

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cátia Alexandra da Silva Ferreira

**O Desenvolvimento Pessoal e Socioemocional
em contexto de Creche e Jardim de Infância**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cátia Alexandra da Silva Ferreira

O Desenvolvimento Pessoal e Socioemocional em contexto de Creche e Jardim de Infância

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

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 iniciada.

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 RepositórioUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual
CC BY-NC-SA

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

AGRADECIMENTOS

A todos os que me acompanharam e me apoiaram nos momentos bons e menos bons que foram aparecendo ao longo deste caminho.

À minha família, um profundo agradecimento, que sempre lutaram para eu seguir o meu sonho. Pelo amor e pelo apoio incondicionais que sempre me deram.

Agradeço à Professora Doutora Maria Cristina Parente por todo o conhecimento que transmitiu e pelas críticas construtivas dadas ao longo do meu percurso académico, bem como pela paciência e pelo apoio dados.

Às instituições pelo acolhimento e pela forma como fui carinhosamente recebida e tratada.

Um especial agradecimento às educadoras que me aceitaram nas suas salas e acreditaram em mim. À educadora de creche pela exigência, pela partilha de conhecimentos e experiências e por me encorajar a ser melhor profissional. À educadora de jardim de infância pelo apoio, pelo trabalho de equipa, pela partilha e pela humanidade. Às restantes profissionais do jardim de infância pelo carinho, pelo companheirismo, pela dedicação e pela simpatia.

Agradeço às minhas amigas de curso. À Beatriz, à Filipa, à Catarina, que continua presente no coração, e à Joana pelo acolhimento, pela amizade e pelos ensinamentos. À Beatriz, à Estefânia e à Patrícia pelas dicas, pelas orientações, pelos momentos de partilha, pela fraternidade. À Cláudia pelo companheirismo, pelo apoio, pela partilha de ideias, pelo afeto e pelo incentivo em todos os momentos nesta etapa das nossas vidas.

Ao João, pela presença, pelas conversas da vida, pela amizade e pelo apoio incondicionais. Obrigada por me fazeres crescer e por acreditares em mim.

Um sincero agradecimento aos meus amigos, Cláudia, Catarina, André, Maria, pela amizade, pelo apoio e pela paciência.

Um enorme obrigada a todas as crianças e às suas famílias pela concretização deste projeto, pelo carinho que deram, por todas as aprendizagens, pela pureza e pela simplicidade.

A todos, Muito Agradecida!

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.

Título: O Desenvolvimento Pessoal e Socio-Emocional em contexto de Creche e Jardim de Infância

RESUMO

O presente relatório de estágio descreve e avalia os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos no contexto de creche e de jardim de infância. Os projetos foram realizados em salas que abraçam a abordagem pedagógica do Modelo HighScope, de modo a responder às necessidades e interesses das crianças e a favorecer a aprendizagem ativa.

As intervenções pedagógicas realizadas procuraram promover o desenvolvimento da formação pessoal e social e do desenvolvimento socio-emocional, nos referidos contextos. Estas temáticas surgiram das observações das crianças, do ambiente educativo e das dinâmicas entre as crianças, bem como do trabalho de equipa.

Para o entendimento das temáticas, o presente relatório procura apresentar referências teóricas relevantes que defendem a importância do poder de conhecimento de si próprio para sustentar e favorecer as interações e o sentimento de segurança e confiança, promovendo o desenvolvimento holístico da criança.

As intervenções pedagógicas propostas procuraram criar oportunidades de conhecimento pessoal, bem como favorecer a tomada de consciência das emoções primárias, através de momentos de grande e pequeno grupos, facilitando o desenvolvimento de relações e interações positivas.

Por fim, são expressas algumas evidências relativas ao conhecimento de si próprio, tal como, ao reconhecimento de emoções enquanto base para uma melhor realização na esfera social reveladoras das competências construídas pelas crianças no decurso do desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica.

Palavras-Chave: Conhecimento de si próprio; Creche; Emoções; Interações; Jardim de Infância

Title: Personal and Social-Emotional Development in the context of Day Care and Kindergarten

ABSTRACT

This internship report describes and evaluates the pedagogical intervention projects developed in the context of day care and kindergarten. The projects were carried out in rooms that embrace the pedagogical approach of the HighScope Model, in order to respond to the needs and interests of children and favor active learning.

The pedagogical interventions carried out sought to promote the development of personal and social training and socio-emotional development, in the referred contexts. These themes emerged from the children's observations, the educational environment and the dynamics among the children, as well as teamwork.

For the understanding of the themes, this report seeks to present relevant theoretical references that defend the importance of the power of self-knowledge to sustain and favor interactions and the feeling of security and trust, promoting the child's holistic development.

The proposed pedagogical interventions sought to create opportunities for personal knowledge, as well as to promote awareness of primary emotions, through moments of large and small groups, facilitating the development of positive relationships and interactions.

Finally, some evidence is expressed regarding the knowledge of oneself, such as the recognition of emotions as a basis for a better realization in the social sphere, revealing the competences built by children during the development of pedagogical intervention projects.

Keywords: Daycare; Emotions; Interactions; Kindergarten; Knowledge about myself

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
SIGLAS E ABREVIATURAS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. A Formação Pessoal e Social.....	3
1.1. Interações entre crianças.....	6
1.2. Desenvolvimento Emocional	8
1.3. O Papel do Adulto.....	10
SEGUNDA PARTE - DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	12
2. A Abordagem da Investigação-Ação	12
2.1. Instrumentos de Recolha de Informação	13
TERCEIRA PARTE – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CRECHE.....	15
3. Enquadramento Contextual	15
3.1. Contexto da instituição	15
3.2. Caracterização do grupo.....	16
3.3. O ambiente pedagógico e os seus materiais.....	17
3.4. Rotina diária.....	18
4. Intervenção pedagógica.....	20
4.1. Identificação da Problemática e Objetivos da Intervenção Pedagógica.....	20
4.2. Descrição e desenvolvimento da intervenção pedagógica	21
4.3. Avaliação da Intervenção Pedagógica.....	28
QUARTA PARTE- PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA	30
5. Enquadramento contextual.....	30
5.1. Contexto da Instituição	30
5.2. Contexto do Jardim de Infância.....	30
5.3. Caracterização do grupo.....	31
5.4. Caracterização da sala de atividades.....	32
5.5. Rotina diária.....	34

6. Intervenção pedagógica.....	37
6.1. Identificação da Problemática e Objetivos da Intervenção Pedagógica.....	37
6.2. Descrição e Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica.....	39
6.3. Avaliação da intervenção pedagógica	48
QUINTA PARTE - CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

SIGLAS E ABREVIATURAS

GG – Momento de Grande Grupo

PG – Momento de Pequeno Grupo

EC – Educadora Cooperante

I-A – Investigação – Ação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Exploração do Arroz I	22
Figura 2 Exploração do arroz II	23
Figura 3 Tapete esponjoso do percurso de estruturas	26
Figura 4 Percurso de estruturas mais simples.....	27
Figura 5 Percurso de estruturas mais complexas.....	27
Figura 6 Rotina Diária da Sala	34
Figura 7 Tempo de PG: Flor dos 5 Sentidos	40
Figura 8 Tempo de PG: Cooperação entre pares	41
Figura 9 Colagem dos elementos do rosto	42
Figura 10 Trabalhos produzidos "A construção do nosso corpo"	43
Figura 11 Emocionário	44
Figura 12 Registo Fotográfico "Loto das emoções"	47
Figura 13 Silhueta do corpo humano.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Rotina diária da sala de 1 ano.....	28
--	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular Estágio, no Mestrado de Educação Pré-Escolar e destina-se a apresentar, descrever e avaliar o projeto de intervenção pedagógica realizado nos contextos de creche e jardim de infância, fundamentado e apoiado por referentes teóricos que permitiram uma construção de conhecimentos profissionais.

O projeto de intervenção pedagógica ocorreu em contextos que adotaram a abordagem pedagógica HighScope. Uma abordagem constituída pelos seguintes princípios orientadores: a aprendizagem ativa (as crianças aprendem através da ação); as interações adulto-criança; a organização de espaços e de materiais; a organização dos horários e rotinas; a observação diária da criança que suporta a planificação e a avaliação. A abordagem HighScope apoia o trabalho pedagógico da equipa educativa, seja na planificação, seja na qualidade das interações—ou na avaliação. Os referidos princípios formam a “Roda da Aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011: 10) que, segundo Araújo (2018: 76) “prioriza a criação de condições que sustentem o desenvolvimento da autonomia da criança”, uma finalidade piagetiana assumida como construtivista, que surge integrada no papel em que a criança aprende ativamente, através da sua iniciativa e ação.

Para o objetivo de enquadrar e justificar da opção da intervenção pedagógica implementada nos contextos, A observação é uma competência que torna possível conhecer os interesses e as necessidades das crianças, a organização do ambiente educativo e as interações estabelecidas e sustentou a opção da intervenção pedagógica implementada nos contextos. As conversas com as educadoras, tornou-se possível identificar as temáticas abordadas no presente relatório, sendo elas, a formação pessoal e social e o desenvolvimento socio-emocional da criança.

O desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica teve como alicerce a abordagem Investigação-Ação (I-A). A adoção desta abordagem permitiu que contribuísse para a mudança, através do ciclo observar, refletir, planificar e avaliar, no qual a atenção e a reflexão estavam direcionadas para o grupo e para o ambiente pedagógico. Nesta compreensão, a concessão de novas experiências de aprendizagem, intencionais e fundamentadas na observação e reflexão permitiram conhecer as necessidades e potencialidades das crianças, bem como, encontrar referenciais teóricos que suportassem a minha prática.

No que concerne à estrutura do presente relatório, numa primeira parte, é apresentado o enquadramento teórico, dividido nos capítulos um, dois e três, os quais possibilitam uma compreensão acerca dos referenciais teóricos que sustentaram a minha prática pedagógica.

No primeiro capítulo apresentam-se fundamentos relacionados com a formação pessoal e social, que correlacionam o conhecimento de si próprio com as relações sociais. É apresentado no capítulo dois o desenvolvimento socio-emocional, que envolve a associação entre as emoções e as interações positivas. Para terminar, no capítulo três, é exposto o papel do adulto no apoio às construções pessoais e sociais.

Na segunda parte dá-se a conhecer a dimensão investigativa que contribuiu para o desenvolvimento do presente relatório, bem como os instrumentos de recolha de informação utilizados para a minha prática pedagógica.

Nas terceira e quarta partes apresentam-se os projetos de intervenção pedagógica de creche e de jardim de infância, respetivamente, subdivididos por capítulo um e capítulo dois. De modo a apresentar o enquadramento de cada contexto é exposto no capítulo um, as dimensões pedagógicas que dão o foco e a compreensão da prática, ou seja, as características da instituição, do grupo, do ambiente e dos materiais, bem como, das rotinas diárias. Enquanto, no capítulo dois apresentam-se a descrição e a análise das intervenções pedagógicas, formadas pela identificação da problemática e os objetivos, a descrição e a análise de propostas pertinentes realizadas no contexto. Finalmente, retrata-se a devida avaliação de cada intervenção.

Por último, na quinta parte apresenta-se as considerações finais, através de uma reflexão pessoal acerca do balanço das intervenções experienciadas. Uma reflexão que contém as expectativas, os obstáculos encontrados, bem como as superações e aprendizagens concretizadas. Encontra-se, também, o contributo da realização do projeto para a aquisição de saberes próprios da profissão de educador de infância. Por fim, tendo em conta que o presente relatório é elaborado num momento de pandemia de Covid-19, explana-se acerca da adaptação e das estratégias utilizadas para contornar o afastamento entre a criança e o educador.

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Afinal de contas, quem sou eu? Oh, isso é o grande puzzle!

Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas

1. A Formação Pessoal e Social

A formação pessoal e social de uma criança é um processo de relações entre dois mundos. O mundo interior, que se traduz na relação consigo própria e o mundo exterior, que se revê na relação com os outros e com o seu redor. O desenvolvimento das referidas relações “constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016: 33).

O sentido de si próprio é um processo complexo trabalhado ao longo da vida. O ser humano procura compreender-se, isto passa por entender os seus sentimentos, as suas emoções, as relações com os outros, as suas ações, os seus comportamentos, para no final procurar conhecer-se a si próprio, como ser individual que partilha o meio com os outros. Assim, a compreensão do eu é composta por uma complexidade de elementos que determina a imagem que tem de si mesmo.

Deste modo, Schaffer (1999: 184) defende que a capacidade de assumir uma posição “a partir do qual tem uma visão do mundo” (*idem, ibidem*: 184) é dada pelo conceito que se tem de si próprio. Para o autor, a fonte de referência, que permite intervir na experiência social e que organiza o comportamento do ser humano em relação aos outros, é o meio que o rodeia, pois este é o que estabelece a forma como cada pessoa interpreta a realidade.

Na primeira infância, através da integração dos sentidos, sentimentos e ações, a criança é capaz de construir conhecimento. Segundo Piaget (1952, 1966, citado por Post & Hohmann, 2011: 23) a aprendizagem direta e física é caracterizada com o termo *sensorio-motor*, em que os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo que as rodeia através dos sentidos e o modo como aprendem através da ação física. As descobertas que as crianças fazem de si próprias e sobre o seu ambiente ocorrem com o movimento e com as ações. Estes componentes podem assumir várias formas, seja em temores, desejos, necessidades, entre outros. (Zabalza, 1992: 9).

Bergeron (1978) reforça que “a atividade motora está intimamente ligada às sensações, pois é através dos sentidos que a criança conhece o seu redor, desde noções de espaço, tempo, de objeto, etc.”.

Segundo Aranha (1993: 69), através de tentativas e experiências, a criança começa a perceber que para além de si própria existem outros espaços. Espaços com pessoas e materiais, que em movimento ou estáticos, se relacionam entre si, o que permite à criança “situar-se, movimentar-se, participar e organizar-se perante o mundo que a cerca.” (Aranha, 1993: 69). A autora refere que a interação com os adultos e com os materiais possibilita à criança a compreensão de que o seu corpo é “um meio de comunicação” (*idem, ibidem*: 62).

Segundo Brazelton e Sparrow (2003), com o aparecimento da linguagem, a criança predomina o seu redor de “eu” e de “meu”. Duas expressões que formam a consciência da sua identidade e, paralelamente, a criança descobre, através do contacto e da observação das outras pessoas, “que existem atitudes corporais que expressam situações e emoções.” (Aranha, 1993: 62).

