



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Débora Pereira Fernandes

**O Desenvolvimento Socioemocional  
e a Resposta às Curiosidades das Crianças:  
Intervenção em Contexto de Creche  
e Jardim de Infância**

abril de 2022





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Débora Pereira Fernandes

**O Desenvolvimento Socioemocional  
e a Resposta às Curiosidades das Crianças:  
Intervenção em Contexto de Creche  
e Jardim de Infância**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Maria Cristina Cristo Parente**  
e da  
**Professora Maria Fátima Cerqueira Martins Vieira**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso foram várias as pessoas que se cruzaram comigo e que o tornaram de alguma forma mais leve. Como tal, gostava de aproveitar esta oportunidade para agradecer:

À Professora Doutora Fátima Vieira pelo apoio que me deu, por me ter feito refletir e ver as coisas de outra perspetiva.

À Professora Doutora Cristina Parente que aceitou o desafio e me acolheu, arranjando sempre tempo para ouvir e ajudar.

Às educadoras que me acolheram com todo o carinho, recebendo-me de braços abertos nas suas salas e que foram partilhando comigo os múltiplos desafios da profissão.

Às auxiliares, por me mostrarem o valor do trabalho em equipa e por me fazerem entender que só assim faz sentido.

Ao Pedro, companheiro não só desta jornada, mas de toda a vida, que não me deixou desistir e que sempre acreditou em mim quando muitas vezes eu não acreditava.

À Carolina, Cristina, Mariana e Rita pela amizade e apoio. Obrigada por me terem acompanhado ao longo da licenciatura e por terem ouvido os meus desabafos ao longo de todo o mestrado.

Aos meus pais, ao Guilherme e ao João, que estiveram sempre presentes em todas as etapas.

Ao Bruno, que me acompanhou em todas as etapas e me foi dando motivação.

A todas as crianças que se cruzaram comigo, por me fazerem ver que é por aqui o caminho.

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## O Desenvolvimento Socioemocional e a Resposta às Curiosidades das Crianças: Intervenção em Contexto de Creche e Jardim de Infância

### Resumo

O presente relatório surge na sequência do estágio curricular do mestrado em educação pré-escolar, tendo como finalidade descrever e avaliar os projetos de intervenção pedagógica, tanto em contexto de Creche como em Jardim de Infância.

No que concerne ao projeto desenvolvido em contexto de creche, tinha como objetivo promover o reconhecimento e aceitação das características individuais dos pares, favorecendo o desenvolvimento de comportamento como empatia e o reconhecimento de emoções no outro.

Por sua vez, o projeto desenvolvido em contexto de Jardim de Infância partiu da curiosidade que o grupo de crianças tinha em relação ao mundo que as rodeia, recorrendo para tal, ao uso da metodologia de trabalho de projeto, criando momentos de aprendizagem significativos, promovendo a construção de uma atitude de pesquisa de respostas para as questões das crianças.

Como metodologia de investigação optou-se pela utilização da investigação-ação, o que permitiu planificar com flexibilidade, agir, avaliar e dialogar ao longo da implementação dos projetos.

O projeto de intervenção pedagógica, no contexto de Creche, resultou no desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças, aumentando a sua autonomia na resolução dos conflitos. Já no contexto de Jardim de Infância, este colocou a criança no centro do processo de descoberta de assuntos que lhes suscitassem interesse.

**Palavras-Chave:** ciências; emoções; investigação-ação; metodologia de trabalho de projeto; resolução de conflitos.

## The Socioemocional Development and the Response to Children's Curiosities: Intervention in a Daycare and Preschool Context

### Abstract

This report is the follow-up to the internship curriculum of the masters in pre-school education, describes and evaluates the intervention projects in preschool as well as daycare.

The primary objective in the preschool setting was promoting the recognition and acceptance of the individual characteristics of pairs, favoring the development of behaviors such as empathy, and the recognition of emotions in each other.

The project developed in the daycare setting was derived from the curiosity the children had in relation to the world that surrounds them. The methodology developed for the project created significant learning moments, which promoted the construction of an attitude of search to answers children's questions.

Investigation-action was the methodology opted for in this project, which allowed for flexibility in planning, reaction, evaluation, and discussion throughout the project's implementation.

The intervention project in daycare, resulted in the development of children's socioemocional skills, increasing their autonomy in conflict resolution. In preschool, it placed the child at the center of the process of the process of discovering subjects that aroused their interest.

**Keywords:** conflict resolution; emotions; investigation-action; project management methodology; science.

## Índice Geral

<i>AGRADECIMENTOS</i> .....	<i>iii</i>
<i>DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE</i> .....	<i>iv</i>
<i>Resumo</i> .....	<i>v</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>vi</i>
<i>Índice Geral</i> .....	<i>vii</i>
<i>Índice de Imagens</i> .....	<i>ix</i>
<i>Siglas e Abreviaturas</i> .....	<i>x</i>
<i>Introdução</i> .....	<i>1</i>
<b><i>CAPÍTULO I – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO</i></b> .....	<b><i>3</i></b>
1.1 Contexto de Creche.....	<b>3</b>
1.1.1 Caracterização do grupo .....	3
1.1.2 Ambiente educativo .....	4
1.1.3 Rotina do grupo.....	6
1.2 Contexto de Jardim de Infância .....	<b>7</b>
1.2.1 Caracterização do grupo .....	7
1.2.1 Ambiente educativo .....	8
1.2.3 Rotina do grupo.....	9
<b><i>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i></b> .....	<b><i>11</i></b>
2.1. O desenvolvimento socioemocional da criança em creche .....	<b>11</b>
2.1.1 O desenvolvimento social .....	11
2.1.2 O adulto como promotor da competência social .....	12
2.1.3 O desenvolvimento emocional .....	13
2.1.4 O adulto como promotor da competência emocional .....	14
2.2. OS CONFLITOS EM CONTEXTO DE CRECHE .....	<b>15</b>
2.2.1. Estratégias de resolução e prevenção de conflitos .....	16
2.3 A ÁREA DAS CIÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	<b>18</b>
2.3.1 A Metodologia de Trabalho de Projeto .....	20
<b><i>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</i></b> .....	<b><i>22</i></b>
3.1. A investigação-ação.....	<b>22</b>
3.2. Questão e objetivos de intervenção .....	<b>23</b>

3.3. Técnicas de recolha e tratamento dos dados.....	24
<i>CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....</i>	<i>25</i>
4.1 Desenvolvimento da intervenção pedagógica em contexto de creche .....	25
4.2 Avaliação da intervenção pedagógica em contexto de creche .....	33
4.3 Desenvolvimento da intervenção pedagógica em contexto de jardim de infância .....	34
4.4 Avaliação da intervenção pedagógica em contexto de jardim de infância .....	57
<i>Considerações Finais .....</i>	<i>58</i>
<i>Referências Bibliográficas.....</i>	<i>60</i>
<i>Anexos.....</i>	<i>62</i>

## Índice de Imagens

Imagem 1 – Ambiente da atividade “encher e esvaziar com água”

Imagem 2 – Disposição dos materiais utilizados na atividade “encher e esvaziar com água”

Imagem 3 – Crianças a explorar os materiais.

Imagem 4 – Crianças a partilharem e a explorarem os materiais.

Imagem 5 – Crianças a partilharem e a explorarem os materiais.

Imagem 6 – Crianças a partilharem e a explorarem os materiais.

Imagem 7 – Crianças a partilharem e a explorarem os materiais.

Imagem 8 – Crianças a partilharem e a explorarem os materiais.

Imagem 9 – Crianças a partilharem e a explorarem os materiais.

Imagem 10 – Dedos com carinhas das emoções alegria e tristeza.

Imagem 11 – Desenho do S. onde observamos a senhora com a camisola verde vestida e qualquer coisa lá dentro.

Imagem 12 – Desenho do JH. em que podemos observar a mãe e o pai em casa e depois a mãe sozinha no hospital.

Imagem 13 – Desenho da B. onde aparece uma senhora com um corte horizontal na barriga e o médico que ia tirar o bebé de lá.

Imagem 14 – Desenho da M. onde estão os corações entre o pai e a mãe.

Imagem 15 – Desenho da MC. que representa a chegada da mãe sozinha ao hospital.

Imagem 16 – Desenho do A. onde se vê a mãe que acabou de ter o bebé no hospital e o pai e o próprio A. a visitar a mãe e o irmão.

Imagem 17 – Observação dos alimentos e comparação com o tamanho de um bebé dentro da barriga.

Imagem 18 – Fotografia do painel em construção.

Imagem 19 – Fotografia do painel em construção.

Imagem 20 – Árvores da família.

Imagem 21 – Registo da experiência.

Imagem 22 – Registo da experiência.

## **Siglas e Abreviaturas**

**JI** – Jardim de Infância

**PE** – Projeto Educativo

**MTP** – Metodologia de Trabalho de Projeto

**PCI** – Projeto Curricular Integrado

**I-A** – Investigação-Ação

**Aux** – Auxiliar

**E** – Estagiária

**Edu** – Educadora

**CATL** – Centro de Atividades Tempos Livre

## Introdução

O presente relatório, intitulado “*O Desenvolvimento Socioemocional e a Resposta às Curiosidades das Crianças: Intervenção em Contexto de Creche e Jardim de Infância*”, surge na sequência de um estágio curricular realizado no âmbito da Unidade Curricular “Estágio”, que faz parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizadas em contexto de Creche e contexto de Jardim de Infância.

Ambas as intervenções tiveram lugar na mesma instituição, em Braga, mas em valências distintas, sendo que a primeira parte do estágio decorreu em contexto de creche, numa sala de crianças com 1 e 2 anos de idade, enquanto a segunda parte se desenrolou em contexto de jardim de infância, com crianças entre os 5 e os 6 anos de idade.

Dada a natureza investigativa e formativa associada a esta intervenção pedagógica, esta encontra-se sustentada numa metodologia de investigação-ação, possibilitando a realização de quatro momentos distintos de ação que, para Coutinho et al (2009), correspondem à “planificação, ação, observação e reflexão, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospetivo, gerando uma espiral autorreflexiva do conhecimento e ação” (p.368). Os mesmos autores afirmam ainda que esta metodologia permite aos profissionais da educação questionar-se sobre a sua própria ação, sobre as dificuldades que encontram e como as podem ultrapassar, permitindo assim uma evolução constante enquanto educadores, o que resultará em melhores práticas pedagógicas, que se refletirão na forma como atuam com os alunos, isto é, na forma como exercem a sua profissão.

Deste modo, os temas escolhidos para esta intervenção pedagógica com dimensão investigativa foram “As relações entre os pares e o papel do adulto como mediador” no contexto de creche e “À Descoberta do Mundo que nos rodeia: das perguntas às respostas” no contexto de Jardim de Infância, que surgiram das observações feitas sobre os grupos e os contextos.

Relativamente ao contexto de creche, foi possível observar que, apesar das relações entre os pares serem, de uma forma geral, positivas, existiam alguns momentos de conflitos. Ao nível do desenvolvimento socioemocional, constatou-se que as crianças eram capazes de tomar a iniciativa no que diz respeito à interação com o outro, brincando e expressando várias emoções, como o medo, a tristeza e a alegria. No entanto, em muitas situações, o conflito gerava-se quando as crianças tentavam defender os seus interesses, como por exemplo, no reclamar da pertença de um objeto “*É meu! Não!*” (M.1,8m), no desenrolar de comportamentos impulsivos como o ato de empurrar, morder, beliscar e

pontapear, ou sempre que se encontravam numa situação em que queriam algo que outra criança tinha, mas não sabiam como pedir.

Por sua vez, no contexto de JI, a escolha do tema surgiu a partir de algumas conversas com as crianças nos meus primeiros dias na sala.

Neste contexto, as crianças demonstravam muita vontade de conhecer o mundo e tinham curiosidade em perceber como as coisas funcionam. A maior parte das curiosidades que iam surgindo no dia a dia estavam relacionadas com o mundo físico e natural, tendo em conta que observei em vários momentos das suas brincadeiras que tinham interesse em saber mais sobre os bebés, por exemplo quando estavam área do quarto, as meninas costumavam colocar os bebés dentro das barrigas e fingiam que estavam grávidas e os meninos tentavam ajudá-las nas tarefas como a fazer a cama, num dos dias a MJ(5a) perguntou ao S (5a) “*Mas como é que os bebés de verdade vão parar às barrigas das mães e depois saem de lá?*” e este não soube responder. Através de algumas observações e após uma conversa com a restante equipa educativa, consideramos pertinente que o projeto de intervenção girasse então em torno da área das ciências.

Assim, para um melhor entendimento deste relatório, organizou-se o trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo – *Contextos de Intervenção e de Investigação* – apresenta-se os contextos de prática de ensino supervisionado, bem como uma breve descrição de cada contexto, dos grupos, dos ambientes de cuidados e de educação, assim como da rotina diária das salas. No segundo capítulo - *Enquadramento Teórico* - apresenta-se toda a base teórica para a construção deste relatório, dividido em duas partes, uma primeira parte onde consta o enquadramento teórico que serviu de base no decorrer da intervenção em contexto de creche, e uma segunda parte que diz respeito ao enquadramento teórico relacionado com o jardim de infância. No terceiro capítulo - *Metodologia de Investigação* – será identificado o procedimento metodológico adotado, bem como o método de investigação utilizado. Abordam-se ainda neste capítulo os métodos de recolha de dados, e ainda as técnicas de tratamento dos dados recolhidos. A questão de investigação e os objetivos de intervenção estão também explícitos neste capítulo. No quarto capítulo – *Intervenção Pedagógica* – será apresentado o projeto de intervenção em creche, seguido da sua avaliação. Posteriormente, será apresentado o projeto de intervenção no contexto de jardim de infância, seguido também da sua avaliação. Por fim, nas *Considerações Finais*, serão apresentadas as conclusões e dificuldades do projeto, bem como uma reflexão sobre o valor que este teve no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

## **CAPÍTULO I – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO**

### **Apresentação do contexto de intervenção**

A instituição em que estagiei em Creche e seguidamente em Jardim de Infância localiza-se na cidade de Braga e possui as seguintes valências: berçário, creche, jardim de infância e CATL.

Esta instituição encontra-se equipada com um refeitório, vários salões de atividades lúdicas e ainda um enorme espaço exterior com múltiplos parques infantis, campo de jogos, hortas pedagógicas, pomares, matas e ainda um galinheiro. Esta instituição acolhe cerca de 340 crianças entre os quatro meses e os quinze anos de idade, sendo divididas por onze salas.

Quanto ao projeto educativo da instituição, este é centrado nas famílias e nas crianças.

Entre 2020 e 2023, e sob o tema “Missão Saudável... Para que todos tenham vida!”, visa promover a saúde e o bem-estar físico e mental, através da abordagem de diferentes temáticas, como por exemplo a adoção de bons hábitos de higiene, a adoção de hábitos e comportamentos para uma alimentação saudável e consciente, bem como a consciencialização para o cuidado do corpo através da prática de atividades físico-motoras. Presente também no PE, a instituição apresenta como missão o incentivo ao desenvolvimento de competências que permitam adotar estilos de vida saudáveis, formando cidadãos conscientes e informados, permitindo desenvolver atitudes responsáveis para si e para o próximo, em gestos de solidariedade e partilha com o outro.

A instituição orienta-se por valores humanos, éticos e cristãos, acolhendo, também crianças e jovens de outras confissões religiosas. Direciona a sua ação através dos valores da verdade, transparência, rigor, partilha, pluralismo, solidariedade, amizade, corresponsabilidade, interajuda, respeito, liberdade, diálogo, paz, amor, alegria e sustentabilidade.

### **1.1 Contexto de Creche**

#### **1.1.1 Caracterização do grupo**

O grupo de creche onde foi desenvolvida a intervenção pedagógica era constituído por treze crianças, cinco do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 30 meses. Já quase no final do estágio juntou-se uma nova criança ao grupo, perfazendo um total de catorze. Todas as restantes frequentavam a instituição desde o berçário, tendo logo desde cedo contacto com a pessoa que viria a ser a sua futura educadora.

