tempo, as refeições tendem a ser instáveis resultando por vezes numa alimentação descuidada. Durante o período de observação pudemos verificar que no grupo de crianças do Jardim de Infância de Barreira ainda há crianças a trazerem para o lanche da tarde alimentos bastante açucarados como, por exemplo, bolos de chocolate. As crianças trazem fruta e leite/ iogurte para o lanche da manhã, talvez pelo facto da educadora Ana ter o cuidado de solicitar esse lanche aos pais. Segundo Cordeiro (2014) são vários os erros alimentares cometidos durante a faixa etária das crianças em idade pré-escolar, nomeadamente dieta desequilibrada, com excesso de proteínas e poucos vegetais e frutos; dieta pouco variada; excesso de calorias com indução de obesidade; excesso de consumo de açúcares e excesso de gorduras. Com efeito, e em sequência do Dia Mundial da Alimentação (dia 16 de outubro), consideramos pertinente abordar a alimentação com as crianças do Jardim de Infância de Barreira na expectativa de as sensibilizar para a importância de uma alimentação saudável. No primeiro dia da semana será contada a história “A Lagartinha Muito Comilona” de Eric Carle (2011) que contempla alimentos saudáveis e não saudáveis. Espera-se que no momento de reunião em grande grupo as crianças identifiquem os alimentos da história e os categorizem. De acordo com Silva et. al. (2016) “Para o desenvolvimento das várias noções matemáticas, no decurso da intervenção educativa, o/a educador/a deverá ter em consideração (...) um conjunto de processos gerais” (p.75) nomeadamente a classificação. No segundo dia desta semana as crianças serão surpreendidas por uma grande manifestação na “Hora do conto”. “A Revolta das Leguminosas” de Sara Rodi (s/d), conta a história de uma grande manifestação organizada pelas leguminosas revoltadas à qual se juntam posteriormente às frutas e alguns legumes. No final da história a autora convida os leitores a prepararem uma receita com alimentos saudáveis, pelo que será o ponto de partida para a proposta seguinte. A receita será preparada pelo grupo de crianças do Jardim de Infância de Barreira, sendo que estarão a orientadas pelas mestrandas.

Conscientes de que “Quando as escolas trabalham junto com as famílias para apoiar aprendizagens, as crianças tendem a ter sucesso não apenas na escola, mas ao longo da vida.” (Matias, 2021, p.117), pretendemos envolver as famílias das crianças do Jardim de Infância de Barreira no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a quarta-feira desta semana será destinada à elaboração de um pequeno livro de receitas saudáveis. A ideia é que as famílias participem nesta experiência selecionando em conjunto com os seus educandos receitas que irão ser parte integrante do livro de receitas saudáveis. As crianças, cujas famílias não tenham enviado a receita, terão a possibilidade de pesquisar no computador várias receitas saudáveis selecionando a que mais lhes agrada.

Planificação para o dia 18 de outubro 2021 – Segunda-feira			
Alimentação			
Período da Manhã: Hora de início: 11h15 Duração: 30 min.			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
<ul style="list-style-type: none">- Promover hábitos alimentares saudáveis. (Área do Conhecimento do Mundo)- Fomentar o respeito pelo próximo. (Área Formação Pessoal e Social)	<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none">-Identificam os alimentos saudáveis e não saudáveis.-Aguardam a sua vez de colocar o cartão no	Dando seguimento à história contada na “hora do conto”, “A Lagartinha Muito Comilona” de Eric Carle (2011) (Anexo 1), e para que as crianças estabeleçam ligação a alimentos saudáveis, o grupo de crianças da sala do Jardim de Infância de Barreira será convidado a realizar um jogo. Em grande grupo, será dado a cada criança um cartão com a imagem de um alimento ou de uma refeição (anexo 2). No tapete, será colocado dois grandes círculos (anexo 3), um vermelho que irá representar os alimentos não saudáveis e outro verde que representará os alimentos saudáveis. Nesta proposta as crianças colocam o seu cartão no círculo que considerarem adequado. Caso as crianças mais pequenas não consigam identificar os alimentos saudáveis e não saudáveis, terão auxílio das crianças mais velhas. Posteriormente, as crianças serão convidadas a efetuar o registo da proposta educativa através de um documento de auxílio (anexo 4). Este registo pode ser feito recorrendo	Materiais: <ul style="list-style-type: none">-Cartões com imagens;- Círculos de cartolina.