Para Zabalza (1992: 33) trabalhar o corpo é uma das atribuições fundamentais da escola. O corpo humano é um *espacio básico* que integra diferentes funções e níveis de desenvolvimento de um indivíduo e é, simultaneamente, privilegiado de experiências significativas. Através do corpo, “convivemos connosco mesmos, expressamos e elaboramos a nossa identidade, relacionamo-nos com os outros, entramos em relação com o meio, manuseamos os objetos e as ideias, etc.” (Zabalza, 1992: 33)

Borràs (2002: 282) afirma que as interações com o meio permitem à criança tomar consciência da sua individualidade, bem como dos seus limites. As interações que os bebés e as crianças mais novas têm com as pessoas e as ações que têm sobre os objetos, “constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações” (Post & Hohmann, 2011: 26).

Os primeiros sentimentos que se consideram são o da confiança e o da segurança em si próprio. Zabalza (1992) define a segurança como “sentir-se aceite, isto é, sentir que, habitualmente, e de maneira preferente, se recebem mais provas de apreço e de aceitação do que de rejeição” (*idem, ibidem*: 19). E define a confiança como, “em termos de conduta, o reflexo da consciência que o indivíduo tem de si como pessoa” (*idem, ibidem*: 19) e “como ser fisicamente distinto” (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 257).

De acordo com Erikson (1950, cit. por Post & Hohmann, 2011: 32), a base do desenvolvimento humano é a confiança que resulta do cuidado. A primeira interação social de um bebé é proveniente do contacto com a mãe, sendo que a primeira aquisição social é obtida através do sentimento de certeza, posteriormente, da presença da mãe. Os referidos autores mencionam

a compreensão desta aquisição através de relações de confiança com os adultos, em que a criança consegue a coragem necessária para a exploração do mundo (*idem, ibidem*: 32).

Neste sentido, o ambiente em que a criança está inserida é um fator importante no seu desenvolvimento intelectual (Bergeron, 1978: 172). Com efeito, graças às relações que a criança cria com os outros, “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para vida adulta” (Hohmann & Weikart, 1997: 65). Decorrente das relações de confiança, a criança chega à construção da personalidade, acedendo ao conhecimento de si, onde aprende “como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros.” (Post & Hohmann, 2011: 40).

Schaffer (1999: 183) caracteriza a criança como sendo uma processadora ativa das experiências que enfrenta. O seu comportamento não remota apenas para uma reação automática aos estímulos ambientais, ele é o resultado das tentativas da criança em interpretar o que lhe está a acontecer. À vista disso, em situações sociais, a criança controla e reflete a informação que lhe é apresentada e avalia a mesma, sendo que a reação depende intimamente dessa mesma avaliação. A compreensão das suas experiências permite que esta forme os seus conceitos sociais, ou seja, formar conceitos de si própria, das pessoas com quem se relaciona e das relações que vão surgindo.

Um dos aspetos fundamentais do autoconceito de um indivíduo é o género. Este é, também, crucial para qualquer avaliação que seja feita a outro indivíduo. A forma como a criança é tratada pode depender muito do seu género, o que permite que a criança crie concepções do seu mundo social, por exemplo Golombok e Fivush (1994, citados por Schaffer, 1999: 218) clarificam que a “estereotipificação do sexo na escolha dos brinquedos (...) verifica-se por volta dos dois ou três anos” e por cerca dos três anos, as crianças preferem brincar com crianças do mesmo sexo.

Schaffer (1999: 202) defende que os conceitos do eu e do outro se desenvolvem simultaneamente do mesmo modo e que partilham os mesmos aspetos. Deste modo, o conteúdo do eu é dependente da forma como os outros reagem à criança, porém, com a idade, esta começa a ter mais confiança nas suas próprias construções sociais com a crescente autonomia que requer (*idem, ibidem*: 200).

As vivências que as crianças têm desde o início da sua vida com as pessoas de confiança inspira a forma como a criança se vê a si própria e como interage em diferentes situações. A identidade pessoal é desenvolvida gradualmente numa sucessão de interações que a criança vai experimentando (Hohmann & Weikart, 1997: 64). Na perspetiva de Erikson (1950, cit. por

Hohmann & Weikart, 1997: 64) as crianças podem passar por três estádios de desenvolvimento social e emocional, sendo eles: a confiança vs a desconfiança; a autonomia vs a dúvida e a vergonha; a iniciativa vs a culpa. O primeiro estágio ocorre entre os 0 aos 12/18 meses, sendo que Erikson refere-se a cada estágio como uma crise da personalidade. Esta primeira crise é marcada pela confiança que as pessoas precisam de ter no mundo e nos outros, porém precisam de ter uma certa desconfiança para se poderem proteger a si próprias do perigo. A segunda crise ocorre por volta dos 12/18 meses aos 3 anos, esta consiste numa mudança do controlo externo para o autocontrolo, ou seja, a dúvida que a criança tem de si própria ajuda-a a reconhecer aquilo que ela ainda não está preparada para fazer, enquanto que a vergonha permite aprender a viver sobre limites razoáveis, por exemplo, as crianças “precisam que os adultos lhes estabeleçam os limites apropriados, e a vergonha e a dúvida ajudam-nas a reconhecer a necessidade desses limites.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001: 258) Por fim, o terceiro estágio é marcado pela ponderação que a criança realiza entre o desejo de concretizar e prosseguir os seus objetivos e as condicionantes morais que impedem de o fazer, ocorrendo por volta dos 3 aos 6 anos. (*idem, ibidem*: 355) Efetivamente, a base para a socialização é construída em torno do desenvolvimento de vários elementos, sendo eles: a confiança nos outros; a autonomia; a iniciativa; a empatia; a autoconfiança (Hohmann & Weikart, 1997: 64).

1.1. Interações entre crianças

Segundo Brazelton e Sparrow (2003: 31), a interação entre pares oferece “às crianças uma janela pela qual podem olhar e verem-se a si próprias”. A criança, através das relações, começa a aprender mais sobre si como participante ativo no mundo que a rodeia, não apenas no seio da sua família, pondo à prova o seu próprio impacto na vivência com os outros (*idem, ibidem*: 32). Para Piaget (cit. por Kamii, 1997: 63), a interação entre pares é crucial devido ao confronto de outros pontos de vista e ideias, bem como permite que a criança se descentre dos demais, dois fatores essenciais para o desenvolvimento socio-afetivo e intelectual. Piaget (cit. por Faria, 2007: 26) sugere que a socialização dos afetos em brincadeiras de jogo dramático leva à superação do egocentrismo, associado às crianças mais novas. Durante este tipo de brincadeira, as ações das crianças são desenvolvidas em torno de significados relacionados a um saber social. A origem das atividades das crianças estimula a interação social e a comunicar através de significados (Faria, 2007: 20). A brincadeira sendo realizada por crianças da mesma idade pode

ter o “papel de detonador, ou seja, de estímulo para a reflexão da criança sobre os significados.” (*idem, ibidem: 24*).

Ao estabelecer relações com os outros, as crianças notam as suas semelhanças e diferenças individuais, através das suas brincadeiras (Brazelton & Sparrow, 2003: 38). O facto de as crianças estarem em diferentes estádios de desenvolvimento permite que essas diferenças ofereçam “um caleidoscópio de experiências, uma forma de experimentar quais poderão ser os seus próprios sentimentos.” (*idem, ibidem: 31*) Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, a interação entre crianças com discrepância de desenvolvimento e com saberes variados, é “facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Lopes da Silva, et al, 2016: 24).

Post e Hohmann (2011: 266) referem que as crianças pequenas através da imitação do outro aprendem mais. A oportunidade de brincadeira e de imitação de reações e de estilo de aprendizagem possibilita à criança aprender sobre si mesma (Brazelton & Sparrow, 2003: 31). Nesta compreensão, Bandura (1967, 1989, cit. por Papalia, Olds & Feldman, 2001: 29) propôs a teoria da aprendizagem social, em que vê o individuo como sendo ativo, onde a aprendizagem ocorre pelos comportamentos sociais através da observação e da imitação de modelos.

As interações positivas precoces intervêm na confiança da criança em si própria e nos outros, como também na curiosidade e na exploração de novos desafios de aprendizagem (Post & Hohmann, 2011: 40). Com efeito, Papalia, Olds e Feldman (2001: 384) admitem que as interações permitem que as crianças aprendam a resolver problemas que surgem, sendo que o conflito pode ter o propósito de “ajudar a criança a aprender a negociar e a resolver disputas” (Post & Hohmann, 2011: 266). Aprendem a colocar-se no lugar do outro, desenvolvendo a empatia pelo outro e observam vários tipos de comportamento. Faria (2007: 24) refere que a criança vai transformando o significado dos objetos e das ações dos outros, socialmente, em consequência de se organizar para tentar constantemente dar um sentido ao seu mundo (Kamii, 1997: 131).

1.2. Desenvolvimento Emocional

Garner e Power (1996, cit. por Papalia, Olds & Feldman, 2001: 353) defendem que a compreensão que a criança consegue das suas próprias emoções é indispensável para o processo de socialização, uma vez que ajuda as crianças a dominar a forma como se expressam e mostram os seus sentimentos e a ser solidários com os sentimentos dos outros.

Bergeron (1978: 117) alude acerca da faculdade da criança em se emocionar e em exprimir as suas emoções logo na primeira infância, definindo as emoções como uma realização mental de que se retiram impressões de consciência. Por outro lado, Papalia, Olds e Feldman (2001: 234) definem as emoções como sentimentos subjetivos que emergem em resposta a situações do quotidiano e são expressas pelo meio de alterações do comportamento. Damásio (1995, 2000, 2003, cit. por Branco, 2004: 44) afirma que “pensamos com o corpo e com as emoções”, pois o processamento do raciocínio passa pelo corpo, através da aprendizagem contínua e vivenciada, permitindo a formação de percepções.

Segundo Wallon (cit. por Bergeron, 1978: 116), as emoções têm um traço essencial de extremo contágio de indivíduo para indivíduo, porém Perner (1989, cit. por Schaffer, 1999: 218) “salienta que o significado social da interação humana, em geral, depende dos estados mentais dos participantes”, aliás as reações ao ambiente dependem do estado emocional em que nos encontramos (Brazelton & Sparrow, 2003: 20). Nesta perspetiva, Post, Hohmann e Epstein (2011:35) revelam que, no primeiro ano de vida, os bebés monitorizam as expressões emocionais de pessoas importantes para si e mudam seu comportamento de acordo com estas. Contudo, a imagem que se tem de si próprios determina a forma como a criança aprende e se relaciona ao longo da sua vida, ou seja “o bem-estar emocional interno das crianças afeta o seu eu social voltado para o exterior” (Post, Hohmann & Epstein, 2011: 35).

Os bebés transparecem sinais de perturbação, como resposta à dor, ao interesse, por ser inato, é tudo a que se dá atenção e de repugnância, em resposta a sabores ou odores desagradáveis (Branco, 2004: 37). Estes sinais são mais tarde diferenciados nas chamadas emoções primárias (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 235). Fisher, Shaver e Carrochan (1990, cit. por Branco, 2004: 37) apontam para a existência de cinco emoções básicas, sendo que duas são positivas (amor e a alegria) e três são negativas (raiva, tristeza e o medo).

Branco (2004: 37) considera que o interesse é a emoção mais básica e está aliada à alegria. Para a autora, a alegria é a base dos comportamentos sociais e relacionais e é traduzida

através do riso ou do sorriso. Papalia, Olds e Feldman (2001: 236) confirmam que o sorriso permite acionar um ciclo de confiança e de afeto, os autores admitem que as crianças que estão mais contentes e alegres tem mais probabilidade de conceber melhores relações.

Goleman (1995, cit. por Branco, 2004: 38) refere-se à emoção da raiva como sendo a emoção primária mais difícil de gerir por ser a mais intensa e instável. Esta é provocada, segundo o autor, “pela restrição imposta ou bloqueio, pela sensação de perigo e ameaça simbólica ao amor próprio ou à dignidade” (Goleman, 1995, cit. por Branco, 2004: 38).

O medo é a emoção mais tóxica e receada, quer seja por algo real, quer seja evocado pela memória (Rodrigues et al., 1989; Damásio, 1995, 2000; Queirós, 1997; Filliozat, 1998, citados por Branco, 2004: 38), porém Brazelton (1995: 318) sugere que o medo instiga a energia necessária à readaptação, permitindo que esta domine os seus receios e aprenda “a controlar-se a si própria e ao novo surto de aprendizagem.” (Brazelton, 1995: 318).

Branco (2004: 39) refere-se à tristeza como a emoção negativa mais frequente de se experienciar e pode ser provocada por acontecimentos relacionados com a separação física ou psicológica, como por exemplo, o insucesso, que pode levar à frustração (Brazelton, 1995: 408). Rodrigues et al. (1989), Queirós (1997) e Filliozat (1998) (citados por Branco, 2004: 39) caracterizam a tristeza como uma sensação de vazio ou choro mais ou menos intenso.

As experiências emocionais julgam-se ser também construções provenientes da socialização e das relações, podendo haver, um número ilimitado de emoções possíveis (Carlson & Hatfield, 1992, citados por Branco, 2004: 37). Neste sentido, importa referir que no âmbito do projeto foram trabalhadas as emoções básicas acima mencionadas, tendo presente que os seres humanos possuem um leque de emoções (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 234).

Na primeira infância, as crianças ainda estão muito focadas nas suas próprias necessidades, contudo têm uma sensibilidade às necessidades e sentimentos dos outros (Post, Hohmann, Epstein, 2011: 36). Este primeiro passo do desenvolvimento socioemocional, a autoconsciência (Papalia, Olds, Feldman, 2001: 235), permite que a criança gradualmente compreenda que existe individualmente e separada do outro (Post, Hohmann, Epstein, 2011: 37). Segundo os autores, as crianças aprendem a compreender a ligação entre as emoções e os desejos concretizados e as frustrações, por exemplo, a alegria é desencadeada por um desejo realizado ou a tristeza e a raiva é desencadeada pela frustração. O reconhecimento desta ligação é captado, não só internamente, como socialmente (*idem, ibidem*: 167), possibilitando a

capacidade de colocar-se no lugar do outro e compreender o que este sente - empatia (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 317).

1.3. O Papel do Adulto

Hohmann e Weikart (1997: 76) asseguram que as crianças vão crescendo na crença e na confiança nos outros, de serem autónomas, de tomarem iniciativa e de sentirem empatia e autoconfiança. Segundo Kamii (1997: 91), para um desenvolvimento da autonomia (tanto intelectual como socio-afetivo) é essencial que a relação adulto-criança seja estruturada de forma a que haja respeito mútuo, afeto e confiança. Neste sentido, o adulto desenvolve uma relação afetiva forte, de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia.