Ao nível do desenvolvimento físico e motor, o grupo revelava competências como a aquisição da marcha. Em relação ao processo do desfralde, já tinha sido concluído com três crianças mais velhas e estava a ser iniciado com o resto do grupo que manifestava prontidão. Na hora das refeições as crianças eram capazes de segurar sozinhas nas colheres/copos e comer ou beber. Quando terminavam as refeições, colocavam os seus babetes no respetivo caixote para lavar, demonstrando autonomia não só nesta situação como nas mais variadas, quando por exemplo tiravam os sapatos, as calças ou as meias, lavavam as mãos e arrumavam os materiais depois de brincar.

Ao nível da linguagem e comunicação, no início do estágio, observei que a maior parte do grupo formava frases com poucas palavras, apenas duas ou três. De um modo geral, ao longo do estágio foi possível perceber que algumas crianças começaram a dar os primeiros passos no processo de verbalização e comunicação, ao passo que outras já demonstravam boas competências de comunicação, alargando o seu vocabulário.

Em relação ao desenvolvimento social e emocional foi possível observar que as crianças tomavam iniciativa na interação com o outro, brincavam e expressavam emoções. No entanto, de um modo geral, quando demonstravam afeto, este não era direcionado para os seus pares, mas sim para os adultos responsáveis por eles, nomeadamente para os adultos (educadora e auxiliares).

Nos momentos de interação entre as crianças deste grupo era possível observar muitos conflitos, relacionados com a partilha de materiais e brinquedo, tornando-se necessário favorecer as relações entre as crianças. De realçar ainda o facto de, por várias vezes, algumas das crianças sentadas a brincar com algo e outra criança aproxima-se manifestando vontade de interagir, como a criança que brinca não demonstra vontade, a criança que chega empurra a outra, criando assim uma reação de choro, que embora se calhar não fosse a interação que inicialmente pretendia, conseguiu uma reação.

As crianças deste grupo demonstravam interesse por observar e folhear livros, ouvir histórias, ouvir música, nos animais, danças, fazer jogos de encaixe, fazer construções e puzzles. Também apreciavam o tempo de exterior, em que aproveitavam para correr e explorar, apanhando e colecionando elementos da natureza.

### **1.1.2 Ambiente educativo**

Nesta sala, a equipa educativa era constituída pela educadora de infância e pela auxiliar, no entanto, durante a hora de almoço, também tinham ajuda de mais uma auxiliar para que este período decorresse com mais tranquilidade. Estas trabalhavam ativamente em equipa, dividindo

responsabilidades, apoiando-se e respeitando-se, partilhando sempre observações das crianças e planeando em conjunto.

Em relação aos modelos pedagógicos que orientam e guiam as práticas dos adultos, estes regiam-se por alguns princípios do modelo *High Scope*, nomeadamente a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem que era agradável à criança, a rotina diária consistente e a avaliação. Estas práticas orientadoras apoiam as necessidades de cada criança e ao mesmo tempo tornam possível o desenvolvimento de competências motoras, emocionais e sociais.

O espaço físico da sala, apesar de não ser muito grande, era luminoso e permitia que as crianças se mexessem com facilidade, podendo experimentar e trabalhar quer sozinhas, quer com outras. Para além disso, também a disposição deste mesmo permitia que os adultos conseguissem ter uma vista de todas as áreas e crianças, para que fosse permitido ao adulto supervisionar todas as atividades em simultâneo, identificando potenciais necessidades de apoio e desafio, que tal como afirma Hohmann e Weikart (1997) assegurar a visibilidade entre as áreas implica organizar o espaço de forma a que, quando uma criança estiver de pé, possa observar os seus colegas em atividade noutras áreas, e significa também que os adultos possam rapidamente localizar cada criança (p.177).

O espaço estava dividido por áreas de interesse e era possível identificar diversas zonas, nomeadamente a zona da higiene, a zona de descanso e a zona da alimentação. Na zona da alimentação existiam mesas e cadeiras que depois eram utilizadas pelas crianças durante o tempo de escolha livre. Também existia um espaço no centro da sala com tapetes de espuma que formam um puzzle onde era feito o acolhimento das crianças, se contavam histórias, se faziam construções.

Os materiais existentes não eram abundantes, mas estavam adequados ao número de crianças. Estes eram também rotativos, ou seja, mudavam de semana para semana. No início de cada semana a educadora tinha o cuidado de introduzir materiais novos deixando-os explorar primeiro e depois mostrava-lhes várias formas de utilização. Observava também o tipo de materiais que despertavam mais interesse às crianças para semana possa trazer mais materiais que vão ao encontro das preferências das crianças. Os materiais encontravam-se ao nível das crianças e eram fáceis de alcançar porque estão em armários abertos. No final do tempo de escolha livre, a educadora encorajava sempre as crianças a arrumarem os materiais e isto era benéfico tanto para a educadora como para as crianças visto que “as crianças gostam de encher e esvaziar recipientes e, por isso, voltar a pôr as bolas dentro da caixa das bolas ou conchas no cesto das conchas é vista como uma atividade tão satisfatória como tirá-las” (Post & Hohmann., 2003, p.267).

### 1.1.3 Rotina do grupo

Segundo Post & Hohmann em 2011:

Os educadores, à semelhança das crianças, precisam de saber o decurso do dia em termos genéricos (o que acontecerá a seguir) e de ter a capacidade de modificar a sucessão geral de acontecimentos para se adaptar às diversas necessidades de sono, de alimentação e de higiene. Como tal, ao passo que a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança. (p.197)

Nesta sala de um ano de idade, as crianças começavam o dia cantando a canção de bons dias, acompanhada por gestos, seguida de um momento de leitura ou partilha de cartões de imagens reais que são do interesse das crianças, como por exemplo de animais. Todavia, nem sempre era fácil manter o grupo focado e quando a atenção começava a dispersar, seguia-se o lanche da manhã.

Após o lanche e dependendo do tempo, as crianças aproveitavam o espaço exterior ou então brincavam na sala com diversos materiais estruturados (livros, cubos, bonecas, puzzles, carros) e não estruturados (garrafas de plástico, rolos de cartão).

De seguida, seguia-se o momento de higiene antes do almoço, no qual as crianças lavavam as mãos e colocavam os babetes. Depois de almoçarem, as crianças começavam a preparar-se para a sesta. Por já serem conhecedoras da rotina, assim que metiam os babetes para lavar começam a tirar os sapatos, depois as meias e as calças. Dirigiam-se de seguida para o pote, os que já utilizavam, e depois iam ter com a auxiliar para que esta lhes vestisse os pijamas e trocasse as fraldas que são necessárias. Nesta altura, as persianas começavam a baixar e a sala começava a escurecer, as crianças que já estavam prontas para dormir aproveitavam para explorar com a educadora as luzes e as sombras, usando lanternas, livros com formas e as próprias mãos.

O período da sesta era bastante tranquilo e as crianças acabavam por adormecer ao som da educadora a cantar canções de embalar.

Quando acordavam da sesta faziam a higiene, comiam o lanche da tarde e de seguida iam brincar para o exterior, onde podiam passear pelos jardins ou na mata, ir ao galinheiro ou utilizar os parques infantis apropriados para a creche.

As famílias geralmente iam buscar as crianças a partir das 16h, terminando assim a rotina diária.

## 1.2 Contexto de Jardim de Infância

### 1.2.1 Caracterização do grupo

O grupo de Jardim de Infância onde foi desenvolvida a intervenção pedagógica era constituído por vinte e sete crianças, treze do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, em que quase metade das crianças já partilhavam rotinas desde o berçário, sendo que, as restantes juntaram-se ao grupo na passagem da creche para o jardim de infância, ou seja, aos três anos. Apenas três crianças se juntaram a este grupo este ano, correspondendo a duas que atrasaram um ano e outra que veio de outra instituição.

Quanto ao grupo, este era autónomo e confiante, conhecedor da sua rotina e do espaço em que se encontrava, não só o espaço da sala, como todo o espaço do colégio (interior e exterior). Podemos observar essa autonomia quando se deslocavam sozinhos à casa de banho, quando percorriam as outras salas para perguntar às educadoras quantas crianças iam almoçar e levavam a conta final à cozinha, ou até mesmo quando se esqueciam do casaco e já estávamos na mata e voltavam sozinhos à sala para o ir buscar.

Este grupo de crianças gostava de explorar a natureza, de correr livremente no exterior e de apanhar o que fosse aparecendo no chão (bolotas, pinhões, pedrinhas). Dentro da sala, privilegiavam as áreas do faz de conta, como por exemplo a área da casa do quarto, e não davam tanta preferência à área da biblioteca e das ciências.

Estas crianças demonstravam bons hábitos de conversa e de partilha sobre experiências que aconteceram, seja em casa, ou com os colegas e com os adultos responsáveis, daí a hora das novidades ser bastante concorrida. Eram afetuosas e preocupadas com o outro, revelando também um grande sentido de entreajuda. Apoiadas na sua curiosidade e sentido de alerta, foram construindo opiniões sobre o mundo que as rodeia e, por vezes, tinham alguma dificuldade em aceitar uma opinião diferente da sua, dando origem a alguns conflitos, tanto nos momentos em que estavam em roda a conversar, como quando era necessário fazer uma fila e não chegavam a acordo sobre quem chegou primeiro.

### 1.2.1 Ambiente educativo

Na sala de JI, a equipa educativa era constituída pela educadora de infância e pela auxiliar. Estas trabalhavam ativamente em equipa, dividindo responsabilidades, apoiando-se e respeitando-se, partilhando sempre observações das crianças e planeando em conjunto.

Em relação aos modelos pedagógicos que orientam e guiam as práticas dos adultos, estes regiam-se por alguns princípios do modelo *High Scope*, nomeadamente a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem que era agradável à criança, a rotina diária consistente e a avaliação. Estas práticas orientadoras apoiam as necessidades de cada criança e ao mesmo tempo tornam possível o desenvolvimento de competências motoras, emocionais e sociais. Segundo as OCEPE (2016):

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças. (p.26)

O espaço físico da sala era luminoso, mas não muito amplo e tanto os adultos responsáveis como o grupo das crianças se sentiam apertados quando era necessário sentar em roda, sendo por isso necessário, ao longo do estágio, efetuar alterações na disposição das áreas da sala, com o auxílio das crianças, para que se pudesse circular melhor entre as áreas e que houvesse um espaço livre onde nos pudessemos todos sentar.

A sala encontrava-se dividida por áreas de interesse, que por serem exatamente isso, não eram estanques, sofrendo várias alterações ao longo do tempo conforme os interesses e as necessidades das crianças. Aquando da minha chegada, as áreas que faziam mais sentido dentro da sala eram a área da biblioteca, das ciências, dos jogos, das construções, das expressões plásticas, da cozinha e a área do quarto. Os adultos responsáveis após algum tempo de implementação das áreas na sala, e constatando necessidade de criar uma regra de permanência em cada área, definiram que cada criança não podia escolher a mesma área na mesma semana, dado que era recorrente o facto de um grupo de crianças escolher sempre a mesma área. Passado algum tempo, constatou-se que as crianças, no momento do

planeamento das áreas para a semana, já o faziam tendo em conta as áreas que já tinham escolhido e não demonstravam desagrado quando a área que sobrava não ia tanto ao encontro dos seus interesses.

A área da biblioteca encontrava-se num sítio mais calmo e recatado, sendo composta por diversos livros, jornais, revistas e fantoches que as crianças criaram com material reutilizável. Quando a escolhiam geralmente não davam muita importância aos livros, mas sim aos fantoches.

Na área das ciências era possível encontrar uma balança, livros sobre o corpo humano, livros sobre as etnias, livros sobre o Planeta Terra, peças de encaixe, telemóvel, kit de primeiros socorros e utensílios de medicina (termómetro, raio x, estetoscópio, entres outros...). Durante o meu projeto de intervenção acabei por, juntamente com as crianças, fazer algumas alterações nesta área retirando alguns objetos que faziam pouco sentido como por exemplo as peças de encaixe, que foram movidas para a área dos jogos e construções e o telemóvel, que foi realocado para a área do quarto e da cozinha. Nesta área eles costumavam brincar aos médicos.

A área dos jogos era composta por diversos jogos de tabuleiro, puzzles, jogos de enfiamento, jogos com letras e jogos magnéticos. As crianças ora optavam por trabalhar em equipa, ora individualmente, tendo tendência para se agrupar quando queriam resolver um puzzle.

Área das construções era composta por legos, carrinhos, placas e pistas. As crianças faziam sempre em equipa construções muito pormenorizadas que gostavam de partilhar com os seus colegas que estavam noutras áreas e, com os adultos responsáveis.

Na área das expressões plásticas as crianças optavam por fazer desenhos, colagens, manipulação da plasticina, fazer recortes, pintar. Era uma área equipada com diversos materiais como tintas, suportes de desenho e material reciclado.

A área da cozinha era constituída por móveis de cozinha, como um fogão e diversas loiças em plástico, como pratos, copos, talheres e panelas, também existe uma mesa e cadeiras onde as crianças podem comer. Na área do quarto podíamos encontrar uma cama, um armário onde as crianças guardavam diversas roupas de fantasia (princesa, militar, animais) e uma penteadeira com uma cadeira, onde as crianças se arranjavam. Tanto numa área como na outra, as crianças jogavam ao faz de conta, onde interpretavam vários papéis (mãe, pai, filhos) e diferentes episódios do quotidiano (hora de dormir, hora de ir para o colégio, hora de levantar, etc).

### **1.2.3 Rotina do grupo**

As crianças começavam a chegar à instituição a partir das 7h30 da manhã, ficando no polivalente com uma auxiliar responsável a cantar, dançar ou a fazerem construções.

Por volta das 9h da manhã a educadora deslocava-se ao polivalente para agrupar e recolher as crianças, dirigindo-se para a sala, onde era escolhido o responsável do dia. O responsável estava encarregue de marcar as presenças no quadro das presenças e de desenhar como estava o tempo lá fora, enquanto isso, o resto das crianças estavam sentadas em roda e levantavam-se quando o responsável chamava o nome delas. Depois, todos juntos cantavam os bons dias e partilhavam as novidades.

Por volta das 10h, a auxiliar trazia o lanche da manhã e as crianças lanchavam. De seguida, era pedido ao responsável que, juntamente com outra criança, fosse a todas as salas de jardim de infância recolher o número de crianças que iam almoçar nesse dia e que levasse esse mesmo papel à cozinha.

De seguida, e num ritmo apressado, dirigiam-se para a casa de banho para fazerem a sua higiene. Depois iam para a sala onde decorria a atividade extracurricular, dado que a meio da manhã tinham aula de música, inglês, dança ou ginástica. Estas atividades aconteciam todos os dias de manhã com exceção da terça-feira.

As crianças terminavam as atividades por volta das 11h30 e começavam a organizar-se para irem à casa de banho antes do almoço, que é ao meio-dia.

Entre as 13h e as 14h30 as crianças ficavam com uma auxiliar a brincar no exterior quando o tempo permitia ou então no polivalente. Às 14h30 a educadora ia buscá-las e iam todos juntos para a sala.

De seguida, iniciava-se o tempo de planear-fazer-rever, onde as crianças escolhiam para que área de interesse queriam ir e planeavam junto da educadora ou da auxiliar o que pretendiam fazer nessa área. Permaneciam nas áreas até por volta das 15h30, altura em que começavam a arrumar, para poderem partilhar com os colegas o que estiveram a fazer e irem para a casa de banho, dado que já era quase hora de lanchar, ou seja, 16h.

O dia finalizava com momentos livres de brincadeira, até os pais começarem a vir buscar as crianças ao colégio, que já se encontravam no exterior a brincar.

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. O desenvolvimento socioemocional da criança em creche

Durante grande parte do século XX, o estudo das emoções humanas, principalmente em crianças pequenas, foi praticamente ignorado. No entanto, atualmente cada vez é maior a necessidade de se valorizar e abordar as emoções no dia a dia junto das crianças, aparecendo mais diversidade de ferramentas, para pais e educadores, como livros e jogos didáticos.