<p>-Promover o sentido de conjunto através da seleção de alimentos por categoria. (saudáveis/ não saudáveis). (Área de Expressão e Comunicação).</p>	<p>círculo. -Identificam os alimentos saudáveis e não saudáveis.</p>	<p>ao recorte e colagem, desenhando os alimentos ou outra sugestão dada pelas crianças.</p>	<p>Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>
<p>Avaliação:</p> <p><u>Será avaliada a criança A:</u></p> <p>De que forma identificou e classificou a criança os alimentos saudáveis e não saudáveis?</p>			
<p>Aula de Dança</p>			
<p>Hora de início: 13h45 Duração: 45 min.</p> <p>Nota: O grupo tem aula de Dança, orientada por uma técnica das AEP (Atividades de Enriquecimento Pedagógico), das 13h45 às 14h30.</p>			

<p>Planificação para o dia 19 de outubro 2021 – terça-feira</p>			
<p>Preparação de uma receita: Bolo de Espinafres</p>			
<p>Período da Manhã: Hora de início: 11h15 Duração: 30 min.</p>			
<p>Intencionalidade educativa</p>	<p>Competências</p>	<p>Descrição da proposta educativa</p>	<p>Recursos</p>

<p>-Promover a cooperação e o espírito de equipa; <u>Área de formação pessoal e social</u></p> <p>-Promover a exploração dos sentidos (tocar, cheirar, provar, ouvir); <u>Área do conhecimento do mundo</u></p> <p>-Promover a confeção de receitas simples pelas crianças; <u>Área do conhecimento do mundo</u></p> <p>-Explorar algumas propriedades da matemática – medida, peso, etc. <u>Área de Expressão e Comunicação</u></p>	<p>As crianças:</p> <p>-Observam e participam na preparação da receita em cooperação umas com as outras.</p> <p>- Tocam, cheiram e provam os ingredientes da receita.</p> <p>- Fazem a contagem e medem os ingredientes necessários à preparação da receita.</p>	<p>Em sequência da sugestão dada na história “A Revolta das Leguminosas” de Sara Rodi (s/d) (anexo 5), as crianças da sala do Jardim de Infância de Barreira terão a oportunidade de preparar um bolo de espinafres (Anexo 6).</p> <p>Para a preparação do bolo serão necessários ingredientes, nomeadamente espinafres, pelo que as crianças, em conjunto com as mestrandas, irão à horta (no espaço exterior da escola) colher um pé de espinafres cada uma. Segue-se a preparação do bolo que será proposto ser feito da seguinte forma: as crianças organizar-se-ão em 5 grupos de 5 elementos formando equipas. Posteriormente irão decidir que tarefas é que correspondem a cada grupo, sendo sugerido as seguintes tarefas: separar os espinafres; triturar os espinafres com recurso a uma mini picadora; colocar os ingredientes no recipiente; mexer todos os ingredientes; untar a forma e colocar a massa dentro. A degustação do bolo será feita na hora do lanche da tarde.</p>	<p>Materiais:</p> <p>Recipiente,</p> <p>farinha, ovos, açúcar, colher de pau, forma de bolo, margarina, manteiga, espinafres, mini picadora, forno.</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>
<p>Avaliação:</p> <p>Será avaliada a criança C1:</p> <p>De que forma participou a criança na confeção do bolo?</p>			
<p>Aula de Música</p>			
<p>Hora de início: 13h45 Duração: 45 min.</p> <p>Nota: O grupo tem aula de Música, orientada por uma técnica das AEP (Atividades de Enriquecimento Pedagógico), das 13h45 às 14h30.</p>			