O Decreto-Lei 240/2001 refere que um educador é promotor da qualidade dos contextos, de forma a garantir o bem-estar das crianças e “o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”. Hohmann e Weikart (1997: 72) creem que ambientes de apoio se adequam às características, aos interesses e às necessidades das crianças. Estas desenvolvem-se precisamente devido ao clima de apoio proporcionado pelos adultos. Estes possibilitam “um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes activos” (*idem, ibidem: 72*), bem como, possibilitam os limites necessários para que as crianças se sintam seguras no ambiente em que estão. Quando os adultos partilham o controlo, encorajam a resolução de problemas e investem nas relações com as crianças, permitem moldar um estilo de relação interpessoal positiva, ao serem pacientes, meigos e confiantes. As crianças aprendem a contemplar essas qualidades e quando se relacionam tendem a exibir essas mesmas qualidades. É pertinente referir que as interações positivas se formam ao longo do tempo, não são automáticas e consomem muito tempo e compreensão por parte do adulto e da criança (*idem, ibidem: 75*)

A interação entre o adulto e a criança é constituída pela compreensão de que os intervenientes são ativos e interativos, ou seja, ambos tomam iniciativas e são responsivos, tendo como base as ideias, as sugestões e ações de todos e de cada um, permitindo haver uma troca de dar e receber que, Hohmann e Weikart (1997: 51) indicam ser o motor da aprendizagem. Uma relação de cooperação e de companheirismo é formada pelo apoio do adulto, em que este se dispõe ao nível físico das crianças, segue as suas ideias, os seus interesses e as suas iniciativas e, ainda, conversa com elas de forma a dar-e-receber.

Vygostsky enfatiza o papel do adulto como mediador cultural (Faria, 2007: 20). Deste modo, o adulto promove a formação pessoal e social da criança para que esta “seja independente, esperto e curioso, que faça prova de iniciativa perseguindo as suas curiosidades, que tenha confiança na sua capacidade de construir a sua própria ideia das coisas e que exprima o seu pensamento com convicção” (Kamii, 1997: 92). Todavia, é necessário um equilíbrio no desenvolvimento, pois quando a criança se sente mais desencorajada ou triste, esta canaliza as suas energias e como “a aprendizagem depende em grande parte da motivação” (*idem, ibidem*: 92) é essencial que o educador se concentre na necessidade afetiva da criança, de modo a que a criança se motive e realize as atividades. Quando o adulto tem consciência dos sentimentos das crianças permite que estas equilibrem a compreensão e a aceitação do outro, através da compreensão e aceitação dos seus próprios sentimentos e valores, sendo esta consciência um desafio da vida em convivência com os outros (Portugal & Laevers, 2018: 14).

Quando a autoestima da criança se encontra em baixo e/ou a criança não está segura de si própria, esta precisa de encorajamento construtivo e não de críticas (Brazelton, 1995: 410), pois ao encorajá-la, o adulto está a contribuir positivamente para que a criança construa uma boa imagem de si própria (*idem, ibidem*: 408). Esta reconhece os seus sentimentos de culpa e torna-se capaz de se controlar (Brazelton & Sparrow, 2003: 57).

De acordo com Post e Hohmann (2011: 12), os adultos em quem as crianças confiam asseguram o *combustível emocional* de que estas precisam para explorar o seu mundo e o mundo que as rodeia. O papel do adulto é fundamental no desenvolvimento de relações positivas e recíprocas à base da confiança e do encorajamento, pois ao estabelecerem uma atmosfera apoiante e securizante e, tendo em conta que nas tenras idades as crianças estão constantemente à procura de um sentido de si e de uma compreensão do mundo, estas vão criando as perceções que têm de si próprias como seres humanos capazes, fortes, confiantes e dignos de confiança. Deste modo, as interações entre o adulto e a criança influenciam significativamente as conclusões que as crianças retiram das experiências que vão vivendo, imprescindíveis para a vida futura.

SEGUNDA PARTE - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

2. A Abordagem da Investigação-Ação

A prática de um educador é operacionalizada com base no ciclo observar, planificar e avaliar que permite assegurar intencionalidade à ação, onde a procura de respostas aos interesses e necessidades das crianças é impulsionadora de uma intervenção transformadora no contexto. Neste sentido, a dimensão investigativa possibilita ao educador refletir “sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa (Lopes da Silva, *et al.*, 2016: 11).

A Investigação-Ação (I-A) é uma metodologia de pesquisa que favorece a mudança e que contribui para a melhoria da qualidade das práticas educativas, sendo que “deve sempre conter em si uma intenção de mudança.” (Coutinho, *et al.*, 2009: 357)

O conceito de Investigação-Ação é definido por vários autores entre os quais se destaca Elliot. Este define a I-A como “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma.” (Elliot, 1993, cit. por Coutinho *et al.*, 2009: 360). Procurando complementar a compreensão desta definição, Watts refere ainda que “é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada” (Watts, 1985, cit. por Coutinho *et al.*, 2009: 360).

Nesta perspectiva, a Investigação-Ação inclui a associação entre a mudança e a compreensão, onde a análise da realidade permite contribuir para a mudança, através de um ciclo interativo e contínuo entre a reflexão e ação. Segundo Kemmis e Metaggar (1988, citados por Herreras, 2004: 2), as aprendizagens decorrentes das consequências da mudança contribuem para a melhoria da educação. Pelo exposto, os educadores, enquanto “agentes de mudança (...) mudam o seu ambiente e são transformados no processo” (Zuber-Skerritt, 1992, cit. por Coutinho *et al.*, 2009: 363), utilizando a I-A como ferramenta para a inovação pedagógica.

A melhoria das práticas requer uma observação cuidada e uma reflexão da ação. Estes dois elementos chave da I-A são indissociáveis devido aos problemas e às questões que se revelam durante a prática educativa, o que torna possível à reflexão reconhecer, interpretar e resolver, através do ciclo “planear, atuar, observar e refletir” (ZuberSkerrit, 1996, cit. por Coutinho *et al.*, 2009: 363).

Para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva é essencial deter os conceitos de “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” que são

apresentados por Schön (1983, cit. por Coutinho *et al.*, 2009: 358). A “reflexão na ação” é uma reflexão que ocorre durante a prática e que faz parte do processo de observação. No que concerne à “reflexão sobre a ação” é, tal como indica, uma reflexão realizada após a prática, de modo a rever a práxis efetuada e, por fim, a “reflexão sobre a reflexão na ação” permite que um educador compreenda melhor a sua prática, perspetive novas práticas e contribua para um aperfeiçoamento da sua ação.

Assim, segundo Rincón (1997, cit. por Herreras, 2004: 8), “a Investigação- Ação revela-se como um dos modelos de investigação mais adequados para promover a qualidade de ensino e impulsionar a figura do profissional investigador, reflexivo e em contínua formação permanente” (Rincón, 1997, cit. por Herreras, 2004, p. 8).

2.1. Instrumentos de Recolha de Informação

A criança é o elemento central da observação, tal como refere Oliveira- Formosinho (2007). Segundo a referida autora, o centro da ação educativa de um educador é a criança e que “de facto, a observação da criança individual e o conhecimento de todo o grupo são [...] a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a construção da prática da sala de atividades.” (Oliveira- Formosinho, 2007: 59).

A observação pode ter vários focos, o que a torna complexa e decisiva para a obtenção da informação acerca do contexto e do grupo. Neste sentido, a observação é o meio mais autêntico para se apreciar o envolvimento das crianças durante as propostas de atividade. Em virtude de podermos recolher informações e evidências que permitem compreender a prática. É, através desta, que podemos conhecer as competências, os interesses e as necessidades da criança, sendo um dos alicerces para um educador fundamentar a sua prática.

Observar e registar permanentemente as brincadeiras das crianças requer tempo e disponibilidade. Pelo exposto, a observação atenta é um instrumento contínuo, sistemático e indispensável para uma ação educativa adequada e de qualidade.

As observações das crianças, sejam elas, das interações, das iniciativas, das propostas do educador, das conversas informais com os pais sendo registadas, constituem um meio de partilha e de planificação. Segundo Hohmann e Weikart (1997: 335), “registar esta informação permite aos adultos partilhar as suas descobertas no final do dia de forma a planear para o dia seguinte”.

Permite ter uma compreensão da realidade e um distanciamento do momento real, o que torna a recolha de registos diários um processo inquietante e progressivo

A triagem da observação e dos registos realizados possibilitam uma clarificação e reflexão acerca destes, pois “não só adquirimos a informação necessária sobre as crianças como também obtemos uma boa base para analisar e discutir os efeitos que as nossas acções têm sobre elas.” (Brickmann & Taylor, 1996: 201)

Com o decorrer do estágio, o modo de observar foi organizado e estruturado de forma a compreender o grupo e a criança como ser individual, uma vez que

compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a seleccione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam *ver* a criança sob vários ângulos e situar essa *visão* no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (Lopes da Silva, et al., 2016: 10).

Existem vários tipos de instrumentos de recolha de informação desde registos escritos, registos fotográficos aos registos audiovisuais, o que possibilita recordar e reconstruir as informações recolhidas.

A minha recolha de informação consistiu em registos de observação escritos, por exemplo, notas de campo e registos de incidentes críticos, reunidos em reflexões diárias e semanais, o que tornaram possível a identificação, a interpretação e a compreensão de aspetos positivos e aspetos a melhorar. Visando complementar alguns registos escritos, utilizei, também registos fotográficos, por serem um meio muito autêntico de captar a realidade (Malavasi & Zoccatelli, 2018).

A colaboração da equipa educativa permitiu a recolha de informações, bem como uma reflexão mais profunda, através da partilha de interpretações e leituras das observações, sendo uma necessidade de um educador perspetivar “o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiência” (Decreto Lei n.º 240/2001, 30 de agosto).

Assim, a união e a reflexão das informações recolhidas possibilitam o valor e o significado inquestionáveis da observação, como também possibilita a tomada de decisão ao nível da planificação educativa. Assim sendo, “o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual.” (Oliveira- Formosinho, 2007: 59).

TERCEIRA PARTE – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CRECHE

3. Enquadramento Contextual

3.1. Contexto da instituição

A instituição de creche onde iniciei a intervenção pedagógica era uma Organização Não-Governamental (ONG), sem fins lucrativos, situada em Braga. A instituição dava resposta a oitenta crianças, entre os 4 meses e os 3 anos de idade, encaminhado por um projeto educativo intitulado “As Linguagens Da Arte Na Creche” (2017-2020).

Os princípios orientadores da instituição, que iniciou a sua atividade em 2005, visavam: o conhecimento profundo de cada criança, de forma a poder adaptar-se às necessidades e interesses individuais; a elaboração de um ambiente escolar estimulante e promotor do desenvolvimento global da criança, através de um currículo pedagógico holístico e adequado à faixa etária a que se destina; a construção de interações entre os adultos e as crianças; uma equipa com profissionais qualificados e experientes que permita uma ponte afetiva com as crianças e com os pais.

Os referidos princípios sustentavam a missão que a instituição tinha presente no seu quotidiano. A missão de proporcionar um ambiente de qualidade, estimulante, motivador e seguro, que permitisse o desenvolvimento integral da criança, através da prática da aprendizagem ativa subjacente ao modelo pedagógico HighScope.

Em relação ao espaço físico, a instituição era constituída por seis salas, duas de berçário e quatro de creche. O berçário era formado pela sala 1 e pela sala 2, enquanto a creche era formada pela sala 3 e pela sala 4, destinadas às crianças de 1 e 2 anos e pela sala 5 e pela sala 6, para as crianças com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos. Cada sala era coordenada por uma educadora com a cooperação de uma auxiliar de ação educativa, havendo auxiliares polivalentes para qualquer ajuda adicional. Em cada sala podíamos encontrar uma casa de banho, com todos os pertences de higiene de cada criança, devidamente etiquetados.

A Creche dispunha de um grande átrio, um espaço bastante amplo e acessível, onde se encontravam alguns materiais, por exemplo, triciclos, casinhas e informações relativas à instituição. A entrada tinha um ambiente acolhedor, transmitindo segurança e confiança a quem entrasse. Acrescenta-se que era utilizada pelas salas de creche quando ocorria a desinfetação de

cada sala. As instalações tinham um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala da direção, três arrecadações, sendo uma com cacifos que se destinavam-se ao corpo docente.

As salas de creche tinham acesso a um espaço exterior partilhado e as salas do berçário tinham outro espaço exterior, também ele, partilhado. O espaço exterior de creche era formado por vários escorregas, duas casas, uma de madeira e outra de plástico e um baloiço, bem como diversos carros e triciclos e outros materiais, por exemplo, bolas, bonecos, raquetes etc. que proporcionavam múltiplas experiências a todas as crianças, tal como, o jogo de manipulação de objetos e/ou o jogo de faz-de-conta.

3.2. Caracterização do grupo

O grupo de crianças era acompanhado por uma educadora responsável e por uma ajudante de ação educativa que, em conjunto, colaboravam para o bem-estar de um grupo constituído por catorze crianças. Cinco do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os doze e vinte e quatro meses.

Dado que na primeira infância é notória a discrepância entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas acerca do desenvolvimento e das competências de cada uma, o grupo era bastante autónomo e ativo. Todavia, naquele era possível observar-se que as crianças mais velhas eram mais independentes em várias ações, não necessitando do apoio do adulto. Por exemplo, na hora da refeição eram capazes de comer sozinhos e no período da sesta eram capazes de vestir e despedir a roupa. Já as crianças mais novas necessitavam do auxílio do adulto.

No que concerne às competências motoras e fisiológicas, respetivamente, apenas uma criança não tinha adquirido totalmente a marcha, necessitando de apoio do adulto. O desfralde foi iniciado por uma das crianças mais velhas, sendo que mais tarde, os mais novos também começaram a adaptar-se ao bacio. A nível da linguagem, apenas uma criança tinha um discurso perceptível. As crianças mais novas expressavam-se através de sons, como o choro, enquanto as crianças mais velhas começavam a dizer as primeiras palavras e/ou palavras isoladas.

No momento de escolha livre, as crianças manifestavam sempre o seu interesse pelas áreas da casa e das construções. Porém, de modo a que explorassem as outras áreas, houve um trabalho contínuo, por parte da educadora, em incentivar as crianças a descobrirem as potencialidades das outras áreas. Ainda que, o interesse fosse na área da casa e na área das construções, o grupo era bastante empenhado e envolvia-se em todas as brincadeiras. Neste

sentido, o grupo era muito alegre, participativo e explorador pelo meio que o rodeava, demonstrando iniciativa pelo que era apresentado.