Sendo a creche um dos primeiros locais onde as crianças têm oportunidade de desenvolver relações sociais, é necessário que nesta existam as condições necessárias para que possam, segundo Post & Hohmann (2011) “estabelecer relações com a educadora responsável; estabelecer relações com outros adultos; criar relações com os pares; expressar emoções; mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros; desenvolver o jogo social.” (pp. 41-42)

#### 2.1.1 O desenvolvimento social

A competência social da criança, de um modo geral, está relacionada com a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas. Segundo Katz e McClellan (1996) esta capacidade depende de muitas competências de compreensão social e de capacidades de interação (p.13).

Desde o momento em que nascem, as crianças vão aumentando gradualmente a sua capacidade de comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar e exprimir preferências, o que só acontece num ambiente social positivo.

“Ao longo do seu crescimento, a criança vai progredindo através de etapas do desenvolvimento. Essas etapas abrangem o nível da audição e da visão, o nível motor (sentar, gatinhar, andar), o nível da linguagem (sons, palavras, frases) e, finalmente, o nível do comportamento da adequação social.” (Ramalho, 2001, p.24)

A família e a escola desempenham assim, um papel fundamental no que toca à construção desses mesmos ambientes emocionalmente favoráveis, onde é dado ênfase aos valores, às atitudes e às relações positivas com os outros.

O desenvolvimento social por vezes apresenta algumas dificuldades, como afirma Katz e McClellan (1996) algumas crianças ainda não atingiram um controlo suficiente dos impulsos para serem

bem-sucedidas na rotatividade e na negociação noutras estratégias utilizadas para resolverem conflitos com os seus pares (p.14). No entanto, as crianças também se começam a desenvolver socialmente através da interação e da observação, quando se trata de crianças pequenas “uma interação significativa tem uma maior probabilidade de ocorrer no contexto de atividades que correspondam a interesses genuínos dos intervenientes (...) a natureza do currículo para crianças pequenas é importante tanto para o desenvolvimento social como para o desenvolvimento intelectual” (Katz e Chard, 1989 in Katz e McClellan, 1996, p.19) daí ser crucial o educador estar atento para planificar com intencionalidade.

### **2.1.2 O adulto como promotor da competência social**

Os primeiros anos são o período da vida em que o ser humano mais se desenvolve, estando sempre em constante mudança. É também nesta altura que, segundo Lino (1996), se desenvolve a capacidade de iniciar e estabelecer relações sociais, quando a criança forma relações fortes de vinculação com os pais e com as pessoas que tomam conta dela. (p.80)

No que diz respeito às competências sociais, nos primeiros anos de vida, a criança aprende através da imitação. Tendo isto em conta, é fundamental que estas cresçam em ambientes positivos e emocionalmente ricos.

Aos poucos, a criança vai acumulando informação e passa a compreender aspetos como o respeito pela autoridade, a amizade, os costumes e as convenções. Muitas destas convenções são inicialmente aprendidas pela imitação e, mais tarde, irão tornar-se mais sólidas dependendo da capacidade da criança de inferir as pistas sociais (Craig, 1992 in Ramalho, 2001, p.30)

Falar de competências sociais e de crianças tão pequenas não é algo comum, no entanto, quando o educador entende que um ambiente educacional positivo vai para além do espaço e dos materiais, abre portas a um clima favorável para interações criança-criança e criança-adulto significativas. Segundo Oliveira-Formosinho (1996) o educador deve organizar atividades educacionais intencionalizadas para a partilha, a cooperação, a ajuda e para a aprendizagem da democracia. (p.65)

O adulto pode e deve utilizar a rotina diária para promover a competência social. Se a criança aprende através da imitação, quando a educadora no tempo de acolhimento de manhã ouve as crianças com atenção, estas irão, através da aprendizagem observacional, imitar o respeito que a educadora tem pela partilha do outro, passando a valorizar intrinsecamente a comunicação. O tempo de planeamento, no qual segundo Oliveira-Formosinho (1996) a educadora escuta atentamente cada criança, é também uma ocasião de aprendizagem observacional, por parte das crianças ao verem o respeito devido a cada

plano individual e à criança que o faz (p.68). Em suma, tudo o que vai acontecendo ao longo do dia tem potencial para promover as competências sociais, uma vez que nos vamos sempre deparando com pequenos conflitos que as crianças observam atentamente como são resolvidos. Segundo Lino (1996)

Cabe aos educadores terem a preocupação de planejar diariamente atividades integradas nos diferentes tempos da rotina diária, quer sejam para o planeamento, para o trabalho de pequenos grupos ou trabalho de círculo, de modo a proporcionarem às crianças oportunidades de partilharem materiais, espaços e atenção dos adultos e de outras crianças; de falarem na sua vez e de ouvirem atentamente os outros, de perceberem que os outros tem diferentes pontos de vista e ideia e respeitá-los, de exprimirem sentimentos por palavras (p.81)

### 2.1.3 O desenvolvimento emocional

De acordo com o dicionário Priberam, uma emoção é um conjunto de alterações, variáveis na duração e na intensidade, que ocorrem no corpo e no cérebro, geralmente desencadeadas por um conteúdo mental. Para Goleman (1997), a emoção é um sentimento e os raciocínios que dele derivam, incluindo os estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação (p.310). No entanto, embora a emoção possa ser vista como um sentimento, Parrott e Harré (1996) afirmam que “esta é um conjunto de respostas corporais que podem ser treinadas exatamente da mesma forma que outras habilidades manuais são desenvolvidas”. (p.1)

As pessoas que tomam conta de crianças procuram desenvolver relações positivas e recíprocas com elas – relações em que a palavra-chave é o encorajamento. (...) Estabelece um ambiente psicológico seguro, onde as iniciativas das crianças são vistas como intencionais e não malévolas ou problemáticas para os adultos (...) Os educadores procuram ver as coisas da criança, encorajar e não contrariar os esforços e tentativas de comunicação por parte da criança, estar atentos aos indícios das crianças em vez de imporem as suas próprias ideias, e assumir uma abordagem de resolução de problemas aos conflitos interpessoais das crianças em vez de as castigar ou resolver os problemas por elas. (p.14)

À medida que as crianças vão crescendo, as suas emoções vão-se tornando cada vez mais conscientes e começam a formar-se sentimentos que serão característicos da sua personalidade, é então essencial que o educador consiga reconhecer que o temperamento de cada criança influencia o modo como esta se relaciona com o mundo, como afirma Post & Hohmann (2011) as crianças variam em termos de nível de atividade, ritmo biológico (...) intensidade de reação e limiar da sensibilidade. (p.75)

Para que uma criança desenvolva competências emocionais há quatro aspetos que têm de ser tidos em consideração para Webster-Stratton (1999). O primeiro é a maturidade do sistema neurológico ou do desenvolvimento do sistema nervoso da criança. O segundo é o temperamento e desenvolvimento global da criança, visto que quando esta sofre de problemas de aprendizagem, atrasos na linguagem, défices de atenção ou hiperatividade tem tendência a ser mais vulnerável em relação a um desregulamento emocional. O terceiro diz respeito à sociabilização parental e o ambiente de apoio envolvente e o quarto ao ênfase que as escolas e os professores dão à educação emocional.

Em relação aos primeiros dois aspetos não há muito que possa ser feito pelo educador visto que estamos perante questões neurológicas. No entanto, em relação ao terceiro e quarto ficou comprovado que a forma como as famílias falam sobre os seus sentimentos influencia a habilidade ou inabilidade que as crianças terão em regular as suas emoções no futuro e em entender os sentimentos do outro. Desde cedo, tanto as famílias como os educadores devem procurar falar abertamente sobre o que sentem e procurar que as crianças reconheçam e aceitem as suas emoções, deste modo, serão adultos muito mais equilibrados.

#### **2.1.4 O adulto como promotor da competência emocional**

Ao analisarmos o papel do adulto como promotor ou facilitador do desenvolvimento das competências emocionais das crianças, importa, em primeira instância, compreender o que são competências emocionais.

Como refere Branco (2004), “não parece haver um conceito de emoção nem tal se afigura possível. Cada conceito encontrado emerge da respetiva abordagem teórica, donde não ser não pacífica a definição de emoção.” (p.28). No entanto, Goleman (1997) estabelece cinco pontos onde assenta a sua definição de competência emocional, sendo eles a capacidade do indivíduo conhecer as suas próprias emoções, a capacidade de gestão das próprias emoções, ser capaz de se auto-motivar de forma constante, isto é, a capacidade de “mobilizar as emoções ao serviço de um objetivo é essencial para concentrar a atenção, para a automotivação, para a competência e para a criatividade.” (p.63). O autor continua e afirma que para o indivíduo ser emocionalmente competente, deve ser capaz de reconhecer as emoções dos outros, bem como gerir relacionamentos, ou seja, para este “a arte de nos relacionarmos é, em grande medida, a aptidão para gerir as emoções dos outros” (p.64).

Deste modo, assim como as crianças aprendem a andar, a falar e a deixarem as fraldas, também aprendem a regular as suas respostas emocionais (Webster-Stratton, 1999, p.286). Para que isso

aconteça, é necessário que o ambiente em que a criança se insere seja favorável, estando assim rodeada de adultos atentos que respondam às suas necessidades, principalmente quando são bebês. À medida que as crianças vão crescendo, o papel do adulto também muda. Segundo o mesmo autor:

“One of the most important developmental achievements associated with the emergence of emotional regulation is the child’s acquisition of language and communication skills. As children develop language skills, they become increasingly able to label their emotions, their thoughts, and their intentions.” (p.286)

O adulto responsável deve ajudar as crianças a lidarem com as suas emoções oferecendo-lhes em primeiro lugar, o máximo de estabilidade e consistência possível na rotina. Depois, deve expressar sempre que possível os seus próprios sentimentos, para que as crianças consigam mais facilmente identificar as emoções que existem e se acostumem a falar sobre elas.

Para que o adulto possa ser promotor de competência emocional nas crianças, deve ser capaz de respeitar os seus sentimentos e emoções. Para Katz e McClellan (1996) quando uma criança tem medo de participar numa atividade, o educador deve respeitar a sua relutância. No entanto, isso não significa que o educador concorda que esses sentimentos são justificados. Este pode aceitar o medo da criança relativamente a uma situação, sem concordar que a situação seja perigosa (p.23) dizendo-lhe que compreende que possa não lhe apetecer participar na atividade naquele momento, mas que está à disposição para a ajudar quando se sentir pronta. Segundo o mesmo autor:

Esta estratégia aceita e respeita os sentimentos das crianças, protege o seu sentido de autonomia e minimiza a probabilidade de elas transformarem a sua relutância numa resistência obstinada às normas dos grupos (...) Minimizando o desenvolvimento do proverbial braço de ferro entre o professor e a criança. (p.23)

## 2.2. OS CONFLITOS EM CONTEXTO DE CRECHE

Quando nos referimos a conflitos entre crianças de creche, geralmente estamos a referir-nos a episódios ou situações em que as crianças tiram objetos das mãos umas das outras, empurram, beliscam, mordem e pontapeiam porque querem algo que o outro tem ou então porque querem interagir com uma criança com um nível de energia/atividade diferente do seu.

É necessário que o educador investigue e reflita sobre as causas dos conflitos que acontecem diariamente visto que conflitos regulares pelo mesmo motivo pode ser um sinal de alerta que o grupo está a dar. Se as crianças entram em conflito recorrentemente por determinados objetos, é altura do

educador observar se os materiais são em quantidade suficiente e se apoiam uma grande variedade de experiências lúdicas. Para Hohmann & Weikart (1997) sempre que possível, há pelo menos dois exemplares de cada coisa (p.174) para que seja possível o maior número de crianças explorar o mesmo material em simultâneo.

Para Katz e McClellan (1996)

“O conflito é inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo; não deve ser, e provavelmente não pode ser, completamente eliminado. Os problemas sociais espontâneos e inevitáveis, que aparecem quando as crianças trabalham e brincam em conjunto, colocam o professor numa posição ideal para promover o desenvolvimento social das crianças.” (p.22)

Se por um lado o educador deve tentar intervir o menos possível para que as crianças possam tentar resolver os seus problemas sozinhas, também pode olhar para os conflitos como uma oportunidade para que as crianças desenvolvam a sua capacidade de resolução de problemas. O educador pode apoiar a que a criança negocie com a outra parte envolvida, tentando que falem sobre o que aconteceu e que sugeriram ideias para resolver o problema, deste modo estas estarão mais bem preparadas para resolver o problema sozinhas quando acontecer da próxima vez. Segundo Katz e McClellan (1996):

Os anos da pré-escola são os melhores para ajudar as crianças a estabelecer um ciclo positivo nas suas relações sociais. As pessoas que tomam conta das crianças podem fornecer modelos de *skills* de interação (...) e propiciar auxílio às crianças que se encontram num processo de aquisição e fortalecimento da compreensão e das capacidades sociais. (p.22)

Como se sabe, as crianças pequenas entram espontaneamente e frequentemente em conflitos interpessoais com as mais diversas origens e nos mais diversos contextos (Oliveira-Formosinho, 1996, p.68) e para Hohmann e Weikart (1997) o educador deve olhar “as situações de conflito como oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais. (p.89)

### **2.2.1. Estratégias de resolução e prevenção de conflitos**

Segundo o modelo High/Scope há dois tipos de estratégias que permitem diminuir a frequência de situações que envolvam comportamentos de agressão física ou verbal, estratégias estas que passam pela prevenção e resolução de conflitos. As estratégias de prevenção estão diretamente relacionadas

com a existência de um espaço físico adequado, com áreas bem distintas e material suficiente em cada área que seja adequado às características desenvolvimentais das crianças (Lino, 1996, p.84) deste modo, estas não precisarão de disputar material e entrar em conflito. A estruturação de uma rotina diária consistente também é fundamental, uma vez que a criança já sabe o que vai acontecer a seguir e pode fazer escolhas ou planejar ações, o que diminuirá a ansiedade e dará segurança à criança.

Deste modo é necessário que exista um espaço físico com dimensões adequadas para um grupo específico de crianças. Segundo Hohmann e Weikart (1997) um espaço que seja de pequenas dimensões as crianças terão dificuldades em se mover e construir coisas, bem como tenderão a ter disputas de território desnecessárias. Num espaço sobredimensionado, tenderão a permanecer juntas usando apenas parcialmente a área disponível. (p.166)

No que diz respeito às estratégias de resolução de conflitos o educador deve:

- a) intervir imediatamente para parar um comportamento que seja destrutivo ou que ponha em perigo a segurança da criança;
- b) usar linguagem verbal para identificar os sentimentos e as preocupações das crianças;
- c) pedir às crianças que expressem por palavras os seus desejos e sentimentos;
- d) pedir às crianças que apresentem as suas próprias soluções para a resolução de um problema;
- e) dar às crianças escolhas para a resolução de um problema apenas quando elas se apresentem como opções possíveis de concretizar;
- f) evitar o uso de linguagem punitiva ou que expresse um julgamento;
- g) quando se dá um comportamento que é inaceitável, deve-se explicar as razões às crianças;
- h) antes de parar uma situação de conflito, verificar se as crianças conseguem resolvê-la sem o apoio do adulto. (Graves e Strubank em 1991 as cited in Lino, 1996, p.85)

Segundo Hohmann & Weikart (1997) quando as crianças demonstram capacidades de resolução de conflitos em idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais de que necessitam, tais como o hábito de as pôr em prática, e a necessária confiança em si para os resolver (p.89).

Como as crianças mais pequenas veem frequentemente as coisas apenas do seu ponto de vista, precisam de muitas experiências da vida real e de apoio permanente dos adultos para praticarem a resolução de conflitos interpessoais num clima favorável, aprendendo assim a acreditar mais facilmente nelas enquanto resolutoras de problemas. Para os autores anteriormente referidos, é essencial que estejam presentes cinco elementos nos climas de apoio: a partilha do controlo, a centralização das

atenções nos talentos e riquezas das crianças, a formação de relações autênticas, o compromisso de apoiar a brincadeira das crianças, e a adoção de uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal” (p.92) visto que estes permitem que as crianças cresçam com autoconfiança, iniciativa e empatia.

Em suma, o adulto deve sempre permitir que as crianças tentem resolver os seus conflitos sem a sua intervenção e só intervir quando houver necessidade, nunca de forma punitiva. Se usarem as estratégias em cima apresentadas permitem que a criança comece a desenvolver uma capacidade de controlo interno e a aprender a resolver os conflitos com os outros.