Planificação para o dia 20 de outubro 2021 – Quarta-feira

Livro de Receitas - Parte I

Hora de início: 10h00 | Duração: 45 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
<p>-Estimular a tomada de decisões. (Área Formação Pessoal e Social).</p> <p>- Fomentar a capacidade de imaginação e criação, disponibilizando diferentes materiais. (Área da expressão e Comunicação)</p>	<p>As crianças:</p> <p>-Decidem como querem fazer a capa do livro e escolhem os materiais a utilizar.</p> <p>- Exploram diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar.</p>	<p>Na “hora do conto” as crianças terão a oportunidade de ouvir a história “Pedro e os bombons” de Sandrine Rogeon (2009) (anexo 7), onde uma vez mais são chamadas a atenção para as consequências de uma alimentação descuidada. Nesta sequência, para este dia é esperado que cada criança traga de casa uma receita saudável que tenha escolhido em conjunto com a família (ver anexo 8). As crianças serão posteriormente convidadas a partilhar com os restantes colegas a receita que trouxeram. No caso de haver alguma criança que não tenha trazido receita, esta terá a possibilidade de pesquisar no computador e escolher com o auxílio de uma das mestrandas a receita que mais lhe agrada. Após a partilha das receitas será sugerido a elaboração de um livro de receitas. Espera-se que as crianças partilhem sugestões para a elaboração do livro, caso não surjam ideias será proposto que usem a sua criatividade para elaborar a capa do livro recorrendo às artes plásticas/ visuais.</p>	<p>Físicos: Receitas, bloco de notas, caneta, computador, impressora.</p> <p>Humanos: Educadora, auxiliar de ação educativa, mestrandas, crianças.</p>

Livro de Receitas - Parte II

Hora de início: 14h00 | Duração: 30 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos

<p>- Promover situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas. (Área de Expressão e Comunicação)</p>	<p>As crianças:</p> <p>-Expressam a sua criatividade através da expressão plástica.</p>	<p>O período da tarde desta quarta-feira será destinado à elaboração dos livros com base nas sugestões dadas pelas crianças. No final todas as crianças levarão o seu livro de receitas saudáveis para casa.</p>	<p>Físicos: Lápis de cor, cola, tesoura, confettis, folhas, papel celofane, papel crepom, tintas, pincéis.</p> <p>Humanos: Os mesmos</p>
<p>Avaliação:</p> <p><u>Será avaliada a criança C2:</u></p> <p>-De que forma participou a criança na tomada de decisões para a elaboração da sua capa e que materiais escolheu?</p>			

Referências Bibliográficas

Cordeiro, M. (2014). *O Livro da Criança*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

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

Matias, H. D. S. R. (2021). Políticas Escolares e Envolvimento Familiar. *Revista Desenvolvimento Intelectual*, 7 (7), 117-124. Retirado de <https://revistaintelectual.com.br/wp-content/uploads/2021/08/IMEP-Revista-Desenvolvimento-Intelectual-V007.pdf#page=117>

ANEXOS

Anexo 1 - A lagartinha Muito Comilona de Eric Carle (2011)



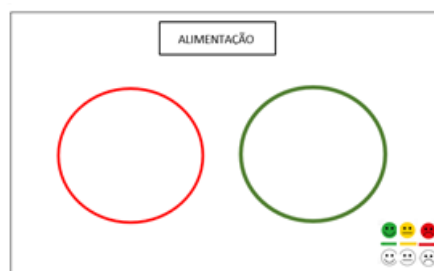
Anexo 2 – Cartões com alimentos



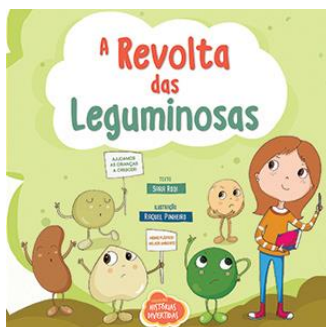
Anexo 3 - Círculos para colocar os alimentos (Saudáveis e Não Saudáveis).