Ao nível das interações entre crianças, o grupo era muito independente nas suas relações, devido ao egocentrismo característico das primeiras idades, contudo demonstravam apoio e incentivo entre todos, especialmente das crianças mais velhas com as crianças mais novas. Como exemplo do apoio existente na sala, atendemos a seguinte nota de campo:

Ainda relativamente à L., apesar de se encontrar envolvida na sua brincadeira, nota que o F. (que se encontrava a fazer puzzles na área dos jogos com o A.) deixa uma peça cair e, por iniciativa própria, vai buscá-la, entrega-a ao F. e ainda ajusta os tabuleiros dos colegas na mesa. (nota de campo, 12 de março de 2019)

3.3. O ambiente pedagógico e os seus materiais

O contexto em análise adota a abordagem HighScope que enfatiza a aprendizagem ativa. A organização de um ambiente de aprendizagem ativa apresenta características que promove “o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011: 101). Por exemplo, proporcionar diferentes níveis, vistas e materiais e ter áreas distintas de refeição, de higiene etc.

Um ambiente que esteja bem organizado e equipado permite diversas experiências e sensações à criança, dado que “numa atmosfera favorável ao desenvolvimento, a criança é independente, utiliza a sua própria iniciativa prosseguindo os seus interesses, diz exatamente o que pensa, faz perguntas, experimenta e tem muitas ideias.” (Kamii, 1997: 48)

A sala transmitia um sentimento de bem-estar e de pertença, através de uma organização cuidada, de materiais variados e de um ambiente com condições de higiene e temperatura adequadas. Por outro lado, com a existência de estruturas e tapetes, permitia um conforto e segurança à criança. A flexibilidade assegurava que houvesse materiais e experiências que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e que lhes invocasse diversos sentidos, ao longo do tempo. No seguimento do exposto, as áreas que podíamos identificar na sala eram a Área das Expressões Plásticas, a Área da Música, a Área dos Jogos, a Área da Casa, a Área das Construções, a Área da Biblioteca e a Área de Exposições dos Trabalhos.

Visando responder às necessidades das crianças, o espaço pedagógico foi sendo alterado durante a minha permanência no estágio. Uma das alterações ocorreu de maneira a que as áreas ficassem mais definidas e acessíveis às crianças, favorecendo o desenvolvimento da noção do

espaço e dos materiais existentes em cada área. Segundo Matta (2001: 177), as crianças desta faixa etária aprendem que o seu corpo está localizado no espaço, estudando a forma como os objetos alteram de localização, de distância e de posição. O recurso a encaixes, empurrar e puxar objetos etc. desenvolvem a capacidade de representar mentalmente o espaço.

Outro elemento fundamental existente na sala era a acessibilidade ao exterior. Uma das paredes da sala era ocupada por uma janela com uma porta corrida, que permitia, não só iluminação natural, como também um fácil acesso ao espaço exterior, tornando-se este um prolongamento da sala.

A sala possibilitava ainda o movimento livre das crianças. Continha estruturas, tapetes esponjosos e todo o mobiliário e material estava adaptado não só à criança, como também ao adulto. Não obstante dos cantos redondos e de espaços de arrumação ao tamanho da criança, alguns materiais não eram de fácil acesso e de arrecadação devido à pertença dos mesmos à educadora cooperante (EC). O momento da arrumação é indispensável para proporcionar um sentimento de segurança e de controlo à criança sobre o seu espaço.

Todas as áreas incluíam materiais de fácil manipulação, que se encontravam em bom estado de conservação e devidamente etiquetados, fazendo com que as crianças os explorassem e manipulassem diretamente. Estas ações, manipulação e exploração, são fundamentais na interação da criança com o seu ambiente, em contexto educativo. A disponibilidade dos materiais permitia à criança promover as suas escolhas e decisões de brincadeira e de jogo, bem como a diversidade, a quantidade e a aproximação à realidade existente em cada área. Através da manipulação de objetos reais, a criança constrói conhecimento espacial e físico, "da mesma maneira que se constrói o conhecimento agindo sobre a realidade e transformando-a, as crianças *devem* tratar com a própria realidade" (Kamii, 1997: 74). A título ilustrativo destaca-se a Área da casa, onde havia pratos grandes, pequenos, rasos e fundos, o que possibilitava inúmeras explorações.

3.4. Rotina diária

A rotina do grupo era organizada por vários momentos que possibilitavam à criança a previsão de acontecimentos, o desenvolvimento de sentimentos de segurança, continuidade e de confiança na sua capacidade de prever e antecipar os momentos. A rotina não era fixa, ou seja, não tinha uma duração e sequência estáticas. Por exemplo, um dos momentos da manhã era o acolhimento, o qual realizava-se no interior e, no entanto, se o grupo tivesse interesse no espaço

exterior, a EC respondia a esse interesse e realizava o acolhimento, bem como todos os momentos seguintes, no espaço exterior.

A rotina da sala 3 era uma sequência de momentos que privilegiavam a segurança e bem-estar da criança, onde a higiene era um elemento importante para satisfazer este critério

Como podemos observar na seguinte tabela:

Tabela 1- Rotina diária da sala de 1 ano

Tempo	Rotina Diária
9h-9h30	Acolhimento
9h30-9h45	Grande Grupo
9h45 - 10h40	Tempo de Escolha Livre/ Pequeno Grupo
10h45	Higiene
11h15	Almoço
12h	Higiene
12h30-14h45	Sesta
15h	Higiene
15h30	Lanche
16h	Higiene
16h30	Tempo de Exploração Livre

A apropriação da rotina pelas crianças foi um processo trabalhado ao longo do tempo de forma a que estas se sentissem familiarizadas com os momentos, o que favorecia o desenvolvimento da capacidade de antecipar o que iria acontecer. Neste sentido, a organização de uma rotina, de tempos, “apoia a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos.” (Araújo, 2018: 84). Outro elemento crucial para o bem-estar da criança é a transição suave e fluída que persiste entre os diferentes acontecimentos, transmitindo-lhe tranquilidade e previsibilidade.

A rotina apresentada foi construída de forma a respeitar os ritmos e tempos individuais, por exemplo nos momentos do almoço e da sesta, respetivamente. Após terminarem a refeição, as crianças mais autónomas eram as primeiras a serem encaminhadas por um adulto para a sala onde iriam realizar a sua higiene, ao passo que as que tinham mais dificuldade e demoravam mais tempo, iriam depois. Ao acordar da sesta, as crianças livremente dirigiam-se até à casa de banho, onde um adulto efetuava a higiene.

4. Intervenção pedagógica

4.1. Identificação da Problemática e Objetivos da Intervenção Pedagógica

As observações iniciais realizadas ao contexto e ao grupo permitiram averiguar a curiosidade e o interesse que as crianças tinham perante os espaços e materiais que lhes eram facultados. Nesta medida, as crianças mais novas procuravam conhecer o espaço em que estavam e os materiais que tinham à sua disposição, através da exploração e manipulação. E, ainda, estavam a descobrir a forma como o seu corpo reagia a um determinado objeto e/ou movimento. Exemplificando: duas crianças ainda estavam a adquirir a marcha. O facto de chegarem a uma mesa e agarrá-la, era um momento de aprendizagem acerca da sua capacidade física perante um objeto.

Na primeira infância, a construção do pensamento e o conhecimento de si próprio e do mundo que o rodeia é realizado através da ação sensoriomotora com a exploração e a manipulação dos objetos, com todos os sentidos (Hohmann & Weikart (1997: 22).

Ao integrar as informações recolhidas através das observações realizadas e das conversas com a educadora, tornou-se pertinente procurar proporcionar novas experiências e sensações ao grupo. Estas foram ampliadas de modo a que as crianças tomassem consciência de si própria, por meio das vivências retiradas dos sentidos.

Momento do dia: Tempo no espaço exterior

A MC dá-me as sementes que encontra no chão do recreio. Eu guardo numa das mãos e começo a contar as mesmas, colocando noutra mão e olho para a MC, esta olha atentamente para a minha mão. A L, a AJ e o F começam por trazer mais. Junto tudo nas minhas mãos e começo a abanar, reproduzindo som. As crianças ficam espantadas e pedem para colocar nas mãos delas, coloco em todos e com as que sobram, volto a repetir o mesmo. A AJ começa então a imitar-me abanando, também, as mãos.

(Registo de Incidente Crítico, 26 de março de 2019)

Em seguida é apresentado um registo que exemplifica a importância das sensações na aprendizagem do conhecimento de si próprio.

No registo anterior é evidente a nova experiência e sensação que pude proporcionar numa brincadeira livre de uma criança, havendo, posteriormente, interesse e envolvimento de outras crianças. O meu primeiro objetivo era realizar a contagem das sementes. Todavia, com as reflexões que tinha com a educadora acerca da importância das sensações, retirei que a sensação da textura

e da forma, que acontece através do sentido do tato, já acontecia naturalmente nas explorações das crianças. Achei pertinente demonstrar outra vivência que as sementes possibilitavam, isto é, despertar o sentido da audição.

Assim, ao analisar e refletir sobre as observações realizadas ao longo do tempo e reconhecendo o interesse demonstrado em novas sensações, identifiquei a problemática, levando à questão “Como é que a estimulação dos sentidos potencia a tomada de consciência de si próprio?”

Deste modo, as estratégias utilizadas para responder a esta questão consistiram na planificação de propostas adequadas às características, necessidades e interesses do grupo. Tendo como objetivos específicos:

- Promover o desenvolvimento do sentido de si próprio
- Enriquecer a estimulação sensoriomotora, através de exploração de materiais, de associações ao nível do corpo humano e experiências motoras.

4.2. Descrição e desenvolvimento da intervenção pedagógica

1. Intervenção “O que tem dentro da lata?”

O Projeto de Intervenção começou com uma proposta que desencadeasse sensações agradáveis e estimulantes ao grupo. Num momento de grande grupo (GG), a atividade iniciou-se com uma apresentação de três latas com materiais conhecidos destes: gelo; arroz e algodão, colocados em cada lata.

Os materiais utilizados foram pensados previamente, de modo a que proporcionasse diferentes reações e sensações no grupo. A tomada de decisão acerca dos materiais utilizados é um dos fatores importantes para a intencionalidade educativa. O contacto e a exploração com as diferentes texturas e a estimulação da motricidade fina eram as finalidades da minha proposta. A reação observada nas crianças foi de desconfiança, primeiramente, no entanto após a primeira criança colocar a mão dentro da lata e identificar o material existente, as restantes ficaram muito mais seguras do que iriam tocar. Algumas crianças agarraram o arroz e observaram-no a cair pelas suas mãos, como podemos notar na figura 1.



FIGURA 1 EXPLORAÇÃO DO ARROZ I

Primeiramente, como estratégia para despertar o interesse e a atenção, produzi um efeito surpresa, através da opacidade da lata e da produção do som, abanando a mesma. A curiosidade natural do grupo aumentou e comecei por desvendar lata a lata, iniciando pela lata do arroz.

A reação observada nas crianças foi de desconfiança, num momento inicial, no entanto após a primeira criança colocar a mão dentro da lata e identificar o material existente, as restantes ficaram muito mais seguras do que iriam tocar. Algumas crianças agarraram o arroz e observaram-no a cair pelas suas mãos, admiradas, como podemos notar na figura 1. Enquanto outras tocavam, agarravam e olhavam para mim surpreendidas e satisfeitas com o que tocavam e com a experiência sensorial proporcionada.

Após a exploração do arroz, a L. disse que ainda tinha duas, referindo-se há existência de mais duas latas. Peguei numa, comecei por abaná-la e observei atentamente o grupo. As crianças assistiam com curiosidade devido ao som que fazia. Decidi colocar a mão dentro da lata e reagir de forma a representar o frio que o gelo causava. Coloquei um cubo de gelo na minha mão. O grupo olhou assustado para o gelo que a pouco e pouco derretia, deixando cair a água devagarinho.

À semelhança do arroz, as crianças foram impelidas pela curiosidade e tocaram no gelo. A sensação que o gelo proporcionava causou espanto e alguma surpresa no grupo. Tocaram no gelo e começaram a olhar para mão, admirados com o que estava a acontecer. Como a L. conseguia verbalizar o que sentia, quando tocou no gelo, disse “‘tá frio!”. Porém, mesmo sendo esta, a sua primeira reação, a L., quis continuar a tocar, agarrando um cubo de gelo, alternadamente.

Por último, mostrei o que continha a terceira lata, levantando o algodão. A A.J. levantou-se rapidamente para tocar e explorá-lo. Dei-lhe um pouco e às restantes crianças também. A

exploração do algodão, feita pelas crianças mais novas, consistiu em observar o que este fazia quando partido ao meio. Contrariamente a estas, as crianças mais velhas amassavam o algodão.

Devido ao interesse do grupo pelo arroz, tomei a decisão de retirar os restantes materiais, com o propósito de ampliar a exploração do mesmo e apoiar as iniciativas das crianças. A entrega do arroz revelou-se um momento gratificante, não só pela experiência sensorial, assim como pela estimulação da motricidade fina, em particular na realização da pinça. A corroborar o exposto observe-se a figura 2, em que o J.M. tenta pegar num grão de arroz, concretizando o efeito “pinça” com os dedos.



FIGURA 2 EXPLORAÇÃO DO ARROZ II

Ao observar as reações e expressões do grupo pude constatar que o modo de agir das crianças perante o mesmo objeto foi diferente, demonstrando a importância da planificação sustentada nas observações e interações que fui tendo ao longo do tempo. Tal como refere Lopes da Silva, et al. (2016: 13) que a informação recolhida é utilizada na tomada de decisões sobre a prática, devendo, pois, ser organizada, interpretada e refletida, bem como as diversas formas de explorar e manipular um material depende do interesse e desenvolvimento de cada criança.

2. Intervenção Leitura da História “Mamã”

Para uma melhor compreensão da intervenção é pertinente referir que a exploração da história “Mamã?” de Chris Haughton, surgiu na semana da celebração do dia da mãe. Importa enfatizar que fui convidada pela educadora para que nessa semana abordasse e explorasse o mesmo tema “A Mãe”. Contudo, o interesse pela história foi muito evidente, de modo a responder a este, houve uma continuação à volta de um conjunto de estratégias relacionadas com os animais.

Para maior entendimento acerca da história “Mamã?”, esta tem como enredo a procura da mãe mocho por um pequeno mocho que cai do seu ninho e se perde da mãe. Para a encontrar, conta com a ajuda de um esquilo. Este começa por interrogar o pequeno mocho sobre as características da sua mãe e identifica-as noutros animais, por exemplo o tamanho dos olhos (grandes) é identificado pelo esquilo numa rã e assim sucessivamente, até por fim, encontrarem a mãe mocho. O interesse pela história foi muito evidente e persistente e, de modo a responder a este, emergiu a necessidade de criar estratégias relacionadas com os animais

As finalidades principais desta proposta consistiram no incentivo da comunicação, no gosto pela leitura, bem como na estimulação da memória que, no decorrer da atividade, foram observadas numa pequena conversa após o fim da história, como iremos reportar abaixo.