## **2.3 A ÁREA DAS CIÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato (Post & Hohmann, 2011, p.11) Quando chegam ao jardim de infância, possuem então, um alargado leque de conhecimentos e experiências nas mais variadas áreas, que foram adquiridos na creche a partir da interação com o mundo que as rodeava. Como afirma Hohmann, Banet & Weikart (1995) antes de iniciarem a educação pré-escolar, já assimilaram e lidaram com uma quantidade incrível de informação, dominando assim uma vasta gama de saberes complexos. (p.34)

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)

Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias não só sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano. (p.85)

No jardim de infância, o ambiente deve estar preparado para que as crianças “aprendam com as suas próprias ações, tendo espaço em que se possam movimentar, construir, escolher, criar” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.51). Para além do espaço, que deve ser cuidadosamente pensado, o educador também deve proporcionar um ambiente que alimente a curiosidade das crianças e o seu interesse pelo mundo, visto que o exploram desde que nasceram e a sua necessidade de o entender melhor aumenta à medida que se desenvolvem, criando, se achar pertinente, uma área reservada para as ciências onde haja material e objetos que permitam às crianças criar hipóteses/teorias e testá-las ou verificá-las. Igualmente importante, é oferecer às crianças oportunidades para contactarem diariamente

com a natureza lá fora, dando-lhes tempo para apreciar as árvores, a água, as plantas, os animais ou o estado do tempo.

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais.” (Silva., Marques., Mata., & Rosa, 2016, p.90)

Segundo Hohmann & Weikart (1997) “o objetivo principal do educador é apoiar o desejo que a criança tem de colocar as suas próprias questões e de lhes responder”, portanto todas as situações que acontecem ao longo do quotidiano e curiosidades que vão surgindo, têm potencial para serem impulsionadoras de atividades que permitam que exista por parte da criança uma atitude de pesquisa, centrada na observação, formulação de hipóteses e experimentação.

Em relação à linguagem e aos fenómenos científicos, é necessário que haja desde cedo a utilização de uma linguagem que seja o mais adequada e rigorosa possível, para que não se fomente a construção de conceções alternativas. Claro que na prática nem sempre é fácil, por exemplo: as crianças crescem a ouvir nas histórias infantis que quando aparece um arco-íris é porque há um tesouro onde ele termina e não que surge quando partículas de água atravessam um raio de sol, tendo estas teorias de ser desmistificadas através da observação e da experimentação.

Existem inúmeras razões a favor da sensibilização às ciências desde os primeiros anos de vida, visto que esta se afigura como essencial para responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela atividade dos cientistas, como afirma Martins et al., (2007, p.17). Ao abordar as ciências desde cedo, também são promovidas as capacidades de pensamento (criativo, crítico e metacognitivo) que serão úteis em diferentes contextos e situações, como, por exemplo, na tomada de decisão e de resolução de problemas pessoais, profissionais e sociais (Lankin, 2006; Tenreiro-Vieira, 2002).

Desta forma, ao explorar as ciências, as crianças devem ser expostas a abordagens corretas, desafiadoras e contextualizadas, o que, para Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), vai permitir o desenvolvimento de “atitudes que promovam a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade” (p.85).

### 2.3.1 A Metodologia de Trabalho de Projeto

Quando nos referimos às pedagogias existentes, podemos fazer uma divisão clara entre as pedagogias transmissivas e as pedagogias participativas.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) na pedagogia transmissiva “o professor é visto como o mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido (...) o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da atividade educativa.” (p.14) No que diz respeito às pedagogias participativas, estas estabelecem uma rutura com a pedagogia tradicional, olhando com outros olhos para o processo de ensino-aprendizagem, quebrando assim com a visão do professor como fonte do conhecimento e da criança como o recetor.

Na Metodologia de Trabalho de Projeto, a criança é vista como um ser capaz e competente, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Segundo Mendonça (2002) os projetos oferecem oportunidade às crianças de serem ajudadas a atribuir significado aos acontecimentos e experiências vividos no seu meio ambiente e a prestar-lhes atenção (p.8), sendo importante que as famílias e a comunidade envolvente tenham um papel relevante nestes mesmos.

No entender de Mendonça (2002) os projetos têm como características a intencionalidade, responsabilidade, autonomia, autenticidade, complexidade e criatividade (pp.24-25). Estes têm origem nas experiências de vida das crianças, dentro e fora do contexto escolar e a intenção pode partir de uma ou mais crianças ou do próprio educador. A intenção ou desejo é então, sempre o impulsionador do projeto.

Segundo Katz (2005) para que um projeto se desenvolva tem de passar por três fases. Durante a primeira fase o professor ajuda as crianças a esclarecer o foco do projeto e as questões a que as suas investigações tentarão responder (p.29). É nesta altura que as crianças partilham o que já sabem e as suas experiências relacionadas com o assunto. Cabe ao educador escutar cada uma das crianças para que possa orientar as crianças nas mais diversas áreas à medida que o projeto se realiza.

Numa segunda fase do projeto as crianças começam a trabalhar, geralmente em pequenos grupos e a pesquisar informações relativas ao que estão a investigar. Nesta fase é esperado que as crianças tomem iniciativa e se responsabilizem pela recolha de dados. Segundo Katz (2005) “Dependendo da idade das crianças e da natureza do assunto, esta fase implicará que façam uma pesquisa de campo e entrevistem algumas pessoas que possam responder às suas perguntas. (p.29)

Por último, é esperado que as crianças partilhem a história da investigação e as suas descobertas tanto com o grupo, como com a restante comunidade escolar e famílias.

“Os projetos exigem um princípio, meio e um fim, tendo a certa altura de serem concluídos, embora as crianças devam também reconhecer que, na realidade, a aprendizagem de qualquer problemática nunca está terminada; há sempre mais para aprender. (...) A singularidade de cada projeto reflete as vivências distintas do grupo de criança, do educador e do contexto.” (Mendonça, 2002, p.85)

## CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 3.1. A investigação-ação

Relativamente à metodologia adotada ao longo desta investigação, optou-se pela Investigação-Ação. Esta metodologia permite que se parta de um ponto específico e que resulte num processo de reflexão sobre a intervenção (Luisa, Martins, Sá, Jorge & Teixeira, 2003, in Martins, 2016, p.11).

Numa outra perspetiva, Coutinho et al. (2009), afirmam que a “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver (...) e inúmeras oportunidades para refletir” (p.358).

Segundo Máximo-Esteves (2008) a investigação-ação, à semelhança da investigação qualitativa, em cujas propostas se apoia, é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo. (p.82)

Deste modo, importa realçar que a exploração reflexiva que o educador faz da sua prática contribui “não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e na mesma prática” (2009, p.360). Torna-se por isso importante o uso desta metodologia, dado que, ao longo do tempo, temos vindo a assistir a uma constante evolução da sociedade em que vivemos, dado que o processo educativo não é, nem fica, indiferente aos valores sociais.

A investigação-ação surge assim como uma ferramenta de auxílio para o educador, dado que permite pensar e desenvolver estratégias e métodos que se adequem a um grupo heterogéneo, respeitando sempre os diferentes ritmos e modos de aprendizagem de cada aluno. Para Caetano (2004), a investigação-ação pode ser entendida como um dispositivo de vaivém entre a investigação e a ação...” (p. 99).

Em suma, a investigação-ação apresenta-se como um processo cíclico, composto por quatro fases, sendo elas a planificação, a ação, a observação e a reflexão, cujas características são, segundo Coutinho et al (2009):

- Prática e colaborativa, dado que implica a participação de todos os intervenientes;
- Prática e interventiva, uma vez que vai para além da simples descrição da realidade;
- Crítica, não se limitando à procura de melhores práticas, mas sim atuando como agente de mudança;

- Autoavaliativa, visto que todas as ações são avaliadas de forma contínua, em busca de novos conhecimentos.

Assim, a investigação-ação visa a mudança das práticas educativas, que promovam o aperfeiçoamento e desenvolvimento, não se devendo confinar a um único ciclo. (pp.362-363)

Foi com base na teoria presente na literatura sobre a investigação-ação que, ao longo do estágio procurei que os projetos de intervenção pedagógica tivessem, para além da dimensão interventiva, também uma dimensão investigativa. Numa fase inicial, foi crucial observar as rotinas das salas e as interações entre criança-criança e criança-adulto, para poder conhecer e identificar os seus interesses e necessidades.

Utilizei então os princípios da investigação-ação, nomeadamente planear com flexibilidade, que engloba a observação; agir; refletir; avaliar/validar e dialogar, onde são partilhados os diversos pontos de vista. Desta forma, fui capaz de ajustar os planos sempre que as atividades não corriam como o previsto.

### **3.2. Questão e objetivos de intervenção**

Tendo em conta a problemática identificada no contexto de creche, definiu-se como questão de investigação “Qual o papel do adulto na promoção de boas relações entre os pares?”, sendo que para tal, foram definidos os seguintes objetivos de intervenção:

- ✓ Promover as interações e relações entre pares;
- ✓ Promover o reconhecimento e aceitação das características individuais dos pares;
- ✓ Facilitar o desenvolvimento da empatia;
- ✓ Estimular o reconhecimento de emoções no outro;
- ✓ Observar e conhecer o que despoleta os conflitos entre os pares e encontrar estratégias de resolução adequadas.

Por sua vez, no que concerne ao contexto de Jardim de Infância, toda a intervenção teve como ponto de partida a questão “Como desenvolver um projeto a partir das curiosidades das crianças?”. Os objetivos identificados são os seguintes:

- ✓ Promover a construção de uma atitude de pesquisa, centrada na observação, formulação de

hipóteses e experimentação;

- ✓ Fomentar a curiosidade das crianças e o desejo de saber mais;
- ✓ Estimular o envolvimento no processo de descoberta e investigação;

### 3.3. Técnicas de recolha e tratamento dos dados

As técnicas de recolha de dados que utilizei foram as notas de campo, os registos fotográficos, os registos gráficos das crianças e os diários de bordo. Também fui conversando sempre com as educadoras e com as auxiliares em relação às crianças, partilhando com as mesmas as observações que ia fazendo, numa tentativa de conhecer melhor as suas motivações.

Optei por utilizar estas técnicas de recolha de dados porque me permitiram dar respostas aos objetivos que tinha previamente delineado.

Principalmente no contexto de creche, visto que estava a recolher dados sobre a interação e sociabilização das crianças, o instrumento de recolha de dados que prevaleceu foi a observação. Segundo Máximo-Esteves (2008) a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. (p.87)

No contexto de jardim de infância, prevaleceram as notas de campo, que na minha opinião são cruciais, visto que incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das suas ações e interações (trocas, conversas). No entanto, também utilizei os registos fotográficos como forma de documentar as atividades e, em alguns casos, como elemento integrante do registo final da atividade (*ver atividade – construção do painel de investigação*), registos gráficos, tais como desenhos e tabelas feitos pelas crianças, com o objetivo de registar as suas ideias prévias e como forma de registo dos resultados das experiências utilizadas, respetivamente. Por fim, o diário de bordo acompanhou-me durante toda a intervenção, tanto no contexto de creche como JI, servindo como meio de descrição e reflexão sobre os acontecimentos mais relevantes.

Para uma melhor análise dos dados recolhidos, irei adotar, como já fora referido, uma análise qualitativa dos dados recolhidos, interpretando e construindo conhecimento a partir das notas que fui recolhendo, procurando com isso, e numa aproximação a uma investigação-ação, ir melhorando as minhas práticas pedagógicas.

## **CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Neste capítulo irei apresentar as intervenções pedagógicas e a sua respetiva avaliação.

Para a concretização de cada um dos objetivos, mobilizo as respostas dadas quer pelas educadoras ao longo do estágio, bem como as informações das observações sobre os grupos e ainda das intervenções das crianças ao longo das atividades. Por conseguinte, todas estas informações estão articuladas com as intervenções que realizei.

De forma a facilitar a apresentação e a interpretação dos dados obtidos, este capítulo encontra-se dividido em dois grandes pontos: o primeiro diz respeito ao estágio em creche, e o segundo ponto, respeitante ao estágio em jardim de infância.

Deste modo, será apresentado primeiramente o desenvolvimento da intervenção em contexto de creche e a respetiva avaliação de intervenção. Seguindo a mesma dinâmica para o contexto de jardim de infância, será também apresentado o desenvolvimento da intervenção e a sua respetiva avaliação.

### **4.1 Desenvolvimento da intervenção pedagógica em contexto de creche**

#### **A. Atividade – Cartões das emoções**

No dia 20 de maio de 2021, comecei a implementar o projeto. Comecei por uma atividade que tinha como intencionalidade pedagógica potencializar o reconhecimento das emoções das crianças e as dos seus pares.

Após os bons dias, perguntei às crianças se queriam ver o que eu tinha trazido comigo hoje. Ficaram todas entusiasmadas e eu comecei a mostrar os cartões com as emoções, um de cada vez, dando-lhes os cartões depois para verem melhor.

Os cartões mostravam pessoas reais de várias faixas etárias a expressar algumas das emoções que eles sentem durante o dia, nomeadamente a alegria, a tristeza, a raiva e o medo. Foi essencial usar imagens reais porque na maior parte dos livros e desenhos animados as crianças só viam as expressões faciais através de bonecos e, como estávamos em plena pandemia, as crianças tinham tido poucas oportunidades de observar a cara de nenhum adulto responsável por elas, por causa das máscaras faciais.

Quando mostrei o cartão do bebé a chorar a S. diz “É um bebé, tá triste” e eu respondi “Pois é S., e o que é que tu gostas quando estás triste?” e a S. responde “Gosto dos abraços da mamãe”, “Eu

também gosto de miminhos quando estou triste, mais alguém gosta?”. O G. sorriu para mim com os olhos muito arregalados, abanando que sim com a cabeça. (...)

Quando mostrei a imagem do homem com raiva a F. disse-me:

*F: Esse é mau, não gosto.*

*E: Sabes F., o senhor não é mau, só está zangado. Vocês às vezes também se sentem assim quando por exemplo um colega vos tira o brinquedo da mão.*

*F: Não é mau entô?*

*E: Não... queres experimentar ver como é a tua cara no espelho quando estás com raiva?*

*(Nota de campo, maio, 2020)*

A F. disse que sim, pegou no espelho, fez uma cara trancada e depois ria-se, voltava a fazer cara raivosa e ria-se de novo.

Ao longo da atividade fui conversando com as crianças sobre como é que elas se costumavam sentir durante o dia ou em determinadas situações específicas, como por exemplo: quando alguém lhes tirava um brinquedo com que estavam a brincar ou quando recebiam um beijinho/abraço de alguém que gostavam, convidando-as a utilizarem o espelho para imitar ou reproduzir as emoções que estão a observar nas imagens. Conversamos também sobre o que é que podíamos fazer quando víamos uma pessoa triste e eles foram sugerindo, alguns através de gestos e outros através de palavras que fizéssemos miminhos, dessemos abraços e beijinhos.

Nesta atividade pude observar que estavam presentes alguns Indicadores Chave de Desenvolvimento (ICDs), nomeadamente no Desenvolvimento Social e Emocional o “distinguir o eu do outro”, “a participação de atividades de grupo” e “expressar emoções”. No que diz respeito ao Desenvolvimento das Artes Criativas a identificação de imagens visuais e a imitação e simulação.

Ao construir os cartões das emoções plastifiquei-os e tornei-os resistente para que pudessem ser colocados à disposição das crianças e foi muito interessante observar que tipo de interações as crianças estabeleciam com eles. A D. olhou para todos os cartões, mas só pegou num que tinha uma criança a chorar, foi para um canto mais tranquilo e observou, depois foi buscar mais cartões, colocou no chão e observou um de cada vez. A S<sub>1</sub> veio ter comigo, mostrou um cartão e disse “Menino triste, faz miminho”, eu fiz uma festinha no cartão e ela encostou-o ao peito dizendo “vou dar um abraço!”. A S<sub>2</sub> inicialmente dispôs três cartões no chão e observou, depois foi buscar um piano com animais da quinta e usou os cartões enquanto conversava com os animais, por exemplo quando lhes mostrava o cartão da raiva falava

mais alto e, quando lhes mostrava o cartão da tristeza falava devagarinho e baixinho. Fiquei surpreendida porque todas as crianças escolheram em algum momento brincar ou observar os cartões durante o tempo de escolha livre e a maior parte vinha mostrá-los a mim, à educadora ou à auxiliar. Também partilharam os cartões uns com os outros e por exemplo o A. que tinha dois cartões com a emoção da tristeza pediu à C. um cartão que retratava a alegria para ficarem cada um com duas emoções diferentes, dizendo-lhe a sorrir “já tá” depois de fazerem a troca.