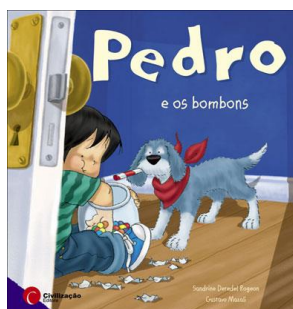
Anexo 4 - Folha de Registo.



Anexo 5 - “A Revolta das Leguminosas” de Sara Rodi (s/d).



Anexo 7 – “Pedro e os bombons” de Sandrine Rogeon (2009)



Anexo 6 – Receita Bolo de Espinafres

BOLO DE ESPINAFRES

INGREDIENTES

- 100 g de manteiga
- 250 g de farinha
- 150 g de espinafres
- 6 Ovos
- 200 g de açúcar
- 1 colher (sobremesa) de fermento em pó
- Margarina para untar
- Farinha para polvilhar

INSTRUÇÕES DE PREPARAÇÃO

1. Coza os espinafres em água temperada com sal, escorra-os e reserve. Unte uma forma com margarina e polvilhe-a com farinha. Reserve.
2. Misture num liquidificador a manteiga, os espinafres, os ovos e o açúcar e bata um pouco. Junte o fermento e a farinha e triture tudo novamente.
3. Deite a massa na forma e leve ao forno, pré-aquecido a 180°C, durante 40 minutos. Retire, desenforme, deixe arrefecer e sirva.

Anexo 8 – Informação aos Pais

Olá Pais e Encarregados de Educação

No passado dia 16 de outubro comemorou-se o Dia Mundial da Alimentação. Neste sentido, e por forma a sensibilizar as crianças do Jardim de Infância de Barreira para uma alimentação saudável, esta semana iremos propor experiências relacionadas com este tema. Assim, Solicitamos a vossa colaboração escolhendo com os vossos educandos uma receita saudável, para posteriormente partilharem com as restantes crianças da sala.

A receita deve de vir impressa ou escrita numa folha tamanho A5 ou em alternativa ocupar apenas metade de uma folha A4.

Agradecemos desde já a vossa disponibilidade, na certeza de que juntos faremos um bom trabalho!

As mestrandas,

Mónica Figueiredo

Ana Catarina Sobreiro

ANEXO XXII – REFLEXÃO INDIVIDUAL Nº6 REFERENTE À SEMANA DE 15 A 17/11/2021

Reflexão Individual

(9ª Semana 15 a 17/11/2021)

Referentes: Metodologia de Trabalho por projeto; Jogo Simbólico; Observação; Avaliar para a aprendizagem; Pedagogia diferenciada; capacidades das crianças; criança M7 (3 anos).

Esta reflexão diz respeito à minha nona semana de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II. Esta foi uma semana que marcou o início da metodologia de trabalho por projeto a desenvolver com o grupo de crianças do Jardim de Infância de Barreira. O tema para este projeto, surgiu no momento de partilha de novidades pós fim-de-semana quando a criança C1 (5anos) referiu ter ido em família ao Castelo de Leiria. Esta partilha despoletou algumas curiosidades que foram sendo discutidas em grande grupo. No entanto, houve uma questão colocada pelas crianças G1 (5anos), F (4 anos), V2 (3 anos) e V3 (5anos) que despertou o interesse em saber mais no restante grupo. Quem foi o Rei D. Dinis?