O envolvimento e atenção que o grupo demonstrou durante a leitura da história e na identificação das características do corpo da mãe mocho foram observados e, posteriormente refletidos. Como observadora participante (Vasconcelos, 1997), fui observando o interesse acerca dos animais que foi emergindo, levando a uma adaptação das características de um mocho para as características humanas, fazendo um paralelismo com a identificação de elementos do corpo humano, através de gestos e indicações com o meu corpo.

Seguidamente, de forma emergente, procurei que as crianças identificassem onde se encontravam os seus olhos, a sua boca, as suas orelhas, o seu cabelo, entre outros. Um momento muito bem recebido pelo grupo pois pude constatar o entusiasmo que demonstraram ao identificarem partes do seu corpo. Adita-se que este momento permitiu-me ter noção do que as crianças sabiam acerca de si próprias e tomar decisões futuras acerca da minha ação pedagógica, como profissional “que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.” (Lopes da Silva, et al., 2016: 13).

3. Intervenção “Os espelhos”

A exploração dos espelhos foi uma proposta planeada para um momento de GG face à importância da partilha de reações e à possibilidade de observação de semelhanças e diferenças identificadas pelo grupo.

Através do reflexo é possível uma noção de si próprio, bem como do seu corpo. Neste sentido, com a utilização dos espelhos procurei que as crianças se conhecessem e captassem as diferenças e as semelhanças que existem entre o seu corpo e o corpo do outro.

A escolha dos espelhos atendeu às características das crianças. Tal como afirma Lopes da Silva et al (2016: 26) “a importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças”. Em virtude de estes serem redondos permitiu uma maior segurança na sua exploração e, apesar de estarem em menor número, possibilitou a partilha dos mesmos entre o grupo, havendo diferentes perspetivas visuais para as crianças.

Num momento inicial, o interesse das crianças esteve na exploração dos espelhos, através do toque, naturalmente. Posteriormente, o interesse moveu-se para a imagem que viam no espelho. As reações foram de entusiasmo, de contentamento e de alguma surpresa e curiosidade, por exemplo, como podemos constatar na seguinte nota de campo:

Durante a exploração dos espelhos, a A.J. olha para o seu reflexo, admirada, olha para mim e eu pergunto “O que vês A.J.?”, volta a olhar para o espelho e ri-se ao ver o seu reflexo, olha para mim e aponta para si. (Nota de campo, 15 de maio de 2019)

Na nota anterior podemos constatar, não só a primeira reação da A.J. quando se olha ao espelho, como também o reconhecimento e a identificação de si própria na imagem que o espelho proporciona. Segundo Bergeron (1978: 115) “a percepção das coisas começa por estar sobretudo na dependência das atitudes que suscitam nela, segundo a qualidade das excitações correspondentes, evidentemente, mas também segundo as necessidades e as disposições do momento.”

A proposta foi favorável para o conhecimento de si próprio. As crianças mais novas, essencialmente, exploraram a forma e o material dos espelhos e descontinuadamente, observavam a sua imagem com curiosidade e entusiasmo, demonstrando através da comunicação não-verbal, sorrisos e olhares para si e para os adultos. No entanto, as crianças mais velhas olhavam fixamente para o seu reflexo, mexendo os olhos, fazendo simples caretas e olhavam para o adulto. Após a curiosidade acerca da sua imagem, decidi colocar algumas questões sobre o que viam e se a imagem era igual ao do colega. As reações foram de surpresa e de atenção às características dos outros, isto é, por exemplo, perguntei se os cabelos eram iguais entre uma criança e outra, a atitude foi de movimentos pelo cabelo do outro e no seu, enquanto olhavam para o espelho.

4. Intervenção “Percurso de Estruturas”

A proposta de atividade foi planeada para um momento de pequeno grupo (PG) e tinha como intencionalidade a criação de oportunidades de movimento, através de estruturas que proporcionavam o equilíbrio, o rastejar e o saltar e consequentemente, a descoberta de limites e de movimentos que o corpo é capaz de fazer. Neste sentido, foram delineados objetivos à luz das experiências-chave, que visassem a exploração de movimentos, inserindo-se o sentido de si próprio e o desenvolvimento físico e saúde: movimentar o corpo todo. Os objetivos foram: a coordenação motora; o andar pelas estruturas; adequar o movimento à estrutura; explorar a localização das estruturas.

A proposta consistiu na realização de um percurso que incluía as estruturas esponjosas da sala. Mormente, devido ao espaço amplo proporcionado pelo espaço exterior, o percurso foi realizado no mesmo. Equacionando a segurança das crianças, foi colocado um tapete esponjoso no chão, como podemos observar na figura 3.



FIGURA 3 TAPETE ESPONJOSO DO PERCURSO DE ESTRUTURAS

O percurso foi formado com estruturas que permitiam o rastejar e o subir e descer diferentes níveis. Foram contempladas as características das crianças que formavam os pequenos grupos. Podemos observar nas figuras 4 e 5, as diferenças de uma fase do percurso, em que na figura 4 encontrava-se estruturas de subir e descer mais simples e na figura 5, noutro grupo encontrava-se estruturas mais complexas.



FIGURA 4 PERCURSO DE ESTRUTURAS MAIS SIMPLES



FIGURA 5 PERCURSO DE ESTRUTURAS MAIS COMPLEXAS

A tomada de decisão relativamente à organização do espaço é um elemento fundamental para a segurança e conforto das crianças. Tal como afirmam Post e Hohmann (2011: 107) “evocar um sentimento de bem-estar que ajuda bebés e crianças a aprenderem diretamente sobre o mundo através dos seus sentidos e das suas acções.” É pertinente referir que ao colocar diferentes níveis proporcionam-se oportunidades às crianças “de ver e alcançar coisas acima do nível do chão, de equilibrar e coordenar, de usar os músculos para subir e de experimentar em segurança a sensação de altura”, segundo os autores supracitados.

A exploração das estruturas teve como finalidade a criação de movimentos. As crianças realizaram o percurso em duas voltas, começando por rastejar e terminando em subir e descer, na segunda volta fizeram o inverso. A proposta sendo concretizada numa abordagem de aprendizagem pela ação, algumas crianças colocaram a estrutura circular, que se encontrava para baixo, como se observa na figura 3, para cima, permitindo um salto ou um movimento acima da estrutura, por exemplo sentar para ultrapassar.

Houve uma exploração diferente e acolhida positivamente pelas crianças, proporcionando um movimento distinto do anterior. Assim, “através da exploração e do conhecimento do meio e dos seus condicionantes, a criança poderá fazer uma ideia real e global das suas possibilidades” (Borràs, 2002: 282), o que demonstra a ideia de a criança ser competente, ativa e capaz de construir conhecimento através da sua ação.

4.3. Avaliação da Intervenção Pedagógica

A avaliação é um elemento que regulariza a prática educativa. O procedimento avaliativo implica princípios adequados à sua especificidade. Nesta perspectiva, é realizada para verificar e demonstrar a eficácia da prática, sendo centrada na verificação das “respostas educativas oferecidas pelo programa” dando “um contributo relevante na aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.” (Araújo, 2018: 87).

Segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional de um Educador de Infância, avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) são um ponto de partida para uma construção de aprendizagens integradas.

Com este ponto de vista, uma prática intencional, refletida e avaliada admite um conjunto de instrumentos e estratégias fundamentais à prática de um educador, nomeadamente o ciclo observar-registar-planear-avaliar. Para o desenvolvimento da avaliação do projeto de intervenção pedagógica é necessário que um educador recolha informações, e as registre, alvejando o planeamento e a tomada de decisões relativamente às organizações do grupo, do espaço e dos materiais.

A minha tomada de decisão no que consubstancia às intervenções realizadas foi sustentada nas observações diárias e registos do grupo, como também nas necessidades das crianças. A análise dos registos permitiu-me dar significado ao que observava e procurar perceber como é que poderia criar e proporcionar novas experiências de aprendizagem ao grupo, assim como estas contribuíam para o seu desenvolvimento.

A observação é realizada para “reconstruir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016: 14), deste modo um educador “na hora diária de planificação em equipa, debatem as suas observações do que cada criança fez ou disse naquele dia, e utilizam essas observações para orientar o seu próprio comportamento de apoio às crianças no dia seguinte” (Post & Hohmann, 2011: 16).

A avaliação do projeto de intervenção pedagógica é um processo contínuo e com crianças desta faixa etária, os resultados são obtidos a longo prazo. Ainda que tivessem sido delineados objetivos da intervenção, estes manifestaram-se ser apenas uma linha orientadora, devido ao interesse das crianças nos animais. Neste sentido, apenas alguns resultados foram conseguidos,

isto é, as crianças demonstraram ter uma compreensão sobre as suas características e como estas são diferentes em cada criança (por exemplo, a cor dos olhos, a cor do cabelo, o tamanho do cabelo) e verifiquei que o conhecimento sobre o seu próprio corpo era um processo que podia ser trabalhado além do período da intervenção. Não obstante, o enriquecimento de experiências motoras comprovaram ser um objetivo que possibilitava o conhecimento dos limites do corpo e averigui que as crianças manifestaram saber o que o seu corpo era capaz de realizar.

QUARTA PARTE- PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA

5. Enquadramento contextual

5.1. Contexto da Instituição

A instituição educativa onde iniciei a minha intervenção pedagógica é situada numa área urbana da cidade de Braga. A instituição foi fundada em 1983, sob forma de associação e é caracterizada por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com diferentes respostas sociais, desde a creche, o jardim de infância, o centro de acolhimento, o lar e um gabinete de apoio social de emergência, entre outros. Acrescento que, a instituição tem como valores a solidariedade, o humanismo, a responsabilidade, voluntariado, seriedade e altruísmo que assegura segurança, adapta-se à comunidade e proporciona um ambiente de qualidade aos agentes educativos que por sua vez garantem dar respostas sociais ricas e diferenciadas.

O contexto da instituição é caracterizado por ser uma zona com pouco comércio local, com somente alguns transportes públicos, porém com uma boa acessibilidade para as famílias devido ao pouco tráfego.

5.2. Contexto do Jardim de Infância

O jardim de infância que me acolheu estava localizado num local distinto das outras respostas sociais da Instituição, todavia com fácil acesso às mesmas. Neste sentido, as infraestruturas do jardim de infância eram formadas por dois pisos, sendo que no piso 0 podíamos encontrar um hall, um espaço que permite dar apoio à entrada e saída da instituição e funcionava como vestiário para todas as salas, e o acesso às três salas (“a sala dos 3 anos”, “a sala dos 4 anos” e “a sala dos 5 anos”). Neste espaço localizavam-se ainda geograficamente duas casas de banho para as crianças (uma feminina e uma masculina), uma pequena sala para as educadoras, duas casas de banho para os adultos e o acesso para o espaço exterior.

No que concerne ao espaço exterior, este é constituído por vários espaços, nomeadamente um local com animais, várias espécies de árvores, um espaço com um pequeno lago, duas piscinas, um campo de futebol e uma pequena horta, o que o torna num grande potencial o conhecimento das crianças. (nota de campo, 19 de fevereiro de 2019)

O espaço exterior apresentava uma vasta área de relvado e vegetação. Rico em oportunidades de exploração e aprendizagem devido à existência de um campo de jogos, de piscinas, de brinquedos e de equipamentos de baloiço e de escorrega, permitia ter contacto com várias espécies, tanto de vegetação como animal, o que enriquece as brincadeiras e a interação com a natureza.

No piso 1 encontrávamos um salão polivalente (na hora da sesta torna-se no dormitório das salas 3 e 4), uma sala de computadores, um refeitório, uma cozinha, uma despensa, uma sala de refeições para os adultos e uma sala de creche.

5.3. Caracterização do grupo

O grupo que me permitiu concretizar a intervenção pedagógica era formado por 24 crianças, treze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. De forma a assegurar e a contribuir para o conforto e desenvolvimento, o grupo era acompanhado por uma educadora responsável, uma auxiliar de ação educativa e uma voluntária. Mais se acrescenta que o mesmo era constituído por uma criança que “está a ser acompanhado em consulta de desenvolvimento, em terapia da fala e em terapia ocupacional” (in Projeto Pedagógica).” Segundo as figuras parentais, deveu-se a um atraso de linguagem, que carece de alguma atenção. Desta forma, uma vez por semana, uma terapeuta deslocava-se à instituição para acompanhar e apoiar diretamente a criança, bem como a equipa educativa.

A diversidade cultural é uma das características deste grupo. Na base da asserção anterior estão, quer as diversas origens de algumas crianças, por exemplo o grupo possui uma criança com a cor de pele negra assim como as origens dos seus familiares (por exemplo três crianças de nacionalidades brasileira, espanhola e francesa). Estes traços do grupo permitem que as crianças tenham diferentes visões acerca da sociedade padrão. Como também, a diferença de desenvolvimento e de experiências de todas as crianças contribuem para o enriquecimento do grupo. A corroborar a asserção anterior destaca-se Lopes da Silva et al (2016: 10) ao mencionar que “assim, todas as crianças, (...) participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.”

Os interesses e as necessidades eram versáteis ao longo do tempo. O grupo demonstrava interesse em duas áreas predominantes, a área das construções e a área da casa, não obstante da exploração das áreas que o ambiente pedagógico dispunha. Ao nível das necessidades, constatarem-se situações em que a expressão de sentimentos e de emoções não eram conseguidas, o que consequentemente prejudicavam as interações entre pares, apesar de pouco frequentes, e a procura do adulto na resolução de conflitos ainda se podia observar. Considerando a dificuldade anterior, o grupo demonstrou grande cumplicidade entre as crianças e os adultos. Sendo um grupo alegre, comunicativo e acolhedor manifestava grande partilha e apoio entre as crianças nas brincadeiras. No geral, um grupo muito aberto a novas experiências, desafiador, observador e autónomo.

5.4. Caracterização da sala de atividades

O ambiente educativo deve ser um espaço acolhedor e construído de forma a: responder às necessidades e interesses das crianças (o que implica uma acessibilidade e flexibilidade do espaço); contribuir para o desenvolvimento; estimular do percurso das crianças. Para uma estrutura eficaz e capaz de elevar as descobertas das crianças, um educador deve fazer uma observação reflexiva contínua dos interesses e necessidades do grupo para melhor adaptar o contexto.