### **Atividade – Esvaziar e encher com água**

Na continuidade do desenvolvimento do projeto, surgiu a proposta de esvaziar e encher com água, uma vez que observei nas crianças o interesse de brincar com água - quando abriam as mangueiras do jardim para se molharem – e encher/esvaziar nas caixas com areia.

Segundo Post & Hohmann (2011) as crianças desenvolvem-se quando têm oportunidade de explorar objetos, de encher e esvaziar, e de observar a causa e efeito. Desenvolvem-se também socioemocionalmente quando estabelecem relações com os pares e jogam com os outros (p.39). Tendo em atenção os interesses das crianças, planeiei esta atividade que permite criar oportunidades para que elas se desenvolvam cognitivamente e socialmente.

A atividade foi desenvolvida em trios no jardim e disponibilizei vários objetos e materiais do quotidiano para que as crianças pudessem explorar livremente, observando sempre a sua atenção e envolvimento, o que fazem com os materiais disponibilizados, que tipo de relações os elementos do par estabelecem e como se desenrola a partilha dos materiais entre os pares.

Na preparação da atividade coloquei uma manta no centro com os materiais (ver anexo C) e quatro bacias à sua volta (ver figura 1). Como foram 10 crianças nessa manhã, optei por fazer dois grupos de dois e dois de três. Os materiais foram dispostos como podemos observar na figura 2. Ainda na sala, as crianças retiraram a parte de baixo e ficaram só de fralda/cuecas. Assim que chegamos ao parque, retiraram os sapatos e as meias para ficarem mais à vontade. Optei por levar um grupo de cada vez para que observassem o espaço e os materiais com calma. Cada um pegou em copos e colheres e foram para uma bacia (ver figura 3).



Figura 1



Figura 2

Quando a educadora viu que o primeiro grupo já estava envolvido na atividade, foi buscar os restantes grupos, sempre um de cada vez. Quando cada grupo chegava, era intuitivo, escolhiam os materiais e iam os 2/3 para uma bacia. Foi curioso porque numa primeira fase observei que todas as crianças pegaram em copos e colheres, não sei se por lhes serem mais familiares e só depois é que começaram a ir à procura de materiais com as características que eles queriam “Agora preciso de um mais grande” diz a F., pegavam, experimentavam, voltavam a pousar e a levar outro mais pequeno/menor.



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6

Os grupos inicialmente formados desapareceram, de repente eram todos um só. Levavam água de umas bacias para as outras, entreajudavam-se a encher e a esvaziar. Por mais estranho que pareça, na primeira meia hora não se ouvia um piu, de vez em quando ouvia-se uma gargalhada, mas estavam tão envolvidos na exploração, que na maior parte do tempo estava um silêncio absoluto. Durante toda a manhã, ninguém tirou o material/brinquedo a ninguém, não houve mordidelas, não houve um choro ou um encontrão e foi simplesmente delicioso observá-los a brincar, a tomarem decisões e a resolvermos problemas.

Num dos momentos, o A. despejou uma das bacias e o G., a F. e a D. tomaram a iniciativa de pegar em recipientes e transportar água das outras bacias para encher a do A. A C. (ver figura 9) optou por se sentar na manta a brincar com os recipientes/colheres e a S. de vez em quando aproximava-se dela, levando copos de água para encher o recipiente que ela tinha. O J. virou os recipientes ao contrário e bateu com as colheres pequeninas ritmadamente, criando uma música, o M. rapidamente se aproximou e se juntou à brincadeira.



Figura 7



Figura 8



Figura 9

Propositadamente quando fiz a seleção dos materiais para a atividade, escolhi uns brinquedos de plástico que geralmente são usados durante o banho (ver canto esquerdo superior da figura 2), iguais aos que têm na sala e pelos quais manifestam bastante interesse lá, para ver de que forma interagiriam com eles. No entanto, nesta atividade ninguém pegou neles, foi o único material que permaneceu exatamente no mesmo sítio desde o início ao final da atividade e aí eu pude perceber que fazia sentido, porque tinham tantos outros materiais diferentes que geralmente não têm oportunidade de explorar. Nesta atividade pude observar as crianças a expressarem iniciativa, a resolver problemas com que se deparam ao explorar e brincar, a criar relações com os pares, a mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, a desenvolver o jogo social, a movimentar objetos, a explorar sons, a encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora, a repetir uma ação para que algo volte a acontecer, experimentando a causa e efeito e a explorar objetos com as mãos, pés, boca, ouvidos e nariz.

#### Atividade – Canção das emoções

Partindo da observação do interesse que as crianças tinham em ouvir e cantar músicas, criei uma canção que potencializasse o reconhecimento das emoções das crianças. A canção que eu escrevi falava sobre a alegria, a raiva e a tristeza. Desenhei também nos dedos três carinhas que representavam essas mesmas emoções (ver figura 10) e, enquanto cantei as quadras sobre as emoções levantei o dedo correspondente. Usei gestos e expressões faciais alusivas ao que estava a cantar (abraço, 123, feliz, triste, raiva). Disponibilizei também às crianças instrumentos musicais, para que pudessem acompanhar a canção.

Ao longo da atividade observei a atenção e o envolvimento das crianças, assim como o seu acompanhamento da canção através dos gestos ou dos instrumentos.

Letra da canção:

Se tu vês um amigo triste  
Tenta-o consolar  
Pergunta o que aconteceu  
E até o podes abraçar

Se tu vês um amigo contente  
E não sabes o que fazer  
Pergunta-lhe se quer brincar  
E divirtam-se sem parar

Se tu vês um amigo com raiva  
Não tenham medo dela  
Contem juntos até três  
Que ela vai à vida dela

A alegria, tristeza e raiva  
São algumas emoções  
Vão convosco para todo o lado  
Em todas as situações

Esta atividade não decorreu exatamente como tinha planeado, mas isso até foi algo positivo. A atenção das crianças ao início estava um pouco dispersa e as crianças não estavam envolvidas, eu apercebi-me que uma das razões era a canção ter muitas quadras. Tendo isso em conta, reduzi a canção para as duas primeiras quadras, que falavam sobre a alegria e a tristeza.

Quando cantei da segunda vez, levantei o dedo com a carinha triste e o outro com a carinha sorridente e isso chamou a atenção das crianças. Uma delas tomou a iniciativa de pedir à educadora que desenhasse também uma carinha feliz e triste. De repente, todas as crianças se levantaram para pedir à educadora que desenhasse carinhas felizes e tristes nos dedos delas e quando se sentaram e eu cantei de novo a música, elas acompanhavam-me levantando o dedo correspondente à emoção da quadra. Embora não tivesse corrido como planeei, observei que as crianças gostaram da música porque estavam todas felizes a mostrar umas às outras e aos adultos os seus dedinhos, entoando a melodia da música.

Voltamos a cantar a canção depois várias vezes durante o estágio ao longo da rotina, por exemplo quando eles lanchavam de manhã ou quando estavam no pote.



*Figura 10*

## 4.2 Avaliação da intervenção pedagógica em contexto de creche

A implementação deste projeto de intervenção permitiu a minha realização tanto a nível pessoal, como profissional. No meu entender, este cumpriu o seu propósito e objetivos, trazendo não só memórias significativas para o grupo, como também efeitos positivos.

O projeto desenvolvido proporcionou que, a partir do modo como as crianças interagem e veem o mundo, pudessem ter experiências diversificadas, relacionadas com as diversas áreas do desenvolvimento e aprendizagem. Mais concretamente no que diz respeito ao desenvolvimento social e emocional, este foi sendo privilegiado, uma vez que o projeto gira à sua volta.

Ao longo da implementação das propostas, as crianças tiveram oportunidade de interagir com os pares em diversas situações e foram sendo cada vez mais capazes de identificar e (re)conhecer as suas emoções e as do outro, o que contribuiu para um aumento de interações e relações positivas.

No decorrer das intervenções, o grupo demonstrou progressos na identificação, expressão, reconhecimento e nomeação de algumas emoções, como a alegria, tristeza, medo e raiva, evidenciando que as experiências foram significativas para si, uma vez que chegavam até mesmo a transportá-las para as brincadeiras.

Segundo Post & Hohmann (2011) é necessário que a creche crie as condições necessárias para que as crianças possam mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros (p.42) e o reconhecimento das emoções no outro, que era um dos objetivos do projeto, ao ser alcançado, permitiu também que se facilitasse o desenvolvimento da empatia, que era outro dos objetivos de intervenção. As crianças foram assim sendo capazes de compreender os sentimentos do outro e de se colocarem no lugar dele.

Tanto no decorrer das atividades, como ao longo da rotina, houve uma preocupação da minha parte em mostrar que toda a ação tem uma reação e que geralmente, todas as ações vêm acompanhadas de emoções. Por exemplo quando dizia “*A D está zangada porque o J lhe bateu com o livro*” ou “*A S está tão feliz que não consegue parar de cantar*”, tinha a finalidade de nomear as emoções e explicar porque é que estas surgiram, ajudando as crianças a associar assim, as emoções aos motivos, entendendo melhor porque é que às vezes temos certos comportamentos.

Através das propostas que realizei, penso que contribui para o estabelecimento de interações e relações entre as crianças, isso foi visível através por exemplo: dos comportamentos adotados durante os momentos destinados ao *tempo de escolha livre* que foram sofrendo alterações ao longo do projeto. No início, era possível observar que as crianças brincavam praticamente sozinhas (pegavam num objeto

e escolhiam um canto calmo para brincar), passadas algumas semanas, as mesmas brincadeiras já eram realizadas em pares ou em pequenos grupos.

Um dos objetivos subjacente à intervenção visava observar e conhecer que despoletava os conflitos entre as crianças, procurando encontrar as estratégias de resolução mais adequadas, e a maior parte dos conflitos aconteceram por dois motivos: materiais e espaço. Foram vários os episódios em que a partilha de materiais estava na origem, o que foi um alerta para os adultos. Tendo isto em conta, a equipa educativa reuniu para arranjar soluções, reforçando assim o número de exemplares de cada material, e ao longo do projeto, teve atenção redobrada em relação ao espaço e materiais para conseguir evitar o aparecimento de conflitos relacionados com a partilha. No entanto, esta não só deixou de ser um problema tão evidente, como pude observar também em diversos momentos a partilha espontânea de brinquedos e materiais, assim como a interajuda, sentindo deste modo que todos os objetivos de intervenção foram alcançados.

Por fim, respondendo à questão de investigação “*Qual o papel do adulto na promoção de boas relações entre os pares?*” este desempenha um papel fundamental, uma vez que para existirem boas relações, tem de existir um clima favorável para tal. Este clima deve ser de afetos e carinho, onde existe uma escuta ativa dos sentimentos das crianças e a comunicação dos adultos em relação aos seus próprios sentimentos. O espaço em que as crianças se encontram também é determinante, tendo em conta que quanto mais pequeno for o espaço, maiores são as probabilidades das crianças entrarem em choque e confronto. Também os materiais, mais concretamente a sua quantidade, são cruciais no desenvolvimento das relações entre os pares.

Em suma, organizar atividades educacionais intencionalizadas para a partilha e entreajuda, organizar o espaço e os materiais tendo em conta as necessidades das crianças e criar um ambiente emocionalmente seguro, são tudo competências inerentes à profissão do educador, sendo este então considerado um pilar na promoção de boas relações entre os pares.

#### **4.3 Desenvolvimento da intervenção pedagógica em contexto de jardim de infância**

##### **Projeto “Como nascem e crescem os bebés?”**

Tendo como ponto de partida a curiosidade das crianças, uma das questões levantadas visava descobrir como nascem e crescem os bebés. O projeto iniciou-se com o levantamento de conceções prévias, em que as crianças foram questionadas sobre o modo como nascem e crescem os bebés, tal como é possível observar na tabela abaixo:

**Questão:** Como nascem os bebés?

**Respostas das crianças:**

*“Os bebés nascem dentro de uma barriga.” (M. 5a)*

*“Os bebés nascem a dormir.” (MC. 6a)*

*“Os bebés são de um tamanho de um milho/formiga e depois começam a crescer.” (MJ. 5a)*

*“Os bebés aparecem no colo.” (TR. 5a)*

*“Os bebés nascem no hospital, na rua e em casa.” (JH. 5a)*

*“Alguém põe uma sementinha lá dentro da barriga e depois cresce um bebê.” (N. 6a)*

*“A semente aparece sozinha na barriga.” (MF. 5a)*

*“As sementes podem entrar pela boca ou estar na comida.” (TC. 5a)*

*“A sementinha era de pimento.” (GS. 6a)*

*“Os bebés nascem com bons cuidados.” (MC. 6a)*

**Questão:** Por onde nascem os bebés?

**Respostas das crianças:**

*“Pela barriga.”*

*“Pelo “pipi”.”*

*“Pela boca.”*

*“Pelo umbigo.”*

**Questão:** Quanto tempo demora a crescer um bebê?

**Respostas das crianças:**

*“15 meses.”*

*“10 meses.”*

*“7 meses.”*

*“12 meses.”*

*“11 meses.”*

*“4 meses.”*

Ao longo da conversa, acenderam-se fervorosas trocas de opiniões entre eles, todos concordavam que havia uma semente que tinha ido parar à barriga da mãe. Mas como? Alguns diziam que de certeza que a semente estava numa comida... outros diziam que não, se estivesse bastava comermos essa comida por engano e depois ia crescer um bebé.

As questões continuavam a aparecer "*E se a semente é pequenina como as bactérias que vimos na casa da ciência como é que sabemos se estamos a comê-la ou não?*" e "*De que cor será esta semente?*", uns juravam que era amarela, outros diziam que era preta como as sementes de papoila. Uma das crianças afirmava que ele tinha nascido de uma semente de pimento, outra dizia que as sementes no início não eram pequeninas, eram do tamanho de um milho e depois é que começavam a crescer e ficavam do tamanho dos outros alimentos. Achei esta ideia curiosa, de podermos relacionar o tamanho dos bebés com o tamanho dos alimentos.

*E: E quando é que podemos ter um bebé? Estamos sempre prontos para ter um bebé?*

*MJ: Não, só podemos ter um bebé quando andarmos na universidade!*

*E: Ai é? Então, mas eu ando na universidade, quer dizer que eu posso ter um bebé?*

*MJ encolhe os ombros, levanta as duas mãos e ri-se: Só se tu quiseres!*

(Nota de campo, dezembro, 2021)

Neste ponto da conversa que já ia longa e bastante acesa porque todos tinham opiniões muito diversas, em nenhum ponto alguém tinha mencionado a figura do pai. "*E o pai?*" - perguntei eu - disseram logo todos que o pai não tem nada a ver com o nascimento do bebé, porque são as mães que têm o bebé na barriga e que o pai não pode fazer nada até ele nascer, só quando o bebé nasce é que o pai pode ir ao hospital para começar a ser o pai.

Em relação ao tempo que demora a crescer um bebé dentro da barriga da mãe, primeiro conversamos sobre a noção de tempo, sobre os dias, as semanas e os meses. Para isso fomos buscar o quadro do registo das presenças e as crianças contaram que o mês de novembro tem 30 dias e que para passar um mês eles tinham de marcar trinta vezes a sua presença caso fossem todos os dias ao colégio (se não existissem fins de semana).