Para dar resposta à questão colocada, iniciámos esta semana a primeira fase da metodologia de trabalho por projeto que, de acordo com Vasconcelos et. al. (1998), é a fase em que se colocam questões e/ou se partilha o que se julga saber sobre o tema. Devo confessar que inicialmente fiquei bastante receosa em relação a este tema, na medida em que julguei não se adequar às crianças mais pequenas do grupo. No entanto, fui premiada com alguns episódios que contrariaram esta minha ideia inicial. Pude, por exemplo, observar, no momento de brincadeira livre no exterior, que a criança M4 (a mais nova do grupo com ainda 2 anos) enfrentava uma grande batalha na defesa do seu castelo com as crianças L2 (3anos), M7 (3anos) e S1 (3 anos). Este episódio leva-me a crer que em sequência do que se havia discutido anteriormente dentro da sala, estas crianças reproduziram o momento que talvez para elas tivesse sido mais marcante. Barboza e Volpini (2015) defendem que o papel do educador nesse contexto do brincar simbólico é extremamente importante, na medida em que a sua observação em situações que as crianças brincam ao faz de conta e a sua intervenção são determinantes para o desenvolvimento infantil. Os mesmos autores esclarecem também que

A brincadeira do faz-de-conta ou também conhecida como jogo simbólico é uma atividade lúdica importante para as crianças desenvolverem sua autonomia, é através da interação com as pessoas e objetos do seu meio que elas têm oportunidades de expressar suas aprendizagens, porque não estarão apenas brincando, mas sim desenvolvendo sua imaginação, criatividade e controlando as suas ansiedades e medos. (Barboza & Volpini, 2015, p.3)

Ainda relativamente ao episódio acima relatado julgo que o mesmo revela o quão importante é a observação na educação pré-escolar. Esta observação, permitiu-me perceber o que aquelas crianças aparentam ter retido da proposta educativa em questão, tendo-me fornecido ferramentas para a proposta seguinte. Acredito, portanto, que esta observação me permitiu “avaliar para a aprendizagem”. Segundo referem Biani e Betini (2010) avaliar para a aprendizagem faz parte do trabalho didático e baseia-se nos saberes e habilidades que a criança já possui com o objetivo de planear ou replanear o trabalho didático-pedagógico.

Como referi anteriormente, não me sentia muito segura em relação ao tema a explorar, no que se refere às crianças mais pequenas. No entanto, este episódio fez-me perceber que as crianças mais pequenas também demonstram interesse no tema e por isso prossegui para o dia seguinte mais confiante, envolvendo com mais segurança todas as crianças do grupo. No segundo dia desta semana em que se deu continuidade ao projeto acima mencionado, fui colocando questões mais direcionadas às crianças mais pequenas (tais como o que estavam a brincar na rua no dia anterior? Se gostavam de fazer um castelo? entre outras) por forma a que também elas se sentissem envolvidas neste processo. Julgo que desta forma cumpro com um requisito do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância estipulado no decreto-Lei n.º 241/2001 onde consta que um educador “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Anexo I do Decreto-Lei n.º 241/2001).

Para além do episódio relatado anteriormente, foi gratificante perceber que todas as crianças se mostraram entusiasmadas e curiosas, tendo todas elas (com exceção das crianças M1 e S1, ambas com 3 anos) participado com ideias e partilhado conhecimentos acerca do tema em exploração. Devo reconhecer que esta situação superou todas as minhas expectativas, uma vez que inicialmente desvalorizei as capacidades deste grupo de crianças. Esta é sem dúvida uma prova evidente que também nós adultos/ educadores

estamos em constante aprendizagem e por isso também aprendemos todos os dias com as crianças. Tassinari (2011) afirma que “vale a pena nos colocarmos na posição de aprendizes desses pequenos sábios em aprender.” (p. 15)