O ambiente educativo apresentava boas condições de higiene e oferecia equipamentos que permitiam regular a temperatura adequada às crianças, contudo não havia iluminação natural considerada suficiente.

No que concerne à constituição da sala de atividades, no seu todo, era uma sala que continha uma boa articulação entre as áreas, de modo a facilitar o acesso entre todas e a permitir que as crianças se deslocassem com segurança e com confiança entre elas, proporcionando um ambiente motivador, acolhedor e autónomo. Na entrada da sala era possível observar a área da casa que, definida com armários de arrumação e com uma pequena cozinha e fogão, era próxima da área das construções, uma área polivalente que disponha espaço para o acolhimento, planeamento e tempo de grande grupo. Seguidamente, podíamos observar a área dos jogos, um armário de arrumação utilizado pela educadora e a área da expressão plástica. Em seguida, a área da música, que foi formada posteriormente devido ao interesse do grupo e por último, a área da biblioteca. A sala de atividades estava organizada com as áreas de interesse do grupo, de modo a

promover experiência, na sala estavam ainda duas mesas, uma grande perto da área da expressão plástica, que permitia a organização do pequeno grupo e outra menor junto da área dos jogos. Para uma melhor visão da sala, passo a descrever brevemente cada área, bem como os materiais que as compunham.

A área da casa era estruturada de modo a que contemplasse uma área de quarto, de cozinha e de faz-de-conta. Ou seja, era composta por uma cama, uma mesa de cabeceira, um baú, que continha vários acessórios de faz de conta e um espelho. No centro, uma pequena mesa redonda com cadeiras. Na cozinha, podíamos encontrar um pequeno armário de arrumação para todos os utensílios de cozinha, desde eletrodomésticos a comida, talheres e loiças de plástico.

A área das construções era constituída por dois armários de madeira para os materiais como carrinhos, animais, legos, pequenos móveis e brinquedos, bem como para caixas com conchas e blocos de madeira. A complementar esta área, havia, também uma pequena mesa para construções com legos.

Na área da música podíamos encontrar, também, várias caixas com diferentes instrumentos, desde flautas, microfones, maracas a tambores, entre outros. Em seguida, a área da biblioteca, onde havia uma diversidade de livros relativos a todas as áreas do conhecimento, desde o corpo humano aos animais e plantas, passando pelos números, formas e histórias. Já a área dos jogos continha puzzles, jogos de encaixe, jogos e letras de enfiamentos, jogos de memória e de contagem, organizados num armário.

Por fim, a área da expressão plástica era composta por um armário que continha vários materiais relacionados com as artes, ou seja, vários tipos de papel, marcadores, lápis de cor, lápis de cera, tesouras, colas e revistas, plasticina entre outros. Para outro tipo de explorações, havia também um quadro preto e várias cores de giz, bem como um pequeno suporte de pincéis, recipientes e aquarelas. De modo a promover a valorização e autonomia das crianças, nesta área havia uma estante para o arquivo dos trabalhos realizados pelas crianças.

Saliento que todas as áreas e materiais estavam devidamente etiquetados, sendo que as áreas estavam identificadas com uma imagem representativa e respetiva legenda, enquanto os materiais estavam apenas identificados com uma imagem. A etiquetagem dos locais não só promove a autonomia das crianças, através da procura livre e da organização das áreas, bem como torna-se num apoio visual para o grupo no momento de arrumação. Para Lopes da Silva *et al*/ (2016: 26) “esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada

vez mais complexa.” Importa ainda referir que na sala existia um grande placar branco, onde eram colocados os instrumentos da rotina diária e imagens elucidativas aos temas trabalhados na sala.

5.5. Rotina diária

A rotina da sala dos 3 anos era organizada por: acolhimento; momento de grande grupo; recreio; tempo de planear; tempo de trabalho; arrumar; tempo de revisão; momento de pequeno grupo; almoço; sesta; lanche; e o momento de grande grupo.

O acolhimento iniciava-se com uma fila perto da porta da sala, onde a educadora recebia cada criança com um cumprimento escolhido pela mesma, ou seja, na entrada da sala existia um cartaz com quatro tipos de cumprimento. A criança escolhia a forma como queria ser recebida pelo educador. Em seguida, sentava-se em semicírculo na zona do acolhimento. Relativamente à receção, é pertinente destacar que o vínculo e a confiança com o grupo eram também construídos neste momento, bem como, a segurança que era transmitida a cada criança na sua entrada na sala.

Depois de todos estarem presentes era selecionado o responsável do grupo. O responsável indicava o dia da semana (tanto a data como o dia, p.e. 17 de novembro de 2019, terça-feira), a estação do ano em que estavam, o mês e o tempo e, por último colocava a uma mola no tempo certo da rotina, o momento em que o grupo se encontrava, a informação veiculada anteriormente é ilustrada na figura 5. A escolha de um responsável favorece o sentido de responsabilidade e atrair/cativar o grupo para um bom ambiente na sala, bem como o enriquecimento o grupo, “ênfatisando e transmitindo os valores da tolerância e aceitação da diversidade.” (Borràs, 2002: 309).



FIGURA 6 ROTINA DIÁRIA DA SALA

Posteriormente, a educadora começava a descrever as propostas de atividades num quadro branco (quadro das mensagens), através de duas mensagens, uma para o grande grupo (GG) e outra para o pequeno grupo (PG). Estas mensagens eram ilustrativas com a sua devida descrição e indicava o que seria feito nesses dois momentos.

Com a seguinte nota de campo, compreendemos a importância da utilização do quadro:

Depois da higiene do AM, este entrou na sala e começou a observar a rotina e o quadro das mensagens. Observou durante uns minutos. Fui ter com ele e expliquei-lhe o que o seu grupo iria fazer, ao que ele responde “Um.”, pois esse era o seu grupo (os PG são constituídos por grupo 1 e grupo 2). Observou por mais uns minutos e percebeu o momento da rotina em que se encontrava e o que o seu grupo iria fazer. (nota de campo, 19 de fevereiro de 2019)

A presença e a utilização destes dois instrumentos são importantes na orientação e organização do grupo, bem como na consciencialização de uma rotina, pois há uma consolidação da rotina e a compreensão de uma sequência de acontecimentos. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (1977: 224) “sequência de acontecimentos que elas [(crianças)] podem seguir e compreender [e que] ... oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia”, e procura ajudar a desenvolver na criança a capacidade para fazer planos, tomar decisões e pôr em prática esses planos, contribuindo para a segurança e independência do grupo e, consequentemente de cada criança.

Seguido do momento do recreio, o grupo tinha o tempo de planear. Cada criança escolhia uma área para onde quer ir trabalhar, possibilitando a oportunidade de escolha, o tempo de trabalho e no final o tempo de rever o que realizaram.

O ciclo planear-fazer-rever proporciona às crianças a oportunidade de se expressarem, tal como entatizam Hohmann e WeiKart (1997: 8) “as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram”, onde o adulto mantém um contacto securizante e reconhece os esforços das crianças. Após o momento de planear-fazer-rever, iniciava-se o momento mais focado da intencionalidade da educadora, o momento do pequeno grupo. Para os autores supramencionados “observar e ouvir as crianças no tempo de pequenos grupos dá aos adultos uma excelente oportunidade de praticar as estratégias de apoio” (*idem, ibidem*: 377), para posteriormente tomar decisões que potenciem as capacidades das crianças.

Seguido deste momento era realizada a higiene que antecedia o almoço. Em seguida, sucedia a higiene precedente da sesta e no final, era formado um momento de grande grupo que a educadora chamava de “Hora do Conto”, que como o nome indica, ocorria a leitura de uma história.

Verifica-se assim que era uma rotina que resultava da reflexão do educador e que respondia às necessidades das crianças. A estrutura da rotina da sala permitia uma segurança e harmonia às crianças devido à sua sequência e à existência de previsibilidade de acontecimento.

Na perspectiva de Hohmann e Weikart (1997: 226) a estrutura da rotina da sala “proporciona às crianças a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia”. Por outro lado, possibilita que a criança seja autónoma e compreenda a rotina como sendo um comportamento social, onde “as expectativas colectivas e os procedimentos embutidos na rotina diária criam uma rede social - todos fazemos planos, todos temos tempo de trabalho, todos falamos daquilo que fizemos” (*idem, ibidem*: 226) sempre com o apoio do adulto.

6. Intervenção pedagógica

6.1. Identificação da Problemática e Objetivos da Intervenção Pedagógica

A observação e a leitura feita dos registos diários das crianças e do contexto são fundamentais para uma melhor compreensão das aprendizagens e consequentemente do desenvolvimento da criança. A corroborar a asserção anterior destaca-se a autora Máximo-Esteves (2008: 87) ao afirmar que “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto [...] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções”, acompanhados com uma reflexão detalhada, de modo a adequar melhor as propostas ao grupo.

Para a compreensão do seguinte registo importa referir que foi realizado num momento de grande grupo, que consistia num jogo de “Paraquedas”, em que as crianças agarravam um pano circular e, através do trabalho de equipa, moviam uma bola dentro do pano. O registo foi elaborado após o referido tipo de brincadeira com o pano. Consequentemente, emergiu outro tipo de brincadeira, no qual algumas crianças agarravam e abanavam o pano enquanto outras crianças passavam por baixo do mesmo.

Momento do dia: GG

Registo: Vejo o H a olhar para as crianças, vou ter com ele e pergunto-lhe: “O que se passa, H?, ao que ele responde: “Tenho medo.”, apontando para o pano. Então, eu disse-lhe “Queres que eu vá contigo? Eu dou-te a mão, queres?” e ele disse que sim, aproximando a sua mão e eu agarrei-lhe, dizendo “Vamos?”, e devagarinho, fomos para debaixo do pano.

(29 de outubro de 2019)

Ainda, para sustentar a identificação da problemática, importa contextualizar o seguinte registo. Este aconteceu num dia em que era o “Dia dos Brinquedos”, ou seja, as crianças traziam de casa um brinquedo para a escola e poderiam brincar com ele no recreio. O registo refere-se ao momento em que as crianças iam buscar o seu brinquedo antes irem para o recreio. O H. queria brincar com o Spider-man do S. e retira-lhe da mão, eu aproximei-me e observei a resolução do conflito, demonstrado no seguinte registo:

Momento do dia: Recreio

Registo: Antes do recreio, o H. pergunta ao S. “Posso brincar com o teu Spider-man?”. Ao que o S. responde “Podes” e deu-lhe. Enquanto eu tirava o brinquedo do H., este diz ao S. “E podes brincar com o meu carro.” (27 de setembro de 2019)

Se atendermos os registos anteriores, constata-se duas temáticas que ao longo da minha observação foram visíveis. No primeiro registo podemos verificar uma situação em que uma criança demonstra a emoção (medo) que está a sentir perante um objeto utilizado numa atividade, reagindo, através de um olhar afastado do grupo. Tal como “Moreira (2010, cit. por Catarreira, 2015: 30) concorda que todas as emoções provocam modificações ao nível físico ou fisiológico, ao nível emocional, ao nível cognitivo e ao nível comportamental do ser humano e que a forma como recebemos a mensagem vai determinar a forma de reagir.” No segundo registo verificamos um momento de interação entre duas crianças que resolvem o seu problema, através da partilha dos seus objetos, um valor importante para o desenvolvimento das competências individuais.

Como é demonstrado, a temática das emoções e a temática das interações positivas entre as crianças, através da empatia e da valorização das emoções do outro. Segundo Rudolph Schaffer (1999: 286), “uma vez que a criança está apta a representar para si própria os estados mentais de outro indivíduo, as interações assumem uma forma muito mais sofisticada”. Durante a minha observação, as temáticas supramencionadas foram notórias pelo que, no seguimento destas e em conversa com a educadora cooperante, surgiu o mote para a minha intervenção pedagógica.

Procurando compreender a formação pessoal e social e o desenvolvimento emocional emergiram algumas questões que se constituíram no ponto de partida para a minha prática, sendo elas: Como é que o conhecimento do eu permite que a criança identifique e compreenda as suas emoções? Como é que o conhecimento das emoções influencia os seus comportamentos e relações sociais? Qual o contributo do educador no suporte destas descobertas?

Considerando as questões anteriores foram delineados objetivos, tendo em conta os interesses das crianças e o apoio de sugestões da educadora. Designadamente: favorecer a tomada de consciência do corpo; estimular a tomada de consciência das emoções; favorecer a empatia e o respeito pelo outro; promover a cooperação entre pares.

Tendo como base os objetivos definidos, as estratégias mobilizadas para responder ao desenvolvimento dos mesmos consistiram numa primeira instância, trabalhar a consciencialização do corpo humano. Numa segunda instância compreender as emoções, através da expressão das mesmas e por fim, acompanhar e reforçar relações positivas entre o grupo, de modo a exteriorizar o que sentem e a contribuir para uma melhor vivência social.

6.2. Descrição e Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica

As propostas de atividades do projeto que foram apresentadas sustentaram-se, não só nos objetivos do projeto, como também nos interesses e necessidades do grupo, indo de encontro ao projeto pedagógico, de modo a criar uma ligação entre as referidas dimensões. Durante o processo de planejar, fazer e refletir da prática procurei conservar um fio condutor entre as propostas que apresentava às crianças. Neste sentido, serão explanadas as atividades realizadas no decurso do projeto, que sublinham a linha de orientação do projeto. Iniciando numa proposta que tomei como “a porta” para o trajeto do processo, o conhecimento dos sentidos pois “a estimulação sensorial, pode, por sua vez, promover o rápido desenvolvimento do cérebro.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001: 168).

1. Intervenção “A Flor dos 5 Sentidos”

O Projeto de Intervenção Pedagógica foi iniciado com uma proposta de atividade relacionada com os sentidos. A tarefa foi planeada para o tempo de pequeno grupo. Tinha como intencionalidade educativa a associação dos elementos do quotidiano ao sentido que lhe correspondia, a cooperação entre pares e a motricidade fina.

A organização do grupo abarcava a formação de pares, na medida em que se pudesse trabalhar em equipa. A atividade consistia na apresentação de uma flor, em que cada pétala estava identificada com um sentido (olfato, visão, audição, tato, paladar) e com uma imagem correspondente ao mesmo. A organização dos materiais foi projetada para, em equipa, os pares colocassem uma imagem no sentido que considerassem correto.

Inicialmente, possibilitei que as crianças explorassem livremente o que lhes era apresentado. Seguidamente defini e apresentei o que era necessário fazer mediante os materiais que tinham à sua disposição e tal como refere Hohmann e Weikart (1997: 374) permiti que as crianças trabalhassem com os materiais à sua própria maneira e ao seu próprio ritmo. Contudo, devido à exploração e às escolhas feitas pelas crianças, os pares colocaram todos os elementos na flor, o que permitiu uma sobreposição de elementos num único sentido. Como podemos notar na fig. 7, onde um par se encontra envolvido na organização de todos elementos nas pétalas.