*TC: Se um mês são trinta e nós somos vinte e sete aqui na sala, nós todos juntos somos quase um mês.*

*MC: Então quer dizer que um mês é mesmo muito... (e começa a contar um a um os colegas apontando o dedo cada vez que conta um deles).*

*Rapidamente todas as crianças da sala acompanham a MC na contagem, mas só chegam ao número vinte e três.*

***MJ:** Quer dizer que falta alguém hoje... quem é o responsável? O responsável deve lembrar-se de quem está a faltar hoje!*

***GM:** Sou eu, acho que hoje estava a faltar x, y, z, a e b, mas b já chegou, portanto faltam só quatro.*

***MC:** Está certo então (contando pelos dedos) vinte e quatro, vinte e cinco, vinte e seis e vinte e sete... são quatro os que estão a faltar mesmo!*

*(Nota de campo, novembro de 2022)*

Nesta atividade pude observar que as crianças eram capazes de distinguir unidades de tempo básicas como os dias, semanas, meses e anos; que identificaram a permanência e mudança nos processos de crescimento associando-a a diferentes fases nos seres vivos, incluindo o ser humano - bebé, criança, adolescente, jovem e adulto. Também podemos analisar que as crianças perante opiniões e perspetivas diferentes da sua, escutaram, questionaram e argumentaram, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas.

### Desenho

Uns dias mais tarde, fomos buscar a cartolina com as ideias prévias e lemos o que lá estava escrito. De seguida, conversamos sobre a possibilidade de registarmos através do desenho as suas ideias, para todos conseguirem ver.

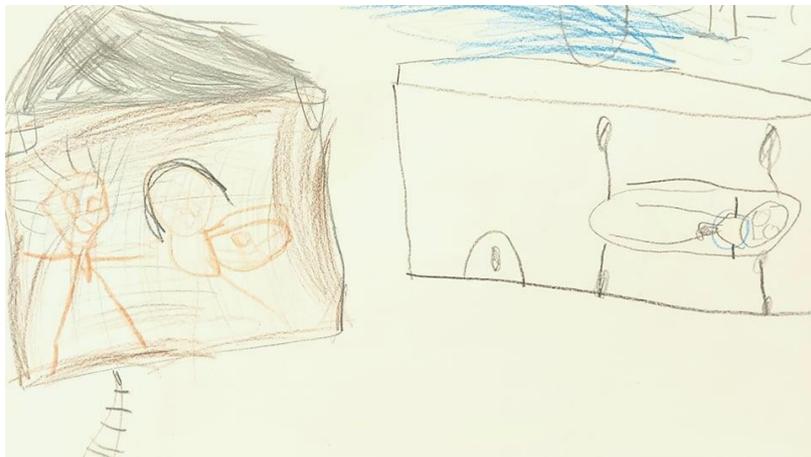
Rapidamente percebi que quando se trata de desenhos o desafio é muito acrescido, porque temos de acompanhar todos os pormenores. Por exemplo o S. (ver figura 12) começou por desenhar uma mulher grávida e colocou no centro da barriga um pontinho amarelo que, segundo ele, era a sementinha, depois com o lápis cor de pele pintou por cima, pois na realidade a semente está lá dentro e por fora só se consegue ver pele, no final, ainda pintou de verde por cima, porque a senhora tinha uma camisola verde vestida. Se eu só tivesse visto o desenho no final, só ia ver uma senhora de camisola verde, quando na verdade havia muito mais por trás.

O JH desenhou um hospital com uma senhora deitada numa cama/maca (ver figura 13). Chamou-me à atenção a forma como a mulher estava deitada, porque tinha as pernas abertas. Perguntei-lhe "*Então J., por onde é que vai nascer o bebé dessa senhora?*" e este respondeu "*Não sei bem, mas acho que vou pôr a nascer por aqui (apontando para o meio das duas pernas)*". Algumas crianças

desenharam a mãe com um corte horizontal a meio da barriga e o bebé ao lado, já tinha nascido (ver figura 14). Nuns desenhos a mãe estava sozinha e noutros o pai estava fora do hospital à espera. A M. desenhou muitos corações junto da mulher grávida e do homem, mais tarde explicou-me que os pais dela casaram quando ela estava na barriga da mãe e que nessa altura os pais estavam muito apaixonados.



*Imagem 11 – Desenho do S. onde observamos a senhora com a camisola verde vestida e qualquer coisa lá dentro.*



*Imagem 12 – Desenho do JH. em que podemos observar a mãe e o pai em casa e depois a mãe sozinha no hospital.*



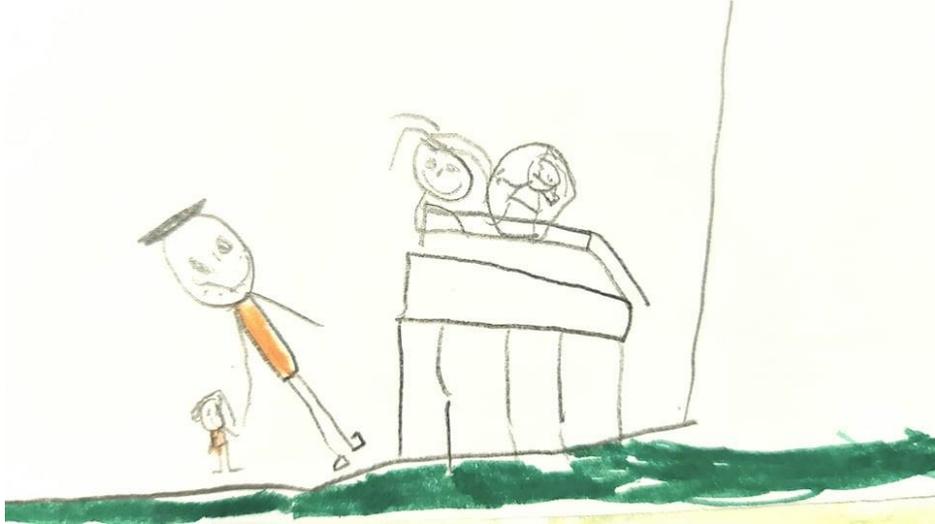
*Imagem 13 – A B. desenhou uma senhora com um corte horizontal na barriga e o médico que ia tirar o bebê de lá.*



*Imagem 14 – Desenho da M. onde estão os corações entre o pai e a mãe.*



*Imagem 15 – Desenho da MC. que representa a chegada da mãe ao hospital, sozinha.*



*Imagem 16 – Desenho do A. onde se vê a mãe que acabou de ter o bebê no hospital e o pai e o próprio A. a visitar a mãe e o irmão.*

E se um bebê fosse do tamanho de um alimento?

Partindo da ideia que uma das crianças tinha dito anteriormente “*de que inicialmente os bebês eram do tamanho de um milho e depois é que começavam a crescer e ficavam do tamanho dos outros alimentos*” levei alguns alimentos e coloquei-os no centro da roda aleatoriamente: uma semente de sésamo, um tomate cereja, uma lima, uma maçã, uma manga, uma beringela, uma couve-flor, um repolho e um melão. À medida que fui colocando os alimentos no chão, as crianças iam dizendo o seu nome, se gostavam ou não e eu fui questionando como é que eles costumavam comer, se era na sopa ou em alguma sobremesa, dependendo do alimento em questão.

Quando acabei de retirar o S. disse “*Essa comida é do tamanho dos bebês quando crescem na barriga?*”. Respondi que sim, que tinha trazido para podermos ter uma ideia do crescimento do bebê dentro da barriga ao longo do passar dos meses. “*E podemos organizar pelo tamanho Débora?*”, perguntou novamente o S. Respondi - *É claro* – de seguida analisaram as cores dos frutos, o tamanho, a rugosidade e o seu peso. Cheiraram também todos os alimentos.

*GS: A maçã é mais pequena que o roxo (beringela), mas também é mais grande que o tomatinho.*

*E: Então vamos colocar o tomate, a seguir a maçã por ser maior e depois a beringela. É isso?*

**MJ:** Não, não pode ser. Porque temos o limão (lima) que é maior que o tomate e mais pequenino que a maçã.

**GC:** Eu sei que o melão tem de ser o último porque é o maior e o mais pesado de todos.

**MC:** E a semente tem de ser a primeira, porque é a mais pequenina.

**GS:** Qual é a seguir à sementinha? Parece que vai ser o tomatinho.

**M:** Sim, eu tenho a certeza que é mesmo o tomatinho porque ele é um bocadinho maior.

(Nota de campo, dezembro, 2021)

À medida que conversavam, eu alinhava os alimentos pela ordem que me diziam. Quando tinham dúvidas em relação ao tamanho, por exemplo o repolho e a couve-flor como têm formatos muito diferentes fica complicado saber qual é o maior utilizavam o critério do peso.

**S:** Primeiro é a couve-flor e depois é que é o repolho porque peguei num em cada mão e senti que o repolho era mais pesado!

**GC:** Vou experimentar também!

**M:** Também vou! Sim, tens razão S. é mesmo mais pesado.

**S:** Se está mais pesado é porque o bebé já está mais crescido dentro da barriga.

**E:** Tens razão, há medida que os bebés crescem ficam também mais pesados.

(Nota de campo, dezembro, 2021)

A MC perguntou-me “De mês e mês eles cresce de um alimento para o outro?”. Respondi que sim e ela muito rapidamente disse “Se há um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito e nove alimentos quer dizer que os bebés crescem durante nove meses na barriga? É esse o tempo que eles demoram a



Imagem 17

*crescer a barriga?*". Voltei a responder que sim e contei-lhes que às vezes há bebês que nascem mais cedo, a partir dos sete meses, quando estão parecidos no tamanho com uma couve-flor e que depois acabam de crescer cá fora, sem ser nas barrigas das mães.

Perguntei se algum deles tinha sido um bebê prematuro, que é como se chamam os bebês que nascem muito antes dos nove meses, mas nenhum sabia, então lancei o desafio de perguntarem em casa aos pais se tinham sido bebês prematuros ou se tinham nascido com os nove meses como a maioria dos bebês.

Através desta atividade pudemos de forma lúdica abordar o domínio da matemática na contagem dos números até 31 (referente aos dias que um mês pode ter segundo o que viram no quadro de registo das presenças), da contagem até ao número 9 (um bebê demora cerca de nove meses a crescer até nascer), na capacidade de seriar e numerar (existem nove alimentos que correspondem aos nove meses que demora um bebê a crescer) e de classificar ordenadamente gradações (a semente é mais pequena que o tomate cereja, que por sua vez é mais pequeno que a lima, que por sua vez é mais pequeno que a maçã).

#### Exploração do livro "Enciclopédia da Vida Sexual"

As crianças tinham mencionado que podíamos ir pesquisar mais informações sobre os bebês nos livros, então partilhei com elas um livro chamado "Enciclopédia da Vida Sexual" para podermos explorar todos em conjunto. Fui também buscar um quadro branco onde pudéssemos desenhar o que íamos conversando, para que fosse ficando tudo registado.

Mal abrimos o livro apareceu a anatomia do corpo da mulher e a do homem. Surgiu logo a questão "*Porque é que aparece também o homem se os bebês estão dentro da barriga das mulheres?*". Já vamos descobrir, respondi eu. Entretanto, desenhei no quadro branco o homem e a mulher. Tinha combinado com a educadora que não iria entrar muito em detalhes com termos técnicos porque seria confuso e eles têm tempo para aprofundar com a idade. Optamos por pegar na ideia que eles tinham da sementinha e desenhei uma sementinha dentro do útero da mulher, ao qual chamamos de óvulo. No corpo do homem desenhei também uma "sementinha" com um formato de minhoca e chamamos espermatozoide. Fiz um desenho onde eles puderam observar as "*minhocas*" como eles lhe chamaram a nadarem até chegarem ao óvulo, depois mostrei que quando o primeiro espermatozoide consegue perfurar o óvulo, a sua cauda cai e vai dar-se origem ao crescimento do bebê. Aliado ao desenho, fomos vendo as imagens do livro que eram mais realistas de todo este momento. Depois, vimos as imagens do

livro onde aparecia a imagem de uma mulher com o bebé dentro da barriga e mostrava detalhadamente o seu crescimento.

***MJ:** O que é isso que aparece aí junto do bebé? Esse fio à volta (apontando para o cordão umbilical).*

***E:** É o cordão umbilical, para que acham que serve?*

***MF:** Será para o bebé poder estar com a mãe?*

***M:** Será que é para o sangue da mãe ir para o bebé?*

***S:** É o tubo para o bebé respirar?*

***GS:** Eu acho que é o fio por onde a mãe dá de comer ao bebé...*

***E:** Bem olhem, o cordão umbilical como podem ver da imagem estabelece a ligação entre a mãe e o bebé, é por ele que passam os nutrientes da comida que a mãe ingeriu e que vão agora alimentar o bebé!*

***E:** Conseguem reparar mais alguma coisa sobre este cordão umbilical? Onde é que ele encaixa no bebé?*

***MJ:** Encaixa quase no sítio onde está um umbigo.*

***E:** Exatamente, vamos então ver aqui mais à frente na próxima imagem, quando o bebé nasce e os médicos cortam o cordão umbilical fica lá uma marca, que depois acaba por cicatrizar e dá origem ao umbigo.*

***S:** Ahh, então antes o umbigo era como se fosse a nossa boca, comíamos por aí.*

(Nota de Campo, dezembro, 2021)

De seguida perguntei-lhes o que é que ainda faltava descobrirmos visto que já tínhamos aprendido como é que se formavam os bebés e quanto tempo demoravam a crescer dentro da barriga das mães. Ainda falta sabermos por onde é que saem, se o que desenhamos nos outros dias era mesmo assim, disseram eles. “*E será que vamos encontrar alguma informação sobre isto neste livro?*” disse o JD. - “*Vamos, temos de continuar a ler!*”. E assim foi, à medida que folheávamos o livro descobrimos que havia apenas duas formas de os bebés saírem das barrigas das mães, pela barriga fazendo um corte na horizontal e pelo “pipi” que alargava quando o bebé estivesse pronto para nascer. Neste momento as crianças perguntaram à educadora como é que tinha sido a experiência do parto dela e qual dos métodos tinha sido, a educadora disse que tinha sido uma cesariana e explicou-lhes detalhadamente todo o processo.

Depois, fui buscar a cartolina onde tínhamos escrito as ideias iniciais das crianças e perguntei-lhes se queriam que eu lesse tudo de novo para podermos confrontar as ideias que eles tinham com as novas aprendizagens. Eles ficaram muito entusiasmados e analisamos as suas ideias uma a uma. Foi muito gratificante sentir a confiança com que eles falavam do que tinham aprendido, por exemplo quando eu li que eles pensavam “As sementes podem estar na comida” eles rapidamente me disseram que agora já sabiam que não era assim e me explicaram que existia um óvulo nas mulheres e uma coisa parecida com uma minhoca (espermatozoide) que se juntam e começa a nascer o bebé.

Após perguntar se tinham mais alguma curiosidade sobre os bebés e me dizerem que não, perguntaram se agora podíamos aprender mais sobre as plantas, visto que agora já sabiam mais como nasciam os bebés e que queriam aprender mais sobre as árvores e as flores.

### **Projeto “Como nascem e crescem as plantas?”**

À semelhança do que tínhamos feito anteriormente, convidei as crianças para conversarmos sobre o que elas sabiam sobre as plantas. E surgiram as seguintes partilhas:

*JH: As plantas precisam de água para nascer. A terra é que dá a raiz das plantas.*

*GS: As plantas precisam de terra para nascer. Se colocarmos uma sementinha na terra e se ela tiver sol e chuva vai crescer.*

*TC: Para nascer uma planta é preciso uma planta.*

*M e JH: O sol é tão quente que mata as plantas.*

*S: O que faz as plantas crescerem é a chuva.*

*MJ: As plantas precisam de sol e chuva para existirem. E terra.*

*Mz: As plantas precisam de sol.*

*GM: As plantas precisam de chuva.*

*GC: As plantas precisam de terra.*

*MC: Para as plantas existirem precisam de terra para crescer as raízes.*

De uma forma geral pude constatar que as crianças têm noções acertadas sobre o mundo que as rodeia e que estão atentas ao que os adultos dizem e fazem. Por exemplo quando a M. e o JH. disseram que “O sol era tão quente que mata as plantas” e eu perguntei o que é que os levava a pensar assim o JH. respondeu que quando foram de férias as plantas da mãe morreram porque a mãe disse que tinham apanhado demasiado sol ou quando conversei com o TC. sobre ele dizer que para nascer

uma planta é preciso uma planta, ele respondeu-me que o avô costumava juntar uma planta dentro de outra planta (enxerto) para fazer só uma, isso revela-me que estão atentos ao que os rodeia.