No último dia desta semana de prática pedagógica houve uma outra situação que julgo pertinente destacar nesta minha reflexão. No período da tarde, enquanto a maioria das crianças explorava as diferentes áreas da sala livremente, as crianças G1 (5anos), M5 (5anos) e S1 (3anos) realizavam os seus registos no placard que construímos em conjunto para desenvolver a metodologia de trabalho por projeto. Assim, questioneei as crianças sobre o que queriam registar e de que forma pensavam fazer esses registos. As crianças M5 (5anos) e S1 (3anos) quiseram fazer registos gráficos, enquanto a criança G1 (5anos) decidiu copiar as letras das frases que elaboramos aquando da reunião de grupo. No entanto, e apesar do placard ter um tamanho bastante grande, as três crianças sentiram alguma dificuldade em trabalhar ao mesmo tempo, no mesmo. Depois de algumas tentativas, a criança S1 (3anos) lá encontrou o seu espaço e começou a fazer os seus registos. A criança G1 (5anos) também parecia estar a desempenhar a sua parte sem qualquer dificuldade. Já a criança M5 (5 anos) demorou um pouco mais de tempo até encontrar um espaço onde pudesse fazer também ela os seus registos. Julgo que, com as várias tentativas, lá percebeu que o espaço que escolheu para registar as suas ideias não era compatível com o que os seus colegas estavam já a fazer. O mais interessante desta situação, foi observar como resolveu a criança M5 (5anos) esta situação. Depois de perceber que não conseguiria desenhar no mesmo espaço que a criança G1 (5anos) transcrevia as letras, decidiu ajudar a criança G1(5anos) apontando com o seu dedo para a letra a copiar de seguida. (ver fig. 1).

Observação da criança M7 (3 anos).

A criança que decidi observar com mais atenção durante esta semana foi a criança M7 (3 anos). Esta criança, apesar da sua tenra idade (3 anos) e de ter ingressado na educação pré-escolar pela primeira vez no corrente ano, é uma criança que parece estar bastante bem integrada, quer no grupo de crianças, quer no contexto educativo em si. Pude observar que se relaciona muito bem com todas as crianças do grupo e com todos os adultos presentes no contexto. No entanto, é uma criança que demonstra ter ainda muita necessidade de dormir. Não só porque a idade assim o apela, mas também porque é uma criança que se levanta bastante cedo, sendo das primeiras a chegar ao Jardim de Infância. Esta situação levou-me inevitavelmente a tentar perceber que condições têm estas instituições para satisfazer as necessidades de crianças como a criança M7 (3 anos). Infelizmente, cheguei à conclusão que não têm nenhuma. Pior ainda que isso, é que pelo que percebi em pesquisas que efetuei, o nosso governo nem sequer reconhece esta necessidade e não permite a existência de espaços que assegurem a hora da sesta para crianças com essa necessidade. Julgo que enquanto futura educadora me caberá o papel de defender todas as crianças, lutando para que todas tenham os seus direitos e necessidades assegurados. Isto porque “ser protetor dos seus direitos é respeitar a sua individualidade.” (Inácio, 2021, p.57)

Referências Bibliográficas

- Barboza, L. & Volpini, M. N. (2015). O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP*, 2 (1), pp.1-12.
- Biani, R. P., & Betini, M. E. S. (2010). Do avaliar a aprendizagem ao avaliar para a aprendizagem: por uma nova cultura avaliativa. *Educação: Teoria e Prática*, 20(35), 71-71.
- Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República: I Série-A N.º 201. Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Inácio, R. (2021). Há tanto a aprender com a Educação de Infância. In Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano S., *Diálogos sobre Educação de Infância – Cruzar olhares entre formação e o chão de escola*. (pp. 48-62). Associação de Profissionais de Educação de Infância. ESECS. IPL.
- Tassinari, A. M. (2011). O que as crianças têm a ensinar a seus professores. *Revista Ilha, Florianópolis: UFSC*.
- Vasconcelos et al. (1998). *Qualidade e Projecto*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)



Fig. 1 – Criança M5 (5anos) a ajudar a criança M1(5 anos) na transcrição de letras.