FIGURA 7 TEMPO DE PG: FLOR DOS 5 SENTIDOS

Todavia não corrija o que as crianças iam fazendo, permitindo que tomassem as suas próprias escolhas e fizessem as suas próprias associações independentemente do adulto. A formação dos pares possibilitou uma maior gestão de atenção e apoio a todas as crianças. O seguinte excerto de uma reflexão representa a procura do saber acerca das escolhas das crianças, valorizando-as e aceitando-as.

Os pares colocaram todos os elementos nos locais indicados e, por exemplo, com o limão, alguns pares colocaram na boca e outros colocaram no nariz, por estas razões, como educadora, pensei que aceitar e compreender as escolhas das crianças naquele momento era a melhor decisão.

(Nota de campo, 26 de março de 2019)

A figura 8 é um momento de trabalho de equipa em que duas crianças, entre si, aprendem pela sua ação, através da associação dos elementos do quotidiano e os sentidos. Desta forma “as relações entre pares são mais voluntárias, pois a criança desenvolve uma cooperação mais autónoma, através da experiência das consequências que a ausência ou a presença da cooperação permite” (Kamii, 1997: 64). Uma das escolhas do par foi a colocação do algodão na mão, correspondendo ao tacto e outra, a colocação do chocolate no nariz, correspondendo ao olfato. Quando prestei atenção a este par perguntei o porquê de colocarem o chocolate no nariz, ao que a F. responde *Porque cheira a chocolate*, concordei com ela e acrescentei *o chocolate também se pode comer*. Envolvidos na experiência, continuaram a colocar os elementos.



FIGURA 8 TEMPO DE PG: COOPERAÇÃO ENTRE PARES

A conclusão que pude retirar desta proposta foi essencialmente o envolvimento, a atenção e o trabalho de equipa que observei durante este tempo de pequeno grupo, em que as crianças estavam concentradas a perceber como iriam resolver o desafio associado ao objeto que era a flor, bem como a valorização e o apoio pelas escolhas que as crianças fizeram, de modo a apresentar validação das mesmas perante o complexo sensorial, em que os sentidos estão todos interligados.

Por fim, esta atividade possibilitou-me fazer algumas reflexões para futuras propostas, no sentido em que o interesse por jogos de puzzle foi evidente, tal como o trabalho e a cooperação entre os pares tornou-se numa estratégia relevante, em relação à atenção a todos, como também para as crianças partilharem e aprenderem em conjunto.

2. Intervenção “A Construção do nosso Corpo”

A proposta de atividade, como o nome indica, estava relacionada com o corpo. A atividade foi planeada para o tempo de pequeno grupo, de modo a responder ao interesse do grupo expresso durante o tempo de trabalho do ciclo planear-fazer-rever. A proposta foi realizada na área da expressão plástica. Tinha como objetivos fomentar a partilha, através dos materiais de que dispunham, ou seja, os marcadores e as colas. Numa fase inicial, a identificação dos elementos que constituíssem a cara e numa parte final, a identificação dos elementos que constituem o corpo humano. À luz das experiências-chave, a intencionalidade educativa foi produzida no sentido de favorecer a tomada de consciência corporal, a destreza e a exploração da motricidade fina.

Para se compreender as fases acima referidas é pertinente mencionar que, a atividade foi realizada em dois momentos, sendo que no primeiro momento foram apresentados uma variedade de elementos da cara (olhos, nariz, orelhas, bocas). Como podemos notar na figura 9, em que as crianças teriam que formar a sua cara numa folha predefinida e numa segunda fase teriam à sua disposição marcadores, para desenharem os seus corpos.



FIGURA 9 COLAGEM DOS ELEMENTOS DO ROSTO

No segundo momento, como referido anteriormente, o grupo foi convidado a construir graficamente o seu corpo. A figura 10 demonstra alguns trabalhos finais das crianças. A pertinência da amostra destas produções gráficas deve-se a uma reflexão acerca da consciência corporal, como podemos notar, a imagem que as crianças têm dos seus corpos está em constante construção. É observável três representações distintas que as crianças têm acerca do corpo humano nesta amostra. A primeira é o corpo demonstrado como sendo um tronco, a segunda refere-se a um corpo já delineado por membros superiores e inferiores e a terceira noção é uma imagem ainda não definida acerca do corpo.



FIGURA 10 TRABALHOS PRODUZIDOS "A CONSTRUÇÃO DO NOSSO CORPO"

A análise que posso fazer sobre este tempo de pequeno grupo relativamente à partilha de materiais mostrou que este é um processo que deveria continuar a ser trabalhado, apesar de não haver conflitos sobre a partilha, foi notado que pedir autorização para utilizar ou pedir para passar, por exemplo, a cola, por vezes não era concretizado. Nesta primeira fase e analisando especificamente o entusiasmo e o envolvimento do grupo, estes foram bastante evidentes, bem como a atenção com que as crianças colocavam os elementos no papel à luz da imagem de si próprias, manifestando a experiência-chave da consciência corporal.

3. Intervenção “O Emocionário”

A proposta de atividade foi planeada de forma a possibilitar a identificação e a compreensão das emoções sentidas pelas crianças. Tendo como intencionalidade educativa o reconhecimento da sua fotografia e a identificação das emoções primárias, bem como das próprias emoções das crianças.

A apresentação do “Emocionário” sucedeu a exploração de uma história “O Monstro das Cores” de Anna Llenas. O fascínio pela história tornou-se claro, na sua exploração. Foi pertinente tecer o fio condutor, em torno da obra e para tal, foi construído um Emocionário (Fig.11).



FIGURA 11 EMOCIONÁRIO

O Emocionário foi apresentado num momento de grande grupo, em que a associação das emoções aos monstros foi evidente. Contudo, o monstro rosa não foi identificado com facilidade. Após uma conversa acerca do monstro, a felicidade e a associação do monstro rosa à emoção do amor foram demonstradas. O conhecimento acerca do conceito do amor, foi um momento complicado para as crianças compreender, todavia, surgiu um momento em que o AM verbalizou o que sentia dizendo *'Tou chateado*, ao que a educadora cooperante responde *Não faz mal estares com raiva, eu estou triste e gosto de ti na mesma*. Este momento emergiu e serviu como exemplo para a compreensão do monstro rosa, ou seja, e foi mencionado ao grupo, o amor está sempre presente, não importando a emoção que estejam a sentir.

De forma a ilustrar melhor esta compreensão, atendemos ao seguinte registo que aconteceu no mesmo dia da apresentação do “Emocionário”, em que a F. transferiu uma situação que recordou em casa para a aprendizagem que tinha realizado durante a manhã, bem como demonstra a forma como esta criança compreende as suas emoções.

Momento do dia: Exploração livre da tarde

Registo: F. retira a sua fotografia do monstro da felicidade e coloca na raiva. Observo e pergunto:

Eu: F. Por que estás com raiva?

F.: A A.L. mordeu-me.

Eu: A tua irmã mordeu-te. Onde, aqui no colégio?

F.: Não, em casa e agora estou com raiva.

Eu: Conversaste com ela?

F.: Sim. E estou com raiva. Quando a raiva passar, eu vou ficar feliz. Mas continuo com amor por ela (coloca as mãos no coração e dá uma volta devagar)

...

Eu: Como é que ela te dá o amor?

F.: Dá-me amor quando dá-me a mão quando estou a comer

Eu: E tu, como é que dás o teu amor a ela?

F.: Faço desenhos para ela, para pormos na janela.

(Registo áudio, 22 de novembro de 2019)

Devido ao interesse do grupo acerca das emoções e do “Emocionário”, este foi colocado numa parede de boa visibilidade, onde as crianças eram capazes de alcançar, de modo a que num momento do dia, que foi escolhido para realizar depois da sesta, as crianças colocassem a sua fotografia e o seu nome na emoção que sentiam naquele momento. Tendo em conta que os monstros foram bem recebidos pelas crianças, o grupo teve a iniciativa de todos os dias colocar o seu nome na emoção que estava a sentir. Por vezes, à hora do almoço ou no recreio, eu era abordada pelas crianças sobre o momento dos monstros se iríamos fazer ou não.

O tema das emoções foi um processo contínuo e possibilitou que o grupo verbalizasse o que sentia consoante os conflitos ou alguma situação esporádica, levando a um ambiente com mais conforto e segurança emocional. Ainda, de forma complementar, foi criado um cesto com materiais que fizessem com que as crianças se acalmassem, chamado “O cesto da calma”, que continha potes com as cores características das emoções (um pote amarelo representando a felicidade, um pote preto que representava o medo, um pote verde que representava a calma e assim sucessivamente). A estabilidade emocional das crianças melhorou após a utilização regular dos potes, principalmente o “pote da calma”, por exemplo quando alguma criança se sentia com raiva ou com medo, ia buscar o “pote da calma”, sentava-se no sofá e permanecia até ficar mais calma.

4. Intervenção “Loto das Emoções”

Como resposta ao interesse das crianças sobre os jogos e sobre as emoções, foi planeada uma proposta de atividade que procurasse combinar estes interesses das crianças. Após o conhecimento das emoções primárias e seguindo a linha da tomada de consciência do corpo humano, a tarefa foi planeada de forma a ter duas fases. Na primeira, o grupo foi convidado a manifestar uma expressão, seja de felicidade, de raiva, de medo, entre outros, ao seu gosto para se puder tirar uma fotografia. Na segunda fase, a atividade consistia num momento de associação entre as fotografias das expressões dos colegas com o que existia no seu cartão, do gênero de um

“Loto de emoções”. Uma atividade projetada para um momento de pequeno grupo e teve como intencionalidade educativa o reconhecimento das emoções em si próprio e no outro, como também a cooperação entre pares e a capacidade de acompanhar as regras do jogo.

A organização do grupo foi realizada de maneira a que o grupo trabalhasse em equipa, como tal foram formados pares. Seguidamente, foi-lhes entregue um cartão com várias fotografias das crianças, com emoções diferentes. A exploração inicial dos pares com o cartão foi interessante, na medida em que houve rapidamente o reconhecimento dos colegas, como também o reconhecimento de si próprio, o que causou um grande entusiasmo e curiosidade acerca da atividade. Segundo Wallon (s.d, cit. por Bergeron, 1978: 116), as emoções têm um traço essencial de extremo contágio de indivíduo para indivíduo. O que implica, "com efeito, relações entre os indivíduos e revelam muitas vezes de manifestações colectivas."

Seguidamente, mostrei e descrevi as fotografias, uma a uma, por exemplo, *esta é a L.C. e está feliz*, para que as crianças pudessem ao seu ritmo, identificar uma fotografia igual no seu cartão. No entanto, após algumas fotografias, notei que a estratégia utilizada não era a melhor, devido à identificação das fotografias e tomei a decisão de optar por outra. A estratégia consistia na colocação de todas as fotografias em cima da mesa e cada par teria que encontrar as fotografias que se encontravam no seu cartão. A adoção de outra estratégia permitiu que a seu tempo cada par pudesse observar com mais atenção cada fotografia, bem como incentivar a partilha e consequentemente, preencher o seu cartão.

A apreciação global desde atividade é positiva devido ao reconhecimento das emoções por parte das crianças, ao envolvimento e ao aumento da autoestima do grupo. Quando as crianças fazem aquilo que gostam transmitem essa felicidade para os outros. Deste modo, tendo em conta, que os pequenos grupos não realizavam as mesmas atividades em simultâneo, houve partilhas de informação entre as crianças, por exemplo, a L.C. disse *Eu vi a tua fotografia. Estavas com raiva*. dirigindo-se ao D., incentivando as crianças do outro grupo a quererem fazer o jogo também.

O grupo demonstrou interesse em continuar a jogar o “Loto das Emoções”, após a realização do mesmo, por isso, o jogo foi introduzido na Área dos Jogos, enriquecendo-a, de forma a que pudessem jogar quando quisessem.

A seguinte nota de campo demonstra um momento em que AMc decide jogar o “Loto das Emoções” durante a tarde.

Momento do dia: Momento da tarde

Nota de campo: O AMc tem iniciativa de brincar com o loto das emoções de uma forma diferente, ou seja, sem dar importância à emoção. Esta criança observa todas as fotografias das crianças e procura as que se encontram repetidas, fazendo a contagem do número das mesmas e só depois associa ao cartão que tem à sua frente.

Registo fotográfico:



FIGURA 12 REGISTO FOTOGRÁFICO
"LOTO DAS EMOÇÕES"

(11ª Reflexão Semanal)

A pertinência desta nota de campo deve-se à versatilidade de um jogo para uma criança. O AMc retirou todas as fotografias da caixa e espalhou-as na mesa. Agarrou numa fotografia, identificou o colega e a emoção que este estava a exprimir e colocou de lado. Realizou esta ação com as seguintes fotografias, sendo que havia fotografias de colegas repetidos, o AMc decidiu agrupá-las. No final, começou por contar as fotografias que tinha agrupado. Sendo um ambiente de aprendizagem ativa, a criança escolhe e cria outra forma de brincar com o jogo, aprendendo através da sua ação, “as crianças aprendem através das suas próprias ações, por isso quanto mais conseguirem fazer sozinhas (...) mais oportunidades têm para aprender e ganhar consciência das suas próprias competências.” (Hohmann & Weikart, 1997: 398)

6.3. Avaliação da intervenção pedagógica

A avaliação do projeto de intervenção pedagógica decorre ao longo do projeto, sustentado na abordagem da I-A de forma a melhorar e inovar a prática pedagógica, em pequenos momentos e interações com as crianças. A avaliação é a interpretação e análise das observações criteriosas e rigorosas que o educador tem sobre o contexto e prática. Aliada à documentação, um

elemento essencial ao pensar sobre a prática em um contexto de construção de uma proposta pedagógica para a criança pequena. Imprescindível, pois, observar as crianças em atividade, produzir relatos sobre o cotidiano, repensar posturas, espaços, materiais e propostas, discutindo com os pares. (Marques & Almeida, 2011: 415)

Deste modo, a avaliação do projeto engloba as minhas decisões relativas às propostas de atividades, aos materiais utilizados, às interações que pude observar e vivenciar, como também as observações que pude registar acerca do comportamento, do modo de estar e na resolução de conflitos, sejam eles inter e/ou intrapessoais, das crianças. A finalidade do projeto serve como ponto de partida para a interpretação dos resultados finais, ou seja, a identificação e compreensão das emoções permite que as crianças sejam capazes de dar significado às situações e conflitos que acontecem com os outros e consigo próprias, aprendizagens significativas que pude observar no decorrer do projeto. Neste sentido, as crianças foram progressivamente capazes de se expressar e de dar significado às emoções que sentiam, bem como deram espaço a que eu pudesse apoiar e ajudar no controlo das mesmas.