Perguntei também à educadora se eles já tinham feito alguma coisa relacionada com as plantas em anos anteriores e esta disse-me que eles já tinham plantado feijões e algumas sementes, o que explicava o porquê de já saberem alguns conceitos como raízes, sol, chuva e terra. Pensei então que não queria seguir por esse caminho, porque já tinha sido desbravado de alguma maneira e gostava de fazer algo diferente com o grupo.

Por fim, perguntei às crianças o que é que podíamos fazer para descobrir mais sobre as plantas. Responderam “Podemos pesquisar no google!” e “Podemos ir lá fora para vermos como são”. Ótimas ideias respondi eu. Registei então a seguinte conversa:

*E: E o que é que vamos ver quando formos à floresta? Vamos só ver?*

*GC: Também podíamos usar o resto dos sentidos.*

*E: Quantos sentidos temos, quem se lembra?*

*M, GC e S: Temos o paladar, a audição, o tato, a visão e o olfato.*

*E: Muito bem e vamos usar todos?*

*TC: Sim, se conseguirmos.*

*E: Então vamos lá pensar de que formas é que podemos utilizar cada um deles.*

*S: Podemos usar a visão para observar as árvores...*

*MJ: E o tato para podermos tocar nos troncos e apanhar folhas do chão.*

*TC: A audição podemos usar para ouvir o vento a ir contra as árvores.*

*MF: É melhor não usarmos o paladar, só se encontrarmos alguma comida das árvores e podemos cheirar tudo que encontrarmos, assim usamos o olfato.*

*E: Parecem-me excelentes ideias para pormos em prática quando partirmos lá para fora! Que acham de apanharmos algumas coisas que vos pareçam interessantes para trazermos para a sala e depois analisarmos? Todos concordaram.*

(Nota de campo, janeiro, 2022)

E continuei a questionar, mas em relação às plantas o que é que vocês gostavam de saber ao certo? Queriam saber como nascem e crescem, o que precisam para crescer, onde é que elas crescem e como é que as plantas conseguem nascer através de uma semente. Desafiei-os então aquando fôssemos lá fora explorar pelos jardins e pela floresta do colégio tentar perceber onde é que as plantas crescem e onde é que elas não crescem.

Ao longo desta intervenção verifiquei que as crianças formulam questões sobre lugares, contextos e acontecimento que observam (direta ou indiretamente) no seu quotidiano.

### Leitura do livro “Começou numa semente”

Levei o livro “*Começou numa semente...*” para procurarmos a resposta para a questão que as crianças tinham sobre como é que as plantas conseguem nascer através de uma semente, que tinha sido partilhada no momento de levantamento das ideias prévias. No início, mostrei-lhes o livro e exploramos a capa e a contracapa para termos uma ideia do tema, de seguida, em grande grupo, contei-lhes a história, parando em vários momentos para conversar com elas sobre o que estava a acontecer à sementinha e ao que estava a ser preciso acontecer para que crescesse (chuva, sol, animais). Quando terminei, eles pediram que a contasse novamente. Depois, convidei-as a organizarem-se em pequenos grupos para que pudessem ver com mais pormenor as imagens do nascimento da semente e crescimento da planta e as crianças foram trocando ideias umas com as outras. Nesta altura, o JH. que inicialmente achava que “*O sol é tão quente que mata as plantas*” disse ao S. que afinal as plantas também precisam de sol para crescer, não era só de chuva (como o S. pensava).

O grupo adorou o livro, não tanto as quadras e a história em si, mas mais as ilustrações e facto de poderem ver uma semente a transformar-se em árvore, árvore essa que passa por diversas estações ao longo do seu crescimento e que acaba por ser abrigo para todos os animais que fazem toca nas suas raízes e ninhos nos seus ramos.

Também achei interessante que algumas crianças repararam que alguns animais estiveram a dormir (hibernar) numa fase da história e que relacionaram isso com o facto de ser inverno e estar muito frio. Aproveitamos para falar mais sobre a hibernação e pensamos em animais que eles já tinham visto antes que também hibernavam, como por exemplo os ursos e as tartarugas.

No final do livro há uma parte com um desdobrável que tem algumas curiosidades sobre a espécie da árvore apresentada na história, nomeadamente que as suas sementes são chamadas de “helicópteros” e tentamos descobrir porquê, a MF partilhou que se calhar se chamam helicópteros porque quando as atiramos ao ar elas caem a girar como uma hélice. Perguntei-lhe onde é que já as tinha visto voar e ela disse que costuma ter no jardim às vezes.

## À descoberta na floresta

Tendo em conta que as crianças observaram no livro “*Começou numa semente...*” como é que as plantas conseguiam nascer através de uma semente, foi altura de convidá-las a explorar o espaço exterior do colégio para poderem observar e analisar “*onde nascem as plantas e árvores*”, que também era uma das curiosidades que tinham. Quando lhes sugeri que fossemos até à mata, as crianças manifestaram vontade de fazer um reconhecimento das árvores que existiam no colégio e assim foi. Para isso, antes de sairmos, mostrei-lhes um saco de plástico onde podíamos colocar o que fossemos encontrando (folhas, frutos, cascas de árvore). Levamos também um lápis, uma caneta e um caderno onde podíamos anotar as nossas descobertas e questões que aparecessem pelo caminho.

Rapidamente se espalharam e começaram a tocar nos troncos e a apanhar folhas.

*FM: Podes pôr esta folha aí dentro do saco?*

*E: Posso! Mas depois como é que vamos saber a que árvore pertence esta folha?*

*FM: Não sei...*

*E: Mas sabes de que árvore caiu?*

*FM: Sim, foi da tangerineira, até cheira a tangerina!*

*E: Tens razão, cheira mesmo bem.*

*FM: A caneta que trouxemos escreve nestas folhas? Será que escreve?*

*E: Podemos tentar e vemos se resulta.... Resultou! Agora já vamos conseguir identificar quando formos para a sala.*

*FM: O que escreveste aí para eu saber?*

*E: Tangerineira!*

*FM: Está certo então, agora vou procurar uma de laranja, para ver se é igual.*

(Nota de Campo, janeiro 2022)

Sempre que alguém trazia alguma coisa para colocar no saco, a FM. estava atenta e dizia-lhes que era melhor pedirem-me para escrever nas folhas e nos paus para não se esqueceram.

A M. após observar árvores de um lado e do outro perguntou porque é que havia árvores em que as folhas tinham caído e árvores que tinham as folhas todas. Reuni o grupo todo e direcionei a questão para eles “*Então, digam-me lá porque é que acham que há árvores em que caem as folhas e outras em que não caem?*”. Ninguém soube responder, então contei-lhes que existiam dois tipos de árvores: as árvores de folha caduca e as árvores de folha persistente. O GS. perguntou se eu podia escrever no

caderno se as árvores que encontrávamos eram de folha caduca e resistente. Assim o fiz, a partir dessa altura sempre que descobríamos uma árvore nova, quer fosse o castanheiro, limoeiro, sobreiro, carvalho, etc, as crianças diziam se era caduca ou persistente.

Algumas questões também foram surgindo à medida que iam observando, tocando e cheirando. “*Como é que as plantas bebem água? É pelas raízes ou pelas folhas quando a água cai da chuva?*”, combinamos que podíamos tentar descobrir mais tarde.

A determinada altura as crianças cruzaram-se com uma planta numa ramada cheia de kiwis e rapidamente uma delas questionou:

*S: E esta árvore, como se chama? – apontando para uma árvore que dava kiwis.*

*E: Não faço ideia, \*educadora\* sabes?*

*Edu: Também não faço ideia, talvez a Aux. saiba.*

*S: Aux., sabes como se chama aquela árvore ali que dá kiwis?*

*Aux: Não, por acaso nunca pensei nisso.*

*S: E se perguntássemos ao senhor J.? Talvez ele saiba. Se não souber podemos ir pesquisar no google, lá dá para ver tudo!*

*E: Boa ideia, vou registar aqui no caderno então.*

*S: Podes tirar uma foto para depois mostrarmos ao senhor J.?*

*E: Claro.*

(Nota de campo, janeiro, 2022)

Após descobrirmos no nosso colégio oliveiras, diospireiros, árvores de kiwi, carvalhos, sobreiros, limoeiros, tangerineiras, pinheiros, castanheiros, laranjeiras, videiras, figueiras, entre outros demos por concluída a nossa visita lá fora.

### Construção do painel da investigação

Após termos ido à floresta, levei para a sala todas as fotografias já impressas em formato A4. Fui também buscar o saco transparente com tudo o que tinham encontrado lá fora e perguntei-lhes se tinham interesse em expormos em algum lado o que andávamos a investigar. Todos disseram que sim muito entusiasmados.

*E: Como é que vamos fazer então? Onde é que podemos colocar as coisas?*

*M: Podíamos colocar ali – apontando para o painel – já tiramos as coisas que eram do Natal.*

*E: Boa ideia, já que está vazio podemos usá-lo! E colocamos lá as imagens à sorte?*

*N: Podemos começar por separar as árvores: as resistentes das caducas...*

*E: Será que queres dizer persistentes?*

*N: Sim, essas, podíamos separar.*

*E: Todos concordam em colocarmos de um lado as árvores de folha persistente e de outro lado as árvores de folha caduca?*

*Disseram que sim.*

*(...)*

*JH: Era boa ideia também escrevermos por cima a dizer “persistente” e “caduca” para depois conseguirmos ler e saber o que está lá.*

*E: Acho boa ideia, assim quem passar pelo placar vai conseguir perceber o que quisemos mostrar. Mas e vocês vão conseguir ler?*

*JH: Eu posso fazer um desenho de uma árvore caduca para pormos lá e assim quando eu vir a minha árvore já sei que diz caduca.*

*FM: Eu também posso fazer o desenho de uma árvore persistente para juntar!*

*E: E que acham de escrevermos por baixo das árvores o nome delas? Vocês ajudam-me com isso? Assim caso alguém se esqueça, pode pedir a um adulto que leia.*

*(Nota de campo, janeiro, 2022)*

Após termos definido tarefas, o JH. e a FM. foram buscar uma folha para desenharem as suas árvores. Os restantes pediram-me que escrevesse os nomes das árvores numa folha para eles copiarem. Cortei retângulos onde eles pudessem escrever.

De seguida, sentamo-nos na roda e fizemos o que tínhamos combinado, separamos as árvores de folha caduca das árvores de folha persistente. No entanto, encontramos fotografias de árvores que não sabíamos o nome, portanto foi necessário descobrir antes de as podermos afixar no placar.

Afixamos então as que podíamos e colocamos as respetivas legendas por baixo. “*E as coisas que encontramos, as folhas, os paus, o ouriço, a castanha e o limão, onde colocamos?*” – perguntei eu. “*No placar! Metemos lá para toda a gente ver*” respondeu o TC.

Perguntei ao grupo se queriam colocar mais alguma coisa, dando por exemplo um nome à investigação. Surgiram ideias como “*O que há na nossa floresta*” e “*A nossa investigação*”. A maioria votou que gostava mais de “*A Nossa Investigação*” e comecei a desenhar letras em tamanho A3 para

que eles pudessem pintar e recortar. As cores das letras também foram escolhidas por eles, verde-claro e verde-escuro, da cor das folhas das árvores. Já para as palavras “*Caduca*” e “*Persistente*” optaram por verde e castanho, verde simbolizando a cor das árvores de folha persistente e castanho para simbolizar as árvores caducas que só ficam com o tronco e ramos castanhos.

Quando o Sr. J. passou pela sala a meio da manhã para desejar os bons dias, uma das crianças correu para ele dizendo “*Sr. J.! Temos uma pergunta para si!*”. Outra foi buscar as imagens das árvores que não sabíamos o que era e perguntou ao Senhor J. que rapidamente respondeu que eram plátanos e tílias. Agradeceram e pediram-me que escrevesse os novos nomes das árvores, para que ficasse registado.

No dia seguinte, a educadora partilhou connosco que tinha ido pesquisar no google como se chamava a árvore do kiwi e para surpresa de todos, chamava-se mesmo assim “*árvore do kiwi*”.

Fotografias do painel em construção:



*Imagens 18 e 19*

## *As nossas árvores da família*

Após uma criança ter dito que havia outras árvores, as árvores da família, perguntei às crianças se queriam construir também com a ajuda das suas famílias as árvores da família.

Quando as crianças começaram a trazer as árvores genealógicas, convidei-as a partilharem-nas depois das novidades. Mesmo só estando escrito o nome dos familiares, todas os conseguiram reconhecer e demonstraram orgulho por conseguir ler o nome de pessoas que lhes são queridas, contando ao resto dos colegas quem era a avó x, a avó y, qual é que era da parte do pai e qual é que era da parte da mãe. Embora não tivessem colocado os primos e os tios, também falaram na sua existência e da sua importância.

*(A L. tem dois animais de estimação, a Shakira e a Izzie. A Shakira é uma furona e a Izzie é uma cadela de grande porte. A L. sempre falou muito dos seus animais de estimação e eu disse-lhe que adorava que ela trouxesse uma foto da sua furona. Todos os dias em algum momento da rotina me sorria e dizia “Ainda não trouxe hoje, mas vou amanhã! O meu pai nunca tira a foto...”)*

*E: E nesta folha, quem está? – apontando para uma folha que tinha escrito Shakira.*

*L: É a Shakira – corando.*

*E: A Shakira, a sério?*

*L: Sim, ela também faz parte da família!*

*E: E a Izzie, não colocaste?*

*L: Não, só a Shakira, que assim tu enquanto não vês a foto, podes ver o nome! – sorrindo.*

(Nota de Campo, janeiro de 2022)

Todas as manhãs alguém trazia mais uma árvore, portanto este momento de partilha na rotina durou cerca de duas semanas. Após apresentarem a sua árvore, colocávamos no painel para que pudesse ser vista por toda a gente, construindo assim uma verdadeira floresta.

Ao longo do dia, observava que as crianças quando estavam sentadas na roda olhavam para as árvores da família e falavam baixinho sobre isso umas com as outras, dizendo que a delas tem mais pessoas que a do colega x, por exemplo.



Imagem 20

### Como é que as plantas bebem água?

Comecei por convidar as crianças a sentarem-se na roda e mostrei-lhes três rosas. Curiosas, perguntaram o que é que íamos fazer com elas. Disse-lhes então “*Como é que vocês acham que as plantas bebem água?*” e a maior parte respondeu que bebiam por baixo, como as flores que estão na jarra da Maria (na sala há uma jarra com flores que as crianças trazem de casa ou apanham no jardim e que oferecem à Nossa Senhora, mãe de Jesus).

*E: Como é que elas bebem água então?*

*N: Colocamos as flores num copo ou numa jarra, enchemos com água e ela bebe.*

*E: Mas e vocês já viram isso acontecer? Será que a água sobe ou fica lá em baixo junto da raiz?*

*MJ: Não sei, porque a água é transparente, então não dá para ver se ela sobe pelo pauzinho e vai para as pétalas.*

*E: Isso é uma ideia interessante, quer dizer que se a água fosse de outra cor já conseguíamos vê-la a subir até às pétalas?*

*GM: Sim, se a água fosse de outra cor se calhar as pétalas também iam ficar da cor da água.*

*E: E o que é que podíamos fazer para mudar a cor da água, alguém tem alguma ideia?*

*MJ: Podíamos usar tinta!*

*E: É melhor não, porque a tinta é um bocadinho má para as flores e iam acabar por morrer. Mas eu trouxe aqui uma coisa que se calhar vocês conhecem. Conhecem isto? (mostrando o corante vermelho e amarelo).*

*MC: Sim, a minha mãe usa para fazer slime.*

*E: Eu costumo usar para fazer bolos! O corante é parecido com a tinta, dá cor às coisas, por exemplo se eu quiser fazer um bolo cor-de-rosa, junto corante rosa, se quiser fazer slime azul, junto corante azul. Se quiser tornar esta água amarela, junto corante amarelo! Só que tem a vantagem de não ser tóxico, não faz mal às pessoas nem às plantas.*

À vez todas as crianças vieram colocar gotas de corante na água, ficaram impressionadas assim que viram o corante vermelho entrar em contacto com a água, assim como o amarelo. Depois, sugeri que no terceiro copo juntássemos um bocadinho dos dois corantes e perguntei-lhes de que cor achavam que ia aparecer. Embora a educadora tivesse dito que já tinham feito uma atividade em que misturavam as cores das tintas o passado, nenhum se lembrava que cor iria ficar. Então sugeri que experimentássemos, começamos por adicionar corante amarelo e depois vermelho. Foi uma alegria ao verem surgir o laranja da mistura do vermelho com o amarelo e continuamos a conversa a falar sobre as cores que misturadas davam outras cores, lembravam-se do amarelo e do azul que dava verde.

Depois, foi altura de esperar algumas horas até vermos se as pétalas começavam a mudar de cor. Entretanto, perguntei-lhes se queriam fazer o registo da experiência, desenhando a flor, o copo de água e como eles achavam que ia ficar. Combinamos também que no dia seguinte desenhariam como realmente ficou.

A folha de registo tinha alguns símbolos que eles ainda não conheciam, como o “mais” e o “igual”, mas rapidamente perceberam o seu significado.

Registo da experiência:

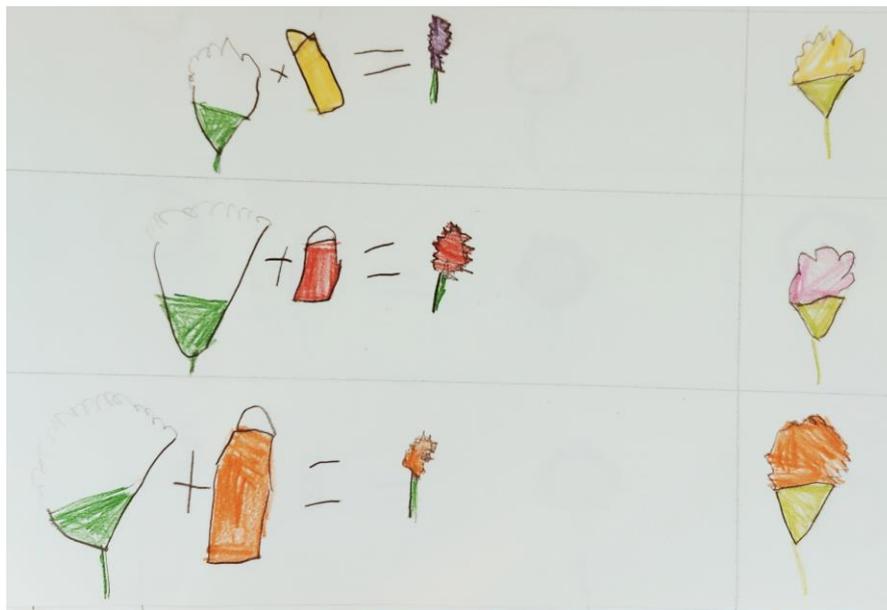


Imagem 21 – Registo da experiência.



Imagem 22 – Registo da experiência.

O resultado da experiência não foi tão satisfatório quanto eu desejava. As pétalas embora tivessem começado a mudar de cor, passando a ser um amarelo clarinho, um rosa clarinho e um laranja clarinho, não ficaram como o esperado. No entanto, no fim reuni com as crianças para como tinham ficado as rosas e elas disseram que conseguiram ver que a água subiu pelo caule e que chegou até às pétalas, porque as pétalas tinham mudado de cor. Observaram também o corte do caule e repararam

que o seu interior estava pintado da cor da água, o que provava que a água estava a entrar lá para dentro.

### Música “A nossa investigação”

Para finalizar o estágio, tinha pensado em criar com eles uma canção que falasse das coisas que tínhamos descoberto em conjunto, no entanto, por causa do confinamento acabou por não haver tempo e levei-lhes a seguinte canção:

*“Nós somos curiosos  
E fomos investigar  
O mundo à nossa volta  
Sempre, sempre sem parar*

*Descobrimos quantos meses  
Demoram os bebés  
E enquanto estão na barriga  
Dão muitos pontapés*

*Partimos noutra aventura  
E fomos todos contentes  
Descobrimos muitas árvores  
Caducas e persistentes.*

Foi em pequeno grupo que partilhei a música com as crianças, começando por uma quadra de cada vez, pedindo-lhes que repetissem as frases para ser mais fácil decorar. Depois adicionamos a melodia e o ritmo. Reparei também que havia uma frase que era particularmente comprida “*Demoram a crescer os bebés*” e eles sempre que chegavam a essa parte enrolavam a língua toda, então perguntei-lhes se preferiam que fosse “*Demoram os bebés*”, o que tornou tudo mais fácil.

Cantamos algumas vezes e depois eles até foram a cantar a caminho do refeitório para almoçar. À tarde perguntei-lhes se gostavam de gravar a canção e eles pediram se podiam ir buscar instrumentos à sala de música para poder acompanhar.

Assim o fizemos, no dia seguinte fomos buscar os instrumentos, ensaiamos a música e depois foi um verdadeiro desafio tentar coordenar os triângulos e as maracas com o ritmo da música, mas após algumas tentativas lá conseguimos.

Escrevi também numa cartolina a letra da música e afixei na parede, para que eles pudessem olhar para ela e lembrarem-se da música que tinham aprendido. No final, questionei-os sobre o nome que queriam dar à música e escolheram “*A Nossa Investigação*”, para ser igual ao que tinham escolhido para o placar.

Através desta atividade as crianças foram capazes de utilizar a percussão corporal e instrumentos musicais diversos para marcar a pulsação, a divisão e a acentuação do primeiro tempo do compasso de canções (Domínio da Expressão Musical - Desenvolvimento da Capacidade de Exp. e Com) e também de cantar canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração (Domínio da Expressão Musical - Desenvolvimento da Capacidade de Exp. e Com).

#### 4.4 Avaliação da intervenção pedagógica em contexto de jardim de infância

É competência do educador de infância, segundo Parente (2004) não apenas construir e gerir o currículo, mas, também, definir e desenvolver um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as conceções de educação, com a imagem de criança e de ensino e aprendizagem em que acredita (p.2)

A implementação deste projeto de intervenção e os desafios inerentes, permitiram o meu crescimento a nível profissional e pessoal, e, fazendo uma retrospectiva, considero que este cumpriu o seu propósito e objetivos.

A resposta para a questão de investigação “*Como desenvolver um projeto a partir das curiosidades das crianças?*” foi-se tornando mais evidente ao longo da implementação. Partindo das curiosidades das crianças, procurei criar momentos em que estas pudessem conversar, explorar livros, vídeos, músicas e materiais. E, após um ciclo de análise, interpretação e reflexão dos registos de observação, fui oferecendo cada mais vez oportunidades de as crianças responderem às suas questões, envolvendo-as no processo de descoberta e de investigação, que era um dos objetivos de intervenção. Ao analisar as informações recolhidas, consegui também definir melhores estratégias e proporcionar mais momentos de aprendizagem diversos e dirigidos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O projeto desenvolvido proporcionou que, as crianças pudessem não só explorar a área do conhecimento do mundo, que era o ponto de partida, como também a área da expressão e comunicação, uma vez que no seu decorrer, se abordou o domínio da matemática, da linguagem oral e abordagem à escrita e da educação artística. Ao longo sua implementação, as crianças tiveram oportunidade de ir construindo uma atitude de pesquisa de respostas para as suas questões, centrada na observação e formulação de hipóteses, que era um dos objetivos de intervenção.

Como afirma Mendonça (2002) os projetos oferecem oportunidade às crianças de serem ajudadas a atribuir significado aos acontecimentos e experiências vividos no seu meio ambiente e a prestar-lhes atenção (p.8) e considero que neste caso, o projeto foi relevante para as crianças uma vez que tiveram oportunidade de aprender mais sobre assuntos que eram do seu interesse e essa relevância e entusiasmo era visível quando as crianças perguntavam quando me viam chegar, se íamos descobrir mais sobre as plantas ou bebés.

## Considerações Finais

O projeto de intervenção desenvolvido no âmbito do Estágio - contexto de creche - pretendeu promover o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças, procurando promover a autonomia na resolução dos conflitos que iam surgindo. No contexto de jardim de infância, procurou-se colocar a criança no centro do processo de descoberta e investigação de temas que lhe suscitassem interesse e curiosidade, permitindo assim que estas adotassem a construção de uma atitude de pesquisa, centrada na observação e formulação de hipóteses. Para que tal acontecesse, em ambas as situações, foi levado a cabo um conjunto diversificado de estratégias que visaram dar resposta às necessidades e interesses identificados em cada grupo.

Para conseguir responder às problemáticas dos projetos, a metodologia de investigação-ação revelou-se como a mais indicada, dado que possibilitou, ao longo do projeto, através da observação e da reflexão, identificar os problemas que iam surgindo e planificar com intencionalidade pedagógica, avaliando continuamente as estratégias que ia utilizando e o decorrer das atividades.

No decorrer do estágio e conseqüente investigação, fui procurando fundamentar sempre as minhas decisões, proporcionando-se assim um contacto mais aproximado com os vários referenciais teóricos presentes nesta investigação, o que me permitiu adquirir novos conhecimentos relativamente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Foi também muito interessante constatar que tudo o que acontece dentro de uma sala de creche ou de jardim de infância tem uma razão de ser, isto é, o ambiente da sala está organizado de tal maneira ou a rotina decorre de determinada forma com o objetivo de potenciar os níveis de bem-estar e felicidade das crianças, que só serão alcançados com interações sociais positivas e um ambiente acolhedor, que ofereça ferramentas às crianças para que sejam autónomas e confiantes.

As atividades implementadas ao longo do projeto no contexto de creche impulsionaram, de certa forma, uma mudança significativa dos comportamentos das crianças, tornando-as mais alertas e conscientes, quer das suas emoções quer das emoções do outro, elevando assim os níveis de empatia. Isto fez com que os conflitos no grupo comesçassem também a diminuir e que houvesse um aumento de atitudes de ajuda e partilha. Por sua vez, no contexto de JI, as atividades implementadas possibilitaram a construção de uma atitude de pesquisa, da indagação, do levantamento e da testagem de hipóteses, levando a que as crianças aprendessem ativamente através da interação com o mundo que as rodeia.

Ao longo do estágio pude observar o impacto que uma rotina consistente e flexível tem nos grupos de crianças. Através desta, há um aumento dos níveis de segurança e confiança, uma vez que a criança passa a ser capaz de fazer previsões do que vai acontecer a seguir, diminuindo alguma ansiedade que pudesse existir. Também tive oportunidade de observar o papel que o educador tem na organização do espaço pedagógico e, o quão crucial é, que este mantenha sempre uma atitude de observação e reflexão, para conseguir responder às necessidades que vão surgindo à medida que os grupos de crianças se desenvolvem.

Durante o estágio tive oportunidade de estabelecer uma ligação muito próxima entre a teoria e a prática, na medida em que foi necessário mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação e levá-los para os contextos onde estava a intervir. As competências que possuía até então de observação e registo foram também desenvolvidas e aprofundadas, passando a entender melhor e a valorizar todo o processo de observação, registo, planificação, documentação e avaliação, considerando que este é fundamental para o desempenho de um papel de educadora consciente e qualificada.

Para finalizar, ao longo deste estágio tive oportunidade de compreender melhor algumas especificidades da profissão que escolhi para o meu futuro e considero que, as relações que estabeleci em ambos os contextos, tanto com as crianças como com as equipas educativas, foram cruciais no meu processo de aprendizagem. Sempre que passava por momentos de dúvidas ou quando não me sentia tão confiante porque as atividades não estavam a correr exatamente como eu tinha planeado, sabia que podia contar com a educadora cooperante e auxiliar, isso tornou a jornada mais leve e fez-me perceber que na educação como em tudo na vida, com o apoio do outro, tudo se torna mais fácil.

## Referências Bibliográficas

- Branco, A. (2004). *Competência emocional: Um estudo com professores*. (1ª Edição) Nova Era: Educação e Sociedade, nº21. Coimbra: Quarteto.
- Caetano, A. (2004). A Mudança dos Professores Pela Investigação-Ação. *Revista Portuguesa de Educação*. Volume XVII, nº1, pp. 97-118. Universidade do Minho
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009) Investigação-ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, nº2
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996) Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade (1ª edição). Texto Editora.
- Goleman, D. (1997) *Inteligência Emocional* (1ª edição). Temas e Debates.
- Harré, R., & Parrott, W. (1996) *The Emotions – Social, Cultural and Biological Dimensions* (1ª edição). SAGE Publications
- Hohmann, M. & Weikar, D. (1997) *Educar a Criança* (1ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995) *A Criança em Ação* (3ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz (2005) A construção de sólidos fundamentos para as crianças in Helm, J.H., & Beneke, S. *O Poder dos Projetos – Novas Estratégias e Soluções para a Educação Infantil* (1ª ed. pp.27-39). ARTMED Editora
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, M., Rodrigues, A., Couceiro, F. (2007) *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores* (2ª edição). Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, T. (2016). *Gota a Gota: A pesquisa na promoção da literacia científica*. Universidade do Minho/Instituto de Educação
- Máximo-Esteves, L. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (1ª edição). Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002) *Ensinar e Aprender por Projetos* (1ª edição). ASA Editores, S.A
- Oliveira-Formosinho, J. (2013) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4ª edição). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (1ª edição). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2018) *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª edição). Porto Editora.
- Parente, C. (2004) *Avaliação na Educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem* (1ª edição). Instituto de Educação/Universidade do Minho

Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian

Ramalho, V. (2001) *Lá em Casa mandam eles?* (1ª edição). Psiquilíbrios

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1ª edição). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Vasconcelos, T. (2012) *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias* (1ª edição) Ministério da Educação e da Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Webster-Stratton, C. (1999) *How to Promote Children's Social and Emotional Competence* (1ª edição) SAGE Publications

# Anexos

## Anexo A – Cartões das emoções



Anexo B - Atividade (cartões das emoções)



Figura 1 – A S. a imitar a expressão do medo.



Figura 2 – O M. a fazer festinhas no cartão com a criança a chorar.



Figura 3 – O G. a observar no espelho como é a sua cara quando imita a tristeza.

## Anexo C



Bacias grandes, pequenas, médias de vários formatos (retangulares, redondas)



Esponjas



Coadores



Caixas de plástico



Escorredores



Brinquedos para o banho



Concha de plástico



Colheres pequenas, médias e grandes



Copos de plástico

## Anexo D

# As nossas ideias

COMO NASCEM OS BEBÉS?	POR ONDE NASCEM OS BEBÉS?	QUANTO TEMPO DENTRA A CRESCER UM BEBÉ?
<ul style="list-style-type: none"><li>- OS BEBÉS NASCEM DENTRO DE UMA BARRIGA.</li><li>- OS BEBÉS NASCEM A PARTIR.</li><li>- OS BEBÉS SÃO DE UM TAVANHO DE UM MILHO / FORNHO E SÃO COMEÇAM A CRESCER.</li><li>- OS BEBÉS APARECEM NO COLO.</li><li>- OS BEBÉS NASCEM NO HOSPITAL, NA RUA E EM CASA.</li><li>- ALGUÉM PÕE UMA SERPENTINHA LÁ DENTRO DA BARRIGA E SERPENTE CRESCE UM BEBÉ.</li><li>- A SERPENTE APARECE SOZINHA NA BARRIGA.</li><li>- AS SERPENTES PODEM ENTRAR PELA SOCA OU ESTRE NA COTIA.</li><li>- A SERPENTINHA ERA DE PIENTE.</li><li>- OS BEBÉS NASCEM COM 3000 LÍQUIDOS.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- PELA BARRIGA.</li><li>- PELA "PIPI".</li><li>- PELA GOCIA.</li><li>- PELA UMBILICO.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- 15 meses.</li><li>- 10 meses.</li><li>- 7 meses.</li><li>- 12 meses.</li><li>- 11 meses.</li><li>- 4 meses.</li></ul>