Com o trabalho que foi desenvolvido ao longo do tempo também as interações sociais foram gradualmente melhorando, onde as crianças demonstraram mais confiança e empatia pelo outro, como podemos verificar no seguinte registo:

Momento do dia: Pequeno grupo

Registo: Consiste em prender molas em moldes de aranha, com números indicando o número de molas que devem ser colocadas, de maneira a que as molas formassem as patas do animal. O L tinha acabado as suas aranhas. A LC estava com dificuldade em colocar as molas na sua aranha e pediu ajuda. O L. começou a ajudar a LC e em conjunto, concluíram a aranha da LC. No final, ambos agradeceram um ao outro.

(22 de outubro de 2019)

Relativamente à consciência corporal, numa primeira instância, verifiquei através da observação que, o conhecimento do corpo humano, era uma representação que necessitava de um processo de descoberta, tal como os membros que o constituem, através do trabalho que foi

desenvolvido em torno desta temática, o grupo foi identificando e mostrando conhecimento acerca do corpo humano. De forma a evidenciar esta aprendizagem, podemos atender a seguinte nota de campo observada no decorrer de uma proposta de atividade:

A proposta de atividade sugerida para o dia de hoje era a criação da silhueta do corpo humano. Após o contorno do corpo da A., esta foi para o seu lugar e olhou para o desenho e disse “É a A.” e todos apontaram, dizendo “É a A.”. Em conjunto, fomos dando nome às várias partes do corpo, conforme os nomes que ia ouvindo, por exemplo, quando apontei para o tronco, perguntei “E aqui há alguma coisa?” ao que o AMc responde “É a barriga!”, respondi “Boa, AMc, muito bem. A barriga!”, até o corpo estar descrito (fig.13).

(Nota de campo, 12 de novembro de 2019)

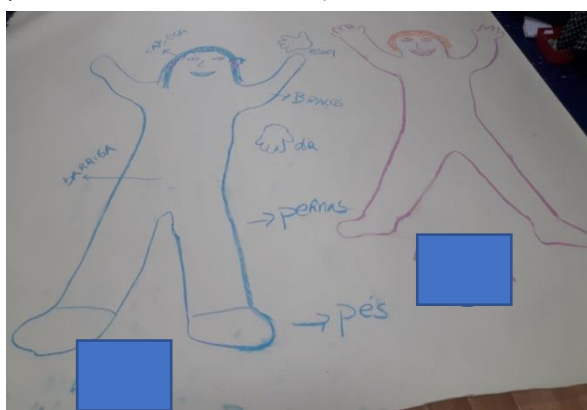


FIGURA 13 SILHUETA DO CORPO HUMANO

Não obstante, a avaliação operou-se com base num trabalho de equipa com a educadora cooperante, de forma a haver uma partilha de observações e registos diários que conferiram uma adequada planificação e consequentemente, uma prática mais adequada. Face ao exposto, a resposta educativa revelou-se apropriada às necessidades e interesses das crianças contribuindo, assim para aprendizagens significativas relativas ao desenvolvimento emocional e social. Tal como documentam Hohmann e Weikart (1997: 9), a avaliação significa trabalhar em equipa “para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.”

Considerando os objetivos delineados para a intervenção, designadamente: favorecer a tomada de consciência do corpo; estimular a tomada de consciência das emoções; favorecer a empatia e o respeito pelo outro; promover a cooperação entre pares, posso concluir que as aprendizagens realizadas pelas crianças no decurso do projeto de intervenção pedagógica foram significativas.

Em relação ao primeiro objetivo, pude observar que o conhecimento do corpo humano era notório, tal como a consciência do mesmo, apesar da sua representação não ser evidente. O tema das emoções constituiu ser a base para os restantes objetivos, isto é, com a tomada de consciência destas, as crianças melhoraram as suas interações com os outros e com os adultos, havendo mais respeito, empatia e compreensão pelo outro, como demonstra o registo que se apresenta.

Devido à semana da alimentação, cada sala tinha como tarefa preparar algo para as salas todas. A nossa sala tinha como tarefa fazer sumo de laranja para todas as crianças. De modo a que cada criança pudesse participar, uma criança de cada vez ia experimentando espremer a laranja com a máquina, com a ajuda da educadora e da auxiliar.

Momento do dia: Grande Grupo

Registo: Quando chega a vez do AMc, este não tinha muita força para pressionar a laranja e, rapidamente, o AM diz “É os dois!”, enquanto coloca a sua mão por cima da mão do AMc.
(16 de outubro de 2019)

Neste registo podemos constatar que, mais uma vez, duas crianças voluntariamente se ajudaram. A pertinência deste momento deve-se à iniciativa e espontaneidade do AM em ajudar o amigo, mostrando empatia pela dificuldade do amigo. Esta criança foi capaz de identificar a dificuldade de outro e resolver o problema, demonstrando que, através do trabalho de equipa, conseguem mais facilmente resolver os problemas.

QUINTA PARTE - CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tu és tudo o que aprendeste. Tu és o que recordas. A memória és tu.”

Isabel Martins e Maria Pedrosa, Cá dentro

Pelo que foi exposto e com o final deste percurso, posso aludir à construção de algumas aprendizagens profissionais que pude construir junto dos adultos e das crianças.

Durante a prática pedagógica é necessário a existência de alguns equilíbrios, quer sejam profissionais quer sejam pessoais. O Decreto-Lei nº 240/2001 aborda estes equilíbrios referindo-se, à “capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional”, permitindo ao educador promover aprendizagens fundamentadas no decorrer da sua prática. Como exemplo do que é exposto, temos o necessário equilíbrio entre a firmeza e o afeto. Ou seja, a capacidade de gestão entre o saber em que situação se deve dar afeto e quando se deve ser afirmativo e firme, tendo como referência a importância entre o afeto e o reforço positivo, pilares da valorização da criança.

Neste sentido, compreendi que a presença do adulto nas ações da criança é crucial, não só para a criança como também para o adulto. A relação de confiança que o adulto estabelece com a criança permite que esta se sinta bem, motivada, apoiada, valorizada e principalmente, segura. Assim, o adulto participa ativamente numa comunicação de dar-e-receber, esta possibilita à criança a partilha de experiências, de diálogos, de sentimentos, de emoções e de opiniões e o desenvolvimento do potencial da criança. Para o adulto, o contacto direto oportuniza uma observação clara, tal como Portugal e Laevers (2018: 24) referem “muitas das observações não são planeadas e ocorrem espontaneamente durante o dia, oferecendo informações valiosas”, que, por sua vez, permite conhecer e apoiar a criança, numa perspectiva de corresponder às necessidades e interesses desta, facultando as ferramentas necessárias para a exploração e resolução de problemas, contribuindo para um ambiente saudável e de qualidade.

Nos contextos das práticas tive a oportunidade de integrar equipas educativas sensíveis, responsivas e estimulantes para as crianças e famílias, que me permitiram experienciar e aprender a construir através da colaboração entre os adultos. O trabalho de equipa é fundamental para a construção de uma nova e melhor compreensão acerca do desenvolvimento das crianças, através da reflexão das partilhas observadas, contribuindo para um currículo promissor de estratégias e experiências desafiantes para as crianças. Nesta perspetiva, Hohmann e Weikart (1997: 130) declaram que os adultos são *aprendizes ativos*.

Uma intervenção que toma como base o que as crianças já sabem e são capazes de fazer, é uma prática construída através de uma observação objetiva e cuidada, de uma reflexão rigorosa sobre as observações significativas das crianças e do ambiente educativo. Estes componentes só são concebíveis com uma documentação que valorize o percurso da criança e com a concretização de uma planificação voltada para o desdobramento de iniciativas relevantes (Portugal & Laevers, 2018: 52). A natureza cíclica que estes elementos formam, aliados a uma avaliação contínua, promovem uma ação pedagógica responsiva e de qualidade.

Nesta perspetiva, a observação, o registo e a reflexão são pilares que suportam e apoiam a prática pedagógica. Relativamente ao olhar e ao significado da prática são elementos que pude consolidar com o decorrer do tempo, principalmente através de uma observação crítica e metódica, uma capacidade que, certamente, se tornará intrínseca no futuro. No entanto, posso admitir que a reflexão fundamentada foi uma dificuldade que ocorreu durante estes meses, ou seja, o questionamento e a verbalização do significado. Estes foram concretizados em conjunto com a educadora e com as colegas de estágio, o que permitiu ter diferentes visões sobre a prática e fez com que eu refletisse sobre as estratégias de ação e como estas permitiam trazer segurança e confiança ao grupo.

Antes de começar qualquer outros percursos novos na vida, naturalmente, são criados as expetativas e objetivos para o mesmo, de modo a motivar para o futuro. Consequentemente, com o trajeto que iniciei, também criei expetativas e objetivos que via a ser cumpridos com o passar do tempo. As expetativas que criei eram positivas e confiantes de que este novo caminho iria fazer-me crescer profissional e pessoalmente, o que mais tarde pude confirmar. Relativamente aos objetivos, o principal de todos era a minha vontade de proporcionar bons momentos de aprendizagem e criar ambientes securizantes para as crianças. Esta ambição de realizar um bom trabalho e de ter uma boa postura poder-se-ia tornar numa dificuldade. No entanto, tornou-se num desafio que, ao olhar para o percurso que fiz durante estes meses de estágio, possibilitou uma melhoria na confiança e incrementou a segurança que uma educadora deve expressar, superando os desafios que se colocavam.

É através das tentativas e dos erros que os seres humanos aprendem, neste sentido, é pertinente referir as minhas dificuldades e os meus receios para refletir nas aprendizagens que construí a partir dos mesmos.

Outra dificuldade que encontrei durante a minha intervenção refere-se à gestão do tempo e do grupo durante os vários momentos da rotina, todavia mais focado nos momentos de grande

e pequeno grupo. Neste contexto, aprendi que nestes tempos, a postura de um profissional deve ser assertiva, porém cuidada e preocupada, pois é, através da construção da confiança com a criança, que consigo captar a atenção e concentração da mesma. Mormente, durante os outros momentos da rotina sentia que, com o passar do tempo, estava a construir algo com eles, apesar que nos tempos focalizados, talvez a minha confiança e segurança não era demonstrada o que se podia refletir na forma como trabalhava com as crianças. Esta dificuldade penso que só com o tempo irei traduzir numa aprendizagem pessoal e profissional.

Dahlerg, Moss e Pence (1999, citados por Portugal & Laevers, 2018: 16) atribuem ao educador, os nomes de pensador e de prático reflexivo. Neste ponto de vista, considero que um profissional procura corresponder às necessidades das crianças, através de reflexões contínuas e fundamentadas, do mesmo modo que procura reinventar-se e superar-se, com uma formação continuada e atualizada, oferecendo oportunidades de aprendizagem e desafios para as crianças. Portugal e Laevers (2018: 16) acrescentam que um educador

é um coconstrutor de conhecimento, que mobiliza as competências de construção de conhecimento da criança, oferecendo-se como um recurso, organizando o espaço, os materiais e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, mostrando à criança novas linguagens, atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de formas diversas.

Em síntese e em resultados dos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos posso aferir que fui capaz de proporcionar novas experiências e aprendizagens às crianças, essencialmente ao nível da consciência do corpo e da compreensão das emoções. Navarro, Enesco e Guerrero (2003:171) referem que o desenvolvimento socio-emocional é um componente essencial para o desenvolvimento humano, “sentir e expressar emoções, reconhecer o que os outros sentem, para compreender e regular as próprias emoções, portanto, ter consciência da sua vida emocional e dos outros, são dimensões fundamentais do desenvolvimento humano”. Nesta perspetiva, as intervenções desenvolvidas propiciaram não apenas ganhos para as crianças, como também, para mim, pois o seu desenvolvimento favoreceu uma reflexão pessoal acerca da inteligência emocional, importante para a minha vida pessoal e profissional. Goleman (2014) alude sobre como sendo “a habilidade de gerenciarmos eficazmente a nós mesmos e também os nossos relacionamentos.”

Para concluir, é pertinente referir que o presente relatório foi realizado durante uma crise sanitária, a pandemia de Covid-19. Neste sentido, a população mundial foi obrigada a adaptar-se a um novo estilo de vida. Todos ficaram fechados em casa, durante meses. As crianças ficaram

fechadas em casa, durante meses. Lentamente, foi-nos permitido sair de casa, com as devidas precauções. Esta nova era sem o contacto direto, sem os afetos, sem os sorrisos, foi e continua a ser preocupante. A questão que se colocou foi sobre a reinvenção e adaptação de um profissional de educação perante a ausência do toque e do contacto físico. Felizmente, vivemos num mundo, também, digital, e certamente que os educadores e professores estão aptos a enfrentar uma nova realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, M. A. (1993). *Desenvolvimento infantil na creche*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Araújo, S. B. (2018). A Abordagem High Scope para a Educação e Cuidados em Creche. J. Oliveira-Formosinho e S. Araújo (orgs), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*, (pp. 71-110). Porto: Porto Editora.
- Bergeron, M. (1978). *Psicologia da Primeira Infância*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Borràs, L. (2002). *Manual da educação infantil: Experiências educativas; Descoberta de si mesmo*. Setúbal: Marina Editores.
- Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Brazelton, T. B. (1995). *O Grande Livro da Criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2003). *A Criança dos 3 aos 6 anos: O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brickmann, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Catarreira, C. (2015). *As Emoções das Crianças na Educação Pré-Escolar*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355- 380.
- Faria, A. G. (2007). *O Coletivo Infantil Em Creches E Pré-Escolas: Falares e Saberes*. Cortez.
- Goleman, D. (2014). *Liderança com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro. Objetiva
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la Investigación-acción. *Revista Iberoamericana de educación* , 1-9.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1997). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2018). Documentar os projetos nos serviços educativos. *Lisboa: APEI*.

- Marques, A. T., & Almeida, M. I. (2011). A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. *Revista de Educação Pública, 20 (44)*, 413-428.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Navarro, A., Enesco, I. & Guerrero, S. (2003). El desarrollo emocional. In ENESCO, I. (Coord.). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*, (pp. 171-199). Madrid: Alianza Psicología y Educación.
- Oliveira- Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., Hohmann, M., & Epstein, A. S. (2011). *Tender Care and Early Learning: Supporting infants and toddlers in child care settings*. Michigan: Highscope Educational Research Foundation.
- Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Madrid: Edições ASA.

Legislação

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Anexo n.º 1, Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